



Impact de la scolarisation sur la transmission du savoir traditionnel des Maasai de Tanzanie

Nathalie Bonini

► **To cite this version:**

Nathalie Bonini. Impact de la scolarisation sur la transmission du savoir traditionnel des Maasai de Tanzanie. Anthropologie sociale et ethnologie. 1990. <dumas-01262252>

HAL Id: dumas-01262252

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262252>

Submitted on 26 Jan 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Impact de la scolarisation sur la
transmission du savoir Traditionnel des
Maasai de Tanzanie**

Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
Anthropologie sociale et ethnologie

NATHALIE BONINI

Impact de la scolarisation sur la transmission du savoir
traditionnel des Maasai de Tanzanie

IFRA


CRE

No d'inventaire X

Date 10 APRIL 1992

Cote ~~XXXX~~ BON 301.2

IFRA003182



Mémoire de D.E.A

Sous la direction de M. JEAN COPANS

Septembre 1990

Introduction

17/04/2001

12/BON T 301.2

Pour certains esprits, nostalgiques du passé, les sociétés traditionnelles sont désormais à l'agonie et sur le point de sombrer dans la monotonie de la civilisation occidentale. Ainsi s'annonce la fin très prochaine de l'ethnologie, cette science qui se consacrait jadis à l'étude des peuples sans écriture.

D'autres, fidèles à la tradition classique de cette discipline se refusent à étudier les processus de changement et d'acculturation de ces sociétés et, s'intéressant aux seuls aspects traditionnels, nous fournissent une description erronée relevant de la muséographie.

Les sociétés traditionnelles n'étant pas figées et hermétiques aux innovations, sont, comme toutes sociétés vivantes, soumises à l'influence du temps.

De nos jours, le temps paraît s'accélérer et les transformations qu'elles subissent s'amplifier. Cependant, leur passé demeure et ne peut être englouti. Usant d'une métaphore psychanalytique, G. Balandier (1985) nous décrit l'action de l'histoire de ces sociétés : *«Le passé collectif paraît se relier au présent d'une façon comparable à celle qui lie l'inconscient au conscient (...) il contribue à la "négociation" de ce qui forme l'actuel »*. C'est précisément dans l'étude de ce que nous pourrions qualifier de "synchrétique" que l'ethnologie reprend un nouveau souffle et peut comme jadis contribuer à une meilleure compréhension des sociétés qui, de part leur histoire, ne sont pas réductibles au seul modèle des sociétés industrielles.

Le choix de notre sujet découle de cette volonté d'étudier «l'anthropologie de l'actuel», de ne plus appréhender les sociétés traditionnelles comme si elles étaient isolées du monde et du temps

d'où la nécessité de s'attacher à l'analyse des changements qui s'y produisent.

L'éducation représente un des facteurs principaux de ce changement. Elle permet à la nouvelle génération d'intégrer les valeurs de sa société, mais également celles issues des contacts avec les civilisations extérieures. Avec l'introduction de la scolarisation, la transmission du savoir et le savoir lui-même furent bouleversés. Bouleversés mais non anéantis, et c'est précisément l'étude de la coexistence de ces deux modes de transmission du savoir qui nous intéresse ici.

Quant au choix des Maasai, il est pour une grande partie dû à leur particularisme de pasteurs semi-nomades qui fait d'eux les délaissés des politiques éducatives tant à l'époque coloniale que depuis l'indépendance.

Ainsi, contrairement à leurs voisins Chagga dont les enfants vont presque tous à l'école, le taux d'enfants Maasai scolarisés demeure très faible.

Cette approche de l'éducation en pays Maasai est avant tout ethnologique, bien que la séparation entre cette discipline et la sociologie soit désormais relativement floue ; les ethnologues s'aventurant sur des terrains familiers aux sociologues (les sociétés industrielles par exemple) et vice versa.

Le terme *éducation* est ici pris au sens de transmission du savoir d'une génération sur l'autre, ou en d'autres termes de socialisation de la jeune génération. Quant aux adjectifs *traditionnel* et *moderne*, ils sont utilisés par commodité de langage. Il convient donc d'émettre quelques réserves quant à leur utilisation et d'explicitier les concepts qu'ils recouvrent en nuancant leur opposition. Nous

emploierons le terme d'éducation traditionnelle pour désigner l'éducation pré-coloniale par opposition à l'éducation de type moderne. Cependant, de part l'ambiguïté et la connotation évolutionniste de ce dernier terme, nous préférons parler de scolarisation ou d'éducation de type occidental ou d'éducation formelle.

Un autre danger inhérent à ces qualificatifs est l'assimilation trop rapide du traditionnel aux concepts de continuité et d'homogénéité, et de modernité à celui de changement. L'un et l'autre type de société possédant, en fait, des éléments de persistance et de nouveauté.

Dans le domaine particulier de l'éducation cette pluralité se fait sentir tant pour les formes de transmission du savoir traditionnel que pour les différentes pratiques éducatives formelles.

Ce travail ne se fondant dans l'immédiat que sur la bibliographie, nous dépendrons des précisions que nous livrent les différents auteurs à propos des groupes Maasai qu'ils étudient. Comme le note Spencer, les Maasai sont le plus souvent abordés comme un groupe homogène, ce qu'ils ne sont pas toujours.

Si nous ne pouvons guère pour l'instant circonscrire la population Maasai avec qui nous travaillerons, nous pouvons d'ores et déjà préciser que, pour les raisons déjà mentionnées, notre intérêt se porte sur les Maasai tanzaniens.

Le choix d'orienter cette première étude vers une recherche bibliographique approfondie, fût guidé par la volonté de préparer au mieux le travail de terrain qui lui fait immédiatement suite. Le repérage le plus exhaustif possible de la littérature dans notre domaine nous semble en effet primordial dans l'élaboration d'une problématique appropriée. Ceci explique l'ampleur de notre première partie qui, par ailleurs, développe une optique historique que nous ne

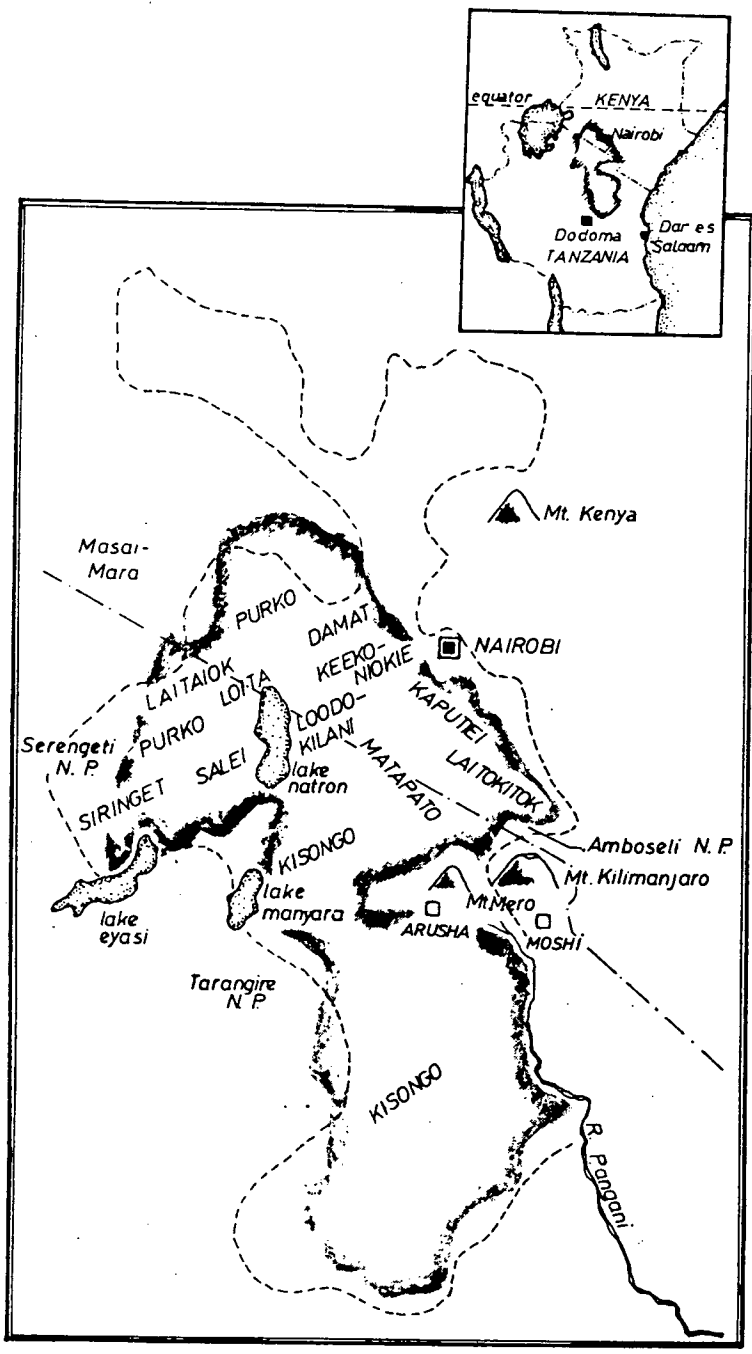
souhaitons reprendre que partiellement dans le cadre de la thèse.

L'intérêt d'une telle étude est de contribuer à combler les lacunes qui existent dans ce domaine. Puisque la plupart des ouvrages traitant de l'éducation en Tanzanie ne mentionnent guère les pasteurs et que ceux concernant les Maasai ne traitent pas de leurs rapports à la scolarisation : en effet, si l'éducation pour le développement auto-centré de J. K. Nyerere fit couler beaucoup d'encre, l'intérêt pour la scolarisation des pasteurs Maasai reste bien limitée et concerne le plus souvent le Kenya.

Aujourd'hui, le thème de la scolarisation des enfants semble être, pour les Maasai de Tanzanie, au coeur des débats et des préoccupations : leurs attitudes à cet égard sont en pleine mutation. Celle-ci ayant moins affecté la population Maasai de Tanzanie que celle du Kenya, il semble que nous sommes en ce moment, dans ce pays, aux années charnière en ce domaine. Quel impact la scolarisation peut-elle avoir sur l'éducation traditionnelle des Maasai ? Comment est-elle perçue par la population ? Quels sont les différentes réponses apportées aux problèmes qu'elle pose ? Autant de questions qui en entraînent de nouvelles dont certaines, pour le moment insoupçonnées et auxquelles nous tenterons de répondre grâce au contact direct que nous fournira le travail de terrain.

Afin de situer le domaine de prédilection de cette étude, dressons une brève présentation de la société Maasai dans ses caractéristiques les plus générales.

Les quelques 300 000 Maasai se répartissent sur les basses plaines et les plateaux plus humides qui bordent la vallée du Rift du sud du Kenya au centre de la Tanzanie. Ce territoire ne reçoit que de faibles pluies (600 mm/an) provoquant ainsi la disparition de nombreux cours



--- GREATEST EXTENSION OF THE PASTORAL MAASAI
 Based on Jacobs, 1965:117
 ■ PRESENT EXTENSION MAASAILAND

Map 1. Geographical distribution of the pastoral Maasai.

Source : K. Ahrem, 1985

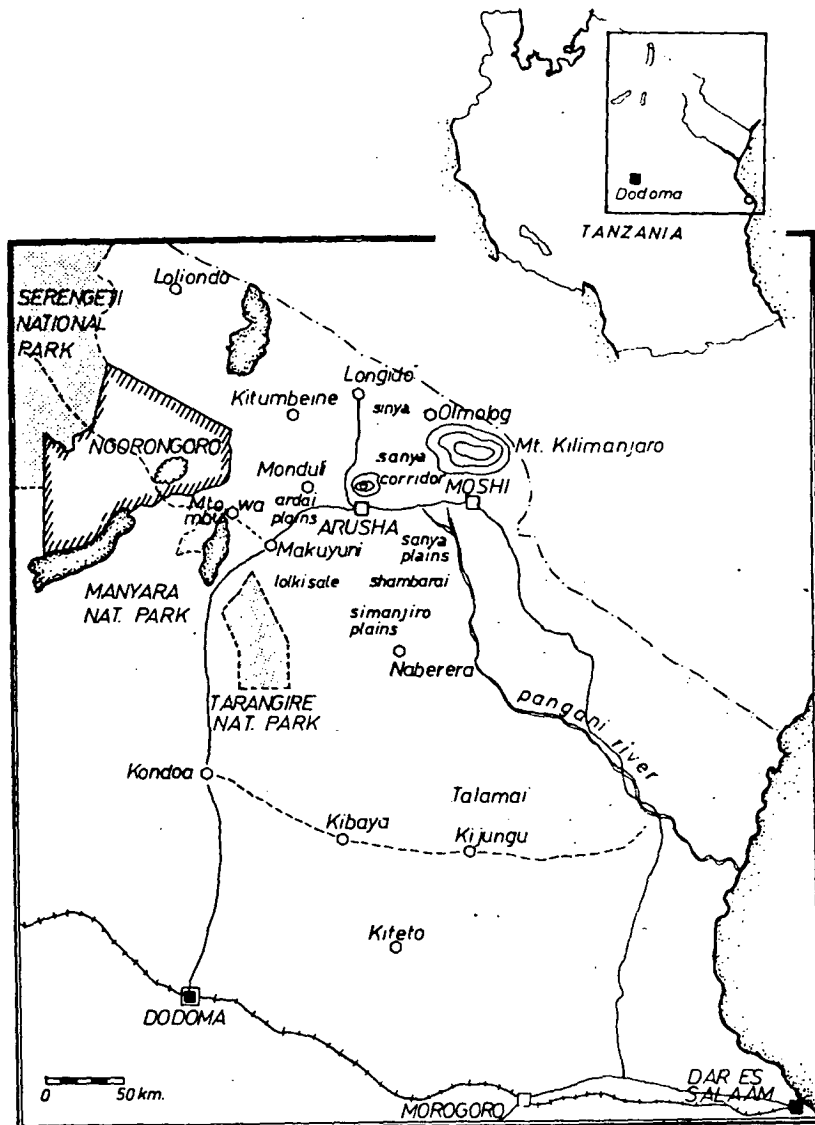
d'eau pendant la saison sèche. A l'approche de la saison des pluies, les Maasai et leurs troupeaux quittent leur village provisoire et se dispersent à la recherche de nouveaux pâturages. L'expansion des parcs nationaux ainsi que les aliénations successives des terres Maasai, tant à l'époque coloniale qu'après l'indépendance, les entraînent progressivement vers le sud de la Tanzanie jusqu'aux environs de Mbeya.

Les Ilmaasai, "purs" pastoraux⁽¹⁾ par opposition aux semi-pastoraux pratiquant à des degrés divers l'agriculture et nommés *Iloikop*, se composent de différentes sous groupes tels les *Ilpurko* (Kenya), les *Ilmatapato* (frontière Kenya/Tanzanie) et les *Ilkisongo* (Tanzanie). Les Maasai se divisent en sections territoriales subdivisées en "localités" qui forment une unité écologique. Celle-ci regroupe plusieurs villages (*enkang*) qui constituent l'unité de base pour l'exploitation du bétail.⁽²⁾

Ce dernier forme la base de leur subsistance (nourriture, vêtements, habitat, décoration, moyen d'échange, etc.). Les bovins constituent la

⁽¹⁾ Aujourd'hui, ce qualificatif de "purs" pastoraux représente plus un idéal qu'une réalité, les denrées agricoles occupant désormais une place importante dans leur alimentation, particulièrement en saison sèche.

⁽²⁾ cf annexe n°1



Map 2. Tanzanian Maasailand today.

Source : K. Arhem, 1985

valeur suprême pour les Maasai, tandis que le petit bétail (chèvres et moutons) est considéré comme un substitut, somme toute essentiel. De nos jours, la composition de cheptel tend à s'inverser :

la proportion des petits animaux augmentant depuis les années soixante (K. Arhem 1985a P66). Le système d'élevage des Maasai consiste en mouvements de transhumance des familles et de leurs bêtes entre leurs campements permanents de saison sèche (réoccupés d'années en années), le plus souvent situés sur les hautes terres, et les pâturages temporaires des basses terres en saison des pluies. Seuls quelques vieillards et des femmes accompagnées d'enfants en bas âge, demeurent dans les camps d'été. Leurs déplacements assez courts ainsi que leurs retours saisonniers dans les camps de saison sèche, font d'eux des semi-nomades.

Les pasteurs Maasai sont dépourvus de toute institution politique centralisée et le conseil des anciens forme le principal groupe décisionnel. Selon K. Arhem (1985a, p 12) : «la hiérarchie et l'égalité coexistent dans les principes politiques de la société Maasai». La hiérarchie opérant par une stratification fondée sur l'âge tandis que l'égalité domine à l'intérieur d'une même classe d'âge. Ce mode d'organisation politique égalitaire fût néanmoins bouleversé par l'arrivée des colons britanniques qui convertirent les chefs religieux en chefs administratifs pour la bonne conduite de leur politique d'administration indirecte.

Le système de classes d'âge constitue la pierre angulaire de leur organisation sociale. Bien plus qu'une simple réunion d'hommes, il est la condition du statut social de tout individu masculin (les femmes n'intègrent ce système qu'en joignant la classe de leur mari).

Par ailleurs, cette institution de regroupement par âge se révèle

être le principal outil de la transmission de la culture et du savoir Maasai.

Le plan de notre travail est guidé par la volonté de rendre compte de la littérature pour ensuite dégager les problèmes qui nous préoccupent à travers l'énoncé de diverses questions entrant dans la formulation de notre problématique.

Nous aborderons dans un premier temps la récente intrusion du domaine de l'éducation en ethnologie. Puis, nous nous intéresserons aux travaux concernant l'éducation en Tanzanie, tant traditionnelle que formelle, de la colonisation à nos jours, pour ensuite restreindre cette étude de la scolarisation aux seuls pasteurs Maasai.

Pour clore cet état de la réflexion sur le sujet, nous évoquerons les différents articles et ouvrages qui abordent l'éducation traditionnelle et l'éducation occidentale par le biais de leur rencontre et de leur interdépendance. Si cet objectif n'est pas toujours atteint, ces quelques ouvrages nous fournissent néanmoins une orientation méthodologique de ce genre d'étude. La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la formulation de plusieurs hypothèses tant sur le plan théorique que méthodologique.

