

E N Q U Ê T E S & **ANCRAGES**

REVUE SCIENTIFIQUE PLURIDISCIPLINAIRE

Titre de l'article :

Retour et détour sur le terrain: une réflexion sur l'influence des temporalités sur les orientations de recherche

Auteur(s) de l'article : Nathalie BONINI

Maître de conférences en Anthropologie, Université François Rabelais, Tours, UMR CITERES.

Résumé : L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'action du temps sur les méthodes et les orientations de la recherche. Il propose ainsi une réflexion sur le changement de la posture et du regard du chercheur de retour sur un terrain après quinze ans d'absence, en se focalisant sur l'influence des différentes temporalités - sur les problématiques privilégiées, la méthode de recueil de données, les données elles-mêmes et leur analyse. Sous le terme « temporalités » sont regroupés des éléments de différentes nature qui interagissent : la temporalité de la recherche elle-même, soit l'évolution de la « réalité » du terrain, la temporalité inhérente au retour et notamment au degré d'intégration et de connaissance du chercheur, la durée de l'enquête, la temporalité conjoncturelle de sa réalisation, les conditions matérielles qui modifient le temps de l'action, et qui, de ce fait ne peuvent être traitées comme de simples variables annexes, et enfin, le rapport au temps des populations étudiées comme celui du chercheur.

Mots clés : Revisite du terrain / temporalité / réflexivité / Tanzanie / méthodes d'enquête / éducation / observation / conditions d'enquête

Rayon : Revenir, reprendre... Le « Re » dans l'enquête

Pour citer cet article : Bonini, N., « Retour et détour sur le terrain: une réflexion sur l'influence des temporalités sur les orientations de recherche », *Enquêtes et Ancrages : Revenir, reprendre... Le « Re » dans l'enquête*, 2017

Retour et détour sur le terrain: une réflexion sur l'influence des temporalités sur les orientations de recherche

Nathalie BONINI

Introduction

Décrivant les anthropologues comme des auteurs, des chercheurs américains ont, au tournant des années 1980, alimenté le débat sur la nature, scientifique *versus* littéraire, de l'anthropologie. L'ouvrage *Writing Culture* qui rassemble des articles issus d'un séminaire de réflexion sur la production des textes ethnographiques et met en évidence leur caractère littéraire, représente à cet égard, une publication majeure¹. Selon Marcus, revenant sur l'héritage de *Writing Culture*, si la critique a d'abord et avant tout été circonscrite au travail d'écriture, de composition des textes ethnographiques, elle s'appliquait également au travail de terrain (Marcus, 2002). Ces critiques post-modernes ou dans le sillage du post-modernisme, ont assurément nourri la réflexion sur la nature des connaissances anthropologiques mais aussi sur l'enquête ethnographique en proposant des méthodes alternatives au modèle d'enquête traditionnel « malinowskien » pour l'étude de certains objets contemporains (Faubion & Marcus, 2009). Si l'enquête de terrain continue de jouer un rôle central dans la production des données, et, selon Marcus (2002), également dans « l'ethos de la socialisation professionnelle », elle n'est plus considérée comme allant de soi. L'idée que les données de terrain n'ont pas d'existence séparée de la relation sociale qui en permet la collecte réclame de l'anthropologue un travail réflexif (Olivier de Sardan, 2004). Comme le souligne Leservoisier (2005 : 5), « l'anthropologie (et la sociologie) réflexive est devenue une exigence épistémologique et méthodologique »². Cette réflexivité s'impose dans la revisite d'un terrain d'enquête qui nous intéresse ici, qu'il s'agisse de retours répétés sur le long terme - ce que Howell et Talle (2011) désignent sous le terme « *multitemporal research* » - ou du retour sur le terrain après des années d'absence. Dans cette seconde situation, il peut s'agir du retour d'un chercheur sur son ancien terrain ou du réexamen d'un terrain étudié précédemment par un autre à l'image des célèbres études d'Annette Weiner (1988) dans les îles Trobriands ou de Michael Buravoy (2003) sur les traces de Daniel Roy dans un atelier de construction mécanique des Etats-Unis³. Dans tous les cas, le temps et ses effets fournissent l'armature centrale pour saisir la nouveauté des analyses produites sur un terrain donné⁴. Cet article qui propose une réflexion sur le changement de la posture et du regard du chercheur de retour sur un terrain après quinze ans d'absence, tentera de mettre en évidence l'influence de la juxtaposition de différentes temporalités - qui agissent à divers niveaux de la recherche -

¹ Clifford J. & Marcus G. E. (1986) ; Cf. également Geertz, (1996) et Céfai (2010)

² En témoignent également les nombreux ouvrages sur la question dont Olivier de Sardan (1995), Ghasarian (2002), Weber & Lambelet (2006), Bensa & Fassin (2008) et Copans (2011).

³ Pour les études françaises, Cf. notamment le dossier de *Gradhiva* (2000), Bonte (2005), Peatrik (2009) et Laé et Murard (2012).

⁴ Cf. Dubar & Rolle (2008) pour leur analyse sur le temps comme lieu d'intelligibilité des phénomènes sociaux.

sur les problématiques privilégiées, la méthode de recueil de données, les données elles-mêmes et leur analyse. Par « temporalités », entendons la temporalité de la recherche elle-même, celle inhérente au retour, la durée de l'enquête, le temps consacré aux différentes séquences et méthodes qui la composent, la temporalité conjoncturelle de sa réalisation, les conditions matérielles qui modifient le temps de l'action, ou encore le rapport au temps des populations étudiées, tout comme celui du chercheur.

L'objectif de cet article est ainsi de mettre en évidence l'action du temps sur les méthodes et les orientations de ma recherche. Dans la première partie, ce temps est celui de la découverte du premier terrain⁵ via l'observation participante sur le long terme, méthode à laquelle je consacre un paragraphe. Le temps de l'évolution de ma réflexion guidée par la durée de mes séjours plus récents, la connaissance préalable du terrain, et la volonté d'en saisir la dynamique, est abordé dans la deuxième partie. La troisième partie est consacrée aux transformations rapides de la société tanzanienne et du mode de vie des Maasai lors de mon retour. Enfin, le temps imposé par les contingences matérielles, fait l'objet de la dernière partie. Toutefois, bien que davantage développées dans cette dernière partie, les conditions matérielles de l'enquête – notamment de transport – et leurs incidences, ont influencé toutes les phases de ma recherche, ce qui justifie qu'elles émergent au fil de l'article. Du fait de leur caractère prosaïque, celles-ci sont généralement passées sous silence dans les écrits scientifiques ou n'y occupent au mieux qu'une place périphérique. Pourtant, loin de n'être qu'anecdotiques et de n'affecter que le confort du chercheur, elles influencent les relations aux personnes, à l'espace et au temps, la méthode d'enquête et *in fine* les problématiques de recherche elles-mêmes.

