



Vol. 1, n.º 1, 2001



# Consejo Editorial

## Presidente

Prof. Patrick Tapernoux (Institut Supérieur de Pédagogie, Paris, France)

## Vocales

Prof. Georges Lapassade (Université Paris-8, France)

Prof. Patrick Boumard (Université de Haute-Bretagne, Rennes-2, France)

Driss Alaoui (Université de La Réunion, France)

Prof. Vito D'Armento (Università degli Studi di Lecce, Italia)

Prof. Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza, España)

Prof.<sup>a</sup> Jesús María Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

## Comité Científico

Prof.<sup>a</sup> Ana Arraiz Pérez (Universidad de Zaragoza, España)

Prof. Michel Bataille (Université Toulouse-2, France)

Prof.<sup>a</sup> Barbara Fatyga ((Warson Univ., Polska)

Prof.<sup>a</sup> Isabel Lopes da Silva (Universidade da Lisboa, Portugal)

Prof. João Filipe Matos (Universidade da Lisboa, Portugal)

Prof.<sup>a</sup> Angela Perucca (Università degli Studi di Lecce, Italia)

Prof. Miguel Angel Santos Guerra (Universidad de Málaga, España)

Prof. Christof Wolff (Frei Universitat, Berlin, Deutschland)

## Indice n.º 1

*L'observation participante*

**Georges Lapassade**

*Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación*

**Fernando Sabirón Sierra**

*Comparaison et Ethnographie*

**Rose-Marie Bouvet**

*Commande et Implication*

**Marie-Clotilde Pirot**

*Observation et interprétations d'un groupe de supporters de l'équipe de Rennes*

**Pascal Leblet**

*Présentation du domaine de l'anthropologie des temps contemporains en Pologne*

**Barbara Fatyga**

*Um olhar etnográfico da Escola*

**Jesus Maria Sousa**

*Pedagogia comparativa e didattica interculturale. Una ricerca etnografica in Marrocco*

**Fulvio F. Palese**

# Editorial

**Professeur Patrick Boumard**  
*Président de la Société Européenne  
 d'Ethnographie de l'Education*

Fondée en 1999 au colloque de Lecce (Italie), la Société européenne d'ethnographie de l'éducation (SEE<sup>1</sup>) s'était donnée pour tâche, à côté de la promotion de la démarche ethnographique, du développement de la recherche et du renforcement des contacts entre étudiants dans les différents pays d'Europe, une dimension éditoriale où figurent à la fois le projet de publications de recherches propres aux membres de la société, de présentations et traductions d'auteurs de référence, mais aussi une revue européenne, multilingue, capable de présenter les diverses situations et travaux dans les pays où la société est implantée.

Moins de deux ans après ce projet qui n'était alors qu'un rêve, c'est pour moi, en tant que Président de la SEE, une grande joie de pouvoir ouvrir ce numéro 1 de la Revue européenne d'ethnographie de l'éducation.

Il faut préciser que la SEE se veut résolument européenne. Elle ne se compose donc pas de sections nationales et ne se présente pas comme un regroupement de représentants des différents pays. On entre dans cette société à titre individuel et le Bureau est élu par une Assemblée générale, sans aucun statut représentatif national. Ainsi, le responsable scientifique (Fernando Sabirón) est Espagnol, le secrétaire général (Vito d'Armento) est Italien, la responsable à l'international (Jesus Maria Sousa) est Portugaise, et le responsable à l'interculturel (Driss Abderrazak Alaoui) est Français.

La Société européenne d'ethnographie de l'éducation a été créée lors du colloque tenu à Lecce (Italie) en mars 1999.

Après une première Rencontre internationale d'Ethnographie de l'école (Paris, décembre 1997), la constitution en société scientifique marque notre volonté de nous présenter comme une entité cohérente, au niveau européen, fondée sur la démarche ethnographique en éducation.

Le passage de la formulation «ethnographie de l'école» à «ethnographie de l'éducation» montre d'une part que nous ne limitons pas nos recherches à l'institution scolaire, mais que la démarche ethnographique s'applique pour nous à l'ensemble du champ éducatif entendu comme phénomène social global, et d'autre part que nous ouvrons notre problématique à des apports plus larges que le courant connu sous l'appellation d'ethnographie de l'école, dans une perspective multiréférentielle.

Suite au colloque de Lecce, un premier séminaire international s'est tenu à Lisbonne (Portugal) en novembre 1999.

Un second séminaire a eu lieu à Rennes (France) en juin 2000.

---

<sup>1</sup> On aura remarqué que le sigle de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education s'écrit dans toutes les langues romanes «SEEE». En revanche, en anglais on lirait «ESEE» pour European Society of Ethnography and Education. C'est pourquoi nous avons décidé d'employer le sigle «SEE», lisible dans les deux cas, et qui constitue à la fois une référence à l'œil ethnographique, posture ethnographique fondamentale, et un clin d'œil amical aux ethnographes anglophones.

Enfin une rencontre internationale a été organisée à Lisbonne en novembre 2000.

Une manifestation européenne est prévue en Espagne pour l'été 2001.

Nous présentons ici le numéro inaugural de la revue *Ethnographie de l'éducation*. Ce numéro est également accessible sur Internet car il a pour fonction d'inciter à la discussion et aux débats. La formule d'une revue sur Internet a pour ambition de favoriser les échanges interactifs, et donc d'articuler les rôles d'acteurs et d'auteurs, à partir de la reconnaissance des points de vue de chacun. La SEE dispose en effet, depuis 1999, d'un site Internet installé à Saragosse (Espagne), sous le nom d'Etnoedu, où de nombreux chercheurs et étudiants échangent leurs réflexions et discutent leurs travaux<sup>2</sup>.

Il existe également, depuis le début 2001, un site en français, à l'initiative de Bernard Jabin (université Paris 7)<sup>3</sup>.

Nous invitons toutes les personnes intéressées à consulter largement ces deux adresses.

La perspective de ce premier numéro, ainsi que du numéro 2 qui paraîtra en décembre 2001, est de présenter les différentes thématiques, les objets de recherche ou les questionnements théoriques qui éclairent l'ethnographie. C'est pourquoi nous offrons un éventail très large de questionnements (théoriques, méthodologiques, et travail de terrain) qui doit permettre à une discussion la plus large possible de s'organiser entre les personnes, universitaires mais aussi étudiants, travailleurs sociaux ou professionnels de l'éducation, intéressées par notre démarche. Les dix-huit auteurs qui ont écrit des textes pour ces deux premiers numéros sont tous membres de la SEE. Ils représentent bien l'extension actuelle de notre société (Allemagne, Espagne, France, Italie, Pologne, Portugal). Certains sont professeurs d'université, d'autres de jeunes chercheurs ayant soutenu récemment leur thèse, d'autres enfin sont actuellement en doctorat.

Je ne présente pas en détail chacun de ces textes, laissant au lecteur le soin de se rendre compte des différentes références, approches et sensibilité des auteurs. L'important est de faire apparaître clairement que l'ethnographie doit présenter des travaux de terrain, mais aussi des réflexions méthodologiques et des recherches théoriques.

Après ces deux numéros de présentation, nous fonctionnerons de manière différente, avec un thème par numéro, sous responsabilité tournante d'un membre de la société. Nous faisons dès maintenant appel à propositions de thèmes et de textes, en souhaitant accueillir des auteurs non membres de la SEE, et en espérant un élargissement européen encore plus significatif.

Nous partons sur la base d'un numéro annuel. Le principe est que chacun écrit dans sa langue. Certains auteurs peuvent toutefois souhaiter écrire dans une autre langue. C'est le cas dans le présent numéro de Jesus Maria Sousa (Portugal) qui nous propose son texte en français. Bien évidemment, l'original en portugais est disponible pour les lecteurs lusophones sur la version Internet. Il peut arriver aussi que des langues soient, en l'état actuel, trop peu pratiquées dans les communications européennes, au point de nécessiter la publication dans une langue différente. Ainsi le texte de Barbara Fatyga (Pologne) est présenté en français, avec une traduction établie sous la responsabilité de l'auteur elle-même.

Mais ce principe d'une revue écrite en plusieurs langues est essentiel. Le plurilinguisme fait partie de nos postulats. La conception que nous avons de l'Europe des

---

<sup>2</sup> Adresse du site de la SEE : <http://www.unizar.es/etnoedu>

<sup>3</sup> Adresse du site français : <http://sote.voila.fr/SEEE/>

idées en train de se constituer se réfère pour partie au Moyen-Age où les intellectuels allaient d'une université européenne à l'autre, mais surtout à la Renaissance où l'on est passé de l'usage européen du latin à celui, multiple et en réseau, des langues profanes. Pas d'interprètes officiels dans les colloques de la Société européenne d'ethnographie, mais des bricolages de pluri-traductions, où la fonction de communication est première, dans le moment de la rencontre, par rapport à une supposée perfection de la signification. A l'inverse, le texte écrit dans cette revue est considéré comme l'original d'une œuvre. A chacun de le traduire dans sa langue et dans ses références. Il n'y aura donc pas pour nous de langue prioritaire, ni internationale, ni même de compréhension a minima.

Les articles sont donc présentés dans la langue de leur auteur, car nous ne souhaitons pas développer un quelconque impérialisme d'une langue ou d'une autre. Nous pensons au contraire qu'il est important que toutes les langues européennes soient reconnues dans leur légitimité. Mais est essentielle aussi l'idée que le sens général des textes puisse être accessible aux lecteurs monolingues. C'est pourquoi nous fournissons pour chaque article un résumé en français et en anglais, également sous responsabilité des auteurs.

Nous souhaitons à tous une lecture agréable et enrichissante, et nous espérons très sincèrement que ce premier numéro alimente un débat le plus ouvert possible sur les perspectives de l'ethnographie de l'éducation en Europe. C'est pourquoi je sollicite, au nom de la SEE, les commentaires de tous.



# L'observation participante

**Georges Lapassade**  
*Université Paris 8, France*

Dans le manuel de sociologie qualitative publié en 1975 et réédité en 1985 par Bogdan et Taylor, l'observation participante est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par "une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées (...). Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences".

Tout au long du travail de terrain, l'observateur participant, tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe, s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations. Il se laisse porter par la situation.

"Par participation, il faut entendre, écrit Henri Peretz (1998, p. 50), le mode de présence du chercheur au sein du milieu observé".

## I. Aux sources de l'observation participante

On trouve des définitions de l'observation participante à la fois en anthropologie et en sociologie. Mais, comme le rappelle Everett Hughes, l'anthropologie et la sociologie de terrain "ont chacune leur propre histoire" (Hughes 1960).

Les "anthropologues" du XIXe siècle n'allaient pas sur le terrain; ils utilisaient, pour construire leurs théories, les descriptions des anciens géographes, des explorateurs, des missionnaires et des administrateurs coloniaux élaborées, souvent, au cours ou à l'issue de longs séjours auprès de populations "exotiques".

Certains d'entre eux ont été des précurseurs en la matière, et par exemple l'abbé Dubois, réfugié en Inde du Sud "pour éviter les persécutions de la Révolution française", qui publie en 1806 un ouvrage où on peut lire notamment ceci : "Faites votre propre enquête sur les manières et coutumes des gens (...). J'étais à peine arrivé parmi les indigènes de l'Inde que je me rendis compte de la nécessité absolue de gagner leur confiance. C'est dans ce but que je pris pour règle absolue de vivre comme eux. J'adoptai leur style de vêtement et j'étudiai leurs coutumes et modes de vie afin de paraître exactement comme eux" (abbé Dubois, *Les manières, us, coutumes et cérémonies des Hindous*, cité par Delière 1994). Le travail de terrain en anthropologie commence à la fin du XIXe siècle :

"Bien avant Malinowski l'engagement personnel de l'ethnographe sur le terrain était largement pratiqué. Rappelons ici la connaissance qu'avait L. Morgan, dans les années 1860 déjà, des cultures indiennes d'Amérique du Nord qui lui servaient de base pour ses grandes synthèses sur la famille et l'organisation politique, le rôle primordial que jouait la recherche de terrain chez Boas à partir de 1885, l'immersion prolongée de Cushing dans la culture Zuni entre 1880 et 1890, les nombreux et longs séjours effectués à partir de 1890 par Mooney chez les indiens des Plaines, le survey culturel permanent qu'organisait le Bureau of American Ethnology dès 1879, et surtout le séjour de A.R. Radcliffe-Brown chez les Andaman entre

1906 et 1908, qui inaugura le premier, dès avant Malinowski, l'exigence de l'observation de terrain pour l'anthropologue professionnel" (Kilani 1990).

Mais on considère généralement Malinowski comme le premier théoricien de l'observation participante. Dans l'introduction de son ouvrage *Les Argonautes du pacifique occidental* il décrit sa manière de travailler chez les Trobriandais :

"Peu de temps après m'être installé à Omarakana, je commençai, en quelque sorte, à prendre part à la vie du village, à me réjouir de l'approche des festivités importantes, à m'intéresser aux potins et aux développements des intrigues de la vie de ce petit village".

Il présente les règles fondamentales de "l'observation scientifique des sociétés" : ces règles "consistent principalement à (...) se couper de la société des blancs et entrer dans la relation la plus étroite possible avec les indigènes, un idéal qui ne peut être atteint qu'en s'installant dans leur village"... (Malinowski 1922).

Parallèlement à cette tradition anthropologique, une autre tradition de travail de terrain s'est développée : celle des enquêtes sociales (les social survey).

L'observation participante ethnosociologique - j'utilise ici ce terme pour marquer la différence avec l'anthropologie - a émergé lentement dans les "début de la sociologie empirique" (Savoie 1994). On cite habituellement, à ce sujet, deux enquêtes célèbres : celle de Charles Booth sur les quartiers pauvres de Londres (Booth 1902-1904), et celle concernant les conditions de vie des travailleurs immigrés dans la sidérurgie de Pittsburg, aux USA (Kellogg ed. 1909-1914).

Dans ces deux exemples, ce qu'on désigne aujourd'hui en termes d'observation participante est loin d'être au centre de la démarche; mais elle y est présente implicitement en tant que sont utilisés comme enquêteurs des travailleurs sociaux "établis" sur le terrain en observateurs recueillant un matériel utilisable pour une synthèse finale.

À début du XXe siècle, l'école sociologique de Chicago a hérité de cette tradition, - ainsi d'ailleurs que de la tradition anthropologique (les deux disciplines n'étaient pas séparées, à Chicago, jusqu'à 1929).

Certains travaux effectués et publiés à Chicago entre 1920 et 1940 comportent parfois - pas toujours ! - une démarche qui implique, entre autres techniques, ce qu'on appellera plus tard l'observation participante (Coulon 1992).

À la même époque, l'observation participante, avec des séjours assez longs sur le terrain, a été mise en oeuvre dans les études dites de communautés.

La notion d'observation participante apparaît déjà à ce moment-là dans quelques rares publications (Lindeman 1924; Young 1933; Lohman 1937; Dollard 1937; Kluckhohn 1940), mais c'est seulement entre 1950 et 1960 que des ethnosociologues ont commencé à réfléchir aux fondements de leur pratique et à publier des études sur ce sujet (Lapassade 1991).

À Chicago, Everett Hughes a eu un rôle important en la matière, distinct de celui d'Herbert Blumer qui a insisté sur la nécessité, pour le chercheur, de "devenir membre" du groupe ou de l'institution qu'il étudie s'il veut comprendre de l'intérieur le "point de vue des membres" (Blumer 1969).

William Foote Whyte ne fait pas partie de l'école de Chicago quand, en 1937, il s'installe à "Cornerville", - un quartier de Boston habité par des immigrants d'origine italienne, y loue une chambre dans une famille, au dessus de leur pizzeria, "tout comme Malinowski avait planté sa tente sur la plage à proximité du village des îles Trobriands" (Peretz 1996). Il apprend l'observation participante "sur le tas" comme il le rapportera plus

tard- lors de la seconde édition de *Street Corner society* augmentée d'un "Appendice A" de forme autobiographique : "le printemps 1937 fût pour moi l'occasion d'un apprentissage intensif de l'observation participante" (Whyte 1955).

Ce texte ajouté a fortement contribué à la célébrité de l'ouvrage. Whyte s'était décidé à l'écrire après avoir constaté, alors qu'il préparait une bibliographie pour ses étudiants, le manque d'informations concernant l'implication du chercheur sur le terrain. Il y voyait l'effet d'une sorte de "conspiration du silence" chez les sociologues (Whyte 1994).

A partir de ce texte on peut, avec Henri Peretz (1996), "schématiser la démarche de Whyte par la succession des étapes suivantes : 1) Le choix du terrain. 2) L'entrée dans le milieu. 3) Les rôles occupés. 4) Les conditions d'observation et le travail d'équipe. 5) La prise de notes. 6) Lé découverte du schéma principal. 7) La relation avec la communauté étudiée après la rédaction et la publication de l'ouvrage" (Peretz, op. cit. p. 20). Ces étapes seront un peu plus tard celles que vont retenir, en les généralisant, certains auteurs de manuels d'ethnographie destinés aux étudiants.

Comme le suggère Everett Hughes dans le texte déjà cité, l'observation participante semble donc issue non d'une seule source, mais de deux sources distinctes : les voyages exotiques et les enquêtes sociales.

C'est bien pour cela, d'ailleurs, que l'observation participante est utilisée sur le terrain aussi bien par les anthropologues (Deliège 1994) que par les sociologues (Peretz 1998) et les psychosociologues (Chauchat 1985).

Toutefois, me semble-t'il, les anthropologues sont moins enclins que les sociologues et psychosociologues à aborder les problèmes de méthodologie et de technologie des enquêtes : "la méthodologie de terrain reste un facteur largement méconnu dans le travail de l'anthropologue" (Kilani, op. cit. p. 78).

Par contre, chez les sociologues, les ouvrages de réflexion sur les questions de méthodologie se sont multipliés depuis celui que publiait Buford Junker en 1960 à l'issue d'une déjà longue pratique d'enseignement du fieldwork animé par E. Hughes, entre autres, à Chicago. Se sont multipliés également les manuels d'initiation au travail de terrain.

Il y a là quelque chose qui peut paraître à premier abord paradoxal. En effet :

- la tradition de l'observation participante est bien installée en anthropologie, au point qu'on y considère un travail de terrain mené selon cette démarche comme une sorte de rite de passage obligé pour les débutants en la matière ; chez les anthropologues, l'observation participante reste la "voie royale" en matière de méthodologie, de telle sorte qu'il ne paraît pas nécessaire, finalement, d'en prouver l'efficacité, d'argumenter en sa faveur;
- chez les sociologues et chez les psychosociologues, par contre, d'autres pratiques de l'enquête ont pris depuis déjà longtemps le dessus, dans le contexte de l'institutionnalisation de la sociologie à partir des années 50, rejetant ainsi, jusqu'à une date récente, l'observation participante dans une sorte de marginalité comme le montre Jean Peneff (1996) à propos de l'observation participante en usine.

En France, les travaux menés par observation participante dans sa variante sociologique restent donc dans l'ensemble relativement peu nombreux, non seulement en sociologie industrielle, mais encore en sociologie de l'éducation ...

Ailleurs, par contre, on assiste, semble-t'il, à une sorte de résurgence de l'observation participante liée, non seulement à l'intérêt croissant pour l'interactionnisme symbolique et

autres théories constructivistes de la société mais encore à la crise actuelle de la sociologie standard.

## II. L'accès au terrain et les rôles de l'observateur participant

L'observation participante, je l'ai souligné déjà, est un dispositif de recherche dont la caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique - celle de l'école de Chicago - est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation - qui implique une certaine distance - et la participation, - qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie.

Mais cette combinaison des deux attitudes connaît de nombreuses variations qui sont manifestes dès l'instant où l'observateur participant négocie son accès au terrain.

### 1. La négociation de l'accès au terrain (de "l'entrée")

La plupart des manuels d'ethnographie insistent sur le fait que pour effectuer une observation participante, il faut généralement commencer par négocier l'accès au terrain.

Cette expression désigne deux activités assez différentes, même si elles peuvent être complémentaires :

- a) Il faut "négocier", parfois, la permission formelle d'enquêter, - mais cette nécessité concerne essentiellement les recherches menées dans les organisations et les institutions.
- b) On entend aussi par négociation d'accès au terrain le travail effectué par le chercheur pour acquérir la confiance de gens, pour qu'ils acceptent de s'ouvrir réellement à l'enquêteur, ou même de collaborer avec lui.

Et cette négociation, en tant qu'elle comporte déjà des interactions intenses avec les gens, est l'occasion d'effectuer les premières observations ; elle fait donc déjà partie de l'observation participante.

Rien, d'ailleurs, n'est jamais acquis définitivement : il faudra toujours, et jusqu'au bout de la recherche engagée, re-négocier l'entrée.

Pour les premiers anthropologues, l'accès au terrain n'exigeait pas de négociations préalables dans la mesure où ces terrains étaient sous domination coloniale.

Whyte entra vraiment à "Cornerville" lorsque la responsable d'un centre social du quartier lui présenta "Doc" (Pecci), le leader d'un groupe de jeunes qui allait l'introduire dans son groupe - sa "bande du coin de la rue" - et dans le quartier italo-américain tout entier (Whyte 1955).