Elle s'agence autour de quatre thèmes principaux alliant des questions d'ordre général, comme le rapport entre les Maasai et l'Etat, ou le thème de l'identité, aux interrogations plus précises sur le contenu et les buts de l'enseignement scolaire ou sur la gestion pratique des différents modes d'éducation. Cette trame sur laquelle nous nous appuierons pour notre enquête de terrain permettra une meilleure appréciation et compréhension de l'impact de la scolarisation sur la transmission du savoir traditionnel, et à travers elle sur la société Maasai toute entière.

Première partie :

Etat de la réflexion sur le sujet

Introduction

Cette partie consacrée au bilan de la réflexion sur le sujet dans l'état actuel de nos connaissances, n'a de sens que comme présentation des données. Son objectif immédiat est d'acquérir une connaissance suffisante de la réalité ethnographique, ouvrant ainsi la voie à l'élaboration de notre problématique. En outre, souhaitant dans nos recherches ultérieures nous concentrer sur l'état actuel de la scolarisation en pays Maasai, nous avons choisi, dans cette étude préliminaire, de nous étendre quelque peu sur l'historique de son implantation. Cette partie se présente donc sous la forme d'une synthèse critique de la bibliographie consultée.

Avant de présenter cette bibliographie, gardons à l'esprit que nous ne possédons le plus souvent que très peu de connaissances des conditions d'élaboration du travail de terrain des auteurs étudiés et qu'à ce titre, divers paramètres entrant de façon consciente ou inconsciente dans l'interprétation de tel ou tel auteur nous échappent forcément. Cette partie se fondant essentiellement sur la littérature, nous avons voulu, tout en gardant un regard critique, exposer la situation de l'éducation chez les Maasai telle qu'elle est dépeinte par les auteurs étudiés. La majorité d'entre eux n'envisagent pas ces deux modes de transmission du savoir (traditionnelle et occidentale) d'une manière complémentaire mais séparée l'une de l'autre. Bien que ne souscrivant pas à une telle démarche, et nous expliquerons les

raisons de cette désapprobation dans la partie méthodologique de ce travail, il nous a semblé opportun de suivre, dans un premier temps, la structure de ces écrits et ce, par souci de clarté. L'intérêt de cette démarche ponctuelle est d'une part de rendre compte de l'état de la recherche sur le sujet, et d'autre part d'acquérir une connaissance relativement approfondie de l'un et l'autre de ces types d'éducation, permettant l'ouverture vers de nouvelles investigations. La littérature présentée ici se limite aux ouvrages et articles publiés auxquels s'ajoutent quelques thèses. Tous ces écrits sont, dans leur grande majorité anglophones. Le sujet de cette étude débordant le cadre purement ethnologique, nous avons été amené à élargir la recherche à d'autres disciplines telles que la sociologie, l'histoire et les sciences de l'éducation même si l'essentiel des documents reste le fruit d'ethnologues.

Après avoir dressé un panorama des études alliant ethnologie et éducation, nous essayerons d'examiner dans un premier temps la littérature existante sur l'éducation dite traditionnelle puis nous nous attarderons sur l'étude du processus d'implantation de l'école en Tanzanie. Le troisième volet de cette partie sera consacré à l'éducation des nomades, et plus particulièrement des Maasai. Ceci étant, nous nous intéresserons aux récents ouvrages qui abordent les thèmes de l'éducation traditionnelle et formelle de façon plus imbriquée et qui jettent un éclairage nouveau dans ce domaine. L'examen de cette vision plus proche de la nôtre nous conduira vers la deuxième partie de ce travail consacrée au développement de notre problématique.

A- Education et anthropologie

Dès le début du siècle, la sociologie perçoit l'intérêt de l'éducation comme fait social : « Bien loin que l'éducation ait comme objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » (E. Durkheim, 1922).

En revanche, ce domaine ne semble pas passionner les ethnologues. Quelques lignes par ouvrage ou au mieux des articles parsemés, telle était jusqu'à une date récente l'apport des ethnologues africanistes au thème de l'éducation et de l'enfance. Dans un ouvrage publié en 1981, P. Erny dresse l'état des lieux des recherches sur l'ethnologie et l'éducation dans divers courants de pensée. Toutefois, son livre est avant tout destiné aux pédagogues.

A cela s'ajoute l'ouvrage plus conséquent qu'il consacre à l'étude de l'enfant en milieu traditionnel africain. Les objectifs de cette étude d'ethno-pédagogie peuvent, dans les termes mêmes de son auteur, être résumés comme suit : « J'ai la conviction qu'en accordant dans un premier temps son attention à la démarche proprement ethnologique, l'éducateur moderne se donne l'instrument indispensable pour saisir la portée des faits de changements culturels auxquels il assiste et dont il est même un des moteurs les plus actifs » (P. Erny, 1981 p10).

L'ethnologie apparaît donc comme une étape, néanmoins fondamentale dans sa recherche de nouvelles pédagogies, mieux adaptées au modèle africain. L'application de cette étude à un continent (l'Afrique noire) l'entraîne parfois dans des généralisations contrebalancées par l'abondance des références ethnographiques citées. La première partie de cet ouvrage est consacrée aux modes d'intégration de l'enfant dans

la vie sociale. Puis sont analysés les différents types d'apprentissage (matériels et spirituels). Enfin, suivant une démarche classique, l'auteur destine son dernier chapitre à la permanence et à la dégradation de l'éducation coutumière.

Cet apport de l'anthropologie aux sciences de l'éducation est également le sujet principal du livre de C. Camilleri (1985) qui, contrairement à P. Erny, n'opte pas pour une approche ethnologique. Son travail se veut avant tout un ouvrage de sciences de l'éducation auxquelles l'anthropologie culturelle peut, par le biais de la transmission de la culture, apporter une plus grande richesse.

Notre objectif ne se résumant pas à l'exposé des relations qu'entretiennent les sciences de l'éducation et l'ethnologie, nous avons axé nos recherches bibliographiques sur les modes de transmission du savoir aussi bien de type traditionnel qu'occidental, et ce, en Tanzanie.

B- L'éducation traditionnelle

1) Une vue générale

Par souci d'exhaustivité, les différentes monographies africanistes consacrent souvent quelques lignes à l'enfance dans leurs chapitres sur les cycles de vie ou la parenté. Ces références au domaine infantin sont généralement liées au statut juridique de l'enfant ou aux relations qui l'unissent aux sphères magico-religieuses.

L'approche de l'éducation traditionnelle en Afrique se réduit dans bien des cas à une collection de généralités "africaines" où le collectivisme et le respect de la tradition sont donnés comme

primordiaux.

Ainsi, dans leur ouvrage de 1957 dont la deuxième partie traite de l'éducation, Baumann et Westermann appréhendent l'éducation traditionnelle en des termes peu originaux, insistant sur l'importance du rôle maternel dans la petite enfance, celui primordial, de l'initiation et le respect des anciens .

Concernant l'Afrique orientale, O. W. Furley et T. Watson consacrent le premier chapitre de leur livre sur l'histoire de l'éducation (1976), à l'éducation traditionnelle de divers peuples d'Afrique de l'Est, énumérant leurs nombreuses méthodes éducatives telles que le chant, l'artisanat, les proverbes, les figurines et l'apprentissage par les rites de passage. Ils insistent dans leur présentation sur l'importance de l'environnement et de l'expérience dans l'acquisition du savoir. Bien que ces deux auteurs nous informent sur les possibilités d'intégration de cette éducation traditionnelle dans les méthodes éducatives actuelles, elle est entièrement coupée du reste de l'ouvrage et posée uniquement en terme de précédence à l'éducation de type occidental.

Signalons également l'ouvrage d'ethnographie concernant les Chagga de Tanzanie dont O. F. Raum est l'auteur (O.F. Raum 1940). Celui-ci nous fournit une description détaillée de l'éducation informelle au sein d'un village tanzanien. Il reste que cet ouvrage, pionnier en la matière, est d'une utilité limitée pour notre étude : d'une part ses objectifs pédagogiques sont de nos jours bien dépassés et d'autre part, aussi complète soit ce travail, il ne concerne que les seuls Chagga, peuple d'agriculteurs de la région du kilimanjaro.

2) L'éducation traditionnelle des Maasai

Pour ce qui est de l'éducation traditionnelle des pasteurs, nous mentionnerons l'article de D. Sifuna (1984) concernant quatre populations nomades du Kenya : Samburu, Rendille, Gabra et Boran. D. Sifuna insiste sur le processus de socialisation des enfants par opposition à celui d'individualisation et sur les fins utilitaires de cette éducation qui est de préparer l'enfant à sa future vie d'adulte. Cependant, même si ces généralités peuvent s'appliquer à toute éducation traditionnelle d'Afrique, l'auteur nous expose les différentes méthodes éducatives adoptées par chacune de ces populations en insistant sur leurs points communs : l'initiation et le système de classes d'âge.

En ce qui concerne les Maasai, l'abondante littérature ethnologique qui leur est consacré, en majorité anglophone, s'avère d'une grande utilité quant à la connaissance générale de cette société.⁽¹⁾

Les récentes contributions de A. Hurskainen (1984) et surtout de K. Århem (1985) sur les Maasai de Tanzanie ont facilité l'actualisation des données ethnographiques révélées par les auteurs précédents. Nous ne présenterons ici que les ouvrages nous informant sur les modes de transmission du savoir Maasai. C'est assurément leur système de classes d'âge qui représente le principal agent de transmission de ce savoir. Il fût, de par sa fonction politique originale, maintes fois étudié par de nombreux ethnologues tels H. A. Fosbrooke (1948), B. Bernardi (1955 et 1985), A. Jacobs (1965), J. C. Galaty (1985) et P. Spencer (1988) dont les descriptions complémentaires et détaillées

⁽¹⁾ : cf bibliographie

concourent à une connaissance relativement exhaustive du sujet. Ainsi, après un très bref résumé de son mode d'organisation, nous nous limiterons à évoquer les implications éducatives de ce système d'âge, optant pour une présentation chronologique des différentes étapes franchies par les Maasai.

Contrairement aux systèmes de type générationnel, tel que celui des peuples Karimojong, l'organisation en classes des Maasai est fondée sur l'âge, délaissant toute dimension généalogique. Quatre classes, chacune divisée en échelons junior et sénior et distinguées les unes des autres par des relations d'aïnesse, fournissent la trame de l'intégration de la population masculine. L'entrée dans la première classe d'âge ne s'effectue qu'après la cérémonie d'initiation. Comme pour la grande majorité de ces systèmes dits initiatiques, ce n'est pas l'âge au moment de l'initiation mais le moment de l'initiation lui-même qui détermine l'appartenance à telle ou telle classe d'âge.

a- La petite enfance

«Tu es maintenant responsable de ta vie comme je suis responsable de la mienne», c'est par ces termes que, d'après C. Beckwith et T. O. Saitoti (1980) la sage-femme accueille le nouveau né Maasai. L'ouvrage de ses deux auteurs, s'il ne constitue pas une analyse ethnologique dans le sens où il ne s'agence pas autour d'une problématique définie (si ce n'est la présentation de la "tradition" Maasai), nous fournit néanmoins de précieux détails quant aux méthodes d'acquisition du savoir. Dans son chapitre sur les jeunes, T. O. Saitoti (auteur des textes) lui-même d'origine Maasai, s'écarte des grandes généralités trop souvent de rigueur dans l'étude d'un tel sujet, en évoquant des

détails ethnographiques s'appliquant aux seuls Maasai.

Bien qu'il n'existe pas de stricte différenciation entre les sexes des enfants jusqu'à leur initiation, les garçons sont encouragés à s'associer aux hommes et les fillettes aux femmes. Leur éducation se tient dans un context où le kraal est un domaine masculin tandis que la maison possède une connotation féminine.

Très tôt, on confie aux petits Maasai la garde des chevreaux et des agneaux tandis que les fillettes commencent à aider leur mère aux travaux ménagers.

Entre la cérémonie de l'imposition du nom et l'initiation, l'enfant (garçon et fille) subit une série d'opérations sur le visage (extraction des deux incisives inférieures et perçage des oreilles) marquant ainsi sa progression vers l'âge adulte.

A l'adolescence, l'aspect ludique et anodin des diverses tâches enfantines cède progressivement la place au devoir. Les longues heures passées à garder le troupeau donnent au jeune berger une bonne connaissance du bétail et de chacun des troupeaux de son entourage. «Elevé en Maasai, il a été amené à considérer le bétail non seulement comme une richesse mais comme une extension de lui-même et il sait qu'il est important de le connaître à fond» (C. Beckwith et T. O. Saitoti, 1980 p57).

Les jeunes filles, elles, s'adonnent aux tâches domestiques et à la garde des enfants. Toutefois, lorsqu'il n'y a pas suffisamment de garçons pour s'occuper du bétail, cette tâche leur incombe. La période allant de la puberté à l'initiation représente pour ces fillettes des années de grande liberté. Elles recherchent la compagnie des guerriers avec qui elles passent de nombreuses heures à chanter, danser et flirter, les relations sexuelles n'étant pas prohibées entre ces

filles non excisées et les guerriers..

Les mères ont pour devoir d'informer leurs grandes filles sur les risques qu'elles encourent en ayant des relations sexuelles; une fille non initiée se trouvant enceinte est immédiatement excisée et mariée.

Si le rêve du jeune garçon est de devenir un homme le plus tôt possible, la cérémonie d'initiation des filles dont l'excision constitue le point central, met un terme à cette époque de grande liberté et annonce sans plus attendre la vie maritale. Leur initiation ne dépend pas des périodes de circoncision; c'est une affaire purement individuelle.

Dans les toutes dernières pages intitulées "Une réflexion personnelle", l'auteur nous informe des changements qui surviennent à notre époque, brisant selon lui l'harmonie de cette société traditionnelle à jamais perdue : «Je vais sans doute paraître pessimiste, mais j'ai de bonnes raisons de l'être. Le temps Maasai est passé.» (C. Beckwith et T. O. Saitoti, 1980 p 269).

Une fois de plus, la dichotomie entre tradition et modernité ne laisse aucune place à l'évolution d'une situation vers l'autre. Aucune liaison n'est faite entre la transmission du savoir traditionnel et la scolarisation que 200 pages séparent.

b- L'entrée dans le système de classes d'âge

Comme nous l'avons vu, l'initiation des jeunes constitue le moment privilégié de la transmission du savoir des anciens aux futurs initiés. Dans sa thèse de 1983 qui, à notre connaissance, fait figure d'isolée dans la recherche française, M. F. Planeix s'attache à présenter (et à valoriser) l'égalitarisme du système politique Maasai. Quelques indications ethnographiques recueillies parmi les Maasai du

Kenya concernent notre propos : «Avant l'initiation, l'expérience sociale [des enfants] se limite à la garde des troupeaux et aux travaux domestiques.(...) Avec l'initiation, les jeunes passent du statut de dépendance de l'enfant au statut de membre adulte.» (M. F. Planeix, 1983 p 175)

L'initiation des filles n'entraîne pas leur adhésion à une classe d'âge précise. Elles seront dès leur mariage intégrées à celle de leur mari. Ainsi, ne participent elles pas ensembles (en tant que groupe constitué "*corporate*") aux différentes étapes de leur vie et de ce fait, reçoivent une éducation beaucoup plus informelle que celle de leurs homologues masculins.

En revanche, aux nombreux rites de passage que l'homme franchit dans sa vie, correspond une conduite et un comportement enseigné par les aînés. Une nouvelle classe d'âge ne peut être formée que pendant une période de circoncision ouverte. «Les jeunes gens qui désirent fortement être initiés et devenir guerriers sont libérés par leur père de la garde du troupeau. Ils peuvent donc rencontrer les autres postulants et former un groupe» (M.F. Planeix, 1983 p 192).

Reflétant la structure sociale de la société Maasai, le système de classes d'âge se scinde en deux moitiés : la moitié droite et la gauche. La constitution d'une classe débute par l'initiation des jeunes de la moitié droite qui obtiennent le statut de guerriers juniors. Environ sept à huit ans plus tard, lors de la cérémonie de l'*eunoto*, ces guerriers accèdent au grade sénior. Cette période coïncide avec l'initiation de la moitié gauche qui occupe désormais le grade de guerriers juniors. Ce n'est qu'après la cérémonie de clôture *olneghrs* que ces deux échelons quitteront ensemble leur condition guerrière, accédant au statut d'adulte à part entière.

L'ouverture de la période de circoncision est ponctuée de plusieurs cérémonies dont l'épreuve de la circoncision constitue le point culminant. Cette cérémonie doit être prévue longtemps à l'avance afin que la famille du futur initié puisse réunir tous les items nécessaires à cette fête. Pour P. Spencer dont le récent ouvrage (1988) analyse les rituels des Maasai Matapato du Kenya, le meilleur moment pour initier ses enfants se situe au mois de novembre (période qui suit la saison des pluies d'automne) «car à cette époque, chaque famille est plus à même de s'accomoder de la perte d'un berger» (P. Spencer, 1988 p 71). La veille de la cérémonie, le candidat doit subir l'humiliation provoquée par les chants de ses camarades initiés, dont le but est de l'exciter afin qu'il supporte la douleur de la circoncision sans laisser paraître ses émotions.

Dans une autobiographie publiée en 1986, T. O. Saitoti nous relate la forte tension qui règne avant l'opération. Les parents et la communauté toute entière espérant que le candidat ne flanche pas sous le coup de couteau du circonciseur et qu'il se conduise comme on le lui a enseigné. Après cette étape principale le candidat entame une période de retraite de quelques mois nécessaire à la cicatrisation. Toutes ces épreuves s'étant déroulées comme il se doit, le nouvel initié acquiert le statut de guerrier.

Dans un article de 1966, A. Thomas s'intéresse à l'éducation que reçoivent les futurs guerriers Arusha, population à l'origine proche des Maasai mais dont le mode de vie désormais ressemble plus à celui des agriculteurs sédentaires. Il met l'accent sur les aspects moraux de cette éducation : le respect des anciens, les attitudes envers les femmes et les différents comportements à adopter dans le cadre des relations sociales. Cet écrit reprend les éléments à caractère général

relations inter-sociétales). Toutefois, l'implantation de l'école que bon nombre d'ethnologues rechignent à considérer comme objet d'étude, si elle a apporté les grands bouleversements que l'on connaît, n'a pas pour autant anéanti la transmission du savoir traditionnel, celui-ci se réorganisant à l'intérieur de la modernité.