1. Le premier terrain : l'étude de la rencontre entre éducation scolaire et non scolaire

1.1. La réorientation de la problématique par l'observation participante

Ma première enquête de terrain en Tanzanie était celle d'une doctorante en anthropologie sociale implantée dans un environnement et une société dont la connaissance se limitait au départ à des lectures anthropologiques⁶. Mon intérêt scientifique portait alors sur les relations entre le nomadisme et la scolarisation, mes lectures antérieures sur les populations pastorales d'un côté et sur l'éducation scolaire en Afrique de l'autre m'ayant amenée à envisager la dialectique entre scolarisation et nomadisme comme l'une des clés de compréhension de la situation scolaire des pasteurs maasai. Arrivée sur le terrain d'enquête, mon idée principale était ainsi de repérer l'impact du nomadisme sur la scolarisation et réciproquement, préoccupation largement confortée par le discours des enseignants tanzaniens qui ne manquaient pas de mentionner cette influence mutuelle, même lorsque je prenais soin de ne pas l'évoquer moi-même⁷. Mais l'enquête approfondie de terrain, notamment via

⁵ Ce que j'appelle mon premier terrain est en fait constitué de deux séjours, l'un de dix mois en 1991 et l'autre de six mois en 1993.

⁶ Ce terrain avait été précédé d'un séjour exploratoire de deux mois au Kenya et en Tanzanie mais je n'avais pas séjourné dans les régions peuplées par les Maasai.

⁷ En dehors de cette précaution méthodologique, le fait que, comme bien d'autres, je considère au départ ce lien comme allant de soi, influençait très certainement mes questions, même si j'ai pu vérifier par la suite que l'idée que le nomadisme des Maasai représente un, voire le, frein majeur à la scolarisation de leurs enfants que j'avais finalement abandonnée moi-même, demeurait fortement ancrée parmi les personnes en charge de l'éducation.

l'observation participante dans plusieurs villages maasai, a infirmé mon hypothèse centrale et orienté différemment mon approche du sujet. En effet, d'une part et contrairement à ce que peut laisser penser la littérature ethnologique dans laquelle l'épithète «nomades» est presque toujours accolée à « pasteurs », tous les pasteurs ne sont pas nomades et leur mobilité ne constitue pas nécessairement *le* trait dominant de la société en toute occasion. Traditionnellement, le pastoralisme des Maasai, que l'on pourrait davantage qualifier de semi-nomades, repose surtout sur la mobilité de transhumance, généralement prise en charge par les guerriers⁸, tandis que le reste de la maisonnée demeure au *boma*⁹. D'autre part, comme dans de nombreuses sociétés africaines, à l'intérieur des groupes domestiques, les individus eux-mêmes sont très mobiles. Les enfants, notamment, peuvent être confiés provisoirement ou de façon définitive à des parents ou connaissances. Les enquêtes de terrain ont révélé que cette mobilité infantile pouvait favoriser, limiter ou ne pas avoir d'impact sur la scolarisation, selon que la famille y était plus ou moins favorable¹⁰. Ainsi, si la mobilité – qui n'est pas nécessairement synonyme de nomadisme - peut effectivement influencer sur la scolarisation des enfants, elle ne le fait pas de façon uniforme et ne constitue pas nécessairement le facteur déterminant de leur moindre scolarisation. En revanche, l'observation des modes de vie et pratiques éducatives des Maasai a confirmé le lien fort - au sens d'influence mutuelle - entre le pastoralisme, comme mode de production et d'éducation, et la scolarisation. Ceci a contribué à la réorientation de ma recherche sur les conséquences de la rencontre entre éducation scolaire et non scolaire. Si j'ai pu réaliser de nombreux entretiens, l'évolution de ma problématique et le recueil des données, doivent beaucoup à la méthode de l'observation participante, qui transforme les conditions de vie en « conditions de travail ». En effet, pour qui reste à demeure parmi les personnes « sujet d'étude », les temps de la vie ordinaire sont difficilement dissociables des moments d'étude¹¹. L'expérience de vie avec les Maasai fut l'occasion de me familiariser avec leurs codes de comportement, d'observer, de voir, d'entendre, de partager, autant d'éléments qui constituent ce que Olivier de Sardan (1995 : 79) appelle l'imprégnation. Cette imprégnation était permise/imposée par les conditions matérielles dans cette région du rural isolé qui m'obligeaient à vivre la plupart du temps au rythme de mes hôtes, celui-ci étant largement guidé par les activités pastorales, et à marcher de nombreuses heures en leur compagnie. Comme l'a notamment montré Favret-Saada (1985) à propos de son enquête sur la sorcellerie, la participation et la durée permettent également au chercheur de prendre ou de se laisser attribuer une place, place qui peut évoluer au fil de l'enquête. J'ai ainsi d'abord été associée à l'interprète - masculin - qui m'aidait pour les entretiens avec les Maasai ne parlant pas swahili ; puis, résidant dans son *boma* chez sa mère ou chez l'une de ses femmes et demeurant le plus souvent avec elles et les autres femmes et enfants du *boma*, ma place dans l'univers féminin du cercle restreint de connaissance n'a plus, au fil du temps, été médiatisée par cet interprète¹². Cette position a généré une plus grande

⁸ Le système de classe d'âge représente la pierre angulaire de l'organisation sociale maasai. Après leur circoncision, les jeunes garçons intègrent une classe d'âge au sein de laquelle ils graviront tous les échelons de la vie ; le premier d'entre eux est celui que l'on nomme *moran* en maa, que les ethnologues traduisent par « guerrier ».

⁹ Nom swahili utilisé pour désigner un village maasai, composé généralement de quelques maisons organisées en cercle autour d'un enclos central réservé au bétail.

¹⁰ Cf. Bonini 1996

¹¹ Je ne détaillerai ici pas les atouts et les limites de cette méthode qui a déjà fait couler beaucoup d'encre. Cf. notamment Olivier De Sardan (2004) et Copans (2011).

¹² Le fait que je sois une femme a incontestablement favorisé l'acceptation de ma présence aux côtés des femmes et des enfants tandis que mes autres attributs (célibataire, sans enfant, ayant fait des études et étrangère) avaient tendance à m'en éloigner et à me rapprocher de l'univers masculin.

liberté de parole et d'action, en particulier avec les enfants, et c'est cette interconnaissance acquise dans la durée qui, seule, m'a permis de recueillir leurs discours. En effet, l'artificialité qui caractérise tout entretien formel est décuplée et se révèle un obstacle majeur au recueil du discours des enfants maasai, qui sont statutairement dans un rapport de soumission aux adultes. Les moments passés en leur compagnie à jouer, pratiquer des activités quotidiennes, manger, ne rien faire, et surtout marcher, m'ont ainsi livré de précieuses informations via l'observation et les discussions informelles que je pouvais avoir avec les plus grands qui parlaient swahili. De même, c'est la répétition des journées passées en pâturage, complétées par les discussions informelles et les entretiens formels qui m'ont permis d'une part, d'expérimenter la pénibilité des éprouvantes journées de marche, mais surtout de mesurer à quel point l'expérience sur le long terme était nécessaire pour les bergers dans leur apprentissage de l'éducation pastorale (connaissance de la faune et de la flore, des lieux les plus propices au bien-être du bétail, du comportement et rythme des animaux etc.). Ma résidence permanente dans le *boma*, qui me plaçait en contact régulier avec les enfants et leurs éducateurs me familiarisait ainsi avec la socialisation maasai par le repérage des pratiques et principes éducatifs - à la fois implicites et explicites - en même temps qu'elle rendait un peu moins saugrenues mes questions et ma participation aux activités quotidiennes.