Un autre type de relations facilitatrices a été décrit par J.E. Hofman (1980) qui avait entrepris une étude de cadres médicaux du Québec.

Elle avait commencé par effectuer les démarches traditionnelles : les lettres d'introduction, les conversations téléphoniques, les rendez-vous pour des entretiens. Mais elle n'était pas satisfaite des résultats obtenus jusqu'au jour où, de manière imprévisible, elle fût aidée par ses origines sociales : elle appartenait à l'élite de la société et c'était là son atout fondamental, découvert au cours d'un entretien avec un dirigeant qui se trouvait être un ami de sa famille.

Cette circonstance transforma la situation initiale de telle sorte qu'à partir de ce jour, la qualité des entretiens changea complètement : elle entra véritablement dans sa recherche.

James Spradley et Brenda Mann (1979) n'eurent pas, semble-t-il, à négocier leur entrée dans un bar universitaire, le Brady's, où ils effectuèrent leur recherche sur les rapports hommes-femmes : Brenda Mann se fit engager comme barmaid sans dissimuler le fait qu'elle effectuait une recherche, pour étudier de l'intérieur la condition des femmes employées dans cet établissement tandis que, sans avoir besoin de négocier l'entrée, James Spradley prenait place en tant que client parmi les consommateurs, pour les observer.

Annick Prieur (1998 a et b) rencontra en 1988, dans une conférence internationale sur le sida, "Mema", qui devait l'inviter dans sa maison de Neza (Mexico) où elle effectua l'essentiel de son enquête sur les travestis et les bisexuels.

## 2. Les rôles du chercheur dans l'observation participante

Quel rôle le chercheur participant peut-il assumer sur le terrain? Cette question est devenue centrale dans la littérature ethnographique.

Ray Gold, qui anima à Chicago, avec Everett Hughes et Buford Junker, à partir de 1951, un séminaire sur le travail de terrain - le fieldwork - publia en 1958 une catégorisation des formes d'observation participante. Elle a été reprise et développée, avec quelques modifications, par Junker dans Fieldwork. Il distingue :

- le participant complet : dont "les activités sont totalement cachées".
- le participant observateur : "dans ce rôle, les activités d'observation du chercheur ne sont pas complètement dissimulées, mais pour ainsi dire cachées et soumises à ses activités de participant".
- l'observateur participant : "dans ce rôle, les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées... L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même à des secrets si l'on sait qu'il en respectera le caractère confidentiel".
- l'observateur complet : c'est celui qui, dans un laboratoire de dynamique de groupe, se cache derrière une glace sans tain pour observer les comportements d'un groupe soumis à des expérimentations sans savoir qu'il est observé. Junker cite cet exemple sans le développer.

Peter et Patricia Adler (1987) ont repris, en les modifiant, les catégorisations de Gold et de Junker. Ils présentent trois types d'observation participante :

- l'observation participante périphérique . Les chercheurs qui choisissent ce rôle -ou cette identité-, considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde. Ils n'assument pas de rôle actif dans la situation étudiée et ils restent ainsi à sa "périphérie".

Le caractère "périphérique" de ce premier type d'implication trouve son origine, d'abord, dans un choix d'ordre épistémologique : certains chercheurs estiment que trop d'implication pourrait bloquer chez eux toute possibilité d'analyse.

Une seconde source de l'implication périphérique tient au fait que le chercheur ne souhaite pas participer à certaines activités du groupe étudié, comme cela se produit avec certains groupes déviants.

Il y a enfin les contraintes dites "démographiques" : l'âge du chercheur, par exemple.

- l'observation participante active où le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu' il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance.
- l'observation participante complète, enfin, qui comprend deux sous-catégories assez hétérogènes
- la participation complète par opportunité où le chercheur met à profit l' occasion d'enquêter du dedans, - une opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation ;
- la participation complète par conversion : Adler et Adler font référence ici à Carlos Castaneda et Benetta Jules-Rosette, deux disciples de Garfinkel, le fondateur de l'ethnométhodologie. B. Jules-Rosette, partie pour étudier les Bapostolo d'Afrique, se convertit à leur contact, adopta leur religion, fut baptisée (Jules-Rosette 1976).

La notion d'observation participante complète par conversion est construite ici à partir d' emprunts à la sociologie existentielle américaine et à l'ethnométhodologie : ces deux sociologies californiennes relativement récentes tendent à prendre le contre-pied de la pratique et de la théorisation de Chicago, - un peu comme les groupes de rencontre californiens, de gestalt-thérapie, de bio-énergie (le courant dit d'Esalen) étaient dans les années 70 en rupture avec les principes du T. Group de Bethel, tout en conservant le dispositif de base du "groupe de sensibilisation" (Lapassade 1975).

La participation totale "par conversion" est mise par Adler et Adler au compte de la recommandation ethnométhodologique qui demande au chercheur de "devenir le phénomène qu'il étudie" (becoming the phenomenon : c'est le titre du dernier chapitre du manuel d'ethnométhodologie que Mehan et Wood publient en 1975).

On peut encore distinguer deux rôles qui sont rarement présentés comme tels dans la littérature ethnographique : celui de l'observateur participant externe, d'une part, et celui de l'observateur participant interne , d'autre part :

- a) l'observateur participant externe vient du dehors, et c'est la condition habituelle du chercheur anthropologue, psychosociologue ou sociologue : il sollicite le droit d'entrer sur le terrain qu'il fréquentera jusqu'au moment où il le quittera pour rédiger un ouvrage, un mémoire ou un rapport ;
- b) l'observateur participant interne, au contraire, est un chercheur qui a d'abord été "acteur" sur un terrain où il exerçait - et où, dans certains cas, il exerce toujours une fonction . On est proche, ici, de la notion de l'observation participante complète "par opportunité". On peut donner plusieurs exemples d'une telle "opportunité" :
  - celui des enseignants et des travailleurs sociaux qui font des recherches à partir de leurs pratiques (Kohn 1985-86; Hammersley 1993); ils sont, pour parler comme Patrick Boumard, "les savants de l'intérieur" (Boumard 1989). Mais, en accédant au rôle de chercheur, ils doivent, selon le schéma classique, conquérir une "distanciation" à partir d'une position initiale de "participation" complète, d'immersion dans ce qui devient leur "terrain" d'observation. En outre, il est difficile de décider si ces recherches "internes" de praticiens relèvent de la démarche ethnographique par observation participante où d'une recherche action qui emprunte seulement à l'ethnographie quelques aspects de son dispositif.
  - un autre exemple a été plus récemment théorisé : c'est celui de sociologues professionnels homosexuels qui enquêtent en milieu homosexuel et qui considèrent que leur participation sexuelle aux interactions qui ont lieu sur le terrain de leurs recherches constitue un apport

positif à leur travail de chercheur. C'est le cas, par exemple, de Christophe Broqua, qui écrit :

"Pour les ethnographes travaillant sur les homosexuels, la pratique de terrain est a priori facilitée par le partage d'une même orientation sexuelle, bien qu'elle ne soit pas la seule garantie de l'intégration et que l'accès au terrain soit conditionné par d'autres caractéristiques sociales et biologiques telles que le sexe, l'âge ou le statut socioprofessionnel (...). Dans le cas de recherches sur des cultures différentes, où les catégories socio-sexuelles sur le terrain diffèrent de celles de l'anthropologue, le fait d'être homosexuel ou d'avoir des relations homosexuelles peut aussi faciliter l'intégration mais également prêter à confusion" (Broqua 2000).

Alors que l'observateur participant externe a d'abord un rôle défini, statutaire, de chercheur et qu'il doit, pour un temps, accéder si possible, et s'il le souhaite, au rôle d'acteur (de "participant"), l'observateur participant interne doit, à partir d'un rôle permanent et statutaire d'acteur - d'enseignant ou de travailleur social - accéder au rôle de chercheur "distancié" (du moins selon le modèle classique de l'observation participante).

#### *L'observation non - déclarée ou clandestine (covert observer)*

Au Xe siècle, à Bassorah, le géographe musulman Al Maqdisi entre en contact avec une confrérie soufie alors qu'il n'appartient pas lui-même à cette tendance mystique de l'Islam et qu'il n'est pas spécialement désireux d'y adhérer ; il veut seulement la connaître.

Mais on le prend aussitôt - par erreur - pour un soufi - un derviche - qui vient d'ailleurs, et il décide d'en profiter pour satisfaire son désir de connaissance. Il se comporte parmi ses nouveaux amis comme un vrai soufi doit le faire : il participe à leurs concerts spirituels, à leurs danses extatiques, il visite leurs couvents dans les alentours.

Sa réputation de soufi exemplaire et apte à faire des miracles grandit rapidement : on vient de loin pour l'approcher, pour le toucher afin de bénéficier de sa baraka.

Et puis, au moment où il estime qu'il a pénétré tous les secrets de ses nouveaux compagnons, qu'il a appris d'eux tout ce qu'il désirait apprendre, il les quitte et va poursuivre ailleurs ses enquêtes de géographe.

Voilà un bon exemple d'observation participante non déclarée, effectuée par quelqu'un qui ne dit pas son véritable projet, qui laisse croire qu'il est lui aussi membre du grand courant mystique musulman alors qu'il ne sait rien à ce sujet et qu'il profite de la crédulité de ceux qui en sont membres pour les étudier (Al Maqdisi 975, cité par Trimingham 1971).

Si, parfois, le chercheur annonce la couleur en révélant aux gens son identité professionnelle (overt researcher), il arrive aussi qu'il la dissimule à la manière du faux derviche de Bassorah; on parle alors de "covert observer", une expression qu'on peut traduire par "observateur non déclaré", "à couvert", ou "clandestin".

On a utilisé à ce propos la notion, initialement trotskiste, de "stratégie entriste"; l'entriste est celui qui entre dans une organisation sans indiquer son intention réelle : changer l'orientation politique de cette organisation.

Cette notion d'entrisme ethnographique pourrait d'ailleurs s'appliquer, par extension, à toute forme d'observation participante, aussi bien déclarée que non déclarée sauf, peut être, à la conversion.

Pour effectuer certaines enquêtes, des journalistes ont pris le rôle (le masque) du travailleur turc immigré en Allemagne ou, à Marseille, de la militante d'un parti - le Front National - qui ignorait sa véritable identité de journaliste.

Un exemple classique d'observation non déclarée est celui de Léon Festinger qui étudia, avec des collègues et des assistants, les activités des membres d'une secte qui annonçaient la fin du monde : il s'agissait d'observer leur comportement après l'échec de cette prophétie.

Ces sociologues non déclarés participèrent intensément aux activités de la secte sans partager les convictions des membres et sans déclarer les vraies raisons de leur présence (Festinger et al, 1993).

Laud Humphreys (1970), qui enquêta sur la fréquentation très particulière des toilettes publiques par des homosexuels américains alors qu'il n'était pas lui-même homosexuel, adopta pour s'infiltrer dans ce milieu le rôle du guetteur consistant à se poster à la fenêtre et faire un signe convenu en cas de danger, - l'arrivée de la police, par exemple. Les gens qu'il avertissait ainsi ne savaient pas qu'il était là pour une recherche.

Prieur (1998 a), par contre, ne cache pas qu'elle est "chez Mema" pour mener une enquête. Mais dans la mesure où elle ne proclame pas continuellement et partout sa qualité de sociologue elle considère que, sans l'avoir expressément choisi, elle pratique l'observation cachée quand la raison de sa présence n'est pas connue de tous, et par exemple dans les clubs, sur les marchés, ou même chez Mema lorsque des visiteurs ne savent pas pourquoi elle est là.

En fait, il n'existe pas, ici, de règle générale, et surtout pas de recettes : tout dépend du terrain, des circonstances, de la personnalité des chercheurs, etc. De plus, un même chercheur peut modifier son degré d'implication selon les circonstances, l'avancement de son travail, etc.

### **III. Participation et distanciation**

Dans la tradition de Chicago, il est recommandé au chercheur de pratiquer dans le même temps, sur le terrain, la participation et la distanciation et d'éviter, par conséquent, de "devenir indigène" (No going native!) tout en vivant la vie des gens.

Comme l'écrivent Benson et Hugues (qui n'appartiennent pas à cette tradition de Chicago):

“L'implication (involvement) doit être tempérée par une attitude désintéressée et objective, faute de quoi une telle démarche ne parviendra pas à suivre les standards d'objectivité d'une investigation scientifique”.

Les mêmes auteurs ajoutent :

“L'observateur participant a besoin de s'impliquer dans la vie du groupe afin d'étudier les valeurs, les normes et le point de vue de ses membres mais il doit en même temps se maintenir suffisamment détaché pour relier ce qu'il apprend sur le terrain avec des théories sociologiques. En s'efforçant de tenir ainsi les deux bouts de la chaîne il court un double risque:

- il peut devenir tellement impliqué dans la situation que sa volonté de détachement et d'objectivité s'effondre selon un processus couramment désigné par l'expression “going native” (devenir un natif, un “indigène”). Le résultat sera alors qu'il décrira le monde social (qu'il est censé étudier) dans le langage profane et non dans celui de la science et de la sociologie.

- le risque inverse est de maintenir un tel degré de détachement qu'il se privera quasi totalement de toute découverte significative (significant insight) " (Benson et Hughes 1983).

La question de cette relation entre participation et distanciation est un problème majeur de l'observation participante.

On pourrait utiliser ici, pour aborder cette question, les notions de dédoublement méthodique et de dissociation de l'identité, mais pas au sens du XIXe siècle et notamment de Janet (1889) : à son époque, la notion servait seulement à désigner une pathologie (Lapassade 1998).

On retiendra au contraire le concept plus récent de la néo-dissociation (Hilgard 1986) qui désigne avant tout une dimension normale de la vie quotidienne et même une ressource constamment mobilisée dans la vie de tous les jours. Un exemple souvent proposé à ce sujet est celui du conducteur d'une voiture qui peut à la fois surveiller la route et converser avec son passager.

Le problème peut aussi être formulé à partir des catégorisations concernant le rôle du chercheur sur le terrain : elles montrent en effet qu'il est possible de construire divers types de relations entre la participation et la distanciation.

On peut, en renversant l'ordre de la typologie proposée par Junker, montrer qu'on peut aller de l'observation complète, sans participation, à la participation complète, où est abolie, du moins en principe, la distinction entre participation et observation (ou distanciation) : Whyte était en situation d'observation complète, sans participation, lorsqu'il observait de sa fenêtre, avec sa femme, les activités du club d'en face; il était, par contre, en situation de participation complète lorsqu'il a pris le risque de voter plusieurs fois dans des bureaux de vote différents de Cornerville.

C'est par la notion de "participant complet" que Prieur définit sa position chez Mema : au bout de quelques jours, elle oublie ses habitudes norvégiennes, ses valeurs, elle parle le langage argotique que lui enseignent ceux qui fréquentent la maison.

Elle devient ainsi totalement "indigène". C'est du moins ce qu'elle affirme. Le soir, cependant, quand tout le monde dort dans la maison, elle travaille à mettre au point, de mémoire car elle ne prend jamais de notes devant les gens, ses observations de la journée...Elle retrouve la distance analytique du chercheur lorsqu'elle quitte le terrain et retourne chez elle, en Norvège.

Brenda Mann, engagée comme barmaid sans dissimuler son projet scientifique, "a senti que son implication et sa participation la poussaient progressivement à s'intégrer au Brady's, à faire de plus en plus partie de cette famille. Les gens du Brady's avaient souvent recours à des sanctions subtiles pour l'amener à participer le plus complètement à leur vie.

Etant donnée la situation, il était souvent difficile pour ceux qui l'entouraient de prendre au sérieux le projet de recherche : ils aimaient mieux la voir comme une serveuse (...)" (Spradley et Mann 1979).

Les "indigènes" ont souvent tendance, d'ailleurs, à attribuer au chercheur un rôle qu'il n'a pas lui-même choisi : Jeanne Favret-Saada, partie avec l'intention d'étudier, chez les paysans de la Mayenne, la sorcellerie, découvre un jour qu'elle est considérée par les ensorcelés comme une désorceleuse, en dépit du fait qu'elle ne manque jamais de faire connaître son statut de chercheur du CNRS (Favret-Saada 1981) et elle accepte de jouer le rôle qui lui est ainsi attribué.

Un autre exemple de "participation complète" est celui, déjà cité, des ethnologues de la "conversion. Adler et Adler écrivent à ce sujet : "Ici, le "going native" n'est plus un problème, c'est au contraire une solution" (Adler et Adler, op. cit., p. 28).

Erving Goffman (1989) affirme lui aussi la nécessité de "devenir indigène" (going native).

Alfred Schutz a, dans un texte consacré au rapport entre "sens commun et interprétation scientifique" (1987, p. 49) bien formulé cette opposition - ce double rôle - dans le langage de la phénoménologie sociale :

"L'observateur participant noue un contact avec les groupes à étudier comme un homme parmi ses semblables ; l'attitude scientifique ne détermine que le système de pertinences qui fonctionne comme schème de sélection et d'interprétation, attitude que l'on laisse de côté pour le moment afin de la réintroduire par la suite".

Il ne faudrait pas confondre ici "l'attitude scientifique" selon Schutz avec la dimension d'observation associée à la participation dans le travail de terrain. Cette dimension fait en effet partie de l'attitude naturelle en tant que chacun de nous, dans la vie de tous les jours, vit une sorte de dédoublement. Nous sommes à la fois, à chaque instant, acteurs et observateurs des autres et de nous-mêmes. Simplement, dans l'observation participante, ce dédoublement est plus systématique, - il est mis volontairement au coeur de la méthode de travail.

Dans un ouvrage consacré aux problèmes de la méthode en sociologie abordés à partir de l'ethnométhodologie, Aaron Cicourel (1964) a présenté et commenté longuement l'apport de Schutz à la théorisation de l'observation participante.

#### **IV. De la psychosociologie clinique à l'ethnoclinique**

Le terme psychosociologie tel que je l'ai utilisé ci-dessus avec Chauchat (1985) notamment, désignait en fait et seulement ce qu'on désigne aussi et plus couramment par la notion de psychologie sociale. Dans ce contexte, l'observation participante est exclusivement une méthode de recherche, alors que la notion de psychosociologie clinique dont il sera question maintenant désigne une démarche d'intervention sociale et se rattache ainsi à la recherche-action.

Quant à l'ethnographie elle était considérée seulement, jusqu'ici, comme une démarche non interventionniste. Dans les lignes qui suivent, par contre, on verra s'ébaucher l'idée d'une ethnoclinique, elle aussi associée à une démarche d'intervention.

En 1960, Buford Junker (1960) oppose les démarches de la recherche-action (dont fait partie la psychosociologie clinique) et de l'ethnographie :

"le fieldwork, tel qu'il est pratiqué occasionnellement ou de manière routinière dans l'éducation, dans le travail social et en d'autres entreprises concernant les relations humaines est caractérisé par le fait qu'il n'est pas concerné par la contribution à la connaissance", c'est à dire par la recherche fondamentale visant à produire un pur savoir, sa visée directe étant au contraire de "changer les gens, ou les situations, ou les deux".

Le même auteur ajoute :

"Dans cet ouvrage, on va s'occuper seulement du fieldwork dans son rapport avec la science sociale, -c'est à dire avec la tâche consistant à observer, enregistrer et rapporter le comportement des gens dans la situation contemporaine sans l'intention de les changer ou de

changer les situations dans lesquelles ils se trouvent... Le fieldwork ainsi défini est concerné entièrement par l'avancement de la connaissance dans les sciences sociales".

Pour Andrée Fortin (1987), par contre, cette opposition est dépassée : depuis les années 60, l'ethnographie est associée étroitement, dit-elle, à la recherche action.

Ruth Canter Kohn (1989) aboutit à une conclusion semblable au terme d'une comparaison entre les deux démarches. De plus, elle présente l'implication comme un "mode de production des connaissances" (Kohn 1985-86).

Rodolphe Ingold (1994) et Mohammed Toussirt (1994), qui s'occupent plus particulièrement des toxicomanes, parlent d'intervention ethnographique. On notera à ce propos que l'épidémie du sida a eu pour effet, au niveau des recherches concernant ce terrain aussi bien que celle qui s'occupent des sexualités, de pousser au rapprochement entre l'ethnographie et la recherche-action.

Ana Vasquez-Bronfman et Isabel Martinez (1996), à partir d'une relation clinique d'aide à des enfants d'immigrés à Paris et Barcelone, aboutissent à une recherche finalement ethnographique qui n'élimine pas pour autant le point de départ clinique de leur travail : ce point de départ reste au contraire associé à l'ethnographie.

Ces points de vue différents sont en relation avec la position des auteurs :

- Junker produit, à la demande d'Everett Hughes et avec sa collaboration, à l'intention des étudiants de sociologie, une sorte de bilan - pas un manuel - de l'ethnosociologie de Chicago, laquelle s'est constituée notamment sur la base d'une rupture, dans ses débuts, avec l'école de travail social qui avait pourtant contribué fortement à sa première orientation.