C- L'éducation formelle

L'introduction de la scolarisation en Afrique passionne bon nombre de sociologues, politologues, historiens et pédagogues et dans une moindre mesure les ethnologues. Ces différents auteurs envisagent assez souvent le thème de l'éducation dans le cadre plus général du développement. Tels sont les objectifs de P. Hugon (1970), J. M. Ela (1971), J. M. Mignon (1980) et G. Belloncle (1984).

La Tanzanie, de part l'originalité de sa politique en matière d'éducation fût certainement un des pays d'Afrique les plus étudiés dans ce domaine. Les années suivant la déclaration d'Arusha (1967), où J. K. Nyerere jette les bases du socialisme tanzanien et par là même d'une nouvelle conception de l'éducation, voient se multiplier les articles et ouvrages analysant cette nouvelle politique éducative. Avant de nous pencher sur ces travaux, il est utile de rappeler quels ont été les principales étapes de l'implantation de l'école en Tanzanie. Avant tout, signalons l'aide de la bibliographie dirigée par C. Darch (1985) qui consacre un chapitre sur les travaux concernant l'éducation en Tanzanie

La principale source est l'oeuvre de D. R. Morrison (1976) qui, dans son analyse de l'éducation pour le développement auto-centré (*education for self reliance*) du président Nyerere, dresse un panorama bien

documenté des politiques éducatives de Tanzanie depuis l'époque coloniale jusqu'à la publication de ces travaux. Nous reviendrons ultérieurement sur l'organisation de cet ouvrage dont le principal objectif reste l'analyse de la politique éducative de J. K. Nyerere.

1) Les missions

En ce qui concerne le développement des écoles missionnaires, citons le récent et instructif ouvrage de T. O. Beidelman (1982) qui retrace l'évolution socio-historique des missions en Afrique de l'Est. Bien que portant d'avantage sur les aspects religieux des missions, il fournit de précieuses indications sur les pensées et actions des missionnaires de différentes confessions à l'égard de l'éducation des africains. Il complète de ce fait les articles de A. Smith (1963) et de G. Hornsby (1964) consacrés à l'éducation dans le Tanganyika d'avant la première guerre mondiale. A cela s'ajoutent les quelques informations glanées dans l'ouvrage historique de J. Iliffe (1979).

La plupart des missionnaires qui pénètrent le continent africain préfèrent se consacrer à la propagation de la foi par le serment que d'enseigner. Malgré cela, l'éducation est dès le milieu du XIXe siècle entièrement liée aux activités missionnaires. La Bible devenant l'instrument fondamental des conversions, il fût nécessaire d'enseigner aux autochtones à lire et à écrire. De plus, «les missionnaires européens n'étant pas en nombre suffisant, il fallut former les premiers convertis à l'enseignement et au cathéchisme, et les superviser dans l'exercice de leurs fonctions» (A. Smith, 1963 P 91).

Si la nécessité d'éduquer les Africains fût reconnue par la majorité des missions, leurs modèles d'enseignement différaient quelque peu.

Sur un point pourtant l'accord semblait unanime : l'enseignement dans les écoles missionnaires devait se faire en langue vernaculaire afin que les jeunes enfants ne soient pas tentés d'avoir des idées dérangeantes et ambitieuses.

Cinq sociétés missionnaires étaient déjà établies au Tanganyika lors de la création de l'Afrique de l'Est allemande en 1885. Les pères du Saint esprit (*Holy ghost fathers*) sont les premiers à s'implanter dans les années 1860, dans la région de Bagamoyo tandis que la UMCA, mission protestante, s'installe à Zanzibar en 1864. Pour éviter autant que possible les régions islamisées et respecter la sphère d'influence des pères du Saint esprit, les pères blancs (missionnaires catholiques français) s'installèrent dans la partie occidentale du Tanganyika. Une grande volonté de développer l'instruction animait ces deux missions catholiques et un effort pour la création d'écoles fût accompli.

Pour la plupart des missions, la C.M.S (*Church missionary society*) en tête, l'accent était mis sur les études religieuses qui occupaient la majeure partie de l'éducation scolaire.

Après la création de l'Afrique de l'Est allemande, des missions germaniques s'installèrent au Tanganyika. Cependant, leur implantation dans ce pays ne signifie aucunement qu'elles aient été en accord avec le gouvernement allemand eu égard aux politiques éducatives ; les administrateurs reprochaient aux missionnaires de privilégier l'instruction religieuse aux dépens de l'éducation laïque et surtout de négliger l'apprentissage de l'Allemand.

Selon Biedelman, dans l'esprit des missionnaires «L'éducation était admise comme une nécessité pour l'étude de la religion et pour atteindre un niveau de vie minimum qui n'offenserait pas les sensibilités européennes. Au delà de ça, la médecine et l'éducation étaient

considérées comme un danger qui attirait l'attention loin du "vrai travail" » (T. O. Biedelman, 1982 p 124). Cependant la forte nécessité de subventions les contraignit à faire certaines concessions exigées par le Gouvernement en contrepartie d'une aide financière. Cette situation fût encore plus vraie sous l'administration anglaise.

Le début du XXe siècle voit s'implanter des internats afin d'éloigner l'enfant de son environnement païen. Toutefois, le coût de cette forme de scolarisation la réservait à une élite. Parallèlement, les missions étendent le système des petites écoles de savanne dispersées. C'est également vers cette époque que ces religieux prennent conscience de l'importance de l'éducation des femmes afin que les bons chrétiens n'épousent pas des païennes.

Les missions, situées près des enclaves des colons, s'implantent surtout dans des régions agricoles à forte densité de population afin de toucher un maximum de personnes. Leur politique se résumait à former une élite africaine (chefs et enfants de chefs) qui se chargeait ensuite de la conversion du reste de la population.

La compétition entre musulmans et chrétiens dans les régions côtières mais également entre protestants et catholiques favorisait le développement des écoles.

Ainsi, comme le note D. Court (UNESCO, 1981 p 463), « Les habitants les plus avantagés ont été ceux de la région du Kilimandjaro, de Pare et de Bukoba qui ont été les mieux à même de profiter entre autres de la concurrence des missions ».

2) Les écoles gouvernementales

En ce qui concerne les attitudes des gouvernements envers l'éducation scolaire en Tanzanie, il apparaît que la dichotomie entre époque coloniale et post-coloniale, qui peut être envisageable dans l'explication d'autres phénomènes, n'est ici pas pertinente ; le nouveau gouvernement indépendant reprend en effet à son compte le fonctionnement et les cursus de l'école coloniale.

Ce n'est qu'après la déclaration d'Arusha en 1967 que de nouvelles orientations éducatives sont formulées par J.K.Nyerere, sans toutefois rompre radicalement avec l'héritage colonial.

Les indications concernant les écoles gouvernementales introduites à l'époque coloniale nous sont fournies par les travaux déjà cités de G. Hornsby (1964), J. Iliffe (1979) et D.R. Morrison (1976). Ce dernier insiste, dans la première partie de son livre, sur les inégalités de la distribution géographique de l'éducation persistant d'après lui après l'indépendance.

A cela s'ajoute l'article de M. J. Mbilinyi (1980) qui analyse les actions mises en oeuvre par les administrateurs Britanniques et nous informe sur l'héritage colonial en matière d'éducation.

Signalons également l'ouvrage déjà mentionné de O. W. Furley et T. Watson (1978) dont le plan chronologique et par pays permet une description relativement complète des différentes politiques éducatives mises en place en Afrique de l'Est, de la colonisation aux indépendances. A cela se joignent les informations que nous révèle l'article de Tyler (in P. H. Gulliver, 1969) sur le fonctionnement et les objectifs des écoles coloniales en Afrique de l'Est et dans une moindre mesure celui de D. Scanlon (1964) abordant l'éducation

coloniale en Afrique mais dont l'intérêt reste relativement limité par rapport aux précédents ouvrages.

Aux premiers temps de la colonisation du Tanganyika, les Allemands ne s'intéressaient pas au problème de l'éducation, laissant le champ libre aux missionnaires. Toutefois, la dernière décennie du XIXe siècle au cours de laquelle le gouvernement colonial allemand remplaça la Compagnie de l'Afrique de l'Est Allemande à la tête du Tanganyika vit se développer un besoin grandissant de personnes lettrées pour être affectées au service de l'administration coloniale. C'est ainsi que le gouvernement allemand s'ingérant dans les affaires éducatives fût en désaccord avec le travail des missionnaires sur bien des plans.

Ne pouvant compter sur les missionnaires pour former les gens dont ils avaient besoin, les administrateurs coloniaux ouvrirent à leur tour des écoles. Ces premières écoles gouvernementales s'implantèrent dans les régions côtières à Tanga, Dar Es Salaam, Bagamoyo et Lindi. Ces régions peuplées de Swahili fournissaient de nombreux élèves musulmans, ce qui conduisaient les missionnaires à accuser le gouvernement de favoriser l'islam. Les programmes scolaires étaient largement guidés par les besoins en employés, interprètes et personnels administratifs. On comprend aisément que dans ces conditions, les écoles gouvernementales ne se soient pas penchées sur l'éducation des filles.

La Première Guerre mondiale met un terme à l'administration allemande du Tanganyika qui passe sous mandat britannique. Comme leur homologues Allemands, les administrateurs coloniaux Anglais chargés de la gestion du pays ne se passionnent pas pour la scolarisation dès leur arrivée. Ce n'est qu'en 1923 qu'une politique de l'éducation est définie par le comité pour l'éducation. L'enseignement de l'Anglais

était au programme des écoles secondaires. Pour les petites classes et suivant le principe de l'*indirect rule*, l'enseignement était donné en Swahili. Dans la plupart des écoles primaires, l'accent était mis sur les connaissances des matières étrangères éloignées des problèmes locaux. Cet apprentissage contribua à creuser le fossé entre la vie de l'école et celle de la communauté d'origine.

A l'indépendance, les membres du nouveau gouvernement tanzanien, formé dans ces mêmes écoles coloniales suivent dans un premier temps le chemin de leurs prédécesseurs britanniques en matière de politique d'éducation. Dans les cinq premières années de l'indépendance, une politique d'expansion de l'école primaire fût instaurée. Comme le montre D. R. Morrison, la politique éducative des nouveaux responsables s'appliquait à consolider les positions antérieures héritées du colonialisme, favorisant les régions les plus riches. Le tableau n° 1 (cf p27) fait apparaître que la région du Kilimandjaro domine toutes les autres régions concernant le pourcentage d'inscription des enfants à l'école de même que les chances pour les enfants vivant dans cette région d'entrer à l'école secondaire sont plus fortes que celles des enfants venus d'autres endroits (cf tableau n° 2, p27).

3) L'éducation pour le développement auto-centré

Dans son ouvrage traduit en français sous le titre *Indépendance et éducation*, J. K. Nyerere, après avoir condamné l'éducation coloniale dans son pays ainsi que les erreurs des premières années de l'indépendance, pose les jalons de la nouvelle éducation tanzanienne : «Il faut qu'il y ait un changement complet dans la façon dont nos écoles sont dirigées de telle manière qu'elles deviennent avec ceux

Tableau n°1

APPROXIMATE PERCENTAGE OF SCHOOL-AGE POPULATION ENROLLED IN AIDED
AND REGISTERED PRIMARY SCHOOLS BY REGION, 1965.

Region	Aided Enrolment	Unaided Enrolment	Total Registered Enrolment	Estimated School-Age Population ^a	% School-Age Pop. Aided Schools	% School-Age Population Registered Schools
1. Kilimanjaro	78,445	8,655	87,100	130,338	60	67
2. West Lake	52,941	9,718	62,659	108,864	49	58
3. Tanga	56,360	6,889	63,249	122,044	46	52
4. Ruvuma	28,119	900	29,019	62,815	45	46
5. Coast	42,487	1,781	44,268	100,906	42	44
6. Singida	30,353	nil	30,353	70,037	43	43
7. Mtwara	55,263	10,455	65,718	155,005	36	42
8. Morogoro	43,718	545	44,263	111,013	39	40
9. Mara	35,748	484	36,232	101,694	35	36
10. Mwanza	57,529	2,097	59,626	171,220	34	35
10. Arusha	31,040	3,914	34,954	99,269	31	35
12. Tabora	28,118	355	28,473	83,030	34	34
13. Dodoma	36,164	380	36,544	115,954	31	32
13. Mbeya	48,321	9,534	57,855	182,633	27	32
15. Kigoma	22,342	155	22,497	75,947	29	30
16. Iringa	31,755	1,934	33,689	130,658	24	26
17. Shinyanga	31,497	1,352	32,849	138,653	23	24
Total	710,200	59,148	769,348	1,958,603	36	39

Source: United Republic of Tanzania, Central Statistical Bureau, *Statistical Abstract 1966*, DSM, GP, 1968, p. 176; United Republic of Tanzania, *1967 Population Census*, DSM, GP, vol. 3, 1971, Table 201.

^aThe age-group 9-16 inclusive in 1967, which closely approximates the age-group 7-14 inclusive in 1965.

Tableau n°2

SECONDARY SCHOOL SELECTION BY REGION, 1966

Region	Candidates All Schools	Candidates 'A' Schools ^a	Places Offered (Assisted Schools)	% Places All Candidates	% Places 'A' Candidates
1. Mtwara	1,199	1,167	240	20	21
2. Iringa	920	908	184	20	20
3. Ruvuma	900	837	154	17	18
3. Coast ^b	5,972	5,947	1,052	18	18
5. Kigoma	507	487	84	17	17
6. Tabora	827	827	136	16	16
6. Mbeya	2,167	1,453	235	11	16
6. Dodoma	1,293	1,260	196	15	16
6. Mwanza	3,169	2,763	427	14	16
10. Shinyanga	1,011	980	135	13	14
10. Tanga ^b	5,446	4,958	682	13	14
10. Arusha ^b	2,951	2,577	354	12	14
13. Morogoro ^b	3,352	3,352	435	13	13
13. Kilimanjaro ^b	11,904	8,465	1,071	8	13
13. Mara	1,275	1,186	150	11	13
16. Singida	1,193	1,193	143	12	12
16. West Lake	2,580	2,127	247	10	12
Totals	46,666	39,487	5,925 ^c	13	15

Source: M.E., Statistics for 1966.

^aSchools approved for central government subventions.

^bThese regions had approximately double their shares of candidates and places because Standard VIII was phased out at the end of 1965.

^cAn additional 980 places were offered by unassisted schools.

Source : D. R. Morrison 1976

qui la fréquentent, partie intégrante de notre société et de notre économie. Il faut en fait que les écoles deviennent des communautés, et des communautés qui mettent en pratique le principe d'autonomie» (J. K. Nyerere, 1972 p33).

Suivant le même modèle, le ministre de l'Éducation pose l'agriculture comme fondamentale et définit l'orientation du cursus scolaire de la façon suivante : «Nous voulons des enseignants qui réalisent que 96% de leurs élèves deviendront agriculteurs. La pratique d'enseigner aux enfants comme s'ils allaient tous au secondaire doit stopper» (cité par D.R.Morrison, 1976 p 209).

Ainsi, cette éducation pour le développement auto-centré fit couler beaucoup d'encre. L'abondance de la littérature sur le sujet ainsi que la disponibilité de ces ouvrages nous a conduit à ne sélectionner que quelques livres, laissant dans l'immédiat de côté des auteurs tels G. Ellen (1968), W.A. Dodd (1969), et J.Samoff (1979) dont les analyses strictement politiques et économiques ne concernent pas directement cette présente étude.

En effet, les analyses que nous présentent ces auteurs sont souvent formulées en terme d'échec ou de réussite d'un point de vue quantitatif et qualitatif, délaissant quelque peu les explications sociologiques. En outre, se fondant essentiellement sur les écrits de Nyerere, nule mention n'est faite des populations pastorales qui, de part leur mode de vie singulier, ne pouvaient représenter la société tanzanienne idéale. Par conséquent, les Maasai qui constituent les "délaissés" de la politique éducative de ce pays sont le plus souvent passés sous silence dans ces ouvrages qui semblent ne concerner que les régions agricoles.

Sont également disponibles des rapports sur la planification de

l'éducation en Tanzanie, tels ceux édités par l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO. Leurs nombreuses données statistiques sur l'ensemble du pays peuvent nous éclairer quant au nombre d'écoles dans les régions pastorales et leur fréquentation par les Maasai (cf annexes 2). Toutefois, ces statistiques ne prennent pas en compte le fait qu'il existe de nombreux enfants d'agriculteurs dans ces régions pastorales. De plus, le développement technique et statistique de ces rapports nous éloigne de toute considération ethnologique concernant l'éducation. Par conséquent, afin d'éviter que cette étude ne prenne ni la tournure trop spécifique des sciences de l'éducation ni celle purement politique et économique des ouvrages déjà mentionnés, nous sommes nous limités aux aspects socio-historiques de l'implantation de l'école de type occidental en Tanzanie et spécialement chez les Maasai.

4) Les écoles Maasai

Le système colonial, et particulièrement l'implantation de l'école de type occidental, fût moins efficace chez les populations de pasteurs que chez les sédentaires. Dans l'introduction de son recueil d'articles consacré au pastoralisme en Afrique, T. Monod (1975) dresse un inventaire des problèmes que posent l'introduction de cette scolarisation.

La diversité du nomadisme et du pastoralisme en Afrique rend peu aisée la comparaison de la scolarisation à une si grande échelle.