L'observation participante prend du temps et n'est pertinente qu'à cette condition. La qualité des observations dépend de multiples facteurs, mais se révèle d'autant plus riche qu'elle englobe des situations et des moments différents, y compris lorsqu'ils sont a priori éloignés des phénomènes que l'on souhaite observer. Ces situations imprévues augmentent la disponibilité de chercheur à observer ce à quoi il n'était pas préparé (Olivier De Sardan, 1995 : 77), ce qui peut l'amener à infléchir sa recherche. De même, le temps passé en dehors de ce que l'on pense être le cœur du travail d'enquête, et qui paraît souvent bien trop long au chercheur impatient de recueillir ses données, peut-il permettre de mieux saisir un objet d'étude en l'insérant dans un contexte plus large que celui que l'on jugeait de prime abord suffisant pour le comprendre. Pour prendre l'exemple de l'école, dont on reparlera dans l'évocation de mes terrains ultérieurs, alors que mon objectif était de multiplier les heures de présence dans les classes afin de faire varier les situations d'observation pour une meilleure appréhension des conditions de scolarisation, il me fallait marcher de longues heures pour atteindre les écoles ou attendre un hypothétique moyen de transport lorsqu'elles étaient trop éloignées. De même, avant d'accéder à la salle de classe, devais-je parfois attendre un enseignant ou une lettre d'introduction. Or, la frustration immédiate que j'ai pu ressentir face à ces moments que je considérais alors comme perdus pour la recherche s'est largement muée en satisfaction au fil de l'analyse, tant ils ont été sources d'informations. En effet, le fait de devoir commencer sa journée d'école en même temps que les enfants du *boma*, de parcourir en leur compagnie les kilomètres qui les séparent de l'établissement, de les attendre sur le chemin alors qu'ils ramassent du bois pour leurs enseignants ou qu'ils jouent avec les camarades des *boma* alentours, ou, une fois sur place d'attendre avec eux, assise sur les bancs de la classe, un instituteur qui finalement n'arrive pas, suscite des situations de discours et d'observation qui se révèlent précieuses pour l'analyse des conditions de scolarisation et des représentations que les individus se font de l'école. La journée d'un élève ne commence pas à l'école ni ne finit lorsque la cloche sonne. De même, les heures d'attente pour une lettre ou un rendez-vous, ou les remises au lendemain lorsque la personne attendue n'est pas présente, font-elles partie intégrante de l'accès à l'école ; elles sont le lot quotidien des parents venus exposer un problème ou chercher une information, ou des enseignants qui font face à des difficultés concernant l'école. Bien que ces « à-côtés » aient effectivement diminué les heures passées en classe, le fait de ne pas les avoir traités seulement comme des passages obligés pour accéder aux situations d'observation a indéniablement enrichi l'analyse. Autrement dit,

ce que je considérais alors comme des contraintes fut source d'informations heuristiques. Or, par définition, les contraintes sont rarement souhaitées, et le chercheur en quête d'informations précises s'arrange en général pour réduire les temps qu'il considère comme des temps morts. Ainsi, peut-il être tenté de privilégier les endroits qu'il peut atteindre et d'où il peut sortir facilement pour optimiser les temps d'observation choisis et planifiés, réduisant par là-même les opportunités d'observation de situations imprévues. Si l'on ne peut nier que ces contraintes peuvent réellement ralentir ou entraver le travail sur le terrain, le fait d'être « captif » d'un environnement, dépendant de personnes extérieures, dans l'impossibilité de contrôler le temps, place le chercheur dans un autre rapport au temps, plus proche de celui des populations étudiées qui font face aux mêmes obstacles et peut générer une autre forme d'intelligibilité des données. Comme l'écrit fort justement Olivier de Sardan « Il faut, sur le terrain, avoir perdu du temps, beaucoup de temps, énormément de temps, pour comprendre que ces temps morts étaient des temps nécessaires » (Olivier de Sardan, 1995 : 74). Pourtant, bien qu'ayant moi-même expérimenté la fertilité de cette perte de temps, comme je le détaillerai ultérieurement, la posture qui consiste à réduire volontairement les moments d'enquête au profit d'éventuels imprévus hors enquête n'est pas facile à tenir.

1.2.Éducation scolaire et non scolaire

Ma première enquête de terrain m'a ainsi conduite à étudier les pratiques éducatives scolaires et non scolaires des Maasai et les représentations de l'école et du pastoralisme qui les sous-tendaient. Au début des années 1990, la majorité des Maasai rencontrés dans la région étudiée étaient pasteurs et n'étaient engagés dans des activités agricoles ou commerciales que de façon périphérique. Sur le plan de la scolarisation, environ un tiers des enfants étaient scolarisés à l'école primaire – contre une moyenne nationale deux fois supérieure à cette époque - et une infime minorité d'entre eux poursuivaient au niveau secondaire. L'entrée à l'école secondaire publique (moins onéreuse que les écoles privées) est, en Tanzanie, soumise à la réussite à l'examen de fin de primaire et l'immense majorité des enfants maasai y échouaient. Dans la région, une seule école secondaire, privée, était présente jusqu'en 1993, où s'est ouvert la première école secondaire publique¹³. En fonction des ressources disponibles et des attentes des parents à l'égard de l'école, différentes stratégies éducatives se dégageaient (Bonini, 1996) : seuls les Maasai qui vivaient essentiellement de l'élevage et qui, de ce fait, souhaitaient qu'une partie de leurs enfants garde les troupeaux, favorisaient la transmission d'une éducation pastorale (en priorité aux garçons) qui ne pouvait coexister avec leur scolarisation. En effet, l'éducation pastorale qui repose sur l'expérience et le tutorat et qui requiert, comme on l'a vu, une longue pratique, occupe les enfants pendant les heures d'école. Dans ce cas, les parents rencontrés étaient plus enclins à scolariser leurs filles dans la mesure où l'éducation qu'elles recevaient au sein de la communauté, moins spécialisée, entraînait moins en concurrence avec la scolarisation qui, de surcroît, était obligatoire. Selon l'importance de la fratrie, ils pouvaient également envoyer quelques garçons à l'école et destiner les autres aux activités pastorales. Les autres parents et notamment ceux qui avaient peu (ou pas) de bétail scolarisaient plus volontiers leurs enfants, d'autant que ces derniers étaient rendus disponibles par l'absence de troupeaux et ceux qui considéraient que l'éducation scolaire était importante y destinaient tous leurs enfants, dans la mesure du possible, ou du moins tous leurs garçons¹⁴. La langue d'instruction dans le premier cycle étant le swahili¹⁵, l'un des atouts de

¹³Comme leurs homologues tanzaniens, les élèves autorisés à intégrer une école secondaire publique, étaient scolarisés dans d'autres régions du pays où ils étaient internes.

¹⁴La préférence pour les garçons s'explique notamment par le fait qu'en vertu de la résidence patrilocale des Maasai, ils sont amenés à demeurer aux cotés de leur famille d'origine et ainsi de leur faire profiter des bénéfices

la scolarisation étaient, pour les parents interrogés, d'avoir des enfants capables de le parler, mais aussi de le lire et de l'écrire. Enfin, une petite minorité de parents refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école, considérant qu'ils seraient alors « perdus » pour leur famille et la communauté en général.