Buford Junker s'inscrit dans le droit fil de cette rupture initiale ;

- par contre, Andrée Fortin, Ruth Kohn et aussi Ingold et Toussirt sont des praticiens de l'intervention sociale en même temps que de l'ethnographie et ils ne peuvent donc pas souscrire à la position de Buford Junker.

Eugène Enriquez oppose lui aussi la recherche action psychosociologique et l'ethnographie mais à partir, cette fois, de la recherche-action : il affirme que la psychosociologie clinique permet d'aller plus loin que l'ethnographie en tant qu'elle donne accès à des "forces et des agencements nouveaux qui essayent de se mettre en place et que l'ethnographie ne pourrait pas atteindre". Cependant, "il ne s'agit pas de se désintéresser des études ethnographiques (...) qui permettent de décrire de façon détaillée et fine les comportements, les manières d'être, les modes de présentation de soi..." (Enriquez 1994).

### **Opposition et collaboration entre psychosociologie et ethnographie**

Edgar H. Schein (1987), professeur au MIT et psychosociologue consultant, à partir d'une définition assez traditionnelle de la psychosociologie clinique et surtout de l'observation participante, oppose lui aussi ces deux dispositifs tout en proposant d'utiliser l'un et l'autre, ensemble ou alternativement, sur un même terrain.

Il entend par clinique "toutes activités professionnelles impliquées dans des rôles d'aide auprès d'individus, de groupes, de communautés, d'organisations, par des psychologues cliniciens, des psychiatres, des travailleurs sociaux, des consultants pour le développement d'organisations, tous ceux qui travaillent de façon explicite avec des systèmes humains".

Il ne propose pas une définition aussi précise de la méthode ethnographique mais on peut la dégager de l'ensemble de ses analyses : c'est la définition qu'en donne l'école de Chicago.

On a trop tendance, dit-il, à placer les méthodes ethnographique et clinique sous le label plus large de la recherche qualitative, une notion qui “ ne nous sert pas beaucoup ” si nous cherchons à identifier les deux orientations.

Pour ce faire, il faut commencer par construire des définitions théoriques, ce qu'on fera en soulignant d'abord les différences. Cela permettra aux praticiens de savoir ce qu'ils font sur un terrain où, souvent, ils adoptent parfois, successivement, les deux approches . Mais en ce cas, il faut être capable de déterminer à tout moment si l'on est dans le rôle du clinicien ou dans celui de l'ethnographe.

Commençons par relever, avec Schein toujours, les différences entre les deux dispositifs:

- a) Le modèle implicite du clinicien, c'est la recherche-action dont le principe fondamental est qu'on ne peut comprendre un système humain sans essayer de le changer. Le clinicien considère donc que la situation critique pour laquelle on a demandé son aide peut et doit être améliorée. Le modèle de l'ethnographe, par contre, est celui d'une observation qui ne vise pas à changer le système observé : pour lui, l'organisation doit être déchiffrée et comprise sans être (trop) dérangée.
- b) Dans la consultation clinique, le client choisit le clinicien alors que l'ethnographe choisit le “ sujet ” de son étude.
- c) Le clinicien n'entre dans une organisation que s'il y est demandé, tandis que l'ethnographe doit négocier son entrée sur le terrain. Il peut aussi s'y infiltrer (observation participante non déclarée), alors que le clinicien est toujours visible, étant donné qu'on lui a demandé de venir.
- d) Le clinicien est rémunéré pour son travail (et son client, qui le paye, attend en retour une aide ou l'amélioration de son fonctionnement), - alors que l'ethnographe n'est pas rémunéré par la population qu'il étudie. Il attend seulement un bénéfice symbolique de ses publications qui s'adresseront à sa communauté scientifique et pourront conforter sa carrière. Mais il peut aussi bénéficier de subventions pour effectuer son travail.
- e) C'est généralement le client, et plus rarement le clinicien, qui décide d'arrêter l'intervention clinique; l'ethnographe, lui, arrête son travail de terrain quand il estime qu'il a recueilli suffisamment de données, ce qui ne signifie pas que son travail est terminé pour autant. Ayant quitté le terrain, il lui reste à traiter ce matériel et le temps qu'il va y mettre dépend de lui, éventuellement de la subvention qui lui aura été accordée.

Dans la pratique, cependant, selon Schein toujours, les deux dispositifs peuvent se compléter :

- a) le clinicien trouvera des occasions pour se promener dans des lieux de l'organisation qui ne sont pas dans le champ de son intervention clinique : il fera ainsi un travail de type ethnographique - en un sens très restreint - qui lui donnera accès à des informations sur l'organisation cliente en général, utiles pour son travail de clinicien.

Par exemple : Schein a eu l'occasion, au cours d'une consultation auprès d'une entreprise qui a duré cinq ans, de fréquenter le restaurant de l'entreprise et d'y faire des observations ou encore de participer à certaines réunions de la direction, ce qui n'était pas

prévu par son contrat d'intervention. Bien des consultants-intervenants font assez souvent la même chose mais il n'est pas habituel, que je sache, d'en faire mention ;

- b) l'ethnographe sera parfois amené à assumer momentanément un rôle de clinicien, - quand on lui demandera, par exemple, de donner son avis sur un problème en aidant même, éventuellement, à le résoudre. Selon Schein, l'ethnographe ne sera pas vraiment accepté par le groupe aussi longtemps qu'il ne sera pas ressenti comme disposé à apporter une aide éventuelle.

C'est d'ailleurs ce que montre constamment le travail de terrain dans un domaine dont Schein ne s'occupe pas : il s'agit de l'ethnographie de l'école (Woods 1983; 1986; 1990) où l'on constate souvent que les enseignants visités souhaitent que les conclusions des enquêtes, trop souvent réservées aux collègues de la communauté scientifique, leur soient communiquées et que l'ethnographe puisse se rendre utile, comme l'est le psychosociologue clinicien.

Schein propose enfin que soient constitués des équipes d'intervention constituées à la fois de psychosociologues et d'ethnographes. Enfin, dans un travail plus récent consacré à la culture d'entreprise, il fait un pas de plus en direction de la collaboration entre l'approche clinique et l'approche ethnographique (Schein 1990).

### **Vers une ethnoclinique?**

Claudia Piccardo et Angelo Benozzo (1996) dans un ouvrage de synthèse consacré à l'ethnographie organisationnelle, commencent par rappeler que dans un premier temps, Schein avait souligné "la profonde différence entre approche clinique et approche ethnographique, (...) finissant par démontrer leur irréductibilité". Ils ajoutent : "Même si nous partageons cette caractérisation des deux perspectives, nous ne sommes pas convaincus qu'elles soient inconciliables et, dans la perspective proposée ultérieurement par Schein (dans son article de 1990), nous avons récemment tenté une intégration des deux méthodes au niveau opérationnel".

Les deux auteurs italiens, qui sont eux aussi consultants d'entreprises mais en qualité d'ethnographes, proposent, pour désigner cette intégration, la notion d'ethnoclinique. L'ethnoclinicien est celui qui cherche à intégrer les deux approches (ethnographique et clinique).

Leur pratique ethnographique de chercheurs consultants n'est pas celle de l'ethnographe "académique" qui n'a pas été invité à intervenir par un client, "or c'est là que se trouve la rupture entre la recherche purement théorique et la recherche appliquée".

Manquent ici, malheureusement, des indications précises concernant les modalités pratiques d'intégration des deux démarches. Malgré cela, les travaux qu'on vient de citer témoignent déjà d'une évolution récente dans cette direction.

G. Herdt, anthropologue, et Robert Stoller, psychanalyste, proposent, dans un contexte un peu différent, le terme ethnographie clinique "défini comme une variété et comme forme plus précise d'observation participante". "Clinique, précisent ces deux auteurs, représente notre intérêt pour les processus suivants : communication intime, significations subjectives de soi, des autres, des idées culturelles et des institutions, de l'identité et des états de conscience modelés par la culture" (Herdt et Stoller 1990). Ce terme n'a donc pas de rapport, ici, avec la relation d'aide qui caractérise la psychosociologie clinique ou encore, on va le voir maintenant, la socianalyse.

## Socialanalyse institutionnelle et consultation ethnographique

Patrice Ville (2000) pratique essentiellement la socialanalyse institutionnelle en entreprise ; mais il a eu l'occasion de proposer au commanditaire et de mener dans le même établissement, avec une équipe de psychosociologues, une enquête par observation participante...

Il ne confond certes pas les deux dispositifs :

- le dispositif socialanalytique est en effet, tout comme, généralement, celui de la psychosociologie clinique dont il est issu, "distinct du cadre de travail" (Rouchy 1987/1) : le socialanalyste institue en effet dès son arrivée l'arrêt des activités quotidiennes et ordinaires chez le client (et tout le personnel du système client va participer en permanence aux assemblées générales socialanalytiques).
- l'observation participante suppose au contraire que ces activités sont intégralement maintenues et qu'on va y participer.

Comme Schein, par conséquent, Ville sépare bien les deux dispositifs et les deux rôles. Mais contrairement à des pratiques plus anciennes des institutionnalistes, il propose au client et fait accepter, dans le contexte plus général d'une intervention socialanalytique de longue durée, ce dispositif d'observation participante qui va lui donner accès à d'autres dimensions de la situation et enrichir son diagnostic.

### Analogies

On pourrait par ailleurs esquisser un inventaire des analogies entre clinique et ethnographie. On releverait par exemple que :

- a) les deux orientations contribuent à la déconstruction d'une conception positiviste des sciences sociales comme le suggère André Lévy lorsqu'il écrit que l'approche clinique, davantage qu'une méthode, définit surtout "une position "critique" ou autocritique dans le sens d'une déconstruction des savoirs clos et des institutions figées. Fort heureusement, la psychosociologie n'est pas seule à adopter cette position, qui est partagée par des chercheurs d'autres disciplines, - ethnologues (l'auteur renvoie ici, en note, à J. Favert-Saada 1977) et plus récemment historiens et sociologues..." (Lévy 1994).
- b) la question de la relation entre la participation et la distanciation qui constitue, je l'ai également souligné déjà, l'un des problèmes essentiels de l'observation participante classique - probablement, même, son problème constitutif - se retrouve dans les deux démarches. Mais si elle constitue une sorte d'allant de soi en ethnographie, elle est moins souvent évoquée - à ma connaissance, du moins - par les psychosociologues cliniciens.

Cependant, A. Lévy (op.cit) évoque "la question de la proximité et de la distance du chercheur par rapport à son objet". Il développe ainsi, à propos de la recherche-action, le principe fondamental, déjà cité, de l'école de Chicago :

"Non seulement l'implication n'est pas contradictoire avec le maintien de la distance nécessaire à l'objectivation du réel, à sa constitution symbolique comme objet externe, et au dégagement de la conscience immédiate que l'on peut en avoir, mais elle les suppose".

- c) Dans la psychosociologie clinique comme en ethnographie, l'analyse du dispositif de recherche ou d'intervention est permanente et constitue une dimension essentielle du travail ;

d) l'installation du clinicien ou celle de l'ethnographe sur le terrain n'est jamais définitivement acquise ; elle peut être à tout instant remise en question.

Il ne serait sans doute pas inutile de pousser plus loin l'étude de ces analogies.

On pourrait même aller plus loin et chercher à faire travailler les thèmes essentiels de l'observation participante dans la théorisation de la psychosociologie clinique (définition et variations éventuelles des rôles de l'intervenant, problème, déjà cité, de l'implication du clinicien).

Enfin, les ethnographes auraient sans doute beaucoup à gagner dans une formation complémentaire à la clinique (au sens général du terme et pas seulement à ce qui concerne le domaine de l'intervention auprès des organisations).

## V. L'implication de l'ethnographe et celle du clinicien

Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000), dans une étude consacrée à l'écriture du "je" en anthropologie et en sociologie ainsi qu'au problème conjoint de l'implication, cite à plusieurs reprises le travail de Lourau sur le journal de recherche (1988) sans souscrire pour autant au "nouveau paradigme implicationnel".

Si, par contre, on accepte ce nouveau paradigme, il est bien évident qu'on s'éloigne de ce qui était central, je l'ai souligné déjà, dans la manière dont les tenants même les plus récents de l'école de Chicago, et aussi bien, d'ailleurs, les anthropologues classiques, concevaient l'observation participante : comme un juste milieu entre l'implication et la distanciation.

Quelques pratiques déjà citées ci-dessus, et par exemple, en dépit de leurs différences, celles de J. Favret-Saada, de B. Jules Rosette, d'A. Prieur indiquent, pour l'observation participante, des orientations nouvelles qui pourraient bien, dans le climat actuel de déconstruction des certitudes, se généraliser.

On trouve de plus en plus, dans les journaux de route des ethnographes, une analyse des implications du chercheur : pourquoi j'ai entrepris cette recherche, comment je l'ai menée, quelles sont les valeurs qui me font courir, quelles difficultés ais-je dû affronter chemin faisant, etc.

D'autres part, les psychosociologues cliniciens ont eux aussi abordé ce même problème.

C'est ainsi que dans un article consacré à la recherche-action, André Lévy (1985) aborde la question de l'implication du chercheur, qui est "une conséquence directe et immédiate de l'exercice de son activité de chercheur".

Pour illustrer ce point, il cite en exemple l'expérience de J. Favret-Saada : "à vouloir appréhender directement l'objet de son étude - les sortes, les sorciers -, celui-ci lui échappe (...) ; ce n'est que dans la mesure où elle se laisse "prendre" par les événements qu'elle subit et qu'elle contribue à façonner, en les observant et en y réagissant, c'est à dire en se laissant prendre dans le réseau de relations et de représentations que constitue la sorcellerie, que se découvrent progressivement pour elle et en elle les jeux de savoir et de pouvoir qui définissent le phénomène .

Eugène Enriquez (99/00) traite de son implication de psychosociologue dans un article intitulé "implication et distance" que publie la revue "institutionnaliste" : Les cahiers de l'implication, revue d'analyse institutionnelle -, organe d'expression d'un mouvement dans

lequel, avec l'oeuvre de Lourau particulièrement, la question de l'implication a fini par occuper une position centrale.

Ces deux contributions de psychosociologues cliniciens montrent en outre qu'il existe au moins des convergences fortes, en dépit des oppositions soulignées parfois - et peut être trop souvent - entre la recherche action psychosociologique et l'ethnographie.

## VI. Problèmes d'écriture

Ecrire est l'un des problèmes majeurs de l'observateur participant.

Il se pose à plusieurs niveaux :

- a) Il y a d'abord l'écriture que nécessite la publication de mémoires, d'articles, de rapports, de communications pour des colloques et des congrès et cette écriture pose, dans sa forme traditionnelle et institutionnalisée, des problèmes rédactionnels complexes (Woods 1986).
- b) Le recueil de données (observations quotidiennes, etc) passe généralement, comme le recommandait Marcel Mauss à ses étudiants, par la tenue régulière d'un journal de terrain (le "journal de route" de l'ethnologue). Cette recommandation, d'ailleurs, devrait être reprise par tous ceux qui initie des étudiants, non seulement à l'ethnographie, mais aussi à d'autres sciences sociales, ainsi qu'aux sciences de l'éducation.
- c) Les travaux concernant la pratique implicationnelle du journal en ethnographie ont fait assez récemment l'objet de travaux spécifiques (Hess 1998; Lourau 1988; Geertz 1998). A les lire, on constatera que, comme je l'ai déjà souligné, l'observation participante et ses dispositifs n'a pas une seule source, mais au moins deux...

La tenue d'un journal de route à dimension implicationnelle pourrait aussi aider tant les ethnographes que les cliniciens à gérer au jour le jour leur dissociation méthodique .

- d) On peut associer à la pratique du journal, celle qui consiste à présenter et commenter, notamment, les circonstances dans lesquelles une observation participante a été entreprise et soutenue : c'est le cas, parmi tant d'autres, de l'introduction, déjà citée, de Malinowski aux Argonautes, de celle d'Annick Prieur à Mema's House, ainsi que des appendices de Whyte à Street Corner Society, de Festinger à la fin d'une prophétie, etc.

Cette manière de faire tend à devenir une règle incontournable de l'écriture ethnographique.

- e) Dans une perspective dite "post-moderne", enfin, on a pu présenter le travail d'écriture comme la dimension constitutive essentielle de l'ethnographie. L'oeuvre de l'ethnologue serait avant tout celle d'un écrivain....

## Bibliographie

AL MAQUISI, *Ahsan al Taqasim*, 975. Cité par J. Spencer TRIMINGHAM, *The Sufi Orders in Islam*, London, Oxford Univ. Press, 1971.

ADLER (P) et ADLER ((P)). *Membership roles in field Research*, Sage Publications, U.S.A. 1987.

BENSON (D.) & HUGHES (J.A) *The perspective of Ethnomethodology*, Longman, London, 1983.

- BOGDAN (R.) & TAYLOR (S.J.) *Introduction to qualitative research methods*, 1975.
- BOOTH (C.) *Life and labour of the people of London*, Londres, Macmillan & C°, 1902-1904.
- BLUMER (H.). *Symbolic Interactionism*, N. J. : Prentice Hall, 1969.
- BOUMARD (P.) *Les savants de l'intérieur*, Paris, Armand Colin, 1989.
- BROQUA (Ch.). Enjeux des méthodes ethnographiques dans l'étude des sexualités entre hommes, *Journal des anthropologues, anthropologie des sexualités*, 82-83, 2000.
- CHAPOULIE (J.M.) *Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie*, R. franç. sociol. XXV, 1984.
- CHAUCHAT (H.). *L'enquête en psychosociologie*, Paris, PUF, 1985.
- CICOUREL (A.). *Method and Measurement in Sociology*, New York, The Free Press, 1964.
- COULON (A.). *L'école de Chicago*, Paris, PUF, 1992.
- DELIÈGE (R. ) *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.
- DOLLARD (J.) *Caste and Class in Southern Town*, 1937.
- ENRIQUEZ (E.) La psychosociologie au carrefour, *Revue internationale de psychosociologie*, I, 1994. Implication et distance, *Les cahiers de l'implication*, 3, 99/00.
- FAVRET-SAADA (J.). *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977. *Corps pour corps*, Paris, Gallimard, 1981.
- FESTINGER (L.), REECHEN (H.N.), SCHACHTER (S.) *L'échec d'une prophétie; étude psychosociale d'un groupe de fidèles qui préchaient la fin du monde*, Paris, PUF, 1993.
- FORTIN (A.). L'observation participante : au coeur de l'altérité, in : DESLAURIERS (J.P.). *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'Université du Québec, 1957.
- GEERTZ (Cl). *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1996.
- GOLD (R.L). Roles in sociological field observations, *Social Forces*, 36, 1958.
- GOFFMAN (E.) On fieldwork, *Journal of contemporary ethnography*, 18 (2) 1989.
- GURVITCH (G.) *Traité de sociologie*, 2 tomes, Paris, PUF, 1960.
- HAMMERSLEY (M.) On the Teacher as Researcher, *Educational Action Research*, vol. 1, n° 3, 1993, pp. 425-445 (trad. Fr. par M.P. de Miras : Réflexions sur la notion d'enseignant en tant que chercheur, décembre 2000, miméo).
- HERDT (G.) et STOLLER (R.) *Intimate Communications - Erotics and the Study of Culture*, New York, Columbia University Press.
- HESS (R.) *La pratique du journal*, Paris, Anthropos, 1998.
- HILGARD (E. E). *Divided consciousness : multiples controls of human thought and action*, John Wiley & Sons inc., 1986.
- HOFFMAN (J. E). *Problems of access in the study of social elites and boards of directors*, in : W.B. SHAFFIR, R.A. STEBBINS & A. TUROWITZ : *Fieldwork experience. Qualitative approaches to Social Research*, New York, San Martins Press, 1980.
- HUGHES (E) . *Introduction à : Junker (B.H.). Fieldwork : an Introduction to the Social Sciences*, 1960. Trad. fr. : La place du terrain dans les sciences sociales, Le regard sociologique, Textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, EHESS, 1998.
- HUMPHREYS (L.) *The tea-Room trade*, Aldine, Chicago, 1970.
- INGOLD (F . R) Les nouveaux protocoles de prévention et "les luttes contre" in : *Drogues : mutations dans la cité*, revue *Agora*, Ethique, médecine, société, 31, été 1994.
- JANET (P.). *L'automatisme psychologique*, Paris, Alcan, 1889.
- JULES-ROSETTE (B.) The conversion experience, *Journal of Religion in Africa*, VII, 1976.