A titre d'exemple, le processus de scolarisation des Touarges, nomades du désert, intervient dans une réalité écologique et historique totalement différente de celle des semi-nomades de la

steppe : l'organisation hiérarchique de cette société, leur forme de nomadisme (déplacement sur de longs trajets), leur tradition d'écoles coraniques, les rapports qu'ils entretenaient avec les colons, sont autant de facteurs qui entraînent une perception de l'école occidentale différente de celle des Maasai. Ainsi, nous sommes nous volontairement restreints, pour cette présente étude, à l'examen de la scolarisation chez les seuls Maasai.

a- La scolarisation des Maasai kenyans

La majorité de la documentation, au demeurant peu fournie, sur l'implantation de l'école en pays Maasai porte sur les Maasai du Kenya et particulièrement dans les districts de Narok et Kajiado

L'éducation de type occidentale s'est en effet plus tardivement développée de l'autre côté de la frontière. Aussi, bien que notre terrain de prédilection demeure la Tanzanie, nous nous appuyerons sur les travaux concernant les Maasai kenyans afin de poser la situation de l'école en pays Maasai pendant la colonisation, en essayant de nous centrer sur les attitudes des éducateurs envers cette population pastorale.

Les articles de K. King (1972), R. L. Tignor (1976), S.S. Sankan (1986) auxquels s'ajoute le chapitre très détaillé de A. Gorham (1980) sur la scolarisation gouvernementale des Maasai du Kenya entre 1920 et 1963 nous fournissent les données ethnographiques et historiques concernant l'introduction de ce type d'école dans les districts de Narok et Kajiado.

Avant d'exposer la situation scolaire dans ces deux districts, attardons nous quelque peu sur l'ouvrage de Gorham : *Education and Social Change in Pastoral Society*. Celui-ci est le résultat de sa

thèse de sciences de l'éducation. Le but de cette étude fût d'examiner le développement de l'école primaire dans le pays Maasai kenyan et de déterminer les facteurs ayant influencé son développement. Sa démarche n'est donc pas uniquement de type historique mais également sociologique.

Son plan de travail consiste à introduire le sujet de façon relativement détaillée pour ensuite nous présenter quatre rapports analysant les problèmes associés au développement de l'école dans la réserve Maasai entre 1920 et 1963 puis dans les années de l'indépendance (1963-1975). Le troisième volet de cette étude concerne les relations existantes entre les développements économiques et éducatifs du district de Kajiado, tandis que le dernier compare la réussite scolaire des Maasai et des non-Maasai au sein d'une même école. L'analyse de cette étude, qui, rappelons le, est avant tout axée sur les sciences de l'éducation, est posée en terme d'échec scolaire, de non-développement et de non-intégration des Maasai. La dimension ethnologique y est secondaire. Mais tel n'était pas le propos de l'auteur dont l'étude historique bien documentée nous renseigne, malgré tout, sur les problèmes éducatifs des Maasai du Kenya.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école de type occidental ne s'implante que faiblement et tardivement dans les régions pastorales et notamment dans le pays Maasai. Selon O. S. Sarone : «Le développement de la scolarisation des Maasai à la période coloniale fût caractérisée par deux tendances contradictoires : 1° les Maasai demandaient un meilleur accès à l'éducation et montraient une participation croissante dans les écoles, 2° ils résistaient de façon continue à la scolarisation, pensant à défendre leurs valeurs

pastorales et leur système de classes d'âge (...) De bien des façons, les attitudes des Maasai reflétaient l'ambivalence des colons à leur égard. Les administrateurs britanniques insistaient pour que les Maasai aillent à l'école et adoptent les manières européennes et leurs disaient de garder leur coutumes et de rester de fiers pasteurs» (O. S. Sarone, 1986 p 1).

En accord avec le principe de concentrer l'effort éducatif dans les régions dépourvues d'écoles missionnaires, le gouvernement colonial ouvrit une première école en 1979 dans la région de Narok.

Son programme était, comme dans les autres districts, axé sur l'agriculture. A cette même époque, les guerriers Maasai se trouvaient en violent conflit avec les administrateurs coloniaux et les amendes perçues en cas de raid contribuaient à financer cette école. Celle-ci était alors considérée par les administrateurs comme un moyen d'éliminer progressivement le système de classe d'âge en gardant les enfants pendant cinq ans minimum.

A la veille de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs petites écoles de savanne furent créées. Un petit village composé des mères d'élèves, et de quelques têtes de bétail se formait autour de chacune d'elles. Ainsi, les enfants rentraient chez eux après l'école. Le but avoué des colons britanniques était de transformer la société Maasai en une société agro-pastorale nécessitant de faibles déplacements dans l'espace ; l'école coloniale devint le facteur clé de cette transformation, ce qui «en pratique signifiait que dans les deux premières décennies de l'éducation gouvernementale dans les pays Maasai, peu d'efforts furent déployés pour relier la scolarisation aux conditions de l'économie traditionnelle» (A. Gorham, 1980). Les Maasai, conscients de ces buts se refusaient à envoyer leurs enfants dans une

institution qui était chargée de les éloigner de leur culture. D'après Gorham, on ne peut pas dire que les premières années de la scolarisation aient eu un impact sur la population Maasai. Peu d'entre eux envoyaient leurs enfants à l'école et ceux qui y allaient n'étaient pas représentatifs de la société Maasai.

Pendant les années cinquante, la mission protestante se livra à une forte compétition avec ses rivales dans la course aux conversions. Ceci entraîna une forte augmentation du nombre d'écoles dans la région de Narok (cf tableau n° 3).

Tableau n°3

Primary School Enrollment in Narok District 1960

Standard	Girls	Boys	Total
I	109	372	481
II	85	307	392
III	62	245	307
IV	58	204	262
V	13	112	125
VI	9	65	74
VII	8	65	73
VIII	4	31	35
Total	348	1,401	1,749

Source: Narok Annual Report 1960: 14.

The 1960 school population was distributed among twenty schools. According to the Census of 1962, 13% of the Maasai population in Narok and Kajiado districts between the ages of five and nine had at least one year of education. The Maasai were behind a number of groups in terms of school attainment, the Mijikenda (14.9%), Pokot (15.2%), Tugen-Njemps (17.7%), Kamba (20.5%), Keiyo-Marakwet (24.1%), Meru (32%), Luhya (34%), Gusii (34.6%), Kipsigis (36.2%), Luo (37.7%), Embu (41%), Taita (48%), Nandi (50.8%) and Kikuyu (56%). At independence the lowest rates of school enrollment were found among pastoral societies, most of whom remained on the periphery of the colonial society.¹⁰

Source : O. S. Sarone

A cette même époque, un programme orienté vers le pastoralisme fût créé dans les écoles primaires. L'impact de cette nouveauté fût insignifiant quant au taux de scolarisation des Maasai. La mauvaise organisation de cet enseignement n'entraîna pas de nouveaux venus. Quant aux scolarisés, ils y percevaient un moyen de les empêcher, faute de préparation, de briguer les places du secondaire. Après l'indépendance, la tendance reste la même et le taux de scolarisation des Maasai continue d'être très faible par rapport aux populations d'agriculteurs sédentaires. Selon Gorham, « Dans le district de Kajiado en 1963, la majorité des écoles primaires étaient situées soit dans les endroits où il y avait peu de Maasai, exemple : les villes, soit dans les régions rurales du district où les Maasai étaient sous-représentés par rapport aux autres groupes ethniques » (1980, p 38). Si cet historique ne concerne que les Maasai Kenyans, on peut dire néanmoins que malgré quelques différences, le schéma du début de la scolarisation en Tanzanie suit la même direction.

b- L'école du côté Tanzanien

Côté Tanzanien, les récents travaux effectués ont tendance à envisager l'étude des Maasai d'une façon plus globale soit, en intégrant les changements sociaux qu'ils subissent, sans toutefois occulter les aspects traditionnels. Tels sont les objectifs de P. Rigby (1985) qui se fonde sur le matérialisme historique pour analyser les transformations que subit la société Maasai de Tanzanie, de K. Ahrem (1985b) qui analyse les conditions de vie actuelles des Maasai de Ngorongoro dans le cadre des politiques nationales de développement, ou encore de A. Hurskainen (1984).

Toutefois, le plus souvent soucieux des relations que les Maasai

entretiennent avec les domaines politiques et économiques, ils n'accordent que peu de place à celui de l'éducation, exception faite ici de l'ouvrage de K. Arhem (1985a) dans lequel est exposée la situation scolaire des Maasai de Ngorongoro. cet exposé ne représentant malgré tout que 3 pages sur les 123 qui le compose.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'indépendance de la Tanzanie ne marque pas une rupture avec l'époque coloniale en ce qui concerne les politiques d'éducation ; les régions et les populations les plus favorisées pendant la colonisation gardent leur position et les régions pastorales restent toujours faiblement scolarisées.

Analysant le problème éducatif des Maasai de Ngorongoro, K.Arhem (1985a p 90-92) nous livre quelques chiffres. Les statistiques concernant la scolarisation dans ces régions doivent être prises comme une indication de tendance mais ne sont pas, de part leur approximation, représentative de la réalité. Nous aborderons ce problème dans la partie consacrée à la méthodologie.

A l'époque de son enquête, il existait des écoles primaires dans tous les villages de la zone du parc national de Ngorongoro, mais seuls quatre d'entre-eux étaient dotés d'un cycle élémentaire complet (écoles allant du niveau I à VII). Les autres s'arrêtaient au niveau III. Ce que l'on peut visualiser sur le tableau des présences à l'école (cf tableau n° 4, p36). D'après l'auteur, 40 à 45% des enfants en âge d'être scolarisés vont régulièrement à l'école. La population passe de 65% de garçons au niveau I à III à 95% au niveau VII. Tandis que 30% seulement de tous les étudiants finissant le niveau III continuent au niveau VII (cf annexe 3). La compétition pour les places du secondaire étant presque peine perdue pour ces pasteurs.

Tableau n°4

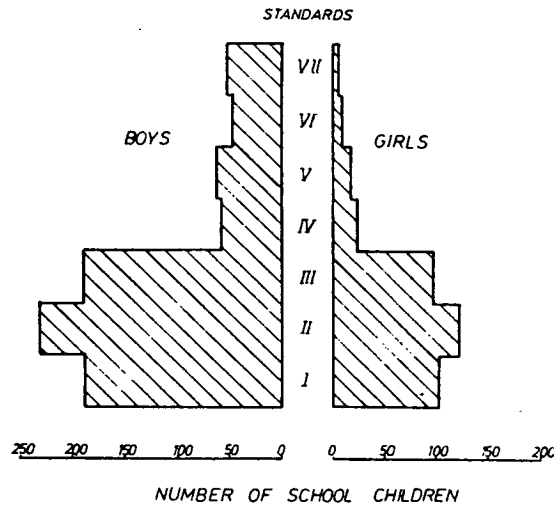


Fig. 9. School attendance in the Ngorongoro Conservation Area, 1980: Sex distribution from Standard 1-7.

Source : K. Århem 1985a

c- Analyse du processus de scolarisation des Maasai

De cette littérature concernant l'éducation Maasai au Kenya comme en Tanzanie, il ressort que les différents auteurs s'entendent sur les facteurs principaux expliquant la faible participation des Maasai à l'école. En premier lieu, la nature même de l'économie pastorale est perçue comme un frein à la scolarisation : les unités familiales dépendant des jeunes garçons (et occasionnellement des filles) pour la tâche quotidienne de gardien de troupeau. Son apprentissage (surveillance et soin du bétail) étant de longue haleine, on commence à donner des responsabilités aux jeunes enfants. par contre, il est difficile de se passer de leurs services. Comme le souligne K. Århem : « Seulement les grandes unités familiales avec beaucoup d'enfants peuvent en envoyer à l'école ; généralement un ou deux garçons sont envoyés à l'école tandis que les autres restent dans le campement » (1985 p 92).

Cette complémentarité bétail/enfants se retrouve dans les écrits de

T. O. Saitoti : « Si un Maasai a des enfants, il aura besoin de bétail pour le nourrir et l'habiller ; s'il a du bétail, il désirera des enfants pour le mener paître et en prendre soin » (1980 p 49).

A ce premier facteur s'ajoute l'importance du système de classe d'âge et principalement de la période guerrière qui suit l'initiation. Les différentes fonctions de ces guerriers sont pour ces auteurs incompatibles avec la scolarisation. D'après Tignor, le gouvernement colonial britannique au Kenya recrutait de très jeunes enfants espérant que ceux-ci pourraient « plus volontier se séparer de leurs parents puisqu'étant trop jeunes pour prendre soin du gros bétail. Ils apprennent facilement, sont moins enclins à désertier et peuvent terminer leur cours élémentaire avant d'atteindre l'âge de la circoncision » (Maasai Annual Report 1933, cité in Tignor, 1976 p 285).

La deuxième cause explicative de cette faible scolarisation sur laquelle s'entendent nos auteurs concerne l'inadaptation de l'école à la vie des pasteurs nomades, tant sur le plan des programmes (orientés vers l'agriculture) que sur leur emplacements (écoles sédentaires situées le plus souvent dans les régions où les populations agricoles dominant) ou encore sur leur mode de fonctionnement (système d'internats éloignés du village d'origine interrompant ainsi l'apprentissage technique du nomadisme et de surcroît d'un coût relativement élevé).

En outre, pour les Maasai, l'école ne s'accompagnait en général d'aucune amélioration économique dans les autres domaines (routes, commerce, projet d'exploitation des pâturages) auxquels les nouvelles compétences auraient pu s'appliquer. Dès lors, certains l'on perçue comme inutile et même nuisible au mode de vie pastoral.

Nous reprendrons certains de ces arguments dans notre prochaine

partie, en orientant notre approche sur les conséquences de la rencontre de ces différents modes d'acquisition du savoir et sur leur apport mutuel, plutôt que sur les causes de rejet ou de l'acceptation de l'école par cette population.

D- Education traditionnelle, éducation formelle : une nouvelle approche

En guise de conclusion de cet état de la réflexion sur le sujet et comme introduction au développement de notre problématique, nous nous intéresserons ici aux ouvrages abordant les deux formes d'éducation de façon plus imbriquée.

L'ouvrage collectif dirigé par R. Santerre et C. Mercier-Tremblay (1982) en est un bon exemple. Il se présente sous la forme de nombreux articles agencés en trois parties : Savoir traditionnel, Savoir coranique et Savoir moderne. La grille méthodologique de ce travail est empruntée au modèle proposé par E. Durkheim qui distingue trois niveaux dans l'étude de l'acquisition du savoir : savoir transmis, agents de transmission de ce savoir et bénéficiaires de cette transmission. C'est, suivant les termes de R. Santerre, "l'anthropologisation" de ces trois niveaux dans trois types de sociétés (société à tradition orale, à tradition écrite et à tradition mixte) qui fournit la matière de cet ouvrage.

La liaison entre savoir traditionnel et savoir moderne est ici faite par le biais de l'école coranique. Bien qu'un tel schéma ne puisse s'appliquer à la société Maasai (non musulmane), cet ouvrage n'en constitue pas moins un exemple sur le plan méthodologique.

Une dizaine d'années auparavant, N. Brown et M. Hiskett (1975)

publiaient un recueil d'articles suivant la même lignée. Parmi ces articles, citons celui de J. Cameron dont l'objectif était de savoir dans quelle mesure la politique du président Nyerere en matière d'éducation se référait aux modes traditionnels d'acquisition du savoir. Les moyens de répondre à une telle question lui furent donnés par l'analyse de la politique d'éducation pour le développement auto-centré replacée dans un contexte historique d'une part, et d'autre part en examinant l'éducation traditionnelle en Tanzanie et son intégration dans l'éducation formelle. Toutefois, de par sa problématique de départ, l'article représente plus une critique des dires de J. K. Nyerere qu'une réelle analyse de l'interaction entre éducation formelle et éducation traditionnelle.

Cette volonté d'appréhender l'éducation dans ces divers modes d'organisation fût également le souci d'un autre recueil d'articles sous la direction de J. Middleton (1970). Cet ouvrage dont les limites géographiques dépassent le continent africain, a pour objectif d'éclairer les lecteurs sur le fait que l'éducation occidentale n'est pas la seule forme d'éducation possible mais qu'il existe également d'autres principes de transmission du savoir.

Plus proches de notre étude sont les ouvrages de M. Langley (1979) et R. Smith-Oboler (1985) concernant les Nandi du Kenya. Ces deux auteurs abordent le problème de l'éducation de jeunes Nandi. M. Langley centre son étude sur leur initiation. La reliant à l'éducation, elle constate que les périodes de circoncision traditionnellement ouvertes après la floraison d'une certaine plante, sont désormais, dans une large mesure, guidées par les vacances scolaires.

R. Smith-Oboler s'intéressant à la place de la femme chez les Nandi est amenée à aborder à plusieurs reprises le problème de l'éducation.

Elle envisage le rapport existant entre la religion et l'accomplissement scolaire. Selon elle, il existe, comme le montre le tableau n° 5, une étroite corrélation entre le niveau d'étude atteint et la pratique de l'initiation féminine. Cet ouvrage est riche en tableaux dont les chiffres proviennent d'une enquête de terrain.

Tableau n° 5

General Ethnography of Gender Roles

TABLE 7
Education and Initiation for 156 Nandi Women

Level of education	Number of women	
	Initiated	Not initiated
≤Std. 4	73	2
Primary >Std. 4	46	11
Secondary	1	23
TOTAL	120	36

NOTE: These data are for wives of Sawe age-set or younger women for whom information is available on both level of education and status relative to initiation.

Source : R. Smith-Oboler 1985

Cette corrélation entre initiation et école représente également un des intérêts de l'article de J. D. Herzog qui porte sur les Kikuyu du Kenya. Son objectif est de décrire en quoi consiste le savoir traditionnel transmis au moment de l'initiation et de s'attacher à le comparer au savoir transmis à l'école élémentaire. Ceci étant, l'auteur en arrive à la conclusion que « l'hypothèse de l'impact immédiat de l'initiation n'est pas confirmé dans cette étude mais [que] la combinaison de l'initiation et de l'école secondaire est vue comme ayant un impact reconnaissable sur la manière dont les garçons se considèrent (*self-concept*) » (1973 p 488).

Contrairement à ces ceux derniers écrits, nous souhaitons pour cette étude, aborder le problème de l'interaction entre savoir traditionnel

et savoir scolaire de manière plus qualitative et moins quantitative. La mise en relation du niveau de scolarisation avec l'initiation sous forme de tableaux statistiques nous semble en effet de moindre importance que l'étude de syncrétisme ou de l'absence de syncrétisme entre ces deux modes d'acquisition du savoir.