Quelles que soient les stratégies éducatives adoptées, compte tenu des conditions de scolarisation, dans les années 1990, l'impact de l'éducation scolaire sur les modes de vie des Maasai restait relativement faible. Etant davantage jugée sur sa capacité d'alphabétisation en swahili que sur les débouchés qu'elle pourrait procurer, l'école était perçue comme un moyen d'intégration minimale dans la société globale et les « retours » au *boma* après la scolarité primaire qui étaient la norme, étaient en général escomptés. Si la scolarisation pouvait entrer en concurrence avec les autres formes d'éducation – en particulier avec l'éducation pastorale – elle pouvait coexister aussi, dans une large mesure, avec elles, les élèves menant, en dehors de l'école, une vie similaire à celle de leur compagnons non scolarisés. Pour autant, alertée par les changements importants que j'avais pu repérer entre 1991 et 1993 et par les transformations économiques, sociales et éducatives qui se profilaient, je mesurais, en quittant le terrain, que les années 1990 représentaient probablement un moment charnière dans le comportement des Maasai à l'égard de l'éducation scolaire.

2. La temporalité du retour : étudier les transformations en un temps limité

Ma situation personnelle et professionnelle¹⁶ ayant évolué dans les années qui ont suivi la rédaction de ma thèse, je me suis engagée dans des recherches en France, plus faciles d'accès étant donné le temps limité que je pouvais désormais consacrer au terrain. Elles portaient sur les « néo-ruraux » des Cévennes, dont j'étudiais plus particulièrement le rapport à l'éducation. Je menais ces recherches en collaboration avec une collègue anthropologue (Françoise Clavairolle), nous faisons des enquêtes de terrain répétées mais de courte durée, j'étais logée dans sa maison et j'éprouvais une certaine difficulté à « m'inviter » sur le long terme dans les foyers des personnes enquêtées. Ces conditions d'enquête m'ont amenée à privilégier les entretiens à l'observation participante. Ce nouveau terrain en France et, surtout, la temporalité dans laquelle j'ai dû le mener ont ainsi influencé ma façon de travailler.

Ayant toujours gardé en tête l'idée de poursuivre mes recherches en Tanzanie, je n'avais cessé de lire et de participer à des manifestations et colloques sur l'éducation et/ou sur l'Afrique. Le sentiment que j'avais eu d'une situation évoluant rapidement à la fin du siècle fut conforté par les nouvelles – officielles ou informelles – que je recevais régulièrement de Tanzanie, ainsi que par la réception, en 2006, d'un message d'un doctorant britannique rédigeant une thèse sur un sujet proche qui constatait que les Maasai étaient bien plus enclins à scolariser leurs enfants que je ne l'avais présenté. C'est ainsi dans l'idée de mesurer ce qui avait changé en matière d'éducation, et notamment en matière d'éducation scolaire qui me semblait en pleine effervescence, que je suis repartie sur le terrain tanzanien quinze ans plus tard, d'abord pour une enquête de deux mois en 2009, suivie par un terrain de trois mois en

de leur éducation scolaire, tandis que les filles suivront leur mari après leur mariage rendant l'investissement dans l'école – lorsque pensé comme tel – moins profitable.

¹⁵ La langue d'instruction devient l'anglais au niveau secondaire et au-delà.

¹⁶ Recrutée comme maître de conférences en anthropologie en 1997.

2014 et d'un mois en 2016. A l'aube de mon retour, je m'attendais donc à accorder plus d'importance à l'éducation scolaire que je ne l'avais fait auparavant, mais ce n'est pas uniquement pour cette raison que tel fut effectivement le cas. Le fait de revenir sur le terrain place d'emblée le chercheur dans une posture comparative, qui oriente son regard en fonction de ce qu'il connaît déjà et de ce qu'il a déjà vécu. Si je me suis davantage déplacée que lors de mon premier séjour, mon point d'attache restait le même village, chez les personnes qui m'avaient jadis hébergée ; je suis donc revenue dans un environnement que je connaissais et parmi des personnes qui me connaissaient. Pour autant, pour diverses raisons, mon retour sur le terrain s'est fait dans des conditions différentes du premier séjour.

L'évolution de mon statut personnel était marquée par mon âge, qui me plaçait désormais dans la catégorie des femmes adultes¹⁷ mais aussi, notamment aux yeux des personnes de connaissance, par mon statut de mère de famille. Toutefois, si ce changement me rapprochait de la condition des femmes avec qui je vivais, il a peu influé sur la relation d'enquête et l'accès aux données. L'évolution de mon statut professionnel a eu plus d'impact sur la direction de mes recherches, mais non en tant que tel, comme ce fut le cas de Pierre Bonte au cours d'une étude sur une société minière réalisée à trente ans d'intervalle, où son statut de chercheur lui a ouvert l'accès à des informations non dévoilées lors du premier terrain (Bonte 2005). Dans mon cas, l'incidence de mon statut professionnel était à la fois indirecte et négative au sens où il restreignait considérablement le temps que je pouvais dédier à l'enquête de terrain, mes activités d'enseignement ne me laissant plus la possibilité de partir pour de longs mois. Ma connaissance de la société maasai et de leurs pratiques éducatives me conférait une certaine « avance » par rapport à ma première enquête, en particulier s'agissant des modes d'éducation non scolaire que j'avais davantage approfondis lors de mon premier terrain. Toutefois, si cette connaissance me permettait d'appréhender le terrain plus sereinement, la conscience des possibles aléas de terrain qui ne manqueraient pas de surgir (administratifs, de transport, de climat etc.) atténuait mon optimisme et accentuait mon sentiment de devoir rentabiliser le temps, de peur d'en manquer pour mener à bien mon enquête. Aussi, bien que persuadée des bénéfices des temps morts que décrit Olivier De Sardan déjà cité, leur caractère aléatoire, auquel s'ajoute l'habitus culturel et professionnel du chercheur guidant son rapport au temps, m'a davantage encouragée à tenter de le contrôler plutôt qu'à profiter de l'éventuelle richesse que procure le fait de le laisser couler. La rationalité de la programmation du travail scientifique a ainsi pris le pas sur la posture de ce que Genard et Roca i Escoda (2013 : 6) nomment « l'ouverture à l'étonnement ». Celle-ci peut être, comme ils l'analysent dans leur article, le résultat d'une disposition particulière de certains chercheurs et/ou d'un choix théorique, mais peut aussi, pour un même chercheur, être influencée par les conditions – en particulier de durée - de son enquête, ce qui fût mon cas. La contrainte d'un terrain de courte durée agit ainsi davantage sur la posture du chercheur et la nature des données récoltées que sur leur quantité. Ma volonté de confronter mes résultats antérieurs à l'épreuve du temps et de saisir la dynamique du terrain, me rendait plus attentive aux processus de changements qu'aux éléments de continuité et me conduisait vers des domaines où ils seraient les plus visibles ou les plus radicaux. Les changements éducatifs, en grande partie liés à l'augmentation de l'offre scolaire que j'aborderai ultérieurement, me semblaient à la fois les plus notables et les plus accessibles, car immédiatement perceptibles par l'enquête, et en particulier par les entretiens que l'on a tendance à considérer comme plus « rentables » sur une courte durée.

¹⁷ Sur l'influence de l'âge du chercheur sur les résultats de ces recherches, Cf.A.-M Peatrik (2009) qui revient sur ses propres enquêtes au sein de la population Meru du Kenya.