- JUNKER (B.H.). *Fieldwork : an Introduction to the Social Sciences*, Chicago, The University of Chicago Press, 1960.
- KELLOG (P.) *The Pittsburg Survey*, New York, Sage Fondation.
- KILANI (M.). Les anthropologues et leur savoir : du terrain au texte, in : J.M. ADAM et al : *Le discours anthropologique*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1990.
- KOHN (R. C). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX, n° 1777, 1985-86. L'observation participante et la recherche action : une comparaison, *Pratiques de formation*, 18, décembre 1989.
- KUCKHOHN (F.) The participant observer. Technique in small Community, *Amer. Journal of sociology*, 1940.
- LAPASSADE (G.). *L'arpenteur*, Paris, EPI, 1971. *Socialanalyse et potentiel humain*, Paris, Gauthier-Villars, 1975. *L'ethnopsychologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991. De la multiréférentialité comme bricolage, *Pratiques de formation*, 25-26, avril 1993. *La découverte de la dissociation*, Paris, Loris Talmart, 1998.
- LÉVY (A). Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique, *Revue internationale de psychosociologie*, volII, n°1, octobre 1984. La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines, in : *Du discours à l'action*, sous la direction de J.P. Boudinet, Paris, L'Harmattan, 1985.
- LINDEMAN (E.C.) *Social Discovery*, Republic, New York
- LOHMAN (J. D.) The participant observer in community Studies, *Amer. sociol. Review*, vol. 2, n°6, 1937.
- LOURAU (R.) . *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988.
- MALINOWSKI (B.) *Argonauts of Western Pacific*, 1922. Trad. fr. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris, Gallimard, 1963
- MEHAN (H) et WOOD (H). *The Reality of Ethnomethodology*, New York, Willey,, 1975.
- OLIVIER DE SARDAN (J.P.) La politique du terrain, *Enquête*, 1, 1995. Le "je" méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain, *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 2000, 41-3
- PENEFF (J.). Les débuts de l'observation participante ou les premiers sociologues en usine, *Sociologie du travail*, N°1, 1996.
- PERETZ (H.) Préface à : W. F. Whyte : *Street Corner Society. La structure sociale d'un quartier américain*, Paris, Editions La Découverte, 1996. *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, Editions La Découverte, 1998.
- PICCARDO (C) BENOZZO (A). *Etnografia organizzativa*, Milan, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- PRIEUR (A.) *Mema's House, Mexico City. On travestites, Queens and Machos*, Chicago, Univ. Chicago Press, 1998 (a). Little boys in mother wardrobe, *Actes de la recherche en sciences sociales* 1998 (b).
- ROUCHY (J.C.). Problématique de l'intervention, *Connexions*, 49, 1987/1.
- ROY (D.). Efficiency and "The Fix", *Amer. Journ. of sociol.*, 60, 1954.
- SAVOYE (A.) *Les débuts de la sociologie empirique*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1994.

## Resumen

El artículo parte de los orígenes de la observación participante, para plantear los elementos problemáticos de esta metodología de investigación: el acceso al campo y los roles del observador participante, la distinción y complementariedad entre "participación" y "distanciamiento", en los enfoques etnográfico y clínico; concluyendo con los problemas de la escritura. Artículo, sin duda brillante, del ínclito profesor emérito Georges Lapassade.

# Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I)<sup>4</sup>

Fernando Sabirón Sierra  
*Universidad de Zaragoza, España*

## El sentido etnográfico de la planificación<sup>5</sup>

Una de las cuestiones a resolver, o en todo caso a discutir es dilucidar cómo articular los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos en torno a proyectos de investigación concretos que reúnan las condiciones, requisitos, finalidades, o adecuación al objeto de estudio y cuantas propiedades se consideren necesarias en la investigación en el ámbito de las ciencias sociales y en Etnografía de la Educación en particular. La cuestión a resolver es sencilla en su formulación, contundente en la expresión, pero ... de comprometido desarrollo porque, al contrario de lo que ocurre con los proyectos de investigación empírica o experimental en los que el esquema, los distintos pasos, la resolución de los problemas metodológicos que plantea la investigación, los índices de validez y fiabilidad, etc. están claramente establecidos y regidos, de manera unívoca, por la comunidad científica, en los proyectos de investigación etnográfica, la situación es sustancialmente diferente :

- a) Las distintas líneas de investigación etiquetadas de etnográficas revelan una disparidad tal que resulta difícil precisar cuál es la secuencia a seguir en un proyecto de investigación. Tal es la amplitud del arco que cabría establecer una disparidad enorme de proyectos supuestos, autoconsiderados etnográficos. Piénsese, a modo de ejemplo, en la diferencia entre un proyecto de investigación etnográfica consecuente con los sistemas de verificación de Hammersley, frente a la contextualización en la “fase I” de Woods. El corpus científico de la Etnografía de la Educación no es suficiente para determinar definitivamente las directrices de un proyecto de investigación. Cabe incluso la duda sobre si tal supuesta univocidad investigadora no entraría en contradicción con los propios presupuestos etnográficos.
- b) Las condiciones de flexibilidad, adecuación al contexto, reformulación a lo largo del proceso, etc., esenciales en la investigación etnográfica, problematizan más, si cabe, las dificultades a la hora de proponer proyectos de investigación. En los primeros años de expansión de la investigación etnográfica se abusó, en extremo, de esta dificultad, llegándose a justificar la ausencia de proyectos por la “natural” flexibilidad del proceso. Este equívoco ha supuesto para el desarrollo de la Etnografía de la Educación un lastre

---

<sup>4</sup> Este texto es la primera parte del artículo, cuya continuación se realizará en el n.º 2 de esta misma Revista.

<sup>5</sup> Es un texto vivo que sufre, en cada versión, nuevos avatares. En este caso, es el producto intermedio de un proceso no concluido que se presentó en Lisboa en el Congreso anual de la AFIRSE en 1996; tuvo su continuidad en el I Coloquio de Etnografía de la Educación de la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación, celebrado en Lecce (Italia) y quiere terminar siendo el capítulo segundo de una obra colectiva, junto con la prof<sup>a</sup> Ana Arraiz Pérez, sobre “Investigación etnográfica en Ciencias Sociales”. Pero, por si su final fuera éste, quiero agradecer a todos y a ti lector, las réplicas. A vuestra disposición virtual en <mailto:fsabiron@posta.unizar.es>

difícil de superar. Efectivamente, a mayor flexibilidad más se impone un proyecto riguroso aunque ello sea costoso, laborioso y, en ocasiones, traumático, para el investigador.

- c) Es así necesario para un intento correcto de desarrollo científico de la investigación etnográfica educativa, es arriesgado para el resguardo académico y es un atrevimiento, proponer unos criterios mínimos para elaborar un “proyecto” de investigación etnográfica; a pesar de la salvaguarda que supone incluir todo ello, con la intención reiterada hasta la saciedad : cuando uno se enfrenta con cuestiones resbaladizas es prudente, siempre se proponen sugerencias -y las que siguen lo son- como “aproximación a” en este caso a las normas para la elaboración de diseños y proyectos de investigación etnográfica aplicada a fenómenos educativos y su concreción escolar.

### **Condición y consecuencias de la investigación etnográfica para una Etnografía de la Educación**

La etnografía como método de investigación originario de la antropología quedaba claramente acotado por una finalidad estrictamente descriptiva. La etnografía escolar, por ejemplo, entendida como rama de la antropología, es aplicable análogamente a la descripción de la cultura escolar. Ahora bien, la propuesta para una pretendidamente “nueva” por crítica, Etnografía de la Educación, en la investigación desde y sobre instituciones, grupos y organizaciones sociales, con una alta imbricación epistemológica y disciplinar en las ciencias sociales pero con una pluralidad en las teorías de referencia, supera la estricta y pertinente dependencia descriptiva al entenderse como deudora de un enfoque pluridisciplinar, dado que multidisciplinar es el conjunto de saberes disponibles sobre tales instituciones, grupos y organizaciones y, en particular, sobre los escolares como concreción de los fenómenos educativos institucionalizados. La dependencia descriptiva se mantiene, pero como base sobre la que interpretar.

La doble vertiente, pensamiento y acción, así como la finalidad concienciadora y dialéctica de la investigación sobre el conjunto de los fenómenos educativos confieren a la investigación etnográfica una intencionalidad distinta a la etimológica : la interpretación y la crítica. Tal situación plantea un dilema no resuelto que origina a su vez no pocas contradicciones y errores en la investigación actual. Porque, dicho de otro modo, cuando se aplican métodos etnográficos de investigación a instituciones educativas, desde la directriz de las organizaciones escolares, por ejemplo, se tergiversa la esencia de tales métodos, bien por exceso, confiriéndoles capacidad interpretativa, crítica y de mejora, bien por defecto reduciendo los métodos a su aplicación, más o menos acertada -más bien desacertada a juzgar por la opinión de los antropólogos- en la denominada etnografía escolar. Esta situación indeterminada y de alto riesgo para el conocimiento científico y sociológico del universo social, pero también para la praxis y las realidades sangrantes en demasiadas ocasiones en el conjunto del universo vital y existencial, se resuelve aquí, sin pretensiones, entendiendo la etnografía como corriente dentro del conjunto de saberes sobre los fenómenos educativos, separándose así tanto de la referida dependencia de la antropología, como de su elevación a la categoría de paradigma.

Ello no es óbice para que esta corriente suponga un cambio sustancial en el enfoque y perspectiva ante la “visión (emergente) del mundo”; pero sin que se le atribuya por ello el calificativo latente de receta mágica y tabla de salvación para los estudiosos de los fenómenos educativos, o los entusiastas de la intervención redentora. Como tal corriente no excluye ni se enfrenta a ninguna otra (verbi gratia la funcionalista, la sistémica, la estructural), pero sí

reclama su especificidad. En este sentido se ha de entender la distribución que se propone en relación con las distintas fases de la investigación etnográfica.

#### Presentación genérica de las fases de investigación

La investigación etnográfica de la educación, de los grupos, instituciones y organizaciones escolares o del conjunto de los fenómenos educativos en cuanto constructos complejos, debería considerar las siguientes fases progresivas:

- I. Fase descriptiva.
- II. Fase interpretativa.
- III. Fase evaluativa.
- IV. Fase crítica.
- V. Fase generativa.

Así pues, plantéese un tema de estudio susceptible de análisis bajo un tipo de investigación etnográfica y se obtendrá la siguiente secuencia:

### **I. Fase descriptiva**

La investigación se inicia con una primera fase -etnográfica, en sentido estricto- en la que el investigador aporta una descripción del fenómeno educativo en estudio. Pese a las discusiones sobre la posibilidad o no de describir en ciencias sociales y sobre si toda descripción no es sino interpretación, la finalidad de esta primera fase se mantiene como el intento por obtener un primer conjunto de información descriptiva.

A la vista de las limitaciones señaladas, esta descripción no evita los rasgos interpretativos del investigador y de la propia información obtenida y sesgada, tanto por los presupuestos de partida del investigador como por la propia naturaleza del universo social y de los fenómenos que acontecen; los sesgos interpretativos en la percepción de la realidad por parte de las fuentes de información consultadas; los sesgos intrínsecos a la utilización de instrumentos imprecisos para la obtención de información sobre personas, sus acciones y los significados que les confieren en una determinada situación y bajo unas circunstancias dadas; los sesgos inherentes a los sistemas metodológicos de baja fiabilidad en la recogida de la información. Y, sin embargo, recuérdese el sentido de “descripción densa”: es decir, en profundidad, con pretensión comprehensiva, del contexto cultural, social, económico, ideológico, etc. y del fenómeno en cuestión.

En todo caso, es necesario partir de un esfuerzo descriptivo en investigación etnográfica. La “explicación en principio” que proporciona es el primer momento de partida, decisivo para la credibilidad de los resultados y del proceso de la investigación.

### **II. Fase interpretativa**

Sobre la base de una rigurosa, por densa, descripción, los protagonistas del proceso, investigados e investigadores, haciendo uso de cuantos referentes explícitos consideren oportunos, analizan, interpretan y comprenden, el fenómeno: 1) Interpretan, es decir, perciben, dotando de sentido, significados y valor la información. La percepción descrita es así interpretación con sentido, significado y valor. 2) Comprenden, es decir, explicitan y proyectan sus distintas perspectivas, clarificando la complejidad de las acciones. 3) Explican el sentido, significado y valor de las acciones en la situación y el momento recordado en el

que se han producido, utilizando para ello cuantos referentes fueran, a su entender, necesarios; sean éstos acertados o erróneos para un observador externo. Dichos referentes son, al menos, de tres tipos: a) Micro e internos, que recrean la escenificación de las distintas coaliciones, intereses y conflictos que pudieran clarificar, caracterizar y razonar las diferentes interpretaciones: es la comprensión. b) Meso y relativos al contexto del caso investigado, que extrapolan, si se establecieran hipotéticos criterios de “mejora”, la interpretación en el referente de una adecuada respuesta a la condición de “servicio social” del fenómeno y de la institución para con el entorno externo al caso, pero próximo a éste: es la intervención. c) Macro y relativos al entorno social genérico, permite la elaboración posterior de un discurso crítico. Son, en definitiva, los procesos progresivos de triangulación de fuentes, instrumentos e informes, que aseguran la pertinencia de la información elaborada. Seguirán los contrastes necesarios hasta obtener una información que refleje los significados y sentidos, consensos y disensos, de las acciones y manifestaciones del fenómeno que se analiza. Esta fase termina en los consabidos Informes intermedios e Informe final que se remiten a los participantes y que éstos devuelven, revisados y corregidos, a los investigadores.

### **III. Fase evaluativa**

Las dos primeras fases, descripción e interpretación, se someten a un segundo filtro, el de la evaluación del diseño, del proyecto, del proceso y del producto de la investigación seguido y obtenido hasta el momento. Fase de evaluación<sup>6</sup> que pretende replicar no el “experimento” sino la planificación, los procesos y los productos habidos y seguidos a lo largo de la investigación, en distintos momentos, de manera que se garantice: la corrección del diseño, el rigor del proyecto, la adecuación de los procesos y, en consecuencia, la pertinencia de los productos. Es la fase deudora al doble compromiso de la investigación etnográfica para con la Etnografía de la Educación, asegurando la pertinencia de los saberes producidos y conocimiento acumulado; a la vez, que progresa en el desarrollo metodológico - en construcción- de este tipo de investigación.

### **IV. Fase crítica**

Asegurada, con la evaluación, el rigor en el proceso y, en consecuencia, la credibilidad de la información producida cabe iniciar el proceso crítico que podrá repercutir: en la acción, en la práctica y en su hipotética y consiguiente mejora; y en el pensamiento, al generar nueva teoría “emergente”, reificadora de la realidad social.

Las directrices del pensamiento crítico responden al modelo de razón de crítica ideológica al igual que las fases (I) descriptiva y (II) interpretativa responden a un modelo de razón comunicativa (Sabirón, 1999; Sabirón et al., 1999).

### **V. Fase generativa**

La fase generativa cierra el círculo porque a la vez que amplía el “saber global”, enriquece el “saber local”: teoriza y repercute en la práctica, a la vez que, repercute en la práctica y teoriza. El modo, el cómo, viene determinado por los presupuestos metodológicos;

---

<sup>6</sup> El término convencional de “metaevaluación” se reserva en su acepción genérica para, si se considerase necesario, una fase posterior y separada del continuo que aquí se propone.

pero la operatividad sigue deficitaria<sup>7</sup>. Sin embargo, nueva paradoja a considerar, no por ello, los saberes y el conocimiento ya construido se paraliza: la magnífica publicación colectiva sobre la “*déviante*” (Boumard, 1999); o brillantes tesis doctorales (Bouvet, 2000; Pirot, 2000; Lozano, 1992) son productos de la máxima calidad.

### **Particularidad de cada fase en el conjunto singular de un mismo proceso de investigación**

Cada una de las fases incorpora una particularidad, dentro del conjunto de la investigación etnográfica, con una finalidad distinta y que demanda una manera de hacer también diferente. Es aconsejable así una doble planificación de la investigación: la planificación de conjunto y la parcial de cada una de las fases.

(Fases I y II) A grandes rasgos, las fases descriptiva e interpretativa se focalizan estrictamente en un nivel micro. Permiten la comprensión en profundidad del fenómeno al utilizar una metodología cualitativa en la recogida y el tratamiento de la información. La base teórica en que se fundamenta y justifica son todos aquellos intentos explicativos procedentes del Interaccionismo Simbólico y de los modelos culturalistas (Sabirón, 1999).

(Fase III) La revisión a la que se someten estas dos primeras fases en la evaluación vela por la corrección del proceso y la credibilidad de la información. En esta tercera fase confluyen dos aportaciones: de una parte, un nivel epistemológico y la aplicación metodológica consiguiente, suficientemente tratado, que refrenda o no la adecuación del proceso; de otra, un nivel teórico pluridisciplinar y referencial, que entiende sobre la pertinencia de la nueva información obtenida con relación a la teorización existente.

(Fase IV) En la fase crítica se retorna a un nivel micro, pero enlaza con un nivel macro, se reconoce la tradición de un pensamiento crítico o al menos la naturaleza discursiva y dialéctica del conocimiento en ciencias sociales.

(Fase V) Por último, la fase generativa enriquece los saberes teóricos a la vez que permite recompensar, en cierto modo, a los participantes e investigados, desde las primeras fases de la investigación, al devolverles tanto el conocimiento generado en la combinación práctica y teórica, como posibles pautas de mejora del proceso educativo, en el referente de la concienciación.

### **Estructura del diseño de la investigación**

En los inicios de toda investigación, etnográfica o no, el investigador reproduce en su mente sus conocimientos previos sobre el tema, y vuelca actitudes y sentimientos en el estudio que va a iniciar. Es así como, en los inicios de toda investigación el investigador anticipa en su mente todo el proceso, incluidos los resultados, sin duda predecibles. Animado por una u otra motivación, racional, afectiva o laboral, el investigador -en los inicios de toda investigación- termina ajustando los previos al “formato” establecido, por la administración de la institución que corresponda, para los proyectos de investigación; porque de lo contrario, el proyecto no será aprobado, la investigación no será financiada, y en todo caso la investigación no será reconocida, ni surtirá los efectos (curriculares) oportunos. En este

---

<sup>7</sup> La discusión no está resuelta, antes al contrario, se debería proseguir en el empeño; a modo de ejemplo, considérense la oposición Hammersley-Woods (Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1997); la evolución de la “Grounded Theory” (Strauss y Corbin, 1990; Glaser, 1998); o la vuelta a los paradigmas (Guba, 1990).

progresivo deterioro, es anecdótico pero a la vez indicativo del adorno administrativista, la introducción de los tratamientos de texto y bases de datos informatizadas en la administración de universidades y organismos públicos<sup>8</sup> de investigación que aboca en la subordinación del proyecto de investigación a la extensión del campo conferida por el administrador: del tipo, defina usted, en un máximo de diez líneas en formato times, tamaño 10, etc., la finalidad de la investigación; si uno se excede en el número de líneas, en caso de impresión, el resto, sencillamente, no aparece. Al diferenciar “diseño” de “proyecto”, se quiere recuperar el saber intuitivo del investigador, que aflore el conocimiento previo y sea considerado sustantivo en los inicios de una investigación etnográfica.

El sentido del término diseño hace hincapié en un apunte, un esbozo, “con palabras a la ligera”, define la Real Academia de la Lengua Española, de una idea. La clave reside así en la “idea”, en las “ideas”, intuiciones y creatividad, en el primer momento del proceso de imaginación. Tiempo y requisitos vendrán que exigirán la subordinación de la idea a la forma científica, en la elaboración del “proyecto”; pero que el investigador disfrute soñando, en la elaboración del diseño.

La acumulación del conocimiento científico a la largo de la historia se produjo desde los errores del experimento, a la vista de los cánones dominantes en cada época. El fin de la ciencia en su estado actual permite, incluso necesita, de un tipo de construcción de conocimiento desde nuevas ideas o, al menos, desde las ideas propias -escasas- de un colectivo investigador, de una comunidad científica.

El diseño de un proyecto de investigación etnográfica inicia el proceso de construcción de conocimiento científico elevando a la categoría de primera fase del proceso de investigación las ideas de las que se parte. La estructura que se presenta a continuación no restringe las hipotéticas ideas, antes al contrario facilita la emergencia y permite la sistematización. La estructura de un diseño de investigación etnográfica, descriptiva primero e interpretativa después (fases I y II), incluye así los siguientes apartados mínimos que se relatan.

#### **A. Exposición de los presupuestos iniciales**

A
Aa. Declaración de intenciones del investigador y finalidad apriorística de la investigación.
Ab. Precisión terminológica y conceptual, a modo de glosario.
Ac. Delimitación de los referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos.
Ad. Tipo y normas para la elaboración del diario de la investigación.