Deuxième partie :

Problématique et méthode

A- Approche théorique

1) Une méthode empirique

«Toute société peut être vue sous deux aspects en apparence opposés. Selon que l'on considère ses "invariants", ses facteurs de maintien, sa continuité, ou, à l'inverse, ses forces de transformation, ses changements structurels ; il est possible d'en construire des images fort différentes et, pour une part, les unes et les autres infidèles. Ces manières d'envisager la réalité sociale conduisent, dans leurs expressions extrêmes, à rapporter toute société à sa tradition ou, au contraire, à considérer principalement les processus qui déterminent sa modification et provoquent, à terme, une révolution ou une mutation» (G. Balandier, 1981 p99).

Cette mise en garde de l'auteur contre une approche trop manichéenne d'une société donnée, nous incite à toujours replacer les éléments de changement ou de continuité dans le contexte global de l'évolution de la société. Ceci implique une prise en considération de tous les faits, qu'ils concourent ou non à la vérification de nos hypothèses, sans laisser de côté ceux qui, a priori, pourraient devenir gênants dans une interprétation bien arrêtée.

Nous opterons donc pour une méthode d'investigation empirique avant tout, dont le sens le plus important est, comme l'exprime P. Salzman : «la demande d'évidence pour supporter l'information».

Selon lui, «Un empiriste est quelqu'un qui ne pense pas a priori, qui

est investigateur plutôt que faisant du prosélytisme, qui souhaite savoir ce que le fait est plutôt que de montrer que le fait est ce qu'il connaît» (P. Salzman, 1981 p 158).

Cette importance accordée aux faits nous permet de ne pas appliquer un modèle théorique a priori, qui orienterait de ce fait la recherche d'une façon unidirectionnelle et nous inciterait à abandonner les éléments qui ne rentrent pas dans ce cadre théorique. C'est ainsi que nous soulignons la portée relative des questions soulevées dans cette présente étude. En effet, les repères bibliographiques existants se révélant peu abondant, et l'enquête de terrain étant postérieure à cette recherche, nos hypothèses de travail sont sujettes à des changements. Certaines interrogations qui nous semblent pertinentes pour l'instant, ne garderont pas forcément tout leur intérêt après enquête ; de même, de nouvelles questions auxquelles nous ne pouvons songer maintenant, sont susceptibles d'apparaître à la lumière de l'ethnographie.

Loin d'entraver la conduite de nos recherches futures, ces aléats dus au manque d'informations, nous font prendre conscience de la portée relative de ces hypothèses. Ceci implique une ouverture vers de nouvelles propositions, et évite là aussi de nous enfermer dans une démarche théorique préalablement définie. Il est bien évident que cette démarche empirique n'exclut pas l'utilisation de supports théoriques qui sont indispensables pour donner un sens aux faits. En outre, si la théorie ne doit pas être définie dans l'ignorance des faits, il n'en reste pas moins nécessaire de choisir les orientations générales qui nous guideront dans notre travail de terrain.

2) Ethnologie et modernité

Ces orientations théoriques s'apparentent à l'approche de la modernité que nous propose G. Balandier. A sa suite, nous pensons que le rapport entre tradition et modernité ne se définit pas en terme de rupture, que la modernité ne peut être coupée de la réalité traditionnelle sur laquelle elle se greffe. Le terme de greffe nous paraît à ce titre approprié puisqu'il souligne la nécessité d'une adaptation de part et d'autre. «La place prépondérante accordée à la mémorisation et à la transmission orale fait que le passé est constamment actualisé, et le présent interprété dans le langage de la "tradition"» (G. Balandier, 1985 p250).

Les diverses sociétés ont toujours été confrontées à des transformations soit de nature endogène, soit au contact d'autres civilisations. Aujourd'hui plus que jamais, les sociétés traditionnelles doivent, pour survivre, s'adapter à ces innovations ; ainsi, sont-elles confrontées aux possibles et se doivent de faire des choix quant à l'intégration ou au rejet de ces nouveautés. Il est clair qu'il n'existe pas de réponse unique aux bouleversements apportés par l'occident colonisateur. Dans le domaine précis de la scolarisation, les conditions historiques lui préexistant ainsi que les différentes situations mises en place à la période coloniale, auxquelles s'ajoutent les divers modes de vie et valeurs culturelles aussi bien que l'écologie, sont pour une société donnée, autant de facteurs déterminants dans la façon d'intégrer ou de refuser cette nouveauté.

De même, si nous choisissons de décrire ces bouleversements sous l'angle de la modernité, nous n'assistons pas à la juxtaposition d'un modèle homogène et inaltérable et ce que nous appelons "scolarisation

de type occidental", comprend en fait plusieurs pratiques éducatives soumises elles aussi à de nombreuses alternatives. Là encore, la notion d'adaptation prend toute son importance.

De plus, les composantes de cette modernité n'interviennent pas dans un monde figé et a-temporel. Toute société, même traditionnelle, est soumise à la marche du temps. «Le temps est l'agent qui compose, décompose, et recompose les sociétés ; il est en elles sous la forme des éléments hérités du passé, des contradictions résultant de leur coexistence, de l'effet de continuité produit par leur persistance ; mais elles sont également en lui, sous l'aspect de l'usure des organes sociaux, des modifications auxquelles elles sont contraintes, des dynamismes qu'elles doivent maîtriser ou subir en tant que processus révolutionnaires» (G. Balandier, 1985 p 239).

Cet impact temporel prend toute sa signification dans la transmission du savoir d'une génération à l'autre. Comme le souligne P. Erny : «Même dans les civilisations les plus traditionnelles et les plus stables, l'éducation apparaît comme un facteur de changement social» (P. Erny, 1987 p 16).

L'idée de changement social qu'induit toute éducation endogène l'est a fortiori lorsqu'il s'agit d'un type d'instruction venu de l'extérieur et les bouleversements apportés par le système scolaire furent d'une grande intensité.

3) Interdisciplinarité et anthropologie "appliquée"

L'étude du processus de scolarisation dans une société dite traditionnelle se situe à l'intersection de plusieurs disciplines.

L'implantation de l'éducation de type occidental dans des sociétés à tradition orale est à la fois la cause et la conséquence des bouleversements sociaux, économiques et politiques. A ce titre, son étude entraîne nécessairement une ouverture vers d'autres domaines que l'ethnologie.

Les différents buts poursuivis par ces disciplines et leurs modes d'investigation divers concourent à une approche plus complète du problème. La plupart des professionnels des sciences de l'éducation appréhendent ce thème de l'éducation en termes d'échec ou de réussite, s'intéressant parfois au modes de transmission des savoirs traditionnels d'une population afin de mieux adapter l'école aux conditions de vie des élèves dans l'unique objectif du succès scolaire. Même si un effort vers des pédagogies nouvelles mieux adaptées se fait sentir, l'institution elle-même n'est pas dans ce cas remise en cause.

Les nombreuses références théoriques applicables aux sciences de l'éducation n'ont pas encore leur pendant en ethnologie, ce thème ayant fait une apparition tardive dans cette discipline.

En revanche, par la volonté de s'extraire un tant soit peu des catégories de pensée occidentales, l'ethnologue, s'il ne peut en aucun cas prétendre analyser la société "de l'intérieur", peut toutefois acquérir une meilleure compréhension des mécanismes sociaux et culturels d'une société donnée et par là même replacer l'étude de la scolarisation dans le cadre des valeurs et des modes de fonctionnement traditionnels de cette société.

L'apport de l'histoire à ce genre d'étude est également fondamental. Aucune société ne pouvant échapper à l'emprise du temps, le regard sur le long terme que fournissent les historiens est capital pour la

compréhension du présent. Cette approche historique sur la longue durée permet de ne pas s'enfermer dans l'explication ponctuelle du phénomène mais au contraire de le resituer dans l'histoire particulière de la société.

A cette interdisciplinarité, s'ajoute la notion d'"ethnologie appliquée". Ce terme flou fût utilisé de maintes façons y compris dans le soutien de politiques de développement qui affecta la vie d'un certain nombre de populations. L'ethnologie est, suivant l'idée de R. Bastide (1971) une science théorique de la pratique. Bien qu'il serait réducteur de considérer cette discipline comme seul "préambule" d'une pratique quelconque occultant la notion de recherche fondamentale comme une des finalités, il nous semble que la prise en considération de l'analyse ethnologique d'une société offre une grande richesse à l'élaboration de projets destinés à servir ses intérêts. L'ethnologue peut d'une part apporter un regard critique sur le développement et dans le cas particulier sur l'éducation (qui n'est certes pas absent des autres disciplines), et permet d'autre part, de ne pas l'isoler du contexte traditionnel de la société.

A la lumière des données ethnographiques et suivant les objectifs mentionnés, nous essaierons d'aborder l'éducation des Maasai par le biais de la rencontre entre deux pratiques éducatives différentes au sein d'une même société ; ceci, afin d'atténuer la dichotomie entre tradition et modernité et l'emploi exclusif de l'un ou de l'autre de ces adjectifs pour la qualifier. Signalons ici que notre désir est moins d'exprimer les relations de cause à effet et les conséquences de cette scolarisation que de montrer l'interdépendance entre ce type d'éducation et celui qui lui préexistait.

Toutefois, une telle problématique nous entraîne nécessairement à envisager cette influence de la scolarisation sur la société toute entière, l'éducation des enfants étant bien évidemment intimement liée à l'organisation sociale et au mode de vie économique de la communauté. C'est par la transmission du savoir que la société perdure, mais c'est aussi par ce biais de l'éducation qu'elle évolue.

Il s'agit maintenant de formuler les différentes questions qu'a suscité la lecture bibliographique, et de poser les jalons de la méthode choisie pour y répondre. Notre démarche s'organise autour de quatre thèmes principaux : en premier lieu, nous nous intéresserons à l'aspect technique de l'école dans une région Maasai. Ceci étant, nous centrerons notre intérêt sur la cohabitation des obligations scolaires et de la vie pastorale, ou en d'autres termes : comment s'organisent les enfants Maasai dans la gestion des activités scolaires et domestiques.

Si l'on admet qu'aucune société ne peut vivre en autarcie, et que les choix qu'elle opère dépendent en partie de ses relations avec les communautés voisines, nous serons amenés à élargir la recherche aux rapports existants entre les Maasai et leur entourage proche et lointain. L'étude de la société Maasai dans ses contacts avec les populations voisines, le plus souvent sédentarisées, et dans un cadre plus général avec l'Etat, constituera donc l'objet principal du troisième volet de cette partie.

Après avoir abordé le problème de l'avenir des scolarisés et de leur nouvelle identité, nous nous intéresserons dans une dernière partie à la perception de l'école par la population Maasai elle-même. L'exploration de la façon dont la scolarisation est perçue par les acteurs eux-mêmes paraît en effet indispensable. C'est le dernier aspect que nous

avons, par souci de clarté, isolé des autres thèmes abordés, est en fait sous jacent dans l'étude de chacun d'eux.

B- Perspectives d'enquête

1) Organisation et contenu de l'enseignement scolaire

Afin de se faire une idée de l'impact qu'a pu avoir la scolarisation sur la transmission du savoir traditionnel, il est primordial de connaître la situation de l'école chez les Maasai, à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif.

a- Quelques statistiques

Les statistiques se rapportant à l'école dans les régions pastorales ne sont pas nombreuses. Dans l'ouvrage qu'il consacre aux Maasai de Ngorongoro, K. Arhem nous livre quelques indications statistiques (cf tableau n°4 p36 et annexe 3).

La mobilité des Maasai par rapport à leur voisins sédentaires rend plus ardue la quantification.

Quel est le nombre d'écoles primaires et secondaires dans les districts Maasai ? Quel est le pourcentage d'enfants les fréquentant ? Combien d'enfants en sortent et à quel niveau ?

Pour répondre à ces questions, nous nous rendrons dans les organismes officiels tels que le ministère de l'éducation tanzanien ou à l'UNESCO qui seront susceptibles de nous fournir les statistiques officielles.

Toutefois, du fait de la rareté des recensements et des moyens mis en oeuvre, ces données ne sont pas complètement fiables. C'est pourquoi

nous souhaiterions procéder à un recensement sur une petite échelle. Cette démarche nous permettra d'avoir une vision relativement juste du nombre d'enfants inscrits à l'école dans une région donnée. Pour ce faire, nous pensons nous rendre dans le plus grand nombre d'écoles possible suivant les moyens disponibles, dans une région qui reste à déterminer. Là, notre travail consistera à répertorier le nombre et les noms des enfants qui les fréquentent. Cette première étape sera suivie d'une deuxième enquête quelques mois plus tard dans ces mêmes écoles. Elle nous permettra de voir quels auront été les changements : les élèves sont-ils toujours les mêmes ? combien d'entre eux sont partis ? Certains ont-ils provisoirement suivi leur famille sur de nouveaux pâturages et sont-ils susceptibles de revenir à la saison sèche ? D'autres ont-ils quitté l'école provisoirement ou définitivement pour se faire initier ?

Cette enquête quantitative à petite échelle doit être menée avec précautions. En effet, chez les Maasai, le comptage des bêtes et des êtres humains est tabou. Cette enquête permet la prise en compte d'un certain nombre de facteurs qui ne peuvent être évalués dans le cadre d'un recensement ponctuel (notamment le départ des jeunes en cours d'année). Cependant, il est important de relativiser sa portée car elle conserve toujours une marge d'erreur. Son objectif est ainsi plus inductif que descriptif.

b- Les programmes scolaires

Les rares auteurs qui abordent le domaine de l'éducation des Maasai s'accordent pour souligner l'inadaptation des programmes scolaires au mode de vie et aux valeurs des Maasai. L'étude approfondie de ces programmes par niveau pourra nous éclairer sur les buts poursuivis par

l'éducation. De même, nous nous intéresserons à l'image que souhaite donner d'elle-même cette institution scolaire.

La question qui nous vient en premier est de savoir s'il existe une volonté d'adapter l'école aux populations Maasai ou au contraire d'adapter la culture Maasai à la scolarisation ? Existe-t-il un enseignement spécifique pour les pasteurs, ou la tendance est-elle d'uniformiser tous les programmes scolaires du pays au nom d'une union nationale ? Les enseignants sont-ils eux-mêmes d'anciens pasteurs ou en majorité issus de familles agricoles et sédentaires ? L'objectif de l'école primaire est-il d'amener les enfants au secondaire ? D'en faire des pasteurs ? Des agriculteurs ?

Ces questions nous conduisent au débat soulevé dans l'article de A. Nkinyangi (1983 pp 212-215), entre les partisans d'une éducation fondée sur les valeurs pastorales, donc mieux adaptée, et ceux qui lui préfèrent un enseignement de type classique qui permettrait aux Maasai de s'intégrer à l'économie du pays autant que les autres populations. Cette discussion nous entraîne directement au problème de la langue d'enseignement : l'importance du langage comme véhicule de la communication est en effet primordiale. C'est par lui que s'expriment tout apprentissage et tout enseignement.

Dans quelle langue se donnent les cours du primaire et du secondaire ? Il semble que les Maasai, comme tous ceux dont le Swahili n'est pas la langue maternelle, sont contraints de l'apprendre. Pour les Maasai qui parlent une langue Nilotique, l'apprentissage du Swahili est véritablement celui d'une langue étrangère.

Les enseignants sont-ils d'origine Maasai ou parlent-ils une langue inconnue ? Les jeunes enfants sont-ils dès le début de leur éducation scolaire confrontés à l'obligation d'apprendre le Swahili ou

l'Anglais? Ceci impliquerait un double bouleversement pour ces enfants Maasai : non seulement ils se retrouvent dans un univers qui leur est totalement étranger (l'école), mais en plus, ils doivent parler une langue qui ne leur est pas non plus familière. Ce problème de langue influe également sur l'avenir des élèves. Sont-ils en mesure de parler l'Anglais en primaire et en secondaire ?

c- Les types d'école

Le mode d'organisation des écoles est, lui aussi, de toute importance en ce qui concerne les critères de son adaptation à la société Maasai.

Les écoles mobiles qui furent créées au Kenya existent-elles en Tanzanie ? Sont-elles vraiment adaptées au mode de vie des Maasai?

Dans son article sur l'éducation des pasteurs, A. Nkinyangi dénonce leur incapacité à fournir une éducation correcte aux Maasai. De part leur méconnaissance de la société et de ses modes de vie, les expériences kenyannes d'écoles mobiles, se sont, semble-t-il, soldées par un échec.

L'organisation de la scolarité prend-elle en considération le mode de vie nomade ? Est-elle compatible avec les travaux pastoraux ? Qu'en est-il désormais des petites écoles de savanne autour desquelles se formaient des villages réduits et temporaires?

Pour répondre à toutes ces questions d'ordre pratique, nous serons amenés à étudier les manuels scolaires des écoles primaires et secondaires dans une région Maasai. Nous pourrons ensuite établir une comparaison avec ceux de leurs proches voisins agriculteurs. Par la suite, nous nous entretiendrons avec des élèves d'origine Maasai et leurs enseignants. Nous souhaiterions également, dans la mesure du possible, assister à un grand nombre de cours.

Cette étude pragmatique de l'organisation et du contenu de l'enseignement scolaire nous permettra de mettre en relation ce type d'éducation formelle dirigée par un professeur avec le mode de transmission du savoir et les différents savoirs traditionnels que l'enfant Maasai acquière au contact de ses parents, de la communauté entière et d'une manière générale, en dehors de l'école.

2) Vie pasorale et vie scolaire

Après avoir souligné l'inadaptation des programmes scolaires, nous nous intéresserons à l'impact que la scolarisation peut avoir sur la vie domestique de l'enfant Maasai ou, en d'autres termes, sur les moyens qu'il utilise pour concilier sa vie dans sa communauté d'origine et sa vie à l'école ?

a- Vie scolaire et système de classes d'âge

Le système de classes d'âge organise la vie des garçons et des hommes Maasai. Leur âge au moment de l'initiation peut varier, et certains sont circoncis relativement jeunes. Ainsi, on peut se demander si la scolarisation de l'enfant influe-t-elle sur les périodes de circoncision ? Ces dernières sont-elles désormais fonction des vacances scolaires comme le note M. Langley chez les Nandi : «De nos jours, les garçons tendent à être circoncis pendant les six semaines de vacances scolaires tandis que les garçons qui ne vont pas à l'école, passent le "tundo" [cérémonie d'initiation] en mars ou en août» (M. Langley 1979 p 19).