En ce qui concerne le dépassement des analyses scientifiques antérieures, si la maturation théorique tant individuelle que de la discipline dans son ensemble, fut, comme le souligne Garrigues-Cresswell (in *Gradhiva*, 2000 : 71) l'occasion de rompre avec les naïvetés des premières expériences, la volonté d'appréhender la dynamique du monde social qui guidait ce retour était déjà au cœur de mes premières préoccupations. En effet, influencée par les travaux de Georges Balandier, j'avais tenu à produire une analyse dynamique de la rencontre entre les différentes formes d'éducation en présence dans la société maasai en évitant le clivage, prépondérant dans les travaux sur l'éducation en Afrique de l'époque, entre une éducation dite « traditionnelle » et une éducation scolaire, généralement présentées comme antagonistes. Les résultats de mes premières enquêtes tentaient ainsi de prendre la mesure des propriétés dynamiques des pratiques éducatives (pastorales, scolaires, liées au système d'âge) et des représentations de l'école. En revanche, l'intérêt plus important accordé à l'éducation scolaire dans mes recherches ultérieures et les analyses que j'ai pu en faire doivent beaucoup à l'orientation thématique de mon équipe de recherche de rattachement¹⁸. Celle-ci a guidé mes travaux en Cévennes et m'a incitée à retravailler mes données sur l'éducation en Tanzanie autour de l'articulation local/global, que je n'avais pas particulièrement approfondie auparavant. Les liens et tensions entre différentes échelles (locale, nationale, internationale) étaient également développés par une littérature récente (sociologique, anthropologique et de sciences politiques) sur la mondialisation de l'éducation en Afrique et ailleurs¹⁹. L'importance nouvelle que j'accordais alors à la dialectique entre le local et le global m'amenait vers de nouvelles problématiques en même temps qu'elle me conduisait à analyser mes données antérieures sur un angle nouveau²⁰. Je me suis ainsi davantage intéressée aux effets des décisions et injonctions internationales sur les communautés locales, que l'on pouvait par exemple repérer sur les politiques éducatives mises en œuvre nationalement. Certes, les modes d'éducation au sein de la communauté maasai, et notamment l'éducation pastorale, étaient eux-aussi soumis à des influences de la société globale, mais celles-ci ont surtout entraîné leur déclin au profit de l'éducation scolaire. En effet, si la dégradation du pastoralisme remonte à plusieurs décennies, elle s'est accélérée depuis une vingtaine d'années, notamment dans la région de mes enquêtes où les Maasai vivaient surtout des activités pastorales à l'aube des années 1990. Quinze ans plus tard, ils étaient en majorité engagés dans des activités agricoles parallèlement à l'élevage ou en remplacement. Ces transformations les conduisaient par ailleurs à scolariser davantage leurs enfants non seulement parce que la perte des troupeaux rendait l'éducation pastorale moins impérieuse pour une bonne partie des enfants qui étaient de surcroît libérés pendant les temps scolaires, mais aussi parce que cette dégradation du pastoralisme rendait l'école nécessaire pour diversifier les ressources.

L'attrait de la nouveauté, mon orientation théorique, l'impression de mieux connaître les formes d'éducation au sein de la communauté que j'avais privilégiées lors de mes enquêtes antérieures, la contrainte temporelle d'un terrain court et, surtout, l'ampleur des réformes éducatives en Tanzanie depuis les années 2000 et la place grandissante occupée par l'école dans la société maasai m'ont ainsi amenée à enquêter principalement dans et sur l'école.

¹⁸ UMR CITERES, équipe CoST, axe « globalisation/communalisation ».

¹⁹ Citons par exemple K. Anderson-Levitt (2003), M.-F Lange & N. Henaff, (2003), C. Dyer, (2006), Forsey & al. (2008).

²⁰ A propos de ses enquêtes successives en Ethiopie, David Turton (in Howell & Talle, 2011) montre que son utilisation nouvelle du concept de « locality » d'Appadurai lui a permis de modifier ses analyses sur la notion de frontière chez les Mursi.

3. L'évolution de la place de l'école dans la société massai au moment du retour

Comme de nombreux pays d'Afrique, la Tanzanie a lancé une vaste série de réformes éducatives, visant à atteindre les objectifs internationaux d'« éducation pour tous » (EPT) à l'aube de 2015. Celles-ci ont avant tout porté sur l'amélioration de l'infrastructure scolaire du pays et notamment sur l'augmentation de l'offre d'éducation au niveau secondaire. Ce niveau d'éducation n'avait, jusqu'au début des années 2000, guère constitué une priorité du gouvernement, qui s'était surtout concentré sur le développement du niveau primaire. Le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, qui était de 6% en 2000, dépassait le quart en 2009²¹. Cette augmentation du nombre d'écoles et d'élèves a concerné tout le territoire, y compris les zones rurales isolées, comme celles peuplées par les Maasai. Alors qu'en 1993, on comptait 74 écoles primaires dans les deux districts de mon terrain d'étude, leur nombre avait atteint 141 (dont 6 écoles privées) en 2008, et n'a cessé de croître depuis. De même pour l'enseignement secondaire : rappelons qu'en 1993, une seule école secondaire publique – ouverte cette même année – et une école privée étaient présentes dans ces deux districts alors que l'on comptera 30 établissements secondaires (dont 24 publics) en 2008 et 38 en 2013. Même si les Maasai demeuraient parmi les populations les moins scolarisées du pays, le développement de l'offre scolaire, les incitations à la scolarisation de divers acteurs, et le déclin du pastoralisme, engendrant à la fois la perte de confiance dans la viabilité de ce mode de production, la nécessité de diversifier les sources de revenus et la disponibilité des gardiens de troupeaux, ont amené davantage d'enfants maasai sur les bancs de l'école, et particulièrement sur ceux du secondaire, qu'ils ne fréquentaient pratiquement pas auparavant.

D'une façon générale, le rapport des Maasai à l'école s'est profondément transformé depuis les années 1990 : lors de mes retours sur le terrain, leurs interrogations portaient non plus sur l'opportunité de scolariser les enfants mais sur la possibilité de le faire et de les amener jusqu'à l'examen de fin de secondaire, du moins pour les garçons. Si la maîtrise du swahili était toujours considérée comme nécessaire, elle n'était plus suffisante ni ne servait d'étalon pour évaluer la qualité de l'école ; la réussite à l'examen de fin de primaire, voire de fin de secondaire était généralement attendue, de même qu'un débouché vers un emploi rémunérateur. La qualité de l'école était alors jugée à l'aune de son efficacité en matière d'apprentissage, de réussite aux examens et de rentabilité pour la famille et la communauté dans son ensemble. Pour autant, par stratégie ou, le plus souvent, par manque de ressources financières, nombreux étaient les parents qui ne scolarisaient pas tous leurs enfants. Dans l'imaginaire collectif, les Maasai demeuraient réfractaires à la scolarisation et faisaient pour cette raison l'objet de nombreuses pressions ou incitations à scolariser leurs enfants, de la part de divers acteurs (élus locaux, membres d'ONG, acteurs religieux, enseignants et Maasai éduqués). Alors que les élèves maasai étaient bien plus nombreux lors de mon retour sur le terrain, je percevais chaque jour ces incitations et les remarques concernant leur faible investissement dans l'école. A titre d'exemple, la seconde épouse de mon interprète, que j'ai rencontrée à cette époque, ne manquait jamais d'interpeller des enfants que nous croisions en chemin pour leur demander pourquoi ils n'étaient pas à l'école²². Si ces remontrances étaient

²¹ Pour des informations détaillées sur les taux de scolarisation et l'organisation du système éducatif. Cf. Bonini (2011).