Aa. Un proceso de investigación se inicia y continúa bajo unas coordenadas irrepetibles, únicas y singulares no solo desde la perspectiva estricta del objeto de la investigación, si se trata de investigación en ciencias sociales, sino igualmente desde la posición del investigador. Es difícil admitir -puede que exista, sin duda existirán casos- de

<sup>8</sup> Ignoro la casuística de patrocinadores privados y mecenazgos de investigación en ciencias sociales.

dedicación filantrópica y altruista del investigador a la ciencia. Sin embargo, en la profesionalización -funcionarialización incluso- de la función investigadora se dan múltiples y variopintas condiciones por y en las que uno investiga (una tesis doctoral, un concurso-oposición, un concurso de méritos, una promoción en el escalafón, un tramo de investigación; o circunstancias tan personales como tiempo libre, situaciones privadas, etc.). Tal cúmulo de antecedentes puede no influir -no apuremos el argumento- en el manejo que el investigador realice del microscopio en su laboratorio. Pero con igual obviedad es plausible entender que tales presupuestos resultarán decisivos en el momento de obtener y tratar información recabada de situaciones, acciones o fenómenos en los que -siempre- intervendrán, de manera directa o no, personas. En la observación participante, en una entrevista, el observador-entrevistador es un elemento sustantivo del propio instrumento de obtención de información. No sólo la empatía e interacción que provoque en lo observado o el entrevistado sesga y mediatiza, sino que su propia situación personal condiciona la cantidad y cualidad de la información obtenida. ¿Qué no ocurrirá cuando el trabajo de campo y el tratamiento de la información estén sometidos a unos plazos, a unas entregas de informes parciales o a la disponibilidad, mayor o menor, de la vida privada del investigador? En ocasiones se plantea la baratura comparativa de la investigación etnográfica y efectivamente lo es, es barata: no exige grandes infraestructuras de investigación, pero porque, a cambio, la mayor inversión es la personal del investigador, difícilmente cuantificable. Téngase en cuenta que todavía no se ha mencionado referencia alguna a la ideología del investigador; no es necesario, sobran razones más domésticas, para justificar la inclusión de la “declaración de intenciones” en el primer momento del diseño. Si se quiere, se puede desacreditar este primer componente de los presupuestos iniciales con extrema facilidad; basta con asociar la declaración a “confesión”, ¿pero qué pretendía usted investigando? Que nadie se ofenda, simple caricatura extemporánea o, exculpatoria.

En el espacio intermedio entre la persona y su curriculum vitae se encuentra una tipología de investigaciones según qué oferta y en qué mercado se vaya a presentar el producto; y en cada caso son las reglas de cada mercado las que establecen el etiquetaje del producto. Este etiquetaje puede prevalecer sobre el contenido y, en todo caso, reduce las opciones del investigador. Una tesis doctoral, una investigación financiada por un ente autonómico, un estudio europeo por encargo, se ajustan a estructuras diferentes. La cuestión es dilucidar si la fundamentación academicista, la aplicación restrictiva y localista al “terruño”, o el equilibrio por países en la composición de los equipos de investigación, son aspectos accesorios o condicionantes sustantivos del tipo, proceso y producto de la investigación. Común a los distintos tipos es, a su vez, el ajuste en mayor o menor grado a los requisitos formales establecidos. Segunda motivación, en consecuencia, de (Aa) este primer apartado del diseño de investigación etnográfica: se trate de un tipo u otro, que el investigador explicita, que explique incluso, su posición ante una u otra demanda académica, institucional, lucrativa, etc.

No sin cierta nocturnidad, se ha relegado el componente más tópico utilizado en la justificación de la declaración de intenciones: la ideología del investigador influye en la acción y el proceso de investigar que emprenda. Es una cuestión evidente y que, por lo tanto, no necesita mayores demostraciones. Sin embargo, cuando en investigación etnográfica se solicita del investigador una primera reflexión y expresión de las intenciones de partida, el intento estriba no solo en la consciencia de la influencia ideológica y de la crítica ideológica que sin duda terminara apareciendo, sino en esa definición tácita de los intereses de una política de partido determinada que limita igualmente la voluntad del investigador. En España, nuestra evolución democrática reciente, en nuestro tiempo y latitud, nos ofrece no pocas pruebas. Un real decreto, una ley cualquiera, circunstancial y temporal, puede tener

mayor impacto en la investigación educativa que una tradición disciplinar consolidada; no solo por la financiación o no del proyecto, si no por la contaminación cerebral del investigador. Si se legaliza el curriculum, los estudios e investigaciones, los estudiosos e investigadores, funcionarios o trabajadores, estamos todos prestos a un desarrollo de la teoría curricular; y, extramuros, criticaremos a quiénes sucumben al curriculum: unos y otros estaremos entretenidos en la misma artificiosidad del objeto de investigación. Como la diferencia en los efectos de un tipo u otro de estudios e investigaciones terminara siendo discutible, convendremos -última razón- en la necesidad de una “declaración de intenciones”. La posibilidad de comunicación lo agradecerá.

Ab. La segunda cuestión reclama, a modo de glosario, una precisión terminológica y una definición conceptual de las palabras claves que se vayan a utilizar. A diferencia de las intenciones, comunes a no importa qué tipo de investigación, la precisión terminológica es inevitable en investigación etnográfica. Recuérdese, la ambigüedad terminológica y conceptual propia de las ciencias sociales. Pero a la vez, la indefinición es deudora de la propia naturaleza del conocimiento intersubjetivo por el que opta la investigación etnográfica. Una tercera razón, el estado en construcción en el que se encuentra la metodología de investigación etnográfica, refrendan la exigencia en elaborar el glosario.

La utilidad para el propio investigador es considerable: precisando los términos que se utilizan en el diseño y proyecto de la investigación, se reduce la confusión en el trabajo de campo. Si, por ejemplo, precisamos en los inicios el concepto y sentido de “contraste”, se actuará sin sombra de duda frente a la engañosa “validez” naturalista o la próxima “triangulación” entre fuentes. La precisión facilita la condicionante comunicación investigador-investigados en un tipo de investigación -téngase en cuenta- en la que la conversación entre personas es un instrumento básico de obtención de información.

El glosario es igualmente beneficioso para los usuarios externos del producto. El lector interpretará el texto final como considere oportuno -afortunadamente-, pero quede clara la terminología utilizada por el autor-investigador. La limitación de la investigación etnográfica por “saber novelado” se vería sustancialmente reducida.

Ac. Si, por la cuestión a resolver, se opta y trata de una investigación etnográfica parecería que los referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos del investigador son evidentes. Y es cierta la evidencia. Sin embargo, la dualidad de razones, comunicativa y crítica, la pluralidad de teorías de referencia y la complejidad metodológica aconsejan una delimitación más precisa.

El investigador podrá sopesar y decidir en el diseño, sin temor a replanteamientos posteriores, qué tipo de razón prevalecerá. Si se trata de investigaciones sobre objetos poco conocidos, quizá convenga, aun respetando en un mismo proceso la descripción, la interpretación y la crítica, profundizar en un conocimiento más comprensivo del fenómeno, antes de iniciarse en críticas y valoraciones; en este supuesto, es deseable una mayor proximidad a la razón comunicativa. Si por el contrario, existen explicaciones teóricas suficientes, quizá sea factible un mayor compromiso con la razón crítica.

Las teorías de referencia pertenecen, igualmente, a un tronco común. En la fase interpretativa, el investigador utilizará referentes que le permitan contrastar la valoración que se realice del fenómeno, con la teoría existente. Partir de explicaciones deudoras del Análisis Institucional o del Interaccionismo Simbólico, dos ejemplos señeros, mediatiza el tratamiento de la información obtenida. Si al investigador le inquieta un planteamiento holístico que le obliga a la consideración institucional y organizativa del fenómeno cuestionado, por citar una segunda situación común, las teorías de referencia se amplían ante la necesidad de abrir la perspectiva hacia saberes disponibles progresivamente más pluridisciplinares (el individuo, la

condición de miembro, la estructura organizativa, el sistema de pertenencia, las relaciones de dependencia, roles y funciones, etc.; consideradas desde posiciones estructuralistas y simbólicas). Recuérdese, en todo caso, que dada la finalidad pluriexplicativa de las ciencias sociales, no es motivo de escándalo considerar un abanico tan amplio de teorías de referencia. El conocimiento obtenido en procesos de investigación diversificados en sus referentes será complementario ante la complejidad natural del fenómeno objeto de estudio. La condición, insístase, es que se expliciten -y ello nos ocupa- tales referentes.

La delimitación metodológica tiene un sentido más concreto: se trata de realizar una primera previsión de los instrumentos a utilizar por su utilidad en relación con el tipo de información a obtener en la investigación. De nuevo, la precisión de la finalidad de la investigación de que se trate, unida a la teorización preexistente, aconsejarán la utilización de instrumentos más proclives a profundizar en categorías conocidas del fenómeno, o a concretar categorías simplemente perfiladas. Observación participante, entrevistas, análisis de documentos, entre otros, son instrumentos de uso en toda investigación etnográfica, pero un proceso de investigación determinado optará por una mayor utilización de unos u otros.

Un segundo componente que nos afecta en este apartado y se ha ido tratando reiteradamente, es el escaso desarrollo metodológico de la investigación etnográfica. Se apuntaba el doble compromiso del etnógrafo por su obligación en proporcionar conocimiento sobre el objeto de investigación, a la vez que se siente copartícipe en una progresiva mayor pertinencia en los instrumentos y tratamiento de la información al uso. En la determinación metodológica, es deseable que el investigador plantee y se plantee recursos y estrategias que le permitan realizar este segundo nivel de análisis metodológico.

Ad. El seguimiento y valoración de los instrumentos utilizados y la metodología aplicada para la obtención y tratamiento de la información justificaría en sí la necesidad de incluir un nuevo instrumento común a toda investigación etnográfica: el diario del investigador. Se ha de utilizar, sin embargo, por otras razones no menos decisivas.

En primer término, un diario mitiga la dificultad de recrear, en un momento interpretativo determinado, las circunstancias bajo las que se obtuvo la información. No menos relevante se manifiesta el contenido del diario ante la necesidad de reificar, en un informe, el propio proceso de investigación. El seguimiento se ve favorecido cuando el investigador se autoimpone la necesidad de plasmar por escrito en el diario sus razones y afectos. En segundo lugar, el uso del diario es una condición necesaria para un correcto “muestreo teórico”<sup>9</sup>.

La acepción particular y habitual de un “diario” es la narración de acontecimientos por una persona sobre su propia vida. No hay pues documento escrito más privado. La intimidad es tal que, cuando en investigación etnográfica se generalizó su uso, se distorsionó, en cierto modo, su contenido. Un investigador es libre -evidencia- de reflejar en su diario los aspectos relevantes que considere oportuno; sin embargo, cuando en ocasiones se hacen públicos y se advierten contenidos más propios de la poética que de la ciencia, quizá convenga diferenciar y delimitar el diario privado del investigador, del diario-seguimiento del proceso de investigación. En este sentido, conviene precisar aspectos tales como la periodicidad y soporte de las anotaciones, tipos de registros a utilizar, informaciones a recoger, percepciones e interpretaciones -a vuela pluma, si se quiere- a incluir, intuiciones por confirmar, incidentes críticos, recordatorios, opiniones, etc.; y, cómo no, añádanse después cuantos afectos, sentimientos e impresiones se considere oportuno desde la mirada etnográfica.

---

<sup>9</sup> Véanse las referencias a Glaser y Strauss, principalmente.

## B. Planificación del acceso al campo

B
Ba. Estrategias y términos de la negociación investigación, participantes e investigador.
Bb. Mecanismos previstos para la acotación del fenómeno educativo, objeto de la investigación, en los términos definidos por los participantes.
Bc. Determinación definitiva del objeto de la investigación. Criterios de valoración iniciales para la adecuación entre el objeto de investigación definido por los participantes y el método etnográfico de investigación.
Bd. Esquema para la elaboración del informe inicial en el que constarán en qué términos se desarrollará el proceso de investigación, normas éticas, compromisos, responsabilidades y contrapartidas.
Be. Criterios para la negociación definitiva y decisión de proseguir.

Ba. La literatura sobre el acceso al campo es más contemplativa, por amable y servicial, que asertiva; y así debe ser. No obstante, por ser momento tan decisivo para el desarrollo de la investigación, quizá convenga rectificar algunas confusiones de las que todos hemos sido copartícipes. Evidentemente, para todo aquél que se compromete en un proceso de investigación etnográfica, la dedicación y la intromisión que le va a suponer, difícilmente podrá ser compensada en las negociaciones de las condiciones de acceso. Al menos al investigador, le quedará algún tipo de contrapartida, aunque solo fuere la manida satisfacción personal. Sin embargo, a los investigados se les avecinan no pocos inconvenientes, para tan escasas contraprestaciones: parte de su preciado tiempo, intromisiones en su hábitat habitual (observaciones), actividades extras (entrevistas, trabajo personal, etc.) dedicadas a la investigación, explicaciones que se le van a pedir, más tiempo, reuniones, cambios, replanteamientos, tiempo y dedicación. Y ante ellos, la respuesta tácita del investigador será la colaboración en pro de la ciencia social y el progreso en el conocimiento científico; y la explícita, su personal agradecimiento y el de la institución, sin duda privilegiada, a la que pertenezca. Pero las contraprestaciones estarán siempre descompensadas. Los hábitos característicos de nuestra cultura utilitarista actual no favorecen la dedicación contemplativa a fines, sin ánimo (ni posibilidad) de lucro. El equilibrio es delicado. Y sin embargo, la negociación del acceso al campo es uno de los momentos críticos del proceso de investigación: del éxito en la negociación permanente, inicial y en el día a día, depende la pertinencia de la información que se obtenga. No en vano, el problema metodológico no resoluble en determinados tipos de investigación es, precisamente, la dificultad en obtener información de primera mano. Es pues justificado mimar las condiciones y estrategias de negociación con un conocimiento previo, un análisis en profundidad y una adecuada planificación, por parte del investigador de la situación en la que se va a investigar, las condiciones organizativas de los participantes y las estrategias a utilizar. Anádanse a estas características, condiciones más propias del carácter del investigador. Sobre esta cuestión espinosa quisiera dilatar su tratamiento, porque de hacerlo en este apartado, nos veríamos abocados con excesiva rapidez y simplismo a unírnos al coro del camelo que solicita del etnógrafo, buena mano, buen humor y simpatía.

El contenido de la negociación es particular a cada caso, de acuerdo; pero no es aventurado contemplar en el diseño cuestiones tales como: tiempos, dedicaciones, intereses, expectativas, compromisos, usos, rentabilidades, condiciones que el investigador solicitará de los investigados, así como los diferentes niveles de implicación que pudiera haber; con qué tipo de información y contenido se va a presentar la investigación, qué grado de conocimiento tendrán los participantes sobre las finalidades del estudio, etc. La cuestión no es baladí: entra en la escena de la negociación, la honradez, la ética; el también difícil equilibrio entre la socialización de la información relativa a las pretensiones y motivaciones de la investigación en boca del investigador, los intereses de los gestores de la institución y organización a la que sin duda se adscribe el grupo investigado y, en el último escalón, los que efectivamente habrán de dedicar su tiempo y reflexión al desarrollo del estudio.

Las ya numerosas investigaciones disponibles y relatadas demuestran situaciones extremas que, quizá, aporten experiencia a considerar: las soluciones han basculado de las técnicas de espionaje aplicadas a la encuesta policializada etnográfica, el veredicto judicializado y justo de una situación problemática y extrema; a la altruista dedicación personal del investigador que quiere participar en la salvación mesiánica de sus semejantes. Las reacciones contrapuestas son, respectivamente, no declarar fuente alguna información comprometida que pudiera ser utilizada en contra suya por parte de la institución de que es miembro; enfocar toda información suministrada desde la perspectiva justificadora de los actos y acciones, objeto de estudio; o la compasión ante el novicio estudioso y, en afable reacción, suministrarle la información que a él le entusiasmaría registrar. Ni en un solo caso de los anteriores, la información obtenida, base de la investigación, reúne un mínimo de garantías. A pesar de los riesgos, es preferible un supuesto fracaso de una investigación prevista por un exceso de información suministrado a los participantes, que un excelente informe de situación, elaborado con información sonsacada y forzada.

Dando por supuesto el incordio, puede resultar clarificador plantear y discutir aspectos que, por implícitos, en ocasiones tergiversan el proceso de investigación. Todos los participantes parten de unos mínimos comunes. Es bastante habitual que investigados e investigador se conozcan previamente; incluso -es otra de las críticas habituales a la investigación etnográfica- no es excepción la selección del “caso” porque uno, el investigador, tiene allí “amigos”, compañeros o “conocidos”. Unas de las investigaciones de Peters Woods emblemáticas en Etnografía de la Educación, traducida en castellano bajo el título de “La escuela por dentro” se pudo realizar -y así lo afirma el autor- porque se aplicó al estudio de un instituto de enseñanza secundaria del que había sido profesor. Pues bien, en este caso, parecería que la negociación del acceso es menos decisiva: supuesto erróneo. Salvo que se quiera reducir la investigación a una charla de café o a la consabida sesión terapéutica, de ocio y entretenimiento, o no importen los sesgos introducidos por los investigados cuando contesten al investigador “lo que éste quiera oír”, es preciso poner sobre la mesa de la negociación algunas cuestiones. De entre ellas, el uso posterior que se hará de la información obtenida y de los resultados de la investigación es crucial.

Uno de los problemas habituales con los que el investigador se encontrará es determinar hasta qué punto una información confidencial, interna al caso, puede publicarse; hasta qué punto conocer una situación personal que sin duda condiciona la interpretación que haga un determinado participante puede insertarse como criterio de análisis en el tratamiento de la información. La información que se maneja en investigación etnográfica, por su propia naturaleza, está tan próxima a la realidad como para ser capaz de reflejar situaciones paralegales o conflictivas, hasta dónde y en qué sentido se podrá hacer uso de tales informaciones. El propio proceso de investigación puede desencadenar problemas que permanecían latentes: considérese esta posibilidad desde el primer momento de la

negociación para anticipar qué compromiso existe por las dos partes ante esa hipotética situación. La confusión entre investigación etnográfica e investigación-acción, a la que ya se ha hecho referencia, tiene su origen en esta realidad. En el trabajo de campo, la observación, las entrevistas, las conversaciones, los grupos de discusión, etc., son instrumentos que permiten el afloramiento de situaciones problemáticas personales o profesionales, individuales o de grupos, que habían permanecido petrificadas. Cuando estallan, ¿qué se hace de la investigación y, parcela más grave, de la situación real que, al moverse, precipita el problema? Si la opción es la acción y reacción, confluirán, desde ese punto, una doble finalidad, investigadora y de intervención, de difícil conjugación. Si la opción es la pasividad ante el problema, el regusto amargo de los participantes está asegurado. Entre la ingenuidad de los etnógrafos se entendía que dado que el propio proceso de investigación, en sí mismo, aportaba una mejor comprensión del fenómeno; el mismo proceso favorecería una mejora de la situación y, en consecuencia, un anticipo de resolución de los problemas que se suscitaban. Loable desiderátum que, pese a todo, mantenemos; siempre y cuando se anticipen, para general conocimiento, las previsibles situaciones “delicadas” y se discuta, de antemano, las reacciones consensuadas que se aplicarán.

Parcela no menos desdeñable de la negociación es la intromisión institucional y organizativa, en unos casos o, simplemente, grupal en todos ellos. Se trate de una investigación a desarrollar en y con fenómenos en los que intervienen instituciones y organizaciones sociales, o bien, de fenómenos en los que las personas pertenecen a unos grupos sociológicos determinados, la condición de miembros influye en la propia negociación del acceso. El estatus denotado y percibido en y por el conjunto de la organización, el puesto ocupado en la estructura jerárquica, el rol y papeles que se desempeñan, constituyen diferenciaciones a considerar en la negociación. Así, se puede negociar y acceder “oficialmente” al caso cuando media una autorización, pero no por ello se tiene garantizado el acceso a los miembros de los niveles inferiores. En investigaciones sobre fenómenos educativos, cuando recaen sobre la enseñanza reglada, la negociación con la dirección de un centro docente, puede introducir sesgos: profesores y alumnos pueden percibir al investigador como emisario de la autoridad. En este mismo caso, y en el supuesto opuesto, una negociación ágil con alumnos, puede entorpecerse por parte de la dirección. Si se trata de grupos no institucionalizados, no por ello el problema se reduce: el acceso siempre ha de considerar los diferentes roles que los miembros desempeñan.

La negociación del acceso, queda intuido, es siempre, por unas razones u otras, un momento delicado: bien puede el investigador invertir tiempo en divagar sobre el papel.

Bb. La investigación etnográfica en Etnografía de la Educación se enfrenta con el reto de acotar un objeto de estudio pero -condición sine qua non- en los términos definidos por los participantes. En formulación exagerada, el etnógrafo se encontraría ante el estudio de un caso, cuyos límites no puede establecer, ante unos fenómenos de imprecisa definición apriorística: así planteada la tautología es de difícil solución; el investigador tiene que estudiar aquello que establecen los investigados ... Para unos queda aquí reflejada una limitación de la investigación etnográfica que, in extremis, anula su condición de científica; para otros, es un nuevo potencial a desarrollar para el progreso en unas ciencias sociales reconstruidas. Por otra parte, la situación, no es extraña a otros tipos y ámbitos de estudio aparentemente alejados de los fenómenos educativos; cuando en un fenómeno interviene vida, los seres vivos, por definición, acotan límites y objeto, y conducen el proceso de investigación hacia las reorientaciones que ellos, en cuanto protagonistas que son, determinan. En el ámbito de la biología, la trayectoria de un determinado proceso es dependiente de la evolución seguida por el “bicho” de turno; el biólogo-investigador se limita a registrar, a partir de la observación y del análisis, tales progresos. Si se trata de seres en principio inteligentes, el protagonismo es si

cabe absoluto. Sin embargo, de nuevo las posiciones absolutistas de las últimas décadas en la evolución de la investigación etnográfica han exagerado la condición hasta impedir un mínimo acercamiento científico. Con ser cierta la condición, no por ello se anula el papel mediador del investigador y su propio -también es persona- coprotagonismo.