Cette initiation entraînant inévitablement le passage du statut

d'enfant à celui de guerrier, certains enfants encore scolarisés peuvent se retrouver en position de guerrier. Comment, dans ce cas, peuvent-ils gérer la contradiction (ou du moins ce qui nous semble l'être) qu'engendrent les droits et devoirs de ces deux statuts ?

Les enfants scolarisés sont-ils encore pleinement intégrés au système de classes d'âge et de ce fait, susceptibles de quitter l'école pour s'adonner aux activités requises par cette classe guerrière ? Dans son autobiographie, T. O. Saitoti illustre cette attitude : «Quand les Maasai commençaient l'initiation d'une nouvelle génération, beaucoup d'élèves s'enfuyaient pour être circoncis. Beaucoup d'entre-eux ne revenaient jamais. Ceux qui revenaient, étant devenus guerriers, demandaient un traitement spécial et insistaient pour être traités avec respect par les instituteurs» (1986 p 39).

D'autres trouvent-ils des alternatives comme celle de repousser le moment de leur initiation, ou de participer aux rituels de leur classe d'âge sans remplir toutes les fonctions qui lui sont dues ; ou encore, la tendance est-elle de rejeter l'initiation pour se consacrer exclusivement aux obligations scolaires ?

Dans son autobiographie, T. O. Saitoti nous fait part de ce dilemme auquel les jeunes Maasai scolarisés doivent faire face : d'un côté poursuivre la vie pastorale de sa communauté, de l'autre, s'orienter vers la poursuite d'études et la recherche d'un emploi. Tel fût le choix de l'auteur : «Après avoir été guerrier pendant presque un an, je réalisai que le désir de prolonger ma scolarisation avait progressivement germé en moi et je décidai de quitter la maison. Je savais que l'école m'avait changé ou plutôt que huit ans de d'éducation occidentale m'avaient fait l'effet d'un lavage de cerveau» (1986 p 81).

Si la plupart des Maasai n'ont certainement pas la destinée de cet auteur, ils sont néanmoins confrontés aux problèmes que soulèvent la rencontre de ces deux cultures et aux diverses possibilités de les résoudre.

De ces bouleversements apportés par l'occident, la classe guerrière peut-elle tirer profit ? Les *Murran*, autrefois gloire de la société Maasai sont-ils, de part les restrictions qui frappent leurs activités (tant sur le plan des valeurs que des actions), en voie de disparition ou de réorganisation ? Existe-t-il une tendance à la diminution de sa durée et par la même de l'âge du mariage et quelle influence cela a-t-il sur les autres groupes d'âge ? Quelles sont les nouvelles prérogatives de cette classe ? Leurs "fonctions" évoluent-elles vers la prise en charge du bétail familial afin que les jeunes enfants puissent aller à l'école ? Qui constitue désormais cette classe ? Les jeunes qui ont terminé leurs études avant d'être initiés ainsi que ceux qui ont repoussé la date de leur initiation, se retrouvent-ils dans la même classe que leur camarades non scolarisés ou le système de classes d'âge fonctionne-t-il à "deux vitesses" ? S'instaure-t-il une sorte de solidarité entre les enfants qui vont à l'école, transcendant ainsi les solidarités traditionnelles fondées sur le voisinage ou la parenté ? Ces nombreuses questions qui représentent le point central de notre étude demandent à être résolues.

Cette cohabitation entre Maasai scolarisés et non scolarisés pose la question de l'égalité entre les membres d'une même classe. Cette égalité que nous dépeignent la plupart des ouvrages n'est elle pas menacée par la présence d'enfants scolarisés, donc différents ? Il en est de même pour la hiérarchie entre les différentes classes ; Selon K. King (1972 p 404) : «L'étudiant post secondaire n'est pas, de part

son appartenance au grade junior, en mesure d'avoir un impact sur la masse de la société Maasai. Il lui faut attendre d'être dans la prochaine classe pour jouer ce rôle». Il serait effectivement intéressant d'étudier le pouvoir que confère l'école dans les limites des classes d'âge, et d'observer dans quelle mesure le fait d'avoir suivi un cursus scolaire peut influencer sur les décisions concernant la communauté.

Comme le soulève T. Monod à propos des populations pastorales, «En faisant porter sur les jeunes l'effort de la diffusion de l'information, ne risque-t-on pas d'aller à contre courant de la direction dans laquelle s'exerce la communication de l'expérience des adultes agés vers les jeunes adultes» (1975 p 78).

L'étude approfondie du système de classe d'âge Maasai, tant par une lecture de la bibliographie existante que par la découverte sur le terrain nous permettra d'une part de rapprocher le contenu des programmes scolaires avec les enseignements issus des rites de passage, et d'autre part, de comparer leur organisation et les différents modes de vie que ces deux modes d'acquisition du savoir impliquent.

Pour cela, nous serons amenés à nous entretenir avec les instituteurs du primaire comme du secondaire, ainsi qu'avec les élèves et les candidats à l'initiation masculine et féminine (qui peuvent être les mêmes), ainsi qu'avec les représentants de chaque classe et les femmes du village.

b- Vie scolaire et vie familiale

En abordant le sujet du côté de la famille des enfants scolarisés, l'intérêt se déplace. Il ne s'agit plus de percevoir l'impact de la

scolarisation sur les scolarisés mais de prendre en considération les conséquences de cette scolarisation pour ceux qui ne vont pas à l'école.

Ainsi, notre recherche envisagera la problème de l'organisation familiale sans l'aide des enfants? Dans quelle mesure la scolarisation des enfants joue-t-elle sur la division du travail de la communauté ? La solidarité communautaire qui conduisait à "prêter" des enfants aux familles qui en étaient dépourvues pour garder leur bétail fonctionne-t-elle toujours ou préfère-t-on se défaire d'un enfant pour l'envoyer à l'école ? Cette école qui retient les enfants loin de leur troupeau entrave leur apprentissage du pastoralisme. L'enfant retrouve-t-il ses occupations domestiques en rentrant à l'école ? D'après R. Smith-Oboler dont l'étude porte sur les Nandi du Kenya, « la participation dans la production et les activités secondaires de production [des enfants] est entièrement à part et excède considérablement le temps que ces enfants passent à l'école ou à faire leur devoir» (1985 p 215). Les deux principales activités étant la garde du troupeau pour les garçons et celle des petits enfants pour les filles.

Qui remplace désormais l'enfant dans la garde du troupeau ? Les filles ont elles tendance à remplir cette fonction du fait que leur scolarisation semble moins importante pour les Maasai que celle des garçons ?

Il serait en outre intéressant de "mesurer" le décalage qui règne entre l'enfant scolarisé et sa famille, l'éducation qu'il reçoit à l'école étant le plus souvent, si ce n'est en contradiction, du moins différente de ce que lui enseigne ses parents. Quelle influence l'école peut-elle avoir sur la compréhension ou l'incompréhension

entre les différentes générations. Les relations qu'entretiennent les enfants avec leurs parents sont-elles modifiées ? cela entraîne-t-il des répercussions au niveau plus général de la société Maasai.

Qu'en est-il du rapport de la scolarisation au mariage ? Est-ce que, comme le remarque R. Smith-Oboler pour les Nandi, les jeunes gens scolarisés préfèrent se marier avec des jeunes filles possédant un certain niveau d'éducation (de type occidental) ou le mariage reste-t-il inchangé par cette nouveauté ?

L'organisation de la vie domestique peut être observée et vécue avec les Maasai au jour le jour. Toutefois, cette approche, bien que primordiale n'est pas suffisante. Nous envisageons également de nombreux entretiens à l'intérieur du village en suivant plus particulièrement quelques familles afin de découvrir les stratégies utilisées pour envoyer les enfants à l'école ou les garder auprès d'eux, ainsi que pour l'organisation de la vie quotidienne. Nos interlocuteurs seront dans ce cas les parents d'enfants scolarisés comme ceux dont les enfants ne vont pas à l'école ainsi que ces deux catégories d'enfants.

c- Rythme scolaire et temps de la société

La perception du temps n'est pas, loin s'en faut, universelle. Si tous les peuples éprouvent le besoin de se situer dans le temps, ils le font suivant leur propre système de représentation temporelles. Ainsi, pour les Maasai, le système de classes d'âge fournit le principal repère temporel dans le calcul des événements historiques. (P. Rigby 1984 p 67)

La tradition orale est ainsi de prime importance pour la mémoire collective de la société Maasai par opposition aux sources écrites qui

n'existent pas dans cette perception traditionnelle de l'histoire.

De même, le temps individuel des Maasai est différent de celui imposé par le système scolaire. Il dépend largement des tâches pastorales à accomplir et change suivant les saisons. le temps de la saison des pluies est plus lent et plus monotone que celui de la saison sèche où les animaux demandent plus de soin. De même, l'aube et le crépuscule sont des moments intenses de la vie des Maasai par opposition au reste de la journée où l'enfant passe de longues heures à garder le troupeau. Au contraire, le temps de l'école apparaît comme arbitraire et sans correspondance avec celui de la société Maasai. La journée semble être la période la plus active des écoliers qui reçoivent leur apprentissage scolaire. Il serait également intéressant de savoir si le rythme scolaire évolue suivant les différentes saisons ou est ce qu'il conserve le même rythme ?

La question de savoir si les vacances scolaires correspondent à l'époque de la dispersion sur les pâturages nous vient de suite à l'esprit. Ceci impliquerait que les enfants fréquentent l'école pendant la saison sèche puisque celle-ci correspond au regroupement des gens sur la base du village. Or, comme le remarque si justement T. Monod, cette saison constitue également la période pendant laquelle les tâches pastorales sont les plus nombreuses et les plus contraignantes, ce qui requiert une abondante main d'oeuvre.

Reprenant l'idée du rythme des classes d'âge, nous nous interrogerons sur le rapport existant entre le passage des échelons scolaires et l'appartenance à telle ou telle classe d'âge : Les élèves du secondaire ou de l'université ayant acquis de nombreuses connaissances, ne sont-ils pas favorables à une "accélération" du temps des classes d'âge ?

Ces temps différents permettent-ils à l'enfant de mener "deux vies parallèles", alliant le travail domestique et les obligations scolaires ? Peut-il vivre avec plusieurs repères temporels ?

Cette étude sur le temps de la société pourrait constituer un sujet à part entière. Cependant, loin d'en épuiser toutes les facettes, nous tenons à envisager cet aspect de la question qui nous paraît de toute importance. De même que pour la perception de l'espace que nous aborderons ultérieurement, nous souhaiterions axer nos entretiens sur l'influence que peut avoir le rythme du temps imposé par la scolarisation sur la perception du temps Maasai, et vice et versa.

d- L'espace scolaire et la conception spatiale des Maasai

Comme la perception de la temporalité, la représentation spatiale n'est pas universelle. Cette notion d'espace est difficilement circonscrite et se limite le plus souvent à celle de territoire.

Nous souhaitons aborder le thème de l'évolution de l'espace Maasai à travers les différents bouleversements et notamment, l'introduction de la scolarisation.

La représentation spatiale des Maasai n'est-elle pas modifiée par cette nouveauté que constitue l'école ? Comment sont considérés les internats qui éloignent les enfants du village ? Qu'en est-il des villages rituels construits par les guerriers et de leur symbolisme ?

«Les étapes les plus importantes de la vie d'un homme ou d'une femme sont reliées aux catégories spatiales de la maisonnée. Les jeunes restent dans le campement. (...) Le centre de l'unité de résidence (homestead) est le domaine des Hommes et du bétail par opposition à la périphérie : domaine des femmes et des enfants» (K. Arhem 1985c p 15).

Désormais, les enfants, dans une moindre mesure les filles, sont

invités à quitter le village pour se rendre à l'école.

De même, sur le plan plus général du nomadisme, il serait intéressant de voir dans quelle mesure le fait d'être scolarisé éloigne de la réalité nomade. Cet argument sera traité avec la question de la sédentarisation des Maasai où nous poserons les problèmes du rapport entre scolarisation et sédentarisation.

En abordant le thème de la perception de l'espace et du temps Maasai, nous sommes (plus qu'ailleurs semble-t-il) contraints par nos catégories de pensée occidentales ; la difficulté de penser autrement cette notion d'espace, apparaît ici au grand jour. C'est une question à laquelle il nous faudra être attentif lors de notre enquête de terrain. Elle est en effet primordiale quant à la possibilité d'accéder à une culture "Autre".

3) Les Maasai et l'Etat

Ce thème de la scolarisation dépasse largement le cadre de la seule société Maasai. On ne peut en effet se limiter aux seules relations entre scolarisés et non scolarisés sans aborder les rapports que la société Maasai dans son entier entretient avec l'extérieur ; force nous est de reconnaître que cette population de pasteurs ne vit pas en autarcie et que ses attitudes à l'égard de la scolarisation dépendent également de ses contacts avec son entourage proche et lointain.

a- Le regard des autres communautés tanzaniennes sur les Maasai.

Le regard des autres populations sur les Maasai et sur le

pastoralisme en général est important dans la compréhension des attitudes à leur égard. Il détermine également un certain type de réponses de la part des Maasai. Il semble que la perception de ces pasteurs soit guidée par des préjugés visant à assimiler le pastoralisme au conservatisme et à la stagnation. Comme le suggère M. F. Planeix, la supériorité du système agro-industriel ne serait-elle pas tenue pour un dogme ? De ce fait, les politiques éducatives ne seraient-elles pas uniquement dirigées dans le but d'amener les Maasai vers plus de "progrès", soit : vers l'agriculture ?

En outre, «les migrations saisonnières des gens et du bétail sont perçues comme une manifestation innée d'errer et une répugnance à s'installer plutôt que comme une réponse adaptative à l'environnement semi-aride de la savanne» (K. Arhem 1985a p 14).

Cette image négative du nomade errant détermine-t-elle les relations entre pasteurs et agriculteurs ? La scolarisation de ces deux catégories de sociétés a-t-elle modifié l'image des Maasai ? Comment sont vécues les cohabitations entre nomades et sédentaires au sein de l'école ? Existe-t-il une sensation de supériorité des uns vis à vis des autres ?

Quels sont les autres types de relations qu'ils entretiennent ? Les intermariages entre Maasai et sédentaires paraissent relativement fréquents. Quelle est leur influence sur la scolarisation des enfants ? Quel rôle peut jouer la scolarisation sur l'évolution des rapports entre les pasteurs et les agriculteurs ? Il serait à ce titre utile de mentionner l'origine des enseignants et l'image qu'ils se font de leurs élèves Maasai. Leurs attitudes à leur égard est elle empreinte des idées préconçues déjà mentionnées ?

Dans l'esprit de T. O. Saitoti, «les enseignants étaient avides de

dénigrer les coutumes Maasai et louaient la venue des changements» (1986 p 37). Nous devons bien entendu nous garder de toutes généralisations et cet exemple n'est certainement qu'une façon de penser parmi d'autres. Pour résumer nos interrogations : le mythe du pasteur résistant à tout changement est-il répandu parmi les populations sédentaires et les personnes chargées de l'éducation scolaire des enfants?

Afin d'entrevoir l'image que les populations sédentaires se font des Maasai, nous serons amenés à recueillir les témoignages des instituteurs comme des populations voisines des Maasai. Toutefois, il semble que ce genre de sujet porte plus ses fruits lors de conversations informelles et de vécu au contact des gens, cette image se donnant, comme son nom l'indique, plus à voir qu'à entendre. De plus, cette perception n'étant sans doute pas totalement indépendante de l'image que les Maasai veulent produire (consciemment ou inconsciemment), nos observations se porteront également du côté de la population Maasai.

b- Les Maasai et l'économie de marché

Les politiques éducatives sont à mettre en relation avec la volonté d'intégrer les Maasai à l'économie de marché ou de les en éloigner. Existe-t-il des politiques d'alphabétisation ou d'éducation informelles proposées aux pasteurs Maasai ? Les politiques éducatives suivent les buts fixés sur le long terme. D'après A. Nkinyangi : «les pasteurs ne sont pas pleinement intégrés à l'économie de marché. Pour cette raison, ils ne disposent pas de ressources monétaires qui leur permettraient d'envoyer leurs enfants dans des établissements d'enseignement» (1983 p 201). Selon lui, les Maasai qui, comme toute

société actuelle, sont liés à une économie plus large que celle de leur propre communauté, se trouvent enfermés dans un cercle vicieux : l'argent leur est nécessaire pour payer une école qui leur est indispensable pour une meilleure intégration dans l'économie du pays. Or, cette intégration (qui passe notamment pas le commerce du bétail) ne peut se faire sans instruction.

c- Scolarisation et sédentarisation

La perception des Maasai par les autres Tanzaniens et la volonté de la part de l'Etat de les intégrer à une économie de marché sont directement liées à l'idée de sédentarisation.

Une question s'impose : quel est le rapport entre sédentarisation et scolarisation ?

S'agit-il d'une relation de cause à effet entre les deux et dans quel sens se fait-elle ? Est-ce le désir d'éducation qui conduit à la sédentarisation ou l'inverse ? Ou bien, ces deux phénomènes entretiennent-ils uniquement des relations d'interdépendance ? La seconde hypothèse semble moins risquée et plus facile à déterminer que la première.

Signalons dès à présent que le terme *sédentarisation* est empreint d'une connotation ambiguë ; il ne doit pas être uniquement synonyme de mort du nomadisme. Les nomades peuvent accepter et même provoquer certaines formes de sédentarisation provisoire (le temps d'une sécheresse par exemple) sans renoncer à leur vie itinérante. Ce sont, comme les désignent P. Salzman «des nomades en liste d'attente» (cité in J. Galaty 1989 p 42).

Ainsi, la sédentarisation est elle conjoncturelle et les sociétés de type nomade le sont plus ou moins selon les besoins du moment.

Toutefois, si cette sédentarisation peut être perçue comme une étape du nomadisme lorsqu'elle n'entraîne pas sa disparition, elle peut également prendre l'aspect d'une rupture. Les pasteurs nomades deviennent alors, contraints de passer du pastoralisme à l'agriculture que leur enseigne l'école.