²² Pour ce deuxième terrain, n'étant pas lui-même disponible pour travailler avec moi, S. qui m'avait aidée pendant mon premier séjour, m'avait proposé que sa seconde femme le remplace. Je n'avais finalement pas travaillé avec elle car sa notoriété et ses nombreuses activités au sein de l'église luthérienne, comme dans le domaine du « développement », l'empêchait de conserver une position de neutralité nécessaire à l'enquête.

probablement amplifiées par ma présence à ses côtés, son mécontentement à l'égard de ceux qui ne scolarisaient pas leurs enfants était constant ; de même avait-elle des difficultés à comprendre mon attitude affichée de neutralité à l'égard de la scolarisation. Les divers acteurs locaux comme les Maasai eux-mêmes semblaient ne plus s'accommoder de la faiblesse de la scolarisation des enfants, ce qui, pour le rapporter à mon terrain d'enquête, constituait une invitation supplémentaire à me focaliser sur l'éducation scolaire. J'étais explicitement incitée, par les différentes personnes rencontrées, à me rendre dans les écoles et ce, pour différentes raisons, en fonction de ce qu'elles souhaitaient m'y faire découvrir : l'école elle-même, les conditions de scolarisation, le nombre de Massai scolarisés, ou encore l'environnement de travail des enseignants. De même, dans les entretiens réalisés avec les Maasai, l'éducation scolaire prenait-elle souvent le pas sur les autres formes d'éducation. Le discours d'un père de famille recueilli en 2009 peut être considéré comme emblématique du discours dominant que je pouvais entendre : *«Aujourd'hui, on voit comme l'école est importante. Avant on ne s'occupait pas de cela, on restait dans le boma et on s'occupait des bêtes. On ne pensait pas à l'utilité de l'école. Maintenant, les bêtes meurent et on est impuissants. C'est pourquoi il est important d'envoyer les enfants à l'école, pour qu'ils puissent nous aider plus tard»* (Saruni, Loibor Siret, 2009). L'obsolescence du pastoralisme, repérable dans cet extrait d'entretien et récurrent dans les discours recueillis, m'a, là encore, incitée à me tourner davantage vers l'étude de l'éducation scolaire présentée comme remplaçant – ou devant le faire – l'éducation pastorale. Le discours dominant sur la nécessité de transformer, voire d'abandonner, le pastoralisme, comme la dégradation effective de ce mode de production, étaient largement intériorisés par les Maasai et, malgré ma vigilance à ne pas considérer cette prédiction de la fin du pastoralisme comme allant de soi, cette situation a amenuisé mon intérêt de recherche pour l'éducation pastorale. Comme le note Talle (2011 : 91) à propos de son retour chez les Maasai du Kenya, les projets du chercheur et de ses informateurs sont étroitement entrelacés et s'influencent mutuellement.

Sur le plan des modes de vie, les Maasai étaient, on l'a vu, plus nombreux à s'engager dans l'agriculture ou le commerce, ou plus rarement dans des activités salariées, considérés comme des voies privilégiées pour sortir de la pauvreté et présentées, notamment *via* l'école, comme des facteurs de progrès. Comme le montrent diverses études sur les populations pastorales est-africaines et notamment celle de Turton (2005) sur les Mursi qu'il a étudiés pendant plus de trente ans, le mode de vie pastoral est souvent déprécié et contribue à la marginalisation des pasteurs, qui semblent ne pouvoir participer à la société et à l'économie globales qu'en s'en détournant. L'engagement des Maasai dans ces activités extra-pastorales avait une incidence sur la temporalité de leur vie quotidienne, également modifiée par le développement des moyens de transports et de communication. Si la circulation dans la savane se faisait essentiellement sur des pistes non goudronnées, celles-ci étaient plus abondantes qu'auparavant et largement plus fréquentées par des bus et voitures de voyageurs. De même, bien que les réseaux de téléphonie mobile ne couvrent pas tous le territoire, l'expansion rapide de ce mode de communication, a modifié leur rythme de vie.

4. Des conditions matérielles d'enquête et une conjoncture différentes

Lors de mon premier terrain, la voiture ne faisait pas partie de mon paysage physique et mental : la rareté des moyens de transports dans la savane où se déroulait la grande majorité de mes enquêtes, mes capacités financières limitées, la volonté de vivre au rythme de mes hôtes, et dans les mêmes conditions de vie pour faciliter l'intégration et l'imprégnation, le

temps long dont je disposais et, enfin, la nature des informations que je souhaitais recueillir, écartaient les moyens de transport du champ du possible et même du souhaitable. Ceci d'autant que, comme déjà noté, j'avais vite ressenti la richesse en termes d'expérience de vie et de données recueillies, des heures de marche pour lesquelles j'étais toujours accompagnée, de femmes, d'hommes ou d'enfants selon les destinations et les buts du trajet. A tout cela on peut ajouter le réel bénéfice, en termes d'accueil et d'intégration, d'arriver à pied dans un endroit, notamment difficile d'accès.

Lors de mon retour en 2009, je m'attendais ainsi à devoir marcher mais l'augmentation des écoles dans la région me laissait penser que je devrais parcourir moins de kilomètres pour les visiter. J'avais moins anticipé le développement des moyens de transport (moto, bus, camion, voiture) qui me fournirent la possibilité de déplacements plus nombreux et rapides. J'ai ainsi pu me rendre dans plusieurs écoles rurales où j'ai rencontré enseignants et élèves et pu découvrir les conditions de scolarisation qu'évoquaient abondamment les personnes interviewées. Si ces visites d'écoles n'étaient pas nouvelles puisqu'elles avaient occupé une partie de mon précédent terrain, la nouveauté du développement de l'infrastructure scolaire, comme la relative facilité de les atteindre ont augmenté la part qu'elles ont prise dans mon travail de terrain au détriment de l'observation des activités hors école. Ce décalage s'est amplifié en 2014 du fait de l'ampleur qu'avait continué à prendre l'école - notamment secondaire - dans la vie des Tanzaniens en général et des Maasai en particulier et, du fait surtout, que mon interprète possédait désormais une voiture. En contrepartie des réparations dont je devais m'acquitter pour qu'elle puisse rouler, je pouvais ainsi en disposer à ma guise. Ma première réaction face à cette proposition fut de refuser car je ne souhaitais pas arriver dans les *boma* en auto et que je pensais les autres moyens de transport bien suffisants. Pourtant je fus finalement convaincue par mon interprète des bénéfices de disposer d'une voiture : nous pourrions nous rendre dans des endroits très isolés et donc forts difficiles d'accès dans lesquels je n'étais pas encore allée et ainsi interroger des Maasai d'un autre district puis visiter de nouvelles écoles. Non seulement ce dernier avait tout intérêt à me convaincre, puisque je pouvais ainsi financer les réparations de sa voiture immobilisée depuis des mois, mais, en dehors de ces considérations financières, il ne comprenait pas que je veuille me passer de sa voiture pour mon enquête alors que je pouvais en disposer pour me rendre dans des lieux que je n'avais pu atteindre jusqu'à présent²³. Si l'évolution de mes problématiques de recherche vers l'analyse de la scolarisation résulte de multiples facteurs (meilleure connaissance du terrain, transformation des pratiques éducatives, évolution de la place de l'école dans la société et dégradation du pastoralisme), le fait de pouvoir facilement disposer d'un véhicule a directement contribué, au même titre que les facteurs mentionnés, à orienter cette recherche. La faisabilité d'une méthode d'enquête (ici la possibilité de me rendre dans les très récentes écoles de brousse) conforte le chercheur dans le choix de son sujet. Ce constat apparemment trivial ne l'est pas complètement dans la mesure où, si l'absence de véhicule limite les déplacements rapides et lointains, sa présence ne les oblige pas et n'empêche pas le chercheur de décider de demeurer au même endroit. Les justifications scientifiques ne manquaient pas et j'ai pu effectivement mener de nombreux entretiens avec des enseignants, parents d'élèves et élèves du secondaire, observer les conditions de scolarisation dans plus d'une vingtaine d'écoles secondaires rurales, parfois très isolées, ce qui fut une source d'informations inestimables. Si l'augmentation du nombre d'écoles visitées a augmenté la représentativité de mon enquête, le moindre temps passé en leur sein a réduit les occasions de percevoir les différences, moins immédiatement perceptibles, entre les