La responsabilidad del investigador en el diseño y en el proyecto posterior es así triple: de una parte, facilitar los medios para una primera definición y acotación del fenómeno objeto de estudio por parte de los participantes; de otra, introducir los mecanismos necesarios para que, a lo largo del proceso de investigación, sea factible una reformulación del objeto de estudio conforme se obtenga nueva información; por último, y en primer lugar en la secuencia, aportar referentes procedentes de las teorías explicativas existentes sobre el fenómeno de que se trate.

En esta última actividad, se presupone que los referentes teóricos incluirán tanto los próximos a la acotación intuitiva del investigador (apartados A), como los que implicarían otras visiones. La contradicción es uno de los posibles mecanismos para que los participantes en una investigación etnográfica deban tomar posiciones definidas.

De hecho, la acotación del fenómeno es una de las aportaciones más sustantivas que, desde la investigación etnográfica, cabe realizar al conocimiento científico. La explicación de un fenómeno encierra dificultades, entre otras razones, porque resulta difícil determinar sus propios límites y componentes. El estudio de una acción y los significados que se le atribuyen se inicia con la consciencia y verbalización explícita de los actores. Si un “violento”, por ejemplo, no es capaz de definir su “acción” como violenta o normal, mal pueden estudiarse los fenómenos predefinidos por el investigador como violentos. Es de nuevo el principio del Interaccionismo Simbólico por el que la importancia la tiene la percepción, valoración y significado que se le confiere al hecho y no el acontecimiento en sí. Ahora bien, tan extremo es “normalizar” estadísticamente la violencia, como “normalizar” la no-violencia porque los violentos no sean conscientes de la acción. Pero la interpretación y la valoración -recuérdese- corresponde a fases posteriores. Aquí reside, desde la posición que se defiende, la clave.

Efectivamente, la acotación del fenómeno de estudio ha de partir de los términos definidos por los causantes de tal fenómeno. De lo contrario, la investigación se inicia desde presupuestos quizá coincidentes con el caso que se estudia, pero probablemente erróneos porque si las percepciones del investigador y de los investigados son plenamente coincidentes, quizá deba replantearse incluso la conveniencia en invertir investigación para el conocimiento de una obviedad. Pero partir de la definición inicial de los protagonistas, no implica que, a lo largo del proceso de investigación y a la luz de la información obtenida y de los informes remitidos tras el tratamiento de los datos, no se proceda a una redefinición del mismo fenómeno. En todo caso, la esencia de la fase interpretativa reside, precisamente, en una -enfáticese- interpretación de lo descrito. Si en el primer momento de la descripción no se tienen en cuenta las percepciones de los protagonistas, difícil resultará que éstos interpreten algo que les sea ajeno tanto en el contenido, como en la forma; tanto en la acotación, como en el proceso por el que se ha llegado a esa acotación y no a otra.

Bc. ¿Y qué decidir si, la imaginación del diseño nos lo permite, la acotación del fenómeno en los términos definidos por los participantes no fuera coincidente, más bien discordante, con la presunción del investigador? La coherencia de la investigación etnográfica nos obliga a aplicar este tipo de investigación al estudio de fenómenos definidos en términos de comunicación, interacción, simbolismo, acciones, significados, contextos particulares, etc.; no es de uso la investigación etnográfica en una descripción normativa, objetiva y generalizable; ¿qué decidir, en consecuencia, si los intereses y la propia acotación del

fenómeno realizada por los presuntos investigados siguiera derroteros próximos a un estudio empírico-experimental?

La aclaración es, en lo relativo a este apartado, doble: el sentido de los criterios de valoración para seguir aplicando un tipo de investigación etnográfica y; la determinación definitiva del objeto de investigación.

La intención al plantear la “determinación definitiva del objeto de investigación” es un recurso más para dotar a la investigación etnográfica de rigor. Si en el primer apartado se sugería la inclusión de un glosario, en éste, paralelamente, se propone la conveniencia en escribir la acotación de partida del fenómeno a investigar. La posibilidad de un seguimiento en la evolución que de la concepción del fenómeno tengan los protagonistas a lo largo del proceso de investigación y la socialización de los presupuestos de partida, aplicados al estudio concreto que nos ocupa, se ve conceptualmente favorecido y procedimentalmente posibilitado: Partimos no sólo de una teorización elaborada sobre el objeto de estudio, sino, a la par, de una práctica experimentada por los propios protagonistas. A la conceptualización teórica y en igual de condiciones –insisto en ello–, el investigador le yuxtapone la conceptualización práctica. La cuestión del procedimiento es igualmente obvia: se trata de favorecer una rutina desde el primer momento de la investigación que nos obligue a una revisión permanente de la definición de partida. La investigación etnográfica tiene entre sus características, la constancia: constantes son las comparaciones en la elaboración de categorías<sup>10</sup>, como constante es el seguimiento de la evolución que proporciona informaciones de campo no menos valiosas en el tratamiento.

Ante tipos de investigación, como es el caso, en pleno desarrollo metodológico, la saturación de mecanismos de control, incluso repetitivos es aconsejable. El sentido de los criterios de valoración es un mecanismo más que, so pretexto de enunciar principios para determinar el ajuste o desajuste entre los requisitos de la investigación etnográfica y su adecuación a un tipo determinado de perspectiva y definición del objeto de investigación, supone un antecedente oportuno para la fase evaluativa (fase III). Se obliga al investigador a que recuerde y vuelva a recapitular las características sustantivas de la investigación etnográfica aplicada a “su” caso, bajo la forma de aspectos explícitos a considerar.

A priori, y la experiencia propia lo confirma, es inusual el abandono de un proyecto de investigación etnográfica por la discordancia en la acotación definitiva del objeto de investigación por parte de los participantes; por el contrario, es habitual la corrección de las fases y secuencias previstas porque las primeras necesidades de los participantes, puestas de manifiesto en la acotación definitiva así lo aconsejan. Cuando se intenta investigar un caso en profundidad, una de las primeras reacciones de los participantes puede ser generalizar su situación singular. Ante la investigación, como ante la evaluación, la reacción defensiva está justificada. La historia de la investigación y de la evaluación demuestra cómo, en demasiadas ocasiones, se investiga aquello que se sospecha puede encerrar algún tipo de problema. Es noticable el accidente, la excepción; es evaluable la vertiente negativa; la investigación termina problematizando ... Y los hipotéticos protagonistas -presuntos responsables, más bien- reaccionan. En investigación reaccionan forzando, o sugiriendo, estudios previos en los que su caso, acción o situación, se normaliza con relación al resto de los casos, acción o situaciones similares. En esta tesitura, es recomendable, así se indicaba, introducir y llevar a cabo una investigación previa en la que se obtengan datos con una doble finalidad aprovechada. En primer término, para conocimiento y tranquilidad de los protagonistas pero, en segundo lugar, no menos importantes pueden resultar los datos para el tratamiento

---

<sup>10</sup> Recuérdese y véase el “método comparativo *constante*”.

posterior de las informaciones. Son el estado de la cuestión, las opiniones generalizadas sobre el tema, la primera aproximación, ... utilícese la terminología que se considere oportuno; pero manténgase el sentido. Cuando se disociaba la investigación etnográfica de la metodología cualitativa, una razón tácita es no impedir que en situaciones como ésta se procediera a un primer estudio cuantitativo del entorno de referencia en el estudio de caso.

Bd. A la elaboración de informes se le dedica, en exclusiva, un apartado posterior. Sin embargo, los efectos de un informe son tan trascendentes para el propio caso estudiado, como pudieran resultar para la investigación. Es así como, uno de los “productos” de la negociación es determinar no tanto el tipo, la periodicidad o el contenido de los informes, cuanto la concreción del hasta dónde y a quiénes se publicitarán los informes, los efectos, los compromisos, las responsabilidades y contrapartidas; las normas éticas y de procedimiento en definitiva.

Una de las máximas mantenidas a lo largo de las páginas es la defensa de cómo a mayor concreción del procedimiento y rigor en el método, más se ve favorecida la flexibilidad y adaptación del proceso de investigación a su propio desarrollo. En este caso, a mayor concreción inicial en lo referente a un efecto tan delicado como la posibilidad de hacer público -incluso en el interior del caso- determinadas informaciones privadas o insinuar confidencias en y por un improvisado informe; más se verá favorecido un proceso flexible en el que los participantes puedan aportar información con las garantías que ellos mismos -son los protagonistas de la investigación, pero a la vez los sufridores de sus efectos posteriores- hayan determinado. El contenido de este apartado garantiza la reflexión sobre esta situación ética.

Afianza, por último, dos aspectos más: para el investigador, nuevo momento de forcejeo con su intelecto, por la exigencia de volver a pensar sobre los presupuestos de partida y la negociación del acceso y precisar ideas; para los investigados, nuevo filtro de seguridad que garantiza la socialización de la información que se vaya produciendo sobre el caso a lo largo del proceso de investigación (y no sólo verse reflejados, con mayor o menor fortuna, en un informe final).

Be. Para algunos autores, debería finalizar este apartado con la redacción de un “contrato”; término y firma parecen excesivos. Por el contrario, la intención no es desdeñable. Se trata, sin rodeos, de valorar la conveniencia o no de proseguir. Téngase en cuenta, que estamos todavía en un momento de diseño; se trata en consecuencia de anticipar, de nuevo, indicadores y criterios a utilizar de existir inconvenientes que convenga sopesar.

En la propuesta, la “decisión de proseguir” supera la estricta relación contractual que se pudiera establecer. Es, en definitiva y por último, un primer documento, un primer informe recapitulador de la negociación y acuerdos que se hayan podido adoptar. Su entrega a los participantes, es un primer compromiso y una primera prueba del investigador ante los investigados.

## **Résumé**

Il s'agit de penser les spécificités des démarches de recherche en ethnographie, en particulier dans la relation à l'anthropologie. Un cadre général des étapes de la recherche est

proposé, en cinq phases successives (description, interprétation, évaluation, critique, production) qui constituent une modélisation méthodologique.

La question de l'accès au terrain est ensuite envisagée, dans la même perspective d'organiser de manière rigoureuse les termes de la négociation.

### **Abstract**

This text examines the specificities of research processes in ethnography, notably when related to anthropology. Within the general research pattern are reviewed five stages (description, interpretation, evaluation, criticism, production), which constitute a methodological modelization.

The issue of access to field is considered next with a view to organizing the negotiation terms rigorously.

# Comparaison et Ethnographie

**Rose-Marie Bouvet**  
*Université Rennes 2, France*

J'avais conçu au départ ce travail sur la comparaison en ethnographie comme un récit, le récit d'une expérience d'ethnographe pris aux pièges de la comparaison entre différents terrains. Les terrains concernaient quatre écoles dans lesquelles j'ai effectué des observations entre 1998 et 2000<sup>11</sup>.

Ce texte s'appuie toujours essentiellement sur cette pratique de recherche de "terrain", confrontée à la comparaison au niveau de l'observation, mais il comporte aussi un autre aspect de la comparaison en ethnographie, aspect plus théorique, qui concerne la discussion de deux auteurs de référence en ethnographie de l'éducation.

En effet, j'ai souhaité ouvrir ce travail vers l'investigation de l'acte comparatif lui-même, au sein du processus global de recherche, espérant ainsi poursuivre le débat ethnographique, hors d'un enfermement sur le seul "terrain". Il s'agit finalement de questionner et continuer à questionner notre expérience comparative, qu'elle soit issue de la vie quotidienne ou de la recherche : comparer quoi ? comparer pour quoi ? comparer comment ? Surtout, il s'agit de s'interroger sur la validité et la pertinence de la comparaison en ethnographie en éducation.

## 1. Comparer dans la vie

### Comparer, un allant-de-soi au quotidien

Vouloir comparer les situations et faits éducatifs est une tentation permanente pour l'ethnographe qui s'aventure dans différents terrains. La comparaison est à la fois un moyen ordinaire, un bagage de notre "sens commun"(common knowledge, H.GARFINKEL) qui nous permet de nous repérer parmi les façons de vivre des uns et des autres, et elle est un outil "socio-cognitif" qui nous permet l'apprentissage, qui permet "d'accrocher" des expériences nouvelles, inédites, à notre compréhension du monde, qui nous permet d'appréhender, sur le mode du "semblable-différent", des formes inconnues et de les intégrer à notre perception du monde, de leur donner un sens. Cet acte de reconnaissance, d'assemblage et dés-assemblage de caractéristiques nouvelles est l'acte qui permet de rompre sa solitude (tout en perdant son unicité) et qui permet d'envisager l'Autre autrement que fusionnel (en perdant la croyance d'unité).

En cela le travail de comparaison est indispensable à tout apprentissage. Or, ce travail, si courant dans la vie, dans les pratiques quotidiennes les plus banales, est peu interrogé. Il apparaît d'une part comme allant-de-soi partagé et maîtrisé parce que faisant partie de la pratique la plus quotidienne (il y a "matière" à comparer tout le temps, et tout le monde "sait"

---

<sup>11</sup> La thèse contient 250 pages de descriptions.

comparer, qu'il s'agisse de comparer les offres commerciales ou qu'il s'agisse de comparer les modes d'éducation de ses voisins).

D'autre part, ce travail, parce qu'il s'appuie sur une relation de sujet à objet, bute régulièrement sur d'impossibles consensus (c'est alors : "des goûts et des couleurs, on ne peut discuter"). C'est un peu comme si, lorsque la possibilité comparative ne se présentait pas munie de critères évidents et immédiats, on renonçait à faire l'effort de l'obtenir par négociation intersubjective.

### **Prise du sujet par l'objet**

Tout va (à peu près) bien pour la comparaison lorsque la "force" de l'objet ne met pas trop en jeu le sujet. Les enjeux sont alors "détachables" des enjeux identitaires et sociaux. On peut poser deux objets côte à côte et s'exercer à caractériser leurs ressemblances et différences. Mais souvent, rappelle L. WITTGENSTEIN, croyant comparer deux objets, "nous ne comparons qu'une image et un objet". L'histoire du sujet, l'implication de celui qui compare, qui rapproche anciennes images de nouveaux objets, est une donnée dont on doit tenir compte.

Alors comment croire ensuite à la possibilité "objective" de comparer des sujets entre eux, ou des situations, des faits, des pratiques...comportant l'existence et l'action de sujets ? Le chercheur-comparateur s'embourbe inextricablement dans l'aléatoire du jugement où se mélangent toutes sortes de valeurs : le bien, le juste, la norme, la culture...

L'exemple le plus classique provient sans doute du domaine scolaire où de façon massive, la comparaison des acquisitions scolaires (de "bons" résultats en maths) mêlée à la comparaison des comportements (un élève "scolaire") dérive vers la comparaison compétitive (de "bons" élèves).

### **Comparaison "binaire"**

Nous avons en fait peu de lisibilité sur la manière dont nous opérons, dont nous comparons. D'un côté, nous utilisons en toutes circonstances le même type d'acte comparatif, que notre comparaison porte sur des objets ou des sujets. D'un autre côté, nous occultons la manière dont l'auteur de la comparaison est impliqué dans son projet et dans son travail de comparaison. D'un autre côté encore, nous sommes focalisés surtout sur les résultats comparatifs et peu sur les processus de comparaison.

Enfin, nous héritons d'une tradition "binaire" de la comparaison. En effet, des difficultés me semblent résider dans des habitudes nées d'une approche "binaire" de la comparaison, binarité qui peut constituer un blocage pour une "pensée complexe" (E. MORIN, J. ARDOINO). Soit on compare "terme à terme" (c'est la comparaison analytique, ou encore numérique) soit on compare des globalités entre elles (comparaison synthétique, ou encore analogique).

La tradition anthropologique, dans son expérience comparative positiviste, en a connu les dérives, lorsqu'elle a parfois mêlé étroitement la comparaison sociale, le jugement moral et l'idéologie politique. On ne peut donc que prendre acte de l'actuelle réticence, frilosité, méfiance... voire rejet de la part des ethnographes à envisager la généralisation de théories locales à partir de monographies locales.

## Intérêt de la comparaison

Toutefois, ce faible intérêt actuel et cette crainte de l'acte comparatif en lui-même risquent d'engendrer malgré tout des confusions, et surtout un manque de fiabilité dans l'approche comparative, lorsqu'elle est tentée. Il est pourtant légitime de vouloir s'y risquer.

En effet, on ne peut se résoudre à la gommer, à nier son intérêt pour la connaissance de l'humanité, et faire comme si chaque microsociété étudiée fonctionnait comme un îlot, un électron libre, dans une singularité irréductible certes, mais non sans lien, sans héritage, sans influence, sans responsabilité, sans commune mesure...avec d'autres mouvements, phénomènes, structures sociaux.

Surtout, il paraît vain de nier le mouvement spontané de comparaison instituée qui nous habite inconsciemment, et qui nous "prend" à la rencontre d'un nouveau "terrain", d'une nouvelle "situation"...Afin de pouvoir tenir compte de cette donnée, de ce mouvement qui ne sert souvent qu'à nous ramener à du "déjà connu" (A.BRETON, 1924), je propose d'une part, de le reconnaître comme étape de recherche, d'autre part de le situer dans un processus global de recherche.

La comparaison est un acte qui vise à provoquer une relation, à poser côte à côte, à rapprocher, à faire "travailler" ensemble deux objets différents. C'est un acte qui oblige à tenir compte de l'autre, et à nous inscrire dans un mouvement anthropologique. C'est un acte qui permet d'échapper au piège "binaire" de l'impossible choix entre la perspective "localiste" (toute culture est-elle légitime ?) et la perspective "impérialiste/colonialiste" (au nom de quelle idéologie puis-je décider de cette légitimité ?)

## De l'institué comparatif à la comparaison instituante

Alors comment faire ? L'hypothèse suivie ici concerne l'impossibilité scientifique de comparer des données figées, et alors de considérer le récit comme base "intersubjective" où la comparaison n'est proposée qu'à titre d'outil argumentatif, chaque contexte disposant de la légitimité de ses choix

L'hypothèse est que la comparaison peut être, non un acte définitif, mais un processus, un récit (impliqué et contextualisé), où importe plutôt "ce qui se compare" plutôt que "ce qui est comparé". C'est donc une forme non-réifiée, non objective mais bien "intersubjective" et "instituante" de la comparaison qu'il s'agirait de mettre en évidence.

## 2. Comparer des théories

Il s'agit ici d'une réponse aux questions et propositions émises par P.BOUMARD, S.FEUILLETEY, F.SABIRON en juin-juillet 2000, que je traduis par cet ensemble : "dans la tradition ethnographique de chaque pays y a-t-il des références particulières, locales qui ne concernent que ce territoire ? ou bien les auteurs peuvent-ils s'importer/s'exporter indifféremment, et dans ce cas, sur le "grand marché" des auteurs, qu'est-ce qui fait la différence entre un auteur et un autre ? Et si on doit déjà connaître les références ethnographiques de son pays, pourquoi encore aller en chercher d'autres, ailleurs, sauf par "bonne volonté interculturelle", ou par sensibilité individuelle, ou par habitude messianique des ethnographes ?"

En ce qui me concerne, je crois que la liberté de choix parmi les références théoriques invite à s'expliquer sur ses propres choix. On ne peut évacuer l'idée de "comparer" les auteurs

sous prétexte qu'il y en aurait trop, avec pour conséquences, d'une part de se limiter à l'étude de "l'auteur le plus proche", ou d'autre part, de pratiquer une indifférence polie avec des références plus "exotiques". On s'en tiendrait alors à une autorité territoriale des positions théoriques respectives, sans ingérence dans les affaires d'autrui. Le champ théorique est pour moi un champ scientifique avant d'être un champ politique. C'est pourquoi le travail sur la "comparaison en ethnographie" me semble ne pas pouvoir se dispenser d'une réflexion sur ce que peut être la comparaison entre des références théoriques.

## **R.Lourau et J.Habermas**

Ces questions ont concerné plusieurs auteurs, mais je n'évoque ici que deux auteurs, R.Lourau (référence importante de l'Analyse Institutionnelle pour le courant français d'ethnographie de l'éducation) et J.Habermas (référence importante pour le courant espagnol d'ethnographie de l'éducation). Au cours de ma thèse, ces auteurs m'ont apporté des éléments de recherche sur des plans différents : R.Lourau, notamment pour la "prise du sujet par l'objet" dans le travail de recherche (théorie de l'implication), J.Habermas pour l'attention portée à "l'action communicationnelle" à l'intérieur d'une situation de communication, mais aussi au croisement entre "monde vécu" et "système".

L'un et l'autre insistent sur la nécessité de ne pas cantonner l'étude des phénomènes microsociaux à des explications ou interprétations "micro" (psycho par exemple, ou ethniques) , mais à bien rendre compte des interférences entre un niveau macrosocial et un niveau microsocial, de la manière dont ils réagissent ensemble, pour un fait ou phénomène . Ces auteurs insistent tous les deux sur l'idée que nous sommes impliqués à la fois dans un "monde vécu" et dans un "système", imbriqués l'un dans l'autre.