«Peu d'Etats comportant des nomades ont pu résister à la tentation de faire des pasteurs, des citoyens aussi rassurants et dociles que les autres» (T. Monod 1975 p 79). Quels sont, dans ce cas, les moyens éducatifs mis en oeuvre pour conduire à cet objectif ?

L'ampleur de l'étude du processus de sédentarisation qui fait appel à des notions d'ethnologie mais aussi d'économie et d'analyse politique, nous empêche de traiter ce sujet dans sa globalité. Aussi, ne retiendrons nous que l'étude de sa relation au processus de scolarisation.

Si l'on peut, grâce à l'étude des différentes politiques de sédentarisation et de scolarisation au niveau local, se faire une idée de l'antériorité de tel ou tel facteur, il semble plus prudent et plus abordable de se consacrer aux manifestations de leur interdépendance et ce, toujours dans le cadre restreint de quelques villages. Ceci étant, nous pourrions étayer nos découvertes par la prise en considération de manière plus superficielle des différentes politiques de sédentarisation et de scolarisation au niveau national.

4) La perception de l'école par les Maasai

Après avoir abordé l'image que les autres communautés se font des Maasai, il nous paraît utile d'en venir à celle que les Maasai se font

de l'école. Comment la scolarisation est-elle perçue ?

Ce thème qui vient en dernier dans notre analyse n'est pas pour autant secondaire. Il constitue au contraire une synthèse des différents domaines abordés en se plaçant du côté des personnes concernées et non plus d'un point de vue extérieur. Toutefois, il convient ici de rappeler qu'une telle analyse sera nécessairement contrainte par le pli de nos catégories occidentales et que la distance qui sépare un ethnologue de populations concernées l'empêche de s'en faire leur "porte parole".

Cela dit, par le biais d'entretiens, de vie commune et surtout d'un effort pour se détacher autant que faire se peut de nos présupposés occidentaux, nous tenterons de rendre compte de la façon dont l'école est perçue par les jeunes Maasai scolarisés et par la communauté adulte. Avant d'aborder ce thème et les questions d'identité qu'il engendre, nous nous attarderons quelque temps sur l'avenir des enfants sortant de l'école.

a- L'avenir des scolarisés

Quelques données statistiques concernant l'avenir des scolarisés pourront nous être utiles puisque l'idée que nous nous faisons d'un phénomène dépend en partie de ces conséquences. Ainsi, l'image que les Maasai se font de l'école n'est pas étrangère au devenir de ses enfants scolarisés.

Combien d'enfants quittent l'école en primaire ? En secondaire ? Et combien atteignent l'enseignement supérieur ?

Le retour à la vie pastorale est-il fréquent ? Dans un article publié en 1975, A. Jacobs remarque que si les jeunes Maasai aspirent à devenir pasteurs, il ne connaît aucun cas qui se soit produit. Ainsi,

quel est le rôle de la scolarisation dans cet abandon de la vie pastorale ? Dès lors, que deviennent les Maasai scolarisés ? Sont-ils employés dans leur région (dans les parcs nationaux par exemple) dans les petits commerces ou l'industries des villes ? Dans le fonctionnariat ou la prestation de services ? Dans l'enseignement ? Sont-ils représentés dans le gouvernement ?

Ces questions se poseront également pour les Maasai non scolarisés afin de savoir s'ils ont gardé leur position de pasteurs nomades ou s'ils sont partis chercher de nouveaux emplois à l'extérieur du village.

Autant de questions dont nous chercherons les réponses à la lumière d'entretiens avec des familles dont les enfants ont été scolarisés ou sont partis sans avoir fréquenté l'école. Le témoignage d'anciens élèves nous sera également très précieux.

b- Qui envoie-t-on à l'école et pourquoi ?

La notion de réussite scolaire comme facteur de développement doit être remise en cause, car ce que nous qualifions de réussite n'a pas de valeur universelle et les Maasai ont peut-être une autre conception de cette notion comme de celle de l'échec. Considérés comme perdus pour la famille et la production pastorale, les enfants scolarisés sont-ils perçus comme un appauvrissement ? Et de ce fait, qui envoie-t-on à l'école ? Est-ce que le choix des parents est guidé par le fait que tel ou tel garçon est un bon berger, attaché aux valeurs de la société et qu'il sera moins tenté d'abandonner la vie pastorale ? Au contraire, l'enfant est-il envoyé à l'école parce que de toute façon il n'est bon à rien dans l'économie pastorale ?

Dans son autobiographie déjà mentionnée, T. O. Saitoti nous fournit

des indications quant à la perception de l'école par les personnes de sa communauté. Ainsi son père le met en garde contre le risque d'un "lavage de cerveau". De même, les anciens le préviennent contre une assimilation des valeurs occidentales : «Prend leur éducation mais pas leurs attitudes». le désir des anciens était que «l'école apporte aux Maasai la capacité de communiquer avec le monde extérieur ; tout le reste était indésirable» (1986, p38).

De même, nous serons amenés à aborder le problème de l'éducation des filles dans le cadre plus vaste de la place de la femme dans la société Maasai.

Par ailleurs, afin d'envisager le regard nouveau que portent les jeunes scolarisés sur leur communauté d'origine, nous reviendrons sur le problème déjà envisagé du "décalage" entre ces deux groupes. Décalage qui est du en partie au contenu des programmes scolaires et au nouvelles perspectives d'avenir.

c- L'identité Maasai

Clore cette étude en évoquant le thème de l'identité peut, à première vue, paraître banal. Pourtant, cette question nous semble essentielle dans une recherche de ce genre. Un Maasai scolarisé est-il toujours un Maasai ?

La politique de villagisation de J. K. Nyerere, contraignit certains Maasai à se regrouper au sein de villages pastoraux.

Il semble que la politique scolaire du gouvernement poursuive des buts similaires, et qu'elle soit ainsi un moyen de faire disparaître l'identité ethnique au nom de l'unité de la nation tanzanienne. Comme les autres, les Maasai se doivent de quitter leur costume traditionnel pour revêtir l'uniforme scolaire, de participer aux travaux agricoles

que leur impose l'école. Quels peuvent être pour un Maasai scolarisé ses nouveaux repères identitaires ? Quel est la réaction des Maasai face aux politiques qui visent à l'uniformisation ou à leur intégration dans un monde agricole ? Dans quelle mesure leurs attitudes vis à vis du travail de la terre changent-elles ? Le pastoralisme nomade représente-t-il toujours un critère d'identification ?

L'identité Maasai est-elle plus importante que l'identité tanzanienne ?

Pour répondre à cette dernière question, il serait intéressant de s'attarder sur les réactions des Maasai kenyans face aux problèmes de scolarisation. Nous pourrions ainsi découvrir s'il existe une conscience d'appartenance à la même communauté Maasai ou si les frontières ont su diviser cette société de sorte que l'identification nationale prime sur la notion d'identité ethnique.

Pour conclure cette partie, nous souhaiterions rappeler les limites de nos questions. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces interrogations sont, d'une part guidées par la bibliographie, et d'autre part, par une réflexion personnelle. Ainsi, sont-elles susceptibles d'être modifiées par la pratique ethnographique.

En outre, si par commodité de langage nous employons le terme *Maasai*, il est évident que les réponses que nous fournira l'enquête ne visent guère à représenter la société Maasai dans son entier. En revanche, elles contribuent à une meilleure compréhension de l'influence locale de la scolarisation sur la transmission du savoir traditionnel d'un groupe restreint de Maasai.

Nous nous sommes efforcés, au cours de cette étude, d'une part de rendre compte de la littérature sur le sujet, et d'autre part, d'exposer notre problématique et de poser les jalons d'une méthodologie.

Nous avons conçu ce projet de recherche comme une étude préliminaire axée sur un repérage bibliographique le plus exhaustif possible. Ceci, dans le but d'une meilleure connaissance de la situation et du cadre dans lequel s'est implantée l'école.

L'éducation traditionnelle des jeunes Maasai se fait par l'intermédiaire de leur système de classes d'âge. Les aînés leur enseignent les conduites à tenir, tant pour la période guerrière que dans leur vie future. De plus, ils acquièrent une solide connaissance en matière de pastoralisme.

Concernant l'école dont l'implantation fût faible et tardive, nous avons vu que le but des missions étaient de convertir le maximum de gens possible. Celui des gouvernements coloniaux, de former des employés administratifs, tandis que le gouvernement indépendant tanzanien s'efforce de développer l'agriculture.

Ainsi, de tels objectifs ne pouvaient s'exprimer de façon idéale à travers l'éducation des pasteurs Maasai.

La connaissance de ces faits ethnographiques nous a conduit à l'élaboration de multiples interrogations. Nous espérons avoir soulevé les questions essentielles, et ainsi, mis en évidence l'intérêt d'une recherche plus approfondie. Toutefois, il est clair que l'évolution de

notre enquête de terrain nous incitera à soulever de nouvelles questions et à nous détacher de celles qui sont moins pertinentes.

Nous prévoyons d'effectuer une première enquête de terrain d'une durée de six mois à compter de décembre 1990. Ce premier séjour nous permettra de nous familiariser avec le terrain mais aussi avec les langues locales : Kiswahili que nous apprenons d'ores et déjà à l'INALCO, et Maasai, que nous ignorons.

De plus cette première étape permettra de mettre à l'épreuve les diverses questions et hypothèses soulevées ici.

Au fil de nos recherches, il s'est avéré que l'influence de la scolarisation sur le mode de transmission du savoir traditionnel des Maasai, impliquait nécessairement des retombées sur les modes de vie et de pensée de la société toute entière. Ainsi, notre problématique, ou du moins, les thèmes abordés pour y répondre se sont-ils élargis.

Toutefois, la préoccupation principale que révèle ce projet de recherche est de mettre en évidence les moyens (s'ils existent) par lesquels l'enfant Maasai parvient à concilier sa vie dans la communauté et ses obligations scolaires.

Cette hypothèse découle de notre approche de la modernité, où l'étude du syncrétisme entre tradition et modernité nous paraît plus pertinent que la dichotomie entre les deux. De cet intérêt d'étudier "l'anthropologie de l'actuel", il en ressort une pratique.

En effet, si la glorification des sociétés traditionnelles part d'un bon sentiment (ce qui reste à démontrer), elle est d'un intérêt limité. Nous lui préférons une analyse de la société dans sa réalité. C'est pourquoi, l'étude des éléments issus du passé comme ceux nouvellement intégrés doit être faite en complémentarité.

Cette démarche peut nous conduire à ce que R. Bastide nomme

l'"anthropologie appliquée". Toutefois, nous devons être prudent et ne pas croire qu'une connaissance ethnologique d'une société donnée nous permet de saisir ses aspirations et ses besoins. Il est clair que sur le plan précis de l'éducation, nous ne sommes pas en mesure d'apporter des solutions concernant la scolarisation des Maasai ; d'ailleurs, tel n'est pas l'objectif de notre future étude. Néanmoins, nous souhaiterions rendre ce travail accessible aux autres disciplines dont les recherches portent sur les domaines de l'éducation.

Aussi, nous envisageons cette étude à la fois comme une fin en soi mais également comme une contribution à de nouvelles recherches théoriques et pragmatiques concernant l'éducation des nomades, et ce, dans une collaboration interdisciplinaire.

BIBLIOGRAPHIE

I- OUVRAGES CONSULTÉS :

ARHEM, K. *Pastoral Man in the Garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania*. Uppsala, Uppsala Research Report in Cultural Anthropology, 1985a, 123 p.

ARHEM, K. *The Maasai and the State. The impact of rural development policies on a pastoral people in Tanzania*. Copenhagen, Iwgia Document 52, 1985b, 67 p.

ARHEM, K. "The symbolic World of the Maasai Homestead", *Working Paper in African Studies*, n°10, Dep^t of cultural anthropology, University of Uppsala, 1985c, 41 p.

AUD, T. *Women at a Loss. Changes in Maasai Pastoralism and their Effects on Gender Relations*. Stockholm, Stockholms Studies in Social Anthropology, 1988, 292 p.

BALANDIER, G. *Anthropo-logiques*. Paris, Le Livre de Poche, 1985, (1^{ère} édition 1974), 319 p.

BALANDIER, G. *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*, Paris, P.U.F, coll. Quadrige, 1981, (1^{ère} édition 1971), 334 p.

BASTIDE, R. *Anthropologie appliquée*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1971, 244 p.

BATAILLON, C. (Dir) *Nomades et nomadisme au Sahara*. Paris, UNESCO, 1963, 195 p.

BAUMANN, H. & WESTERMANN, D. *Les peuples et civilisations de l'Afrique*. (suivi de : Les langues et l'éducation traditionnelle), Paris, Payot, 1957, 605 p.

BECKWITH, C. & SAITOTI, T. O. *Les Masai*. Paris, Hachette, édition du Chêne, 1980, 275 p.

BEIDELMAN, T. O. *Colonial Evangelism. A Socio-historical Study of an East African Mission at the Grassroots*. Bloomington, Indiana University Press, 1982, 273 p.

BELLONCLE, G. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala, 1984, 217 p.

BERNARDI, B. *Age Class Systems. Social Institutions and Politics Based on Age*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 191 p.

BERNARDI, B. "The Age System of the Masai" in *Annali Lanteranensi*, vol.18, 1955, PP 257-318.

BOURDIEU, P & PASSERON, J. C. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970, 279 p.

BROWN, G. N. & HISKETT, M. *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. London, Studies on modern Asia and Africa n°10, G.Allen & Unwin L.T.D, 1975, 485 p.

CAMERON, J. *The Development of Education in East Africa*. New York, Institute of International Studies, Teachers college, Columbia University, 1970, 148 p.

CAMILLERI, C. *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, U.N.E.S.C.O, Bureau international d'éducation, 1985, 160 p.

Les Carnets de l'enfance, n°51/52, Automne 1980.

CASTLE, E, B. *Growing up in East Africa*. London, O. U. P, 1966, 271 p.

COURT, D. "The Education System as a Reponse to Inequality in Tanzania and Kenya", in *The Journal of Modern African Studies*, vol.14, n°4, december 1976, pp 661-690.

COURT, D. & KINYANJUI, K. "Politiques de développement et accès à l'éducation : l'expérience du Kenya et de la Tanzanie" in *Disparités régionales dans le développement de l'éducation : diagnostic et politique de rééducation*, Paris, UNESCO, Institut International de Planification de l'Education, 1981, pp 401-503.

DARCH, C. (dir.) *Tanzania*. Oxford, Clio Press, 1985, 317 p. (World Bibliographical Series. vol. 54)

"De l'éducation en pays anglophones" n° spécial de *Recherche, pédagogie et culture*, Paris, AUCEDAM, septembre-octobre 1977, vol.6, n°31, 80 p.

DIAGNE, P. "Compte rendu de la conférence des ministres de l'éducation", in *Présence Africaine*, vol.99-100, 1976, pp 259-262.

DURKHEIM, E. *Education et sociologie*. Paris, P.U.F, coll. Quadrige, 1985, 130 p. (1^{ère} édition 1922)

"L'éducation des nomades et des migrants" in *Revue Analytique de l'Education*, Vol.8, n°9, Paris, UNESCO, novembre 1956.

"L'enfance en Afrique", in *Société des Africanistes*, Paris, 1983, 349p.

ERNY, P. *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, Le livre africain, 1968, 200 p.

ERNY, P. *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*, Paris, L'harmattan, 1987, 310 p.

- ERNY, P. *Ethnologie et éducation*. Paris, P.U.F, 1981, 204 p.
- FOSBROOKE, H. A. "An Administratif Survey of the Masai Social System" in *Tanganyika Notes and Records*, n°26, 1948, pp 1-50.
- FURLEY, O. W. & WATSON. T. *A History of Education in East Africa*. New York, NOK Publishers, 1978, 458 p.
- GALATY, J. "Ainesse, cyclicité et rites dans l'organisation des âges Maasai" in *Age, pouvoir et société*. M. AUGER et C. COLLARD, Paris, 1985, pp 287-316.
- GALATY, J. "Pastoralisme, sédentarisation et Etat en Afrique de l'Est" in *Politique Africaine* n° 34, Karthala, Juin 1989, pp 30-50.
- GALATY, J. & SALZMAN, P. "Change and Developpment in Nomadic and Pastoral Societies" in *Journal of Asian and African Studies*, Leiden, vol.16, n° 1-2, January-April 1981, 168 p.
- GORHAM, A. *Education and Social Change in a Pastoral Society : Government Initiatives and Local Responses to Primary School Provision in Kenya Maasailand*. Stockholm, Institute of International Education, University of Stockholm, 1980. (Studies in Comparative and International Education n°3)
- GULLIVER, P. H. *Social Control in an African Society*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963, 306 p.
- GULLIVER, P. H. *Tradition and Transition in East Africa*, London, Routledge and Kegan Paul, 1969, 378 p.
- HADJIVAYANIS, C. G. The Maasai in the Modern World : A Study of Social Change in Pastoral Maasai in Morogoro, paper presented at the 13th scientific conference organised by Tanzania Society of Animal Protection held at Arusha 26th-29th november 1986, pp 1-21.
- HELLAND, J. *Five Essays on the Study of Pastoralists and the Developpment of Pastoralism*, Bergen, socialanthropologisk institut universitate, occasional paper n°20, march 1980, 214 p.
- HERZOG, D. "Initiation and High School in the Developpment of Kikuyu Youths Self-Concept", in *Ethos*, vol.1, n°4, 1973, pp 479-489.
- HOLLIS, A. C. *The Maasai. Their language and their folklore*, New York, Freeport, 1970, 359 p. (1^{ère} édition 1905)
- HORNSBY, G. "German Educational Achievement", in *Tanganyika notes and records*, vol.62, march 1964, pp 83-90.
- HUGON, P. Intégration de l'enseignement africain au développement, in *Tiers-monde*, vol.11, n°41, 1970, pp 17-46.
- HURSKAINEN, A. *Cattle and Culture Structure of a Pastoral Parakuyo Society*, Studia Orientalia, finish oriental society, vol.56, 1984, 318p.