²³ Par ailleurs, si aux yeux des Maasai, le fait qu'une européenne se déplace à pied était assez insolite à la fin des années 1990 cela devenait presque incongru en 2014

établissements. Quelles que soient les justifications scientifiques et méthodologiques, il reste que cette possibilité de me déplacer aisément et la difficulté de refuser de le faire, ont largement orienté ma recherche, m'amenant à considérer tout le reste comme périphérique. En d'autres termes, la perspective grisante de pouvoir faire en quelques heures des trajets qui jadis prenaient plusieurs jours, m'a encouragée à « remplir le temps » en profitant au mieux de ce moyen de transport inespéré²⁴. On voit donc ici à quel point les méthodes d'enquête sont en lien avec la problématique mais également comment elles peuvent l'influencer fortement. Dans mon cas, guidée par le souci de scientificité, l'alternative visant à gérer au mieux le temps tout en diversifiant les situations d'enquêtes et les positions et statuts des interlocuteurs a aisément pris le pas sur celle de se laisser guider par le temps, en dépit de l'apport d'une telle posture pour la recherche. Néanmoins, je n'ai pas pour autant abandonné l'observation et j'ai tenu à préserver des moments longs d'observation des pratiques éducatives dans les différentes classes de certaines écoles, primaires et secondaires, que j'ai suivies plusieurs jours consécutifs et à différentes reprises. En outre, le fait d'avoir une voiture a également provoqué des rencontres inattendues et situations de paroles riches d'information. Les trajets au cours desquels nous étions presque toujours sollicités par des personnes en quête de transport, furent ainsi l'occasion d'entendre et/ou de provoquer des discussions avec des enseignants, des élèves, des Maasai, parents d'élèves ou non, des élus, etc. qui ont enrichi mon analyse de l'éducation et du rapport à l'école des Maasai et des tanzaniens en général.



Légende de la photo : S. (mon interprète) devant sa voiture, dans son boma

²⁴ Ajoutons la propension, communicative, de mon interprète à apprécier la qualité de notre travail commun aux nombres d'écoles visitées et ainsi à souhaiter remplir nos journées pour que je profite au maximum du temps qui m'était imparti.

En dehors de l'évolution de mon rapport au temps, et de celui des Maasai, on peut ajouter la conjoncture dans laquelle j'ai réalisé ces enquêtes, qui rendait mon sujet d'étude plus ou moins pertinent pour les personnes rencontrées, ou pour moi-même. Il en est ainsi notamment de la temporalité conjoncturelle de l'année 2009, marquée par une importante sécheresse. Si lors de mon premier terrain, j'avais parfois été confrontée à l'incompréhension de mes interlocuteurs - davantage encore de mes interlocutrices - face à mon travail d'enquête, ce sentiment s'est mué en véritable gêne lors de mon retour, où mes questions sur l'éducation des enfants ne me paraissaient pas seulement incongrues mais déplacées. La sécheresse tuait régulièrement des vaches et grillait les cultures sur pied : elle était au cœur des préoccupations et des conversations des Maasai et me faisait éprouver la futilité des mes questions sur l'école et plus encore sur l'éducation pastorale. Le constat d'impuissance de mes interlocuteurs - et le mien - face aux conséquences de la situation climatique du moment a contribué à renforcer mon sentiment de gêne, voire d'imposture, qui a largement participé au déplacement de mes études vers et dans l'école. En effet, ma présence et mes activités de recherche m'apparaisaient moins malvenues à l'intérieur des établissements scolaires et lors de conversations avec les enseignants, les élèves maasai et même leurs parents, dans la mesure où je les interrogeais en tant que « parents d'élèves ». Si le chercheur expérimenté sait qu'il doit veiller à ne pas orienter les réponses de ses interlocuteurs, il peut en revanche décider, en toute bonne conscience scientifique, de déplacer ses questions vers un sujet qui le placera dans une posture moins délicate ; il est en effet plus facile de recueillir les espoirs placés dans l'école, que les regrets face à l'inutilité de l'éducation pastorale. Ce déplacement était d'autant plus aisé que la participation des Maasai à la scolarisation, notamment secondaire, constituait une réelle nouveauté dont les conséquences en termes de pratiques éducatives requéraient une étude approfondie. Lorsque je suis revenue en 2014, la situation climatique était bien moins catastrophique, mais le déclin du pastoralisme s'était poursuivi et, comme on l'a vu, les enfants étaient de plus en plus nombreux à porter un uniforme scolaire plutôt qu'un bâton de berger. Mes questions sur le savoir pastoral perdaient non seulement de leur actualité mais manquaient également de situations empiriques d'observation du travail et des techniques pastorales, comme j'avais pu le faire auparavant.

Conclusion

Dans ce travail réflexif sur une recherche de longue haleine, il n'est pas facile de dissocier ce qui relève des positions théoriques, des choix thématiques et de l'intention méthodologique de ce qui relève de contingences ou de situations de hasard. J'analyse l'orientation thématique et la méthodologie choisies sur mes terrains récents comme résultant de la combinaison de multiples facteurs s'alimentant les uns les autres et témoignant de l'importance des temporalités de la recherche. Ces temporalités différentes peuvent jouer lors d'une unique enquête de terrain comme le montrent Abu-Shams et Gonzalez-Vasquez (2014) sur leur terrain marocain, mais leur influence est renforcée sur un temps long qui modifie nécessairement les conditions de l'enquête. Lors de mes retours sur le terrain, les conditions socio-économiques que connaissaient la plupart des Maasai et le développement important de l'offre scolaire avaient modifié le poids des différentes formes d'éducation dans leurs stratégies éducatives, la plupart d'entre eux misant désormais davantage sur la scolarisation pour diversifier leurs ressources. Cette situation nouvelle à laquelle s'ajoutait l'évolution de mes nouvelles conditions d'enquête - caractérisées notamment par une contrainte temporelle forte - m'ont conduit à privilégier l'étude des transformations qui, dans une société pastorale longtemps restée en marge de l'école et de la société tanzanienne en général, apparaissaient essentielles. L'ampleur des mutations récentes dans les sociétés minoritaires ressort de tous

les articles de l'ouvrage collectif de Howell et Talle (2011) portant sur la revisite du terrain : de retour sur leur terrain d'enquête, ces anthropologues montrent l'importance de la prise en compte du temps dans l'analyse anthropologique qu'ils proposent de ces petites (numériquement) sociétés, qu'ils avaient connues – ou considérées comme - relativement homogène culturellement, et qui connaissaient désormais d'importants bouleversements économiques, sociaux, culturels, voire politiques, résultant de leur intégration dans des processus de changements globaux (Howell & Talle, 2011 : 4). La volonté de saisir et de comprendre les évolutions en matière d'éducation qui avait motivé mon retour m'a ainsi menée « naturellement » vers l'étude de cette préférence accordée à l'éducation scolaire. En outre, rétrospectivement, il me semble que mon retour fut marqué par une sorte de désenchantement devant le constat de la détérioration du pastoralisme ; me laissant emporter par le pessimisme de mes interlocuteurs sur la viabilité de ce mode de production dans un avenir proche, j'en conclusais, comme eux, mais certainement trop hâtivement, que la transmission du savoir pastoral n'était plus aussi essentielle dans l'éducation des enfants.