Les positions de l'un et de l'autre ne sont pas identiques. R.LOURAU cherche "le système" dans l'individu, dans le collectif, dans toute expérience, tandis qu'il laisse dans la pénombre des constructions microsociales, toujours trop promptes selon lui, dès qu'elles sont structurées en microsociétés ("substantialisées") à reproduire de l'institué. Pour R.LOURAU, le "monde vécu" est infiltré du système, et c'est ce système qu'il s'agit de mettre en lumière, sur le mode dialectique (institué-instituant). C'est le travail d'analyse institutionnelle qui rend possible l'institutionnalisation, ou en quelque sorte de "faire apparaître les imbrications et désimbrications entre " le monde vécu" et le "système".

Pour J.HABERMAS , le "monde vécu" est un collectif, privilégiant l'intersubjectif au contraire de LOURAU qui souligne le risque de créer une "surréalité" de l'interaction au détriment de l'examen de l'institué de la pensée individuelle. Mais HABERMAS se concentre sur l'action dans la société, un monde social qui se fait, se défait à travers les interactions, en tension avec le "système". Alors qu'il s'intéresse au processus permettant "l'intercompréhension", (subissant au passage les critiques "d'utopiste communicationnel"), on pourrait faire l'hypothèse que LOURAU se méfie des "pseudo-intercompréhensions" qui se passeraient d'une "socialisation" de l'institution.

## **La comparaison impossible**

L'éclairage proposé par HABERMAS semble a priori plus opératoire pour le chercheur focalisé sur la compréhension de son objet de recherche, et sur la manière d'interpréter les phénomènes. Mais il l'est moins que celui proposé par LOURAU lorsqu'il s'agit de veiller sur les projections idéologiques du chercheur dans sa recherche. Ces auteurs

m'intéressent tous les deux en cela qu'ils ont cherché des voies pour une communication plus "communicationnelle".

Ils m'intéressent tous les deux parce qu'ils ne limitent pas le "monde vécu" à des rapports intersubjectifs et cherchent tous les deux à y déceler "l'institution" ou le "système". Mais aussi, ils sont irritants parce que l'on souhaiterait qu'ils parlent davantage la manière dont leur propre "agir téléologique" et "communicationnel" est impliqué. Quel salut hors du messianisme ? Mais peut-être le silence est ici une limite à la "communicabilité sans faille" (S.Feuillatey).

Prendre le risque de construire des ponts entre ces deux auteurs m'a été nécessaire pour ce texte afin de préciser deux idées : la première, c'est que la volonté de comparer, ne serait-ce que des théories "déjà faites", échoue dans le sens où, pour le "comparateur", le travail de comparaison ne peut se terminer : il y a toujours de nouvelles résonances à prendre en compte, et aussi il y a toujours un doute sur l'interprétation (un manque impossible à combler, même en cas d'accord "intersubjectif"). La seconde idée, c'est que l'effort pour, à la fois, mettre ensemble et séparer ces deux auteurs, me propulse hors du domaine de la comparaison fermée sur elle-même, qui se traduirait par un résultat comparatif exhaustif ou exclusif.

Ce qui compte ici comme résultat, c'est l'apport théorique nouveau produit par le rapprochement de ces deux auteurs. L'apport serait alors à situer du côté d'une définition plus dense du concept de "communication", plus dense parce que contradictoire (les deux auteurs n'y mettent pas les mêmes valeurs, ne la définissent pas de la même manière), et surtout plus dense parce que il nous invite à nous pencher sur le système interprétatif dans la communication : comment définissons-nous, chacun, les traces "d'agir communicationnel" : comme moment instituant visant l'intersubjectivité ? comme dérangement dans notre "intersubjectivité instituée" ?

L'apport serait aussi celui d'une nouvelle conceptualisation à opérer sur l'imbrication entre "monde vécu" et "système", que je précise dans un premier temps à l'aide de la métaphore cinématographique : il ne s'agit pas seulement de cadrage plus ou moins large, mais surtout de profondeur de champ, intégrant les éléments de l'affaire en premier ou arrière-plan.

Enfin, l'apport serait aussi à envisager du côté du deuil d'une possible totalité théorique.

### **L'apport conjoint du "dérangement communicationnel"**

L'importance des théorisations produites conjointement par ces deux auteurs est ici seulement suggérée. C'est à travers la pratique ethnographique qu'elle semble le mieux se révéler. Ainsi, alors que P.WOODS insiste sur la nécessaire empathie du chercheur pour bien comprendre le point de vue des acteurs, il me paraît que d'autres qualités doivent aussi intervenir pour aboutir à une "intercompréhension" (chercheur/acteurs) : l'écoute partagée n'est pas le seul chemin "d'agir communicationnel" lorsqu'elle est focalisée sur la préservation des intérêts de chacun. L'agir communicationnel intègre aussi du "dérangement communicationnel", qui peut prendre des formes plus ou moins spectaculaires. Cela peut être le moment de la restitution au terrain (des descriptions-interprétations du chercheur), moment vu comme constitutif du procès de recherche, à la fois "négociation permanente d'accès au terrain" (P.BOUMARD) et à la fois recueil de nouvelles données (D.ALAOUI) qui naissent alors du choc des interprétations. Ce travail de "dérangement communicationnel", qui n'est pas de même ordre que le "dérangement" provoqué par l'intrusion d'un étranger-ethnographe

sur un terrain, forme en quelque sorte une autre étape, dans la recherche d'intercompréhension . Après l'étape de "fusion" où l'ethnographe essaie de "se mettre à la place de l'autre" (P.WOODS), cette étape serait alors caractérisée par une rupture théorique avec le point de vue de l'autre, sur une ligne héritée de l'Analyse Institutionnelle.

Il me semble qu'à ces étapes théoriques de "fusion" et de "rupture", ont correspondu deux étapes méthodologiques dans l'expérience de recherche que je relate ci-après : un moment de "régression ethnographique" et un moment de "déplacement implicationnel". Ces étapes ont été dans ce travail vécues comme nécessaires à un moment donné afin de pouvoir utiliser la comparaison en ethnographie.

### **3. Comparer des terrains en ethnographie**

#### **Comparer quoi ?**

Je vais essayer d'abord de caractériser ce que pourrait être, à travers l'expérience de terrain que j'ai présentée au début du texte, non une méthode comparative en ethnographie, mais bien (pour reprendre les termes de P.BOUMARD) une "posture" vis à vis de la comparaison dans le champ de l'ethnographie, ou plus exactement un travail de recherche d'une "posture ethnographique comparative" possible.

Mon objet de recherche concernait l'observation des stratégies d'élèves et ce qu'elles pouvaient exprimer des "rapports au savoir" des élèves, et pas seulement des rapports à la pédagogie, ou à la norme scolaire ou aux déterminants sociaux ...Mon choix a été d'observer "ce qui se passait dans la classe" (P.WOODS) sans séparer les aspects de socialisation-affiliation...et les aspects d'apprentissage-non apprentissage, puis de décrire minutieusement des séquences scolaires en portant attention à l'ensemble des comportements, sans distinction entre ce qui pourrait être du ressort de la "didactique", de la "pédagogie" ou de la "sociologie" ou "psychologie"....

Or, je me suis rapidement rendue compte que la forme pédagogique de la (première) classe "observée" paraissait induire surtout des stratégies de résistance, stratégies "traditionnelles", connues, portant surtout sur les codes, et ayant été étudiées depuis longtemps (W.WALLER, 1932, pour citer un des premiers). J'ai alors saisi l'opportunité d'aller dans une autre école, située dans un milieu socioculturel très différent, et de pédagogie aussi très différente, plus proche de mes propres pratiques pédagogiques. De manière presque inévitable , je fus tentée de comparer les deux types de pédagogies entre elles, et cela au détriment de ma propre recherche de nouvelles stratégies d'élèves, malgré le dispositif que je décris dans le paragraphe suivant, et malgré la conscience du mouvement "rejet-fusion" dans lequel j'étais impliquée.

La solution que j'ai expérimentée alors fut de trouver deux nouveaux terrains d'investigation, deux nouvelles écoles dans lesquelles je me rendais tour à tour, dans des milieux différents encore, et avec des approches pédagogiques encore différentes. La comparaison ne pouvait plus s'opérer à partir de données "figées", le changement rapide d'un lieu à l'autre ne me laissait pas le répit nécessaire pour que cette opération fonctionne de cette manière. Je ne pouvais que me "laisser prendre par l'objet".

## Témoignage d'une tentative comparative

Il s'agit ici d'exposer ce que m'ont paru être les conditions de cette "comparaison narrative et instituante" et son intérêt dans la recherche menée.

D'abord, le choix d'étudier les stratégies (d'élèves) en lien avec le savoir a entraîné l'adoption d'une position méthodologique capable de rendre compte, en priorité, du point de vue d'élève. La position de "pédagogue-observateur de sa classe", position que je connaissais bien de ma place d'enseignante, fut alors écartée au profit d'une "observation participante périphérique"<sup>12</sup>, c'est-à-dire une observation effectuée dans la classe à une table d'élève, parfois "au fond de la classe" où les interactions entre élèves sont souvent plus nombreuses (réseau secondaire, R.SIROTA), mais aussi une observation effectuée dans les couloirs, les cours de récréation...

D'emblée, la posture comparative choisie dans ce cadre de recherche implique de s'éloigner d'une "super-position" de pédagogue, qui serait alors à trouver dans un éventail de positions comprises entre le "pédagogue novateur et militant" et le "pédagogue normatif". Les stratégies d'élèves se meuvent dans l'ombre portée du regard panoptique, que ce regard soit un regard de protection éducative ou un regard de contrôle...Il était nécessaire pour étudier ces stratégies de passer par une étape de "régression ethnographique", c'est-à-dire d'abandonner le "regard pédagogique" pour adopter le "point de vue de l'élève".

Puis, en constatant que ce "point de vue" m'entraînait sur une voie trop étroite (l'implication me "tirant" surtout vers les stratégies de résistance, plus visibles dans la première école), j'ai choisi de passer par une seconde étape, étape de "déplacement implicationnel", en cherchant à travers d'autres terrains (de nouvelles écoles) des possibilités d'implication nouvelle.

C'est ce double-mouvement, me semble-t-il, qui a produit des conditions possibles pour envisager la comparaison des stratégies. Il ne s'agissait plus alors de produire des "étiquetages comparatifs", mais seulement de se servir de l'outil comparatif comme outil de "collage", afin de mettre en évidence (au cours du processus de recherche) des situations, pratiques, stratégies, qui existent dans un endroit et pas ailleurs (et vice versa), et ainsi de questionner les acteurs scolaires et auteurs de ces situations...

C'est de cette manière, dans ce contexte, que j'ai trouvé un intérêt ethnographique à "l'outil comparatif", lorsqu'il est une aide à "l'intersubjectivité", qu'il est modelable et remodelable, et qu'il permet d'introduire une forme "d'imagination interprétative" dans la compréhension des phénomènes localisés. C'est lorsqu'il permet le dialogue que l'outil comparatif m'a semblé intéressant, et non lorsque la comparaison est conçue comme moyen scientifique de produire un énoncé définitif.

On compare à partir de Soi, dans une logique interactionniste, c'est-à-dire à partir de ce dialogue entre un Je et un Moi, ce Moi issu d'un Autrui généralisé, élargi parfois au "monde vécu" où perce un "système" : système alors envisagé selon des voies diverses. Mais c'est bien une approche institutionnaliste qui enrichit ce dialogue, permettant à la dimension interactionniste de s'accepter plus surréaliste que reproductrice d'institué.

Que l'outil comparatif concerne des théories, des méthodes d'investigation, des terrains, des objets, l'acte comparatif engage notre recherche. Nous portons à cet instant la

---

<sup>12</sup> Schéma de ADLER et ADLER, cf LAPASSADE G.

responsabilité de conduire la recherche vers les voies restrictives du "déjà connu" ou de lui faire vraiment affronter l'inconnu.

### **Resumen**

Este texto examina las posibilidades de utilización de la comparación en etnografía de la educación, partiendo de la hipótesis de cómo el interés por la comparación recae sobre la capacidad narrativa e instituyente del proceso comparativo. Se aprecian tres aspectos destacables: el acto comparativo en la vida, la comparación de teorías, el movimiento comparativo en etnografía a la vista de los "campos" estudiados. Testimonio de una práctica en cuatro "campos", en el artículo se subrayan dos tiempos que han sido necesarios en la elaboración de una posibilidad comparativa: un tiempo de "regresión etnográfica" y un tiempo de "desplazamiento implicacional", aproximación y distanciamiento.

### **Abstract**

This text examines the possible uses of comparison in ethnography of education, by following the hypothesis that the interest of comparison lays upon narrative and institutive ability of comparative process. We consider three aspects : the action of comparing in common life, the comparison of theories, the comparative motion of the ethnographer in respect to his "fields". The text, an evidence of a four fields practical experience, underlines the two moments that were needed to elaborate a comparative scheme : a first moment of "ethnographic regression" and a further moment of "implicational transfer".

# Commande et Implication

**Marie-Clotilde Pirot**

*Université Rennes 2, France*

La commande et l'autorisation indispensables au travail de recherche à partir d'un terrain, s'ébauchent entre liberté et contrainte. La méthode qui s'imbrique dans la recherche et dans l'observation, se construit de même que les hypothèses et la problématique par des interactions réciproques entre terrain et théorie. Elle apporte un éclairage. Beaucoup de travaux ethnographiques aujourd'hui s'appuient sur l'observation du milieu professionnel du chercheur. Comment en arrive-t-on à se passer à soi-même une commande et une offre de recherche ?

## Des implications antagonistes

Dans une situation de ce genre, ou j'étais à la fois la "femme de terrain" et l'universitaire, je me heurtais à des implications antagonistes, auxquelles je suis parfois soumise et dont je suis témoin. Ce qui me conduit à tenter d'analyser ici une vision de l'implication ayant un impact sur le travail ethnographique, vision qui me semble être (Il suffit de demander à un éducateur hors école ce qu'il pense de ceux qui sont dans l'école, et vice versa, pour en avoir une idée) totalement différente de celle que développe l'analyse institutionnelle.

D'une part, la présence des enfants dans les collèges où je travaillais, le désir de se faire aimer d'eux crée un désir de fusion en leur direction (en direction de l'état d'enfant), et cela crée à la fois une haine parfois profonde, sans trêve, entre partenaires éducateurs. Chacun est prêt à défendre, par tous moyens, ce privilège qu'est le droit à se faire aimer, à connaître l'enfant mieux que les autres. Toutes les haines sont bonnes lorsqu'il s'agit de 's'approprier' le fait d'être aux côtés de l'enfant (ou de son bien). Les adultes dans et hors institution<sup>13</sup> se jalourent, se chassent, ne s'écoutent pas et se combattent autour de l'enfant/objet. Quitte à s'attribuer les seules compétences valides sur l'enfant, et les dénier aux autres (statut d'amateur, certitudes d'incompétences etc...).

Les conséquences extrêmes de cette demande d'investissement, de ce désir de fusion que sont la surimplication ou son refus par désimplication conduisent à l'incapacité de se questionner, et de questionner sa place comme instituant.

Nous sommes soumis depuis que nous avons quitté l'enfance et découvert que le monde adulte est composé d'étrangers, qui ne nous ressemblent pas et nous aiment pas, à un désir de recréer un sentiment de fusion, qui est en fait de la nostalgie de la petite enfance. Ce désir d'implication/fusion est d'autant plus fort que le monde adulte nous apparaît comme difficile, c'est le cas des parents d'élèves n'ayant d'autres espoirs que leurs enfants, qui en ressentent donc les difficultés comme des agressions.

---

<sup>13</sup> Il suffit de demander à un éducateur hors école ce qu'il pense de ceux qui sont dans l'école, et vice versa, pour en avoir une idée.

Cette forme d'implication peut aboutir au désir non satisfait et donc au manque, au sentiment de frustration.

Je constate, d'autre part, une demande d'implication de la part de l'institution, une demande qui consiste à compenser le manque ou la justesse de moyen, par le dévouement et l'investissement personnel, de la part de chacun d'entre nous. Il s'agit d'une certaine façon d'un mouvement contraire au précédent. Le manque préexiste hors de l'individu et il faut le combler par l'implication des individus.

Cette contrainte convient à nombre de membres de l'institution parce qu'il suffit d'obéir. La vie placée en soumission a un avantage : personne ne fait un travail plus important que soi, puisqu'on le fait, non pas pour ce qui ressemblerait à un rapport égoïste au travail, mais pour la communauté au nom d'un idéal. Le 'don de soi', pour terrible qu'il puisse être, a un aspect paisible, il n'y a pas de choix à faire. L'intérêt consiste à être dispensé de questions et de critiques. C'est l'idéal du don gratuit. Cet investissement sans intérêt en retour (ou que l'on veut faire passer pour tel) est une façon d'échapper aux critiques qui sont le lot des hommes d'actions, soumis à des choix, des consensus, donc à des prises de position.

C'est une caractéristique fréquente dans les institutions en général, dans le collège en particulier. C'est la stratégie utilisée pour recruter des membres dans les bandes et les sectes... On reforme un groupe, une famille, un sentiment d'unité perdue.

S'impliquer dans une institution devient une solution (de compensation ?) quand on s'aperçoit que l'on ne peut plus revenir à l'état d'enfant.

J'entends toutes sortes d'expressions au sujet "d'aimer", dans et hors de institution, par exemple : "Moi tu vois, j'aime ce collègue (ce lycée, ce métier etc.). Je ne veux pas ... (variantes : ) qu'on en dise du mal, qu'on médise, que des cartables traînent sous le préau...". Le sous-entendu est explicite : 'toi' tu travailles, tu n'aimes pas. Toi tu es lié à une contrainte qui est celle de gagner ta vie, au mieux de trouver un épanouissement par le travail. Ceux qui aiment sont ... libres ? heureux ? supérieurs ? Quelle est l'obligation d'aimer ? Sinon celle que l'on se donne. Aimer voudrait dire, s'impliquer au-delà du contrat de travail. Il ne s'agit pas seulement d'heures supplémentaires, mais d'aller au delà de la demande de travail et du rôle à jouer. Par désintéressement, il s'agit de ressentir dans sa chair ou dans son esprit ce que vit l'institution sans ausculter ses objectifs, se soumettre à ce bien supérieur à sa 'petite personne'<sup>14</sup>. Peu importe jusqu'où va cette demande, elle doit être faite par désintéressement. On voit bien ainsi pourquoi des membres sont consentants face à la demande de l'institution, demande de se faire englober par un tout plus grand qu'eux, promettant un sens au travail, voire un sens à la vie. L'implication dans son travail, dans son ouvrage, entraîne une valorisation de l'individu (et non pas le travailleur uniquement).

Or ces membres une fois qu'ils ont accepté d'être "phagocytés", pour que soit formé un groupe, ont besoin impérativement de l'implication des autres (pour ne pas être seuls dans ce groupe). Ils exercent donc une pression pour pouvoir s'investir eux-mêmes, et à la fois pour imposer aux autres de ne jamais assez le faire, pour reprocher de ne pas être solidaires, de ne pas les entourer, les protéger, fusionner.

Refuser cette demande, c'est plus qu'un simple rappel des limites des obligations de travail, des raisons qui conduisent à exercer un emploi (nourrir sa famille, se loger, sortir, tenir une place sociale, se forger une identité etc...), c'est interdire que soit formé ce cocon pulsionnel. On comprend donc que c'est agressif.

---

<sup>14</sup> petite personne, et non pas 'individu', terme qui aurait le mérite de rappeler que l'individu a le devoir de ne pas s'oublier, se fondre, perdre le contrôle de ses actes et ses pensées.

Un climat d'implication (dans le sens que je suis en train de donner à l'implication) aura comme résultat de faire travailler les membres de l'institution au delà de leurs tâches, de faire cesser tout choix et toute analyse, pour éviter de revivre la perte de la fusion et la nostalgie qui en découle.

Le travail serait un assujettissement dont le seul intérêt est de faire survivre celui qui travaille, la fusion lui donne un sens, une grandeur, voire une façon d'exprimer la (une certaine forme 'perverse' de la) liberté humaine.

Ces deux pressions (que nous subissons tous) dans l'établissement et l'institution, sont antagonistes, elles entraînent une contradiction qui a joué pour moi, le rôle d'analyseur (elle provoque la crise et permet la connaissance de ce qui aurait autrement été occulté). Son intérêt réside dans le fait que les hostilités dans l'institution, dans le travail avec les élèves prouvent que plusieurs membres sont aux prises avec les mêmes logiques d'implication.

Le premier domaine (en direction de l'enfant) d'implication met en évidence un rapport au plus faible et à l'enfant, soit comme nostalgie du monde de l'enfance, soit comme rapport privilégié dominant/dominé, ainsi qu'une prédominance dans les rapports individuels (l'adulte qui s'implique de cette manière ne peut faire partie d'une bande, d'un groupe d'enfant, c'est donc à titre individuel, au moins de son côté, que se forme cette implication).

Le second domaine, l'engagement dans la communauté de pairs, fait apparaître un désir ou une suspicion envers les liens de groupes institutionnels, une stratégie pour vivre une profession paisiblement, un rapport au pouvoir, au jugement et à la réputation.

Aucun domaine n'est envahi à titre exclusif par les membres de l'institution. Des négociations ont lieu en chaque individu, suivant les époques et les lieux. Ce qui est important, c'est de comprendre que l'antagonisme est facteur de crise.

L'existence de ces formes d'implication conduisent à ne pas pouvoir se distancier, ni analyser, donc à ne pas être maître de ses actions. Et à la fois, la souffrance qui naît de cette situation conduit à un besoin de distanciation, à la nécessité de travailler des stratégies qui aboutiraient à la connaissance des interactions, à l'observation ethnographique.

Les formes d'implication révèlent une image de nous, une image de nos valeurs sociales.

## **La commande**

C'est en ces termes que mon aventure (cette recherche sur mon terrain de travail) a débuté : l'universitaire a été impliquée par la praticienne. Et la praticienne par la chercheuse, dans cette 'histoire fâcheuse' qui consiste à explorer le réel.

L'universitaire (qui est en moi) avait besoin d'un terrain de travail et d'un objet. Le chercheur a besoin de rendre la pratique opérante dans la recherche et a besoin de démontrer qu'il n'est pas " lui-même en trop grande situation d'insécurité face à la complexité " <sup>15</sup>. Il s'agit donc de son rapport d'implication/investissement dans l'institution de recherche.

Cette implication du chercheur dans son institution de recherche (et dans le groupe de travail d'Arradon <sup>16</sup>) m'a paru au premier abord simplement utile, puis réellement bénéfique

<sup>15</sup> Bataille Michel, 'implication et explication', in *POUR*, n°88, page 30.

<sup>16</sup> Groupe de travail des doctorants de P. Boumard.

car permettant d'apporter un regard novateur et créateur, par rapport à ce que vivait la praticienne.

L'universitaire a été 'chargée' par "la praticienne" (qui fait partie d'elle-même, il s'agit là d'une manière de parler qui accentue un état de dissociation entre mes différentes fonctions mais n'est nullement pathologique, c'est une séparation factice qui me permet de comparer les différents modes de pensée), consciente d'être impliquée dans la complexité, d'expliquer la réalité afin d'en permettre la compréhension et l'utilisation (et non pas de convaincre : vaincre les autres, dominer) et d'analyser l'implication de "je".

L'universitaire va donc faire un travail de médiation entre réalité et "je".

En quoi l'universitaire peut-elle fournir cette explication de la réalité à la praticienne ?

Cette dernière est soumise à la nécessité d'agir, or agir implique que celui qui fait l'action, l'actant, doit être présent. La praticienne est donc vue, partenaire de ce qui se déroule. Le risque est toujours d'être interpellée, engagée, impliquée parfois malgré soi dans l'acte qui se déroule. Alors que l'observateur qui peut se permettre d'être le chercheur, peut regarder sans être regardé, avec une perspective totalisante, tous les points de vue possibles.

Le rôle de l'observateur serait le rôle de celui qui cherche la vérité et sans qui l'évènement ne peut prendre vie. Il est celui qui, par son regard donne un sens et par là initialise l'évènement, lui donne vie. "Ce qui a le plus de valeur, c'est ce qu'il voit, il peut déceler dans le cours pris par les évènements un sens qui échappe aux acteurs, et le fondement existentiel de sa perspective est son désintéressement, sa non participation, son absence d'engagement. C'est l'intérêt non égoïste du spectateur (...) "<sup>17</sup> qui caractérise l'évènement.

Pour savoir ce qui se joue et dans quoi on est engagé, il faut réussir à être contemplatif dans la scène dans laquelle on est actant. C'est bien entendu dans cette obligation que s'articule le lien entre la praticien et le chercheur, si toutefois celui-ci appuie sa recherche sur la connaissance du terrain, comme c'est le cas en ethnographie.

Certes, il est plus difficile de parler de ce dans quoi on est engagé, à cause même de cet engagement ou plutôt de cette implication (je confonds dans ce texte ces deux vocables auxquels on pourrait donner deux sens extrêmement différents). "En fait ce qui est éjecté des dispositifs de travail, de recherche ou de formation les plus consacrés, ce ne sont pas des phénomènes d'ordre intime, passionnel, émotionnel mais leur énoncé, leur reconnaissance en tant qu'ils font partie du réel de la situation... Car l'émotion, la passion, l'intimité de la vie privée en interférence avec les masques de la vie publique, sont toujours présentes à moins d'imaginer une citée de savants fous, lobotomisés et castrés "<sup>18</sup>.

Je m'étais posée à moi-même une condition préalable : il faudrait que l'universitaire écoute et respecte la femme de terrain. À cause de sa position d'observateur qui permet de recevoir les honneurs quand l'homme d'action est soumis aux reproches et aux regrets (puisque l'action est constituée de prises de décisions, donc à chaque choix, d'un deuil des autres possibilités) l'observateur est soumis à la sympathie, alors que l'acteur lui est soumis à la critique, la jalousie, la peur, la médisance, le mépris etc...

Cette condition de respect reflétait les craintes, les angoisses de la praticienne, face à l'observation de son travail. L'observateur est tenu de " (...) ne plus se réfugier dans cette

<sup>17</sup> Hannah Arendt, Juger, Sur la philosophie politique de Kant, P.86

<sup>18</sup> Lourau René, la clé des champs, P. 29

énorme bulle critique qui crève au choc de la réalité. Ne pas se contenter (...) de médire et de maudire, mais de dire ”<sup>19</sup>.

Il est impératif que la connaissance se fasse dans les deux sens, interférence entre l’acte de communication et l’acte de recherche. Deux personnes en moi, pour pouvoir décrire un regard et des actions.

## **Informations et formation**

La praticienne donc ‘commande’ (le travail) et à la fois autorise l’universitaire.

En échange de quoi, le chercheur est libre d’accéder à un terrain interdit aux autres (au point d’en être parfois ignoré). Le chercheur se place au service de la femme de terrain qui lui permet ce travail dans un objectif de formation, de progression réciproque.

Reste à cause de cela, toujours ce délicat problème de l’implication.

Le fait pour un acteur d’entreprendre une recherche sur son travail est à la fois une implication supplémentaire (dont se dispensent nombre de ses collègues qui préfèrent partir bronzer ou à la pêche, etc...) et une méthode de distanciation par l’analyse et la connaissance.

Étudier l’implication, c’est s’occuper de soi, ce qui fait peur, c’est quitter le domaine connu pour un continent inconnu.

Explorer l’implication, c’est le travail que l’universitaire tente de faire et impose (et enseigne tout à la fois) dans le journal de travail (qui tient lieu parfois d’une histoire de vie ou d’une autobiographie à cause de la fusion entre observateur et observé) en interdisant à la praticienne de vouloir occulter ses erreurs, d’avoir honte de ses incertitudes, de ne pas avouer ses prises de positions, d’être culpabilisée etc.... (toutes choses qui conduisent les praticiens habituellement à interdire leur terrain à l’observation) en reproduisant aussi ce qu’elle entend, voit et écoute du discours et des interactions des autres partenaires de l’institution (auxquels l’universitaire seul n’aurait pas accès) qui permettent un regard croisé sur la connaissance.

Bien sûr, cette implication de “je”, (chercheur et praticien) est indéniable. On pourrait croire que le chercheur la vivrait donc comme un obstacle. Pourtant, seuls ceux qui sont impliqués peuvent aborder certains objets qui se cacheront toujours à l’observateur extérieur, qui ne peuvent être ramassés et donnés que par un membre de l’établissement et dans l’institution.

Si l’on veut les connaître, il faudra en accepter le risque. Ou alors se condamner à ôter de la connaissance des sciences de l’homme, toute une partie des comportements humains, justement ceux qui ont le plus de pouvoir, car ils sont cachés.

La femme de terrain, et la femme elle-même, sont impliquées dans l’établissement, dans l’institution et dans la vie privée, bref dans le monde. Il faudra donc faire avec ce mode particulier de connaissance, forcément impliqué, caractérisé par la vie même.

La praticienne est en contact avec le réel, elle est le lien indispensable. Son implication, d’obstacle, devient un élément moteur positif.

Il existe un risque dans la volonté méthodologique qui consiste à affirmer que deux personnes (la praticienne et l’universitaire) écrivent dans le journal de travail, et vont pouvoir

---

<sup>19</sup> Domenach Jean-Marie, 'Avec quoi faut-il rompre ?' in *Esprit*, n°11, P. 619

s'y rencontrer, discuter et s'affronter, si ces deux personnes sont dans la réalité (la vie) une seule physiquement.

C'est aussi une aide et un soutien. " Je " (l'humain que je suis) ne cesse de rappeler à " ses deux moitiés " qu'elles n'ont pas d'obligations à défendre ni d'obligations à s'impliquer (donc à se soumettre à des engagements épistémologiques) dans leurs institutions respectives.

" Je " deviens une institution à moi toute seule, une curieuse institution qui provient sans doute d'une autre dimension comme on vient d'une autre planète.

La communication entre le sujet et l'observateur ne peut qu'être partielle d'habitude, il est difficile d'affirmer que l'on peut penser au nom de l'autre. Ce qui m'a été épargné.

Mais mon facteur d'angoisse dans le journal de travail, c'est cette analyse de moi-même, de moi dans mon travail, de moi face aux imperfections qui apparaissaient aux yeux de l'observatrice que je suis devenue. Interprétations qui pouvaient demeurer cachées ou estompées en temps normal. Les angoisses face à l'observateur que l'on est (et que l'on ne peut lui cacher, ni lui en cacher l'origine car c'est tromper une partie de soi avec une autre partie) produisent des déformations (du terrain et de soi-même) que l'on ne peut pas éliminer.

Les matériaux de travail de la praticienne engagent la qualité de la connaissance de l'universitaire. Il faut, de matériaux qui sont des connaissances imparfaites, des rumeurs, le vécu, la vie quotidienne etc... faire une connaissance. Ce qui est possible à condition de s'interroger sur la sorte de connaissance qui en provient. Chaque jour, à partir d'éléments comme la rumeur, la praticienne doit créer un objet de travail. L'universitaire doit-elle y croire ou avoir envie d'y croire ? Fonder ou non son travail sur ce travail préalable ?

De cette connaissance, une action va être produite. L'action peut différer suivant qu'elle est le résultat d'une certitude et le résultat d'un faisceau de présomptions. C'est ce que le chercheur observe, ces stratégies d'actions fondées sur des éléments, qui à ses yeux, ont un statut particulier de connaissance.

Ainsi, la femme de terrain oblige l'universitaire à mettre en cause ses certitudes et ses a priori et la condamne à se laisser déstabiliser par la complexité de la réalité et sa valeur probante ou non.

De ce conflit de pouvoir intérieur, de cette négociation interne, négociation d'accès au terrain particulière, (non plus avec un "autre" mais avec soi en tant "qu'autre") il est intéressant, peut-être indispensable de tracer une étude.

## Bibliographie

Ardoino Jacques, 'Polysémie de l'implication', in *Pour*, n°88, Paris, 1983, Pages 19 à 22.

Arendt Hannah, *Juger, sur la philosophie politique de Kant*, Ed. du Seuil, Paris, 1991.

Barbier René, 'L'implication épistémologique', in *Pour*, n°88, Paris, 1983, Pages 23 à 27.

Bataille Michel, 'modalité d'implication des acteurs dans les processus innovants de formation' in *L'innovation en éducation et formation*, sous la dir.de F.CROS, DeBoeck Université, INRP, 1996.

Bataille Michel, « Implication et explication », in *Pour*, n°88, Paris, 1983, Pages 28 à 31.

Boltanski Luc, *La souffrance à distance, morale humanitaire, médias et politique*, Ed. Métailié, Paris, 1993.

Crozier Michel et Friedberg Ehrard, *L'acteur et le système*, Ed. Point, Coll. Essais, Paris, 1992.

Elias Norbert, *Engagement et distanciation*, Ed. Fayard, Paris, 1993.

Emery Jean-Luc, 'Le rôle des émotions', in *Sciences Humaines*, n°28, P.14 à 16, Ed. Sciences Humaines, Auxerre, Mai 2000

Habermas Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalité de la société, Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Fayard, Paris, 1987.

Lourau René, 'Genèse du concept d'implication', in *Pour*, n°88, Paris, 1983, Pages 14 à 18.

Lourau René, *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle*, Ed. Economica, Coll. Anthropos, Paris, 1997.

## Resumen

La investigadora analiza la relación directa en Ciencias Humanas entre el “encargo” que se hace a sí mismo de un trabajo universitario y la “implicación” que origina ese primigenio interés. En cualquier caso, la implicación se plantea, en origen, como punto inicial, un elemento de arranque, y ha de ser analizada desde la perspectiva universitaria, profesional, familiar, personal ... con el fin de permitir un distanciamiento en cuanto a la influencia de la personalidad del investigador en su objeto de investigación. Este trabajo es tanto más importante cuanto que los investigadores se autorizaran a estudiar de manera oculta su propio lugar en la vida cotidiana.

## Abstract

The researcher analyses, in the field of Social Sciences, the direct relationship between his or her self-imposed academic work and the kind of involvement which is at the basis of it. That involvement, however, although first acknowledges as work-inducing, must be analysed on scholar, professional, family and personal levels... so as to put in perspective the influence of the researcher's personality on his or her research object. This analysis is all the more important as the researcher will be self-allowed to make a covert research inside his or her life place.



# Observation et interprétations d'un groupe de supporters de l'équipe de Rennes<sup>20</sup>

**Pascal Leblet**

*Université Rennes-2, France*

L'article que je propose est une réécriture de mon observation d'un groupe de supporters de l'équipe de Rennes et des interprétations que j'en ai fais.

Quelques précisions s'imposent afin de guider le lecteur dans les méandres d'un espace qu'il ne connaît pas ; ce club s'appelle le Roazhon Celtique Kop ou RCK ; nous rencontrerons aussi le Reds and Blacks Angels ou RBA ; le stade de football où joue le Stade Rennais s'appelle le Stade de la route de Lorient ; le stade est entouré de quatre tribunes : la tribune populaire, la tribune Mordelles, ces deux-ci se trouvant derrière les buts, la tribune Vilaine, la tribune Lorient, ces deux-là se trouvant le long du terrain.

L'observation a duré six mois, j'ai réalisé trois entretiens, j'ai assisté à dix matchs dont trois à l'extérieur.

## A. Présentation du RCK

### 1. Histoire

La création du RCK est une histoire de copains qui aiment le football, vont au match depuis leur petite enfance, sont devenus des supporters de l'équipe qui porte les couleurs de leur ville, de leur région. A raconte comment, avec son père, il venait au stade, des environs de Dinan où il vivait, toujours dans la même tribune ; le football est entré dans ses veines à partir de là, «mon papa était fervent supporter du stade Rennais, tous les week-end il partait avec ses petits camarades, il organisait des voitures au départ de Plouer et il partait à Rennes ; à l'aller c'était rapide, c'était au retour que c'était plus long parce qu'il y avait les bistrotts, à mon avis je dois tenir ça de lui» ; ensuite, A déménage et vient s'installer à Rennes et, si en forgeant on devient forgeron, c'est en supportant que l'on devient supporter : «les trois/quatre copains du quartier on partait en vélo voir le match, tout ça, mais y avait l'âme du supporter qui commençait à entrer en moi».

J, B et A, se retrouvent le samedi soir, munis comme tous les jeunes supporters de drapeaux, de maillots, d'écharpes, ... Installés dans la tribune Mordelles, il ne font partie d'aucun club de supporters mais «avec notre petit drapeau, on encourageait le stade, on braillait, et tout, comme les petits jeunes qu'on voit, et nous on voyait un gros groupe avec des gens plus âgés qu'avaient vingt ans, vingt deux ans, c'était Allez Rennes, y avait qu'un seul club de supporters à ce moment là qu'était Allez Rennes, et puis par hasard je suis rentré dedans et c'est là-dedans que j'ai baigné».

---

<sup>20</sup> «Stade Rennais», club de football de 1<sup>ère</sup> division.

Les mauvais résultats du stade rennais entraînent la quasi-disparition du groupe Allez Rennes ; c'est avec le noyau restant que le trio de copains va déménager pour rejoindre la tribune populaire. Assez rapidement, le trio ne trouve plus son compte dans le groupe Allez Rennes, «on trouvait que les idées et les façons de s'exprimer qu'étaient dedans n'étaient plus trop les nôtres, donc ; ça s'encroûtait, on s'est dit, bon, ben, faut faire quelque chose parce que on pourra plus aller loin ; alors avec J et B, on est venu dans la tribune Mordelles». Nous sommes en 1987/89 ; pendant 4 ans, «on a galéré à trois dans la tribune, on se retrouvait à trois, on se faisait emmerder avec nos drapeaux et tout ça, et puis après, petit à petit, y a des jeunes qui se sont greffés, on s'est dit, on va monter ça en association et puis voilà». L'association est déclarée en 1991, avec pour devise : «Plutôt la mort que la souillure» ; J en est alors le président, mais la vie d'un supporter suit l'évolution de la vie de l'homme, «il s'est marié, a fait des enfants, et puis, y-a le boulot, tout ça, ouais, la vie sépare». Deux objectifs à cette création, le premier «défendre et encourager le stade rennais en faisant des animations, en mettant de l'ambiance», le deuxième «défendre l'identité bretonne par des actions dans et en-dehors du stade». En 94, A est élu président, B vice-président, G trésorier ; le bureau ainsi composé est accompagné, statuts à l'appui, d'un conseil de surveillance «Si il y a quelque chose qui plaît pas, comme une décision prise, un achat de fait, quelque chose qui pourrait déplaire, le conseil de surveillance est à même de refuser ; par rapport à l'idée de départ du RCK, si des rennais supporters des marseillais voulaient devenir membres du bureau du RCK, du fait que c'est que des membres actifs qui peuvent voter pour le bureau et que c'est le conseil de surveillance qui tient la corde des membres actifs, déjà on cerne bien le problème, donc c'est quand même assez verrouillé».

Entre sa création et aujourd'hui, le RCK a vu une partie de ses membres partir, pour rejoindre le groupe Allez Rennes ; ces membres ont pris le nom «Les diables rouges» ; A explique leur départ par leur volonté d'être chef de groupe (A se fait appeler et s'appelle souvent lui-même -humour ?- «président-dictateur») : «ils sont partis parce que certains du groupe Allez Rennes sont venus les voir, «tiens, on va créer une section d'animation, tu vas faire l'animateur, patate, patate, et donc y en a un ou deux, et puis y en a d'autres qui sont partis aussi, d'autres qui étaient déjà en populaire qui se sont greffés autour d'eux ; ils voulaient mener, au RCK, c'était pas possible, donc c'est pour ça, ça leur a donné une opportunité ; à la base, le RCK, c'est nous trois, on n'allait pas lâcher un groupe qu'on avait créé». A Lorient, j'ai pu discuter avec un membre des Diables Rouges : «on est partis à cause de la drogue et parce qu'on pense pas pareil sur le club et le football». Que ce soit par le physique, l'âge, le langage, les idées, il y a un monde entre le RCK et les Diables Rouges ; la dérision est de mise au RCK pour dénigrer «les diabolins», et la rivalité est patente, non seulement avec les Diables Rouges mais aussi avec Allez Rennes.

Lors de l'assemblée générale, la volonté du RCK de rassembler plus de monde «pour être plus fort face aux dirigeants» l'a amené à développer une stratégie assez classique ; les membres du RCK bénéficieront de réduction financière sur le prix des gadgets, sur le coût d'un déplacement ; il s'agit aussi de diminuer l'inorganisation que j'ai pu constater à plusieurs reprises, que ce soit l'absence de pile pour faire fonctionner le mégaphone utilisé par A lors des matchs, que ce soit l'absence de salle pour accueillir l'assemblée générale, que ce soit les contradictions exprimées entre les membres du bureau lors de cette assemblée générale, que ce soit le manque de ponctualité ou l'oubli d'un rendez-vous (A pour préparer l'AG ou C pour un entretien, B de même), que ce soit les grandes différences de discours entre les principaux membres du RCK.

Les relations entre le RCK et le SRFC (Stade Rennais Football Club) sont difficiles et pleines de non-dits ; la volonté des instances dirigeantes (internationales, nationales, locales) de faire passer le football d'un statut de pratique populaire, s'inscrivant dans une culture et

une réalité sociale, à un statut de spectacle populaire, s'inscrivant dans une logique économique libérale, conduit à vouloir transformer le supporter de football en spectateur/consommateur de football. Cette distinction est plus ou moins admise par A : « nous c'est vrai, cette année, on a de bonnes relations avec le stade rennais alors que les autres années, non ; si je commence à être négatif avec le stade rennais, je serai vraiment méchant mais on a eu des passages durs quand même ; ils nous reprochaient un peu notre côté plus voyou qu'Allez Rennes, qui sont une institution de supporters comme ils aimeraient bien avoir du côté de la fédération, c'est-à-dire tout le monde assis, pas autorisé à chanter, à te lever, et patati, patata ». Les relations du RCK avec le SRFC ou avec Allez Rennes dépendent