- ILIFFE, J. *A Modern History of Tanganyika*, Cambridge, London, New-York, O.U.P, African Studies Series n°25, 1979, 616 p.
- JACOBS, A. H. "Maasai Pastoralism in Historical Perspective", in T.MONOD *Pastoralism in Tropical Africa*, International African Institute, by O.U.P, 1975, pp 406-426.
- JACOBS, A. H. "African Pastoralists : Some General Remarks", in *Anthropological Quaterly*, vol.38, n°3, 1965a, pp 144-154.
- JACOBS, A. H. The traditional Political Organization of the Pastoral Maasai, (D. Phil Thesis), Nuffield College, july, 1965b, 417 p.
- KENYATTA, J. "Le système éducatif des Gikuyu avant l'arrivée des Européens", in *Au pied du mont Kenya*, Paris, Maspéro, 1960, pp 97-114.
- KING, J. "planning non formal education in Tanzania" UNESCO, International Institut of Educational Planning, *African Research Monograph* n°16, 1977, 40 p.
- KING, K. "Development and Education in the Narok district of Kenya. The Pastoral Maasai and their Neighbours" in *African Affairs* Vol.71, n°285, octobre 1972, pp 389-407.
- LANGLEY, M. S. *The Nandi of Kenya Life Crisis Rituals in a Period of Change*, London, C. Hurts & Co, 1979, 154 p.
- LEVI-STRAUSS, C. (séminaire dir. par), *L'identité*, P.U.F, coll. Quadrige, Paris, 1977, 344 p.
- MARTIN, J. Y. "Sociologie de l'enseignement en Afrique noire" in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.53, 1972, pp 337-362.
- MBILINYI, M. J. "African Education During the British Colonial Period" 1919-1961, in *Tanzania under Colonial Rule*. H. H. Y. Kaniki ed., London, Longman, 1980, pp 236-275.
- MELLOTT, N. "L'enfance en milieu traditionnel en Afrique noire" in *Journal des africanistes*, Tome 51, fasc. 1/2, 1981, pp 293-316.
- MIDDLETON, J (dir.) *From Child to Adult : Studies in the Anthropology of Education*, New-York, American Museum of Natural History Press, 1970, 355 p.
- MIGNON, J. H. *Education en Afrique : alternatives, projets éducatifs et nouveaux modèles de développement*, Toulouse, Privat, 1980, 173 p.
- MONOD, T. *Pastoralism in Tropical Africa*, London, International African Institute, by O.U.P, 1975, 502 p.
- MORRISON, D. R. *Education and Politics in Africa, the Tanzanian Case*, London, Hurst & Co, 1976, 352 p.

- MURRAY, A. V. *The School in the Bush. A Critical Study of the Theory and Practice of Native Education in Africa*, London, F. Cass & Co, 2nd édition 1967, 454 p.
- NKINYANGI, J. A. "L'éducation des pasteurs nomades : la planification du développement par tâtonnement" in *L'avenir des peuples pasteurs*, compte rendu de la conférence tenue à Nairobi, du 4 au 8 août 1980, IDRC, 1983, 432 p.
- NYERERE, J. K. *Indépendance et Education*, Yaoundé, éditions CLE, 1972, 103 p.
- OBOLER-SMITH, R. *Women, Power and economic Change, the Nandi of Kenya*, California, Stanford University Press, 1985, 348 p.
- RAUM, O. *Chagga Childhood, a description of Indigenous Education in an East African Tribe*, London, O.U.P, 1967, 422 p. (1st édition 1940)
- RIGBY, P. *Persistent Pastoralists, Nomadic Societies in Transition* London, Third World Books, Zed Books Ltd, 1985, 198 p.
- SALIFOU, A. "L'éducation africaine traditionnelle" in *Présence Africaine*, vol.89, 1974, pp 3-14.
- SAITOTI, O. T. *The World of a Maasai Warrior : an Autobiography*, London, André Deutsch Ltd, 1986, 144 p.
- SANKAN, S. S. *The Maasai*, Nairobi, East African Literature bureau, 1971, 101 p.
- SANTERRE, R. "Africanisme et science de l'éducation" in *revue canadienne des études africaines*, vol.8, n°3, 1974, pp 467-477.
- SANTERRE, R. & MERCIER TREMBLEY, C. *La quête du savoir, essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1982, 889 p.
- SARONE SENA, O. "Colonial Education Among the Kenyan Maasai : 1894-1962, 1986, pp 1-24.
- SCANLON, D. G. *Traditions of African Education*, New-York, Columbia University Press, 1964, 184 p.
- SCHNEIDER, H. *Livestock and Equality in East Africa, the Economic Basis for Social Structure*, Bloomington & London, Indiana University Press, 1979, 291 p.
- SIFUNA, D. N. "Adapting some Aspects of African Culture in Schools : A Case Study of Kenya and Tanganyika" in *Présence Africaine*, vol.99-100, 1976, pp 82-103.
- SIFUNA, D. N. "Indigenous Education in Nomadic Communities : a Survey of the Samburu, Rendille, Gabra and Boran of Northern Kenya" in *Présence Africaine*, vol.131, 3^{em} trim. 1984, pp 66-89.

SMITH, A. "The Missionary Contribution to Education to (Tanganyika) 1914 " in *Tanganyika Notes and records*, vol.60, 1963, pp 81-109.

SPENCER, P. *The Maasai of Matapato, A Study of Ritual of Rebellion*, International African Library, Manchester University press, 1988, 294p.

THOMAS, A. "Notes on the Formal Education of Arusha "Murran" at circumcision" in *Tanganyika Notes and Records*, vol.65 & 66, 1966, pp81-90.

TIGNOR, R. L. *The Colonial Transformation of Kenya, the Kamba, Kikuyu and Maasai from 1900 to 1939*, Princeton University Press, 1976, 372 p.

II- OUVRAGES EN VUE POUR LA THESE :

Cette partie réunit quelques ouvrages non trouvés à Paris ou à la bibliothèque de la School of Oriental and African Studies de Londres, ainsi que les ouvrages non utilisés dans le cadre du DEA.

AUGER, A. *Tanzania education since Uhuru : a bibliography (1961-1971) incorporating a study of Tanzania past and present as a guide to further sources of information on education in Tanzania*. Nairobi, East African Academy for the institute of Education, University of Dar es Salaam, 1973, 177 p.

CAMERON, J. & DODD, W. A. *Society, School and Progress in Tanzania*. Oxford, 1970.

DODD, W. A. *Education for self reliance in Tanzania : a study of its vocational aspects*. New York, 1969.

ELLEN, G. *Education for self reliance in Tanzania : an evaluation of Nyerere's approach to primary education*. Cambridge, Mass, Harvard Graduate School of Education, 1968, 103 p.

ELA, J. H. *La plume et la pioche, réflexion sur l'enseignement dans le développement en Afrique noire*. Yaoundé, ed. CLE, 1971.

HAWES, H. *Curriculum and Reality in African Primary Schools*. Longman Group Limited, 1979, 220 p.

ISHUMI, A. G. & MALIYANKONO, T. L. *Education and social change : readings on selected issues and cases*. Dar es Salaam, Black Star Agencies, 1980, 262 p.

KINUNDA, M. J. "Interaction école-communauté ; l'enseignement axé sur la communauté dans la République Unie de Tanzanie" in *Expériences et innovations en éducation*, UNESCO, BIE, 1980, pp 88-104.

MBILINYI, M. J. "The problem of unequal access to primary education in Tanzania" in *Rural Africana*, vol.25, 1974, pp 5-28.

SALZMAN, P. *When Nomads Settle : process of sedentarization as an adaptation and response*. Praeger, New York, 1980.

SAMOFF, J. "Education in Tanzania : class formation and reproduction" in *Journal of Modern African Studies*, vol.17, March 1979, pp 47-69.

"School leaver problems in Tanzania" in *East African Journal*, Nairobi, vol.3, n°2, May 1965, p 27.

SARONE SENA, O. "Schemes and Schools : two agents of change among the Maasai of Kenya" Paper presented at a joint seminar of Temple University, African Studies Committee and Dep^t of Anthropology, 15th April 1981.

Tanzania Education Journal. Dar es Salaam : Institute of Education, Ministry of National Education, January 1972. (3 issues per year)

TUCKER, A. N. ; MPAAYAI, I. & TEMPO, O. *A Maasai Grammar*. London, Longmans Green, 1955.

ANNEXE 2

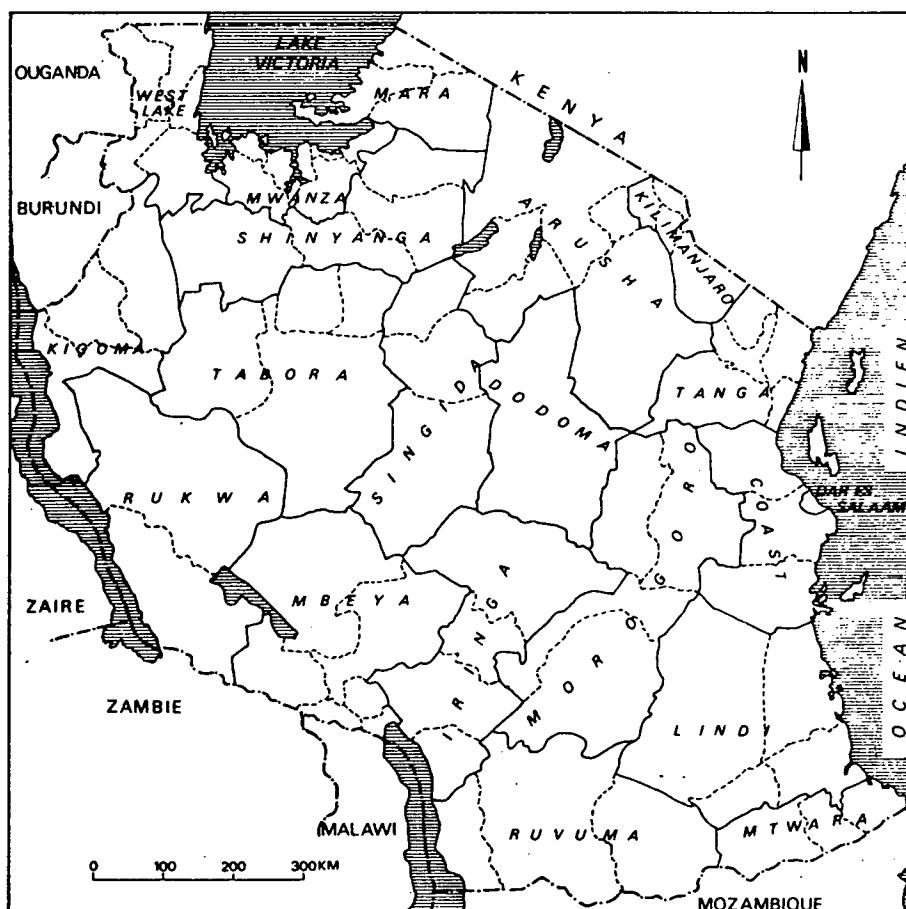


Tableau 14. Nombre de places en classe I allouées à chaque région en 1966 et 1976 dans les écoles d'Etat par cent mille habitants en 1967.

Régions	Population (000s)	% de la population nationale	Places allouées	Nombre de places par 100.000 h. habitants	% total places allouées	Places allouées	Nombre de places/ 100.000 habitants	% total places allouées
Côte	784,3	6,5	526	67	12,8	263	333	14,0
Dar es Salaam						956		
Kilimandjaro	652,7	5,5	536	82	13,0	785	120	9,0
Tanga	771,1	6,5	341	44	8,3	679	88	7,8
W. Lake	658,7	5,5	247	38	6,0	500	76	5,7
Ruvuma	393,0	3,3	154	39	3,7	352	90	4,0
Singida	457,9	3,8	143	31	3,5	334	73	3,8
Mara	544,1	4,6	150	28	3,6	393	72	4,5
Morogoro	685,1	5,7	218	32	5,3	457	67	5,2
Tabora	562,9	4,7	136	24	3,3	294	52	3,4
Arusha	610,5	5,1	177	29	4,3	387	63	4,4
Mwanza	1055,9	8,8	427	40	10,4	644	61	7,4
Dodoma	709,4	5,9	184	26	4,8	379	53	4,4
Mbeya	969,1	8,1	235	24	5,7	467	48	5,4
Kigoma	473,4	4,0	84	18	2,0	250	53	2,9
Iringa	689,9	5,8	184	27	4,5	403	58	4,6
Mtwara	1041,1	8,7	240	23	5,8	317	30	3,6
Shinyanga	899,5	7,5	175	15	3,2	360	40	4,1
Lindi						282		
Rukwa						215		
Tanzanie	11958,6	100%	4117			8717		

Source : Republic of Tanzania. Présentation du budget par le Ministre de l'Education Nationale, 1977.

Tableau 12. Effectifs dans les écoles primaires du Gouvernement en 1965 et 1975 en pourcentage de la population scolarisable en 1969 (estimation)

Région	Population scolarisable en		%		
	1969(1) (estimation)	Effectifs 1965	Effectifs 1975	Effectifs 1965	Effectifs 1975
Kilimanjaro	147.203	78.445	125.749	60	85
W. Lake	126.257	52.941	96.845	49	77
Côte	126.887	42.847	49.298	42	39
Dar-es-Salaam			48.495		
Ruvuma	79.798	28.119	70.703	45	88
Mara	111.452	35.748	81.332	35	73
Singida	86.248	30.353	68.408	43	79
Tanga	151.685	56.360	105.911	46	70
Mbrogoro	130.367	43.718	78.299	39	60
Tabora	103.519	28.118	66.133	34	64
Mtwara	191.069	55.263	90.784	36	47
Dodoma	146.657	36.164	94.570	31	64
Arusha	123.999	31.040	69.226	31	56
Mwanza	212.269	57.529	95.564	34	45
Mbeya	210.279	48.321	88.089	27	42
Kigoma	93.806	22.342	64.920	29	69
Iringa	159.335	31.755	76.674	24	48
Sinyanga	187.356	31.497	72.986	23	39
Lindi			53.608		
Rukwa			35.359		
TOTAL	2.388.168	710.200	1.532.953	36	59

(1) Le groupe d'âge s'étendant sur 7 ans (5-11 ans inclus) en 1967, se rapproche sensiblement du groupe d'âge 7 à 13 ans en 1969. Les pourcentages de 1965 sont fondés sur un groupe d'âge de 8 ans, étant donné que le programme d'école primaire durait à ce moment là huit ans et non pas sept.

Source : Ministère de l'Education Nationale, Statistiques sur l'Education 1961-1975.

Source : D.Court, 1981

Appendix . School Attendance in the Ngorongoro Conservation Area, 1980

Standard	Average Attendance ^a				Totals (100 %)
	Boys	% ^b	Girls	% ^b	
I	189	65	102	35	291
II	233	66	122	34	355
III	190	66	97	34	287
IV	57	66	29	34	86
V	62	79	16	21	78
VI	48	86	8	14	56
VII	52	91	5	9	57
Totals	831	69	379	31	1 210 ^c

^a The figures refer to average attendance in all schools in the Conservation Area (except that in Nairobi village) during February–August 1980.

^b Percentage of total attendance at each standard level.

^c To this figure should be added approximately 144 school children in the primary school of Nairobi village, giving a total of 1 354 for the whole of the Conservation Area. This figure can, in turn, be compared with an estimated school age population (7–13 yrs) of about 3 043 for the year 1978.

Sources: Monthly school reports and census figures from the NCAA.

Appendix 4. School Attendance in Relationship to Enrollment in the Ngorongoro Conservation Area, 1980

School	Standard	Enrollment ^a	Attendance ^b
Kakesio	1–7	239	124
Osinoni	1–3	106	67
Esere	1–2	74	19
Endulen	1–7	272	194
Olairobi	1–7	275	178
Mokilal	1–3	144	105
Olbalbal	1–3	93	76
Ilkeepusi	1–3	129	102
Nainokanoka	1–7	216	102
Alaililai	1–3	114	87
Bulati	1–2	81	72
Kapenjiro	1–3	93	74
Totals		1 846	1 100 ^c
(%)		(100)	(60)

^a Number of enrolled children, February 1980.

^b Average number of children actually attending school during February–August 1980.

^c The figure does not coincide with the corresponding figure in Appendix 3 because complete information was not available here for all schools in the Conservation Area. The total number of enrolled children in the Conservation Area is estimated at somewhere between 2 000–2 200.

Source : K. Arhem, 1985

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : Etat de la réflexion sur le sujet.....	8
Introduction.....	8
A- Education et anthropologie.....	10
B- Education traditionnelle.....	11
1) Une vue générale.....	11
2) L'éducation traditionnelle des Maasai.....	13
a- La petite enfance.....	14
b- L'entrée dans le système de classes d'âge.....	16
C- L'éducation formelle.....	20
1) Les missions.....	21
2) Les écoles gouvernementales.....	24
3) L'éducation pour le développement auto-centré.....	26
4) Les Maasai.....	29
a- La scolarisation des Maasai Kenyans.....	30
b- L'école du côté Tanzanien.....	34
D- Education traditionnelle, éducation formelle : Une nouvelle approche.....	38
DEUXIEME PARTIE : Problématique et méthode.....	42
A- Approche théorique.....	42
1) Une méthode empirique.....	42

2) Ethnologie et modernité.....	44
3) Interdisciplinarité.....	45
B- Perspectives d'enquête.....	49
1) Organisation et contenu de l'enseignement scolaire.....	49
a- Quelques données statistiques.....	49
b- Les programmes scolaires.....	50
c- Les types d'écoles	52
2) Vie pastorale et vie scolaire.....	53
a- Vie scolaire et système de classes d'âge.....	53
b- Vie scolaire et vie familiale.....	56
c- Rythme scolaire et temps de la société.....	58
d- L'espace scolaire et la conception spatiale des Maasai...	60
3) Les Maasai et l'Etat.....	61
a- Le regard des autres communautés tanzaniennes sur les Maasai.....	61
b- Les Maasai et l'économie de marché.....	63
c- Scolarisation et sédentarisation.....	64
4) La perception de l'école par les Maasai.....	65
a- L'avenir des scolarisés.....	66
b- Qui envoie-t-on à l'école et pourquoi ?.....	67
c- L'identité Maasai.....	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE.....	73
ANNEXES.....	79