À ces évolutions de la réalité sociale elle-même, ajoutons celles de la relation enquêteur/enquêtés, liées en partie au degré de connaissance du chercheur et d'interconnaissance mutuelle – représentant le socle de base des nouvelles enquêtes - mais aussi à la temporalité de la recherche comme à celle du moment de la recherche. Comme l'indique Bensa, (in : Bensa & Fassin 2008 : 325) « l'âge, le sexe, le statut professionnel, les conceptions morales et politiques implicites ou explicites des interlocuteurs en présence et sans doute aussi leur trajectoire sociale et leur habitus ne sont en rien indifférents à la forme des données ethnographiques ». Enfin, l'évolution des conditions matérielles de l'enquête, généralement considérées sous l'angle méthodologique uniquement, n'est pas, on l'a vu, sans conséquences sur la production, l'orientation et même l'analyse des données ethnographiques.

Bibliographie

Abu-Shams Leila & Gonzales-Vasquez Araceli, 2014, « Juxtaposing Time : an Anthropology of Multiple Temporalities in Morocco », [en ligne], 136/ novembre 2014, Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, pp 33-48. <http://remmm.revues.org/8817> consulté le 04 avril 2017

Anderson-Levitt Kathryn (ed), 2003, *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, New-York, Palgrave Macmilan.

Bensa Alban & Fassin Didier (éd), 2008, *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques*, Paris, La Découverte, coll. « recherches ».

Bonini Nathalie, 1996, *Éducation non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie*, Doctorat d'anthropologie sociale, Paris, École des hautes études en sciences sociales.

Bonini Nathalie, 2011, « Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai », *Autrepart*, Paris, Presses de Sciences Po, vol.3, n° 59, p. 57-74

Bonte Pierre, 2005, « Trente ans après : de la MIFERMA à la SNIM. Deux enquêtes sur une entreprise minière saharienne (Mauritanie) » in Leservoies Olivier (éd) *Terrain*

ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête, Paris, Karthala, p. 259-283.

Buravoy M., 2003, « Revisits : An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography », *American Sociological Review*, vol.68, pp 645-679.

Céfaï, Daniel (dir.) 2010. *L'engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « En Temps & Lieux ».

Clifford James & Marcus Georges (eds) *Writing Culture. The poetics of Ethnography*, University of California Press, 1986, 305 p.

Copans Jean, 2011, *L'enquête et ses méthodes. L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin, coll. 128.

Dubar Claude & Rolle Christiane, 2008, « Les temporalités dans les sciences sociales : introduction », *Temporalités* [En ligne], n°8 URL : <http://temporalites.revues.org/57>, consulté le 07 juillet 2016.

Dyer Caroline, 2006, *The Education of Nomadic Peoples: Current Issues, Future Prospects*, Oxford, New York, Berghahn Books.

Faubion Daniel & Marcus Georges. (eds) 2009, *Fieldwork is Not What It Used To Be. Learning Anthropology's Methode in a Time of Transition*, Cornell University Press, Ithaca and London, 231 p.

Favret-Saada Jeanne, 1985, *Les mot, la mort, les sorts*, Paris, Folio Essais.

Forsey Martin, Davies Scott & Walford Geoffrey (eds), 2008, *The Globalisation of School Choice ?*, Oxford, Symposium Books.

Ceertz Clifford, 1996, *Ici et Là-Bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 155 p.

Genard Jean-Louis & Roca i Escoda Marta, 2013 « Le rôle de la surprise dans l'activité de recherche et son statut épistémologique », *SociologieS* [En ligne], <http://sociologies.revues.org/4532>, consulté le 09 juin 2016.

Ghasarian, Christian (ed) 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

Gradhiva, 2000, « Terrains retrouvés », dossier établi et présenté par M. Garrigues-Cresswell, J.-L. Jamard et F.-R. Picon, n°28, p. 7-110.

Howell Signe & Talle Aud (eds), 2011, *Returns to the Field. Multitemporal Research and Contemporary Anthropology*, Indiana University Press, 286 p.

Laé Jean-François & Murard Numa, 2012, « Retour sur enquête : ethnographie d'une ville ouvrière, Elbeuf 1980-2010 », *Vacarme* vol.1, n° 58, p. 176-203.

Lange Marie-France, 2003 « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines* vol. 169-170, n°1-2, p 143-166.

Leservoisière Olivier (éd) 2005, *Terrain ethnographiques et hiérarchies sociales. Retour réflexif sur la situation d'enquête*, Paris, Karthala.

Marcus Georges « Au-delà de Malinowski et après Writing Culture : à propos du futur de l'anthropologie culturelle et du malaise de l'ethnographie », 2002, <http://www.ethnographiques.org/2002/marcus.html> consulté le 31 mars 2017

Marcus Georges, « The Ambition of fieldwork », *Terrains/ Théories* [en ligne], 5/2016, <http://teth.revues.org/856> consulté le 31 mars 2017

Olivier De Sardan, Jean-Pierre, 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie » *Enquête*, n°1, Editions Parenthèses, p. 71-109.

Olivier De Sardan, Jean-Pierre, 2004, « La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique ». *Espaces Temps*, n° 84-86 L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales, p. 38-50.

Peatrik Anne-Marie, 2009, « Du texte au terrain : temps, durée, assignation dans la relation d'enquête », *Ateliers du LESC* [En ligne], n° 33, URL : <http://ateliers.revues.org/8203>, consulté le 18 août 2016.

Talle Aud, 2011, "Returns to the Maasai. Multitemporal Fieldwork and the Production of Anthropological Knowledge", in: Howell Signe & Talle Aud (eds), *Returns to the Field. Multitemporal Research and Contemporary Anthropology*, Indiana University Press, p. 73-93.

Turton David 2005, « The Meaning of Place in a world of Movement : lessons from long-term Field Research in Southern Ethiopia », *Journal of Refugee Studies*, n°18 (3), pp 258-280.

Weber Florence & Lambelet Alexandre, 2006, « Introduction : ethnographie réflexive, nouveaux enjeux ». *ethnographiques.org*, n°11 en ligne]. <http://www.ethnographiques.org/2006/> consulté le 19.08.2016.

Weiner B. Annette, 1988, *The Trobrianders of Papua New Guinea*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 184 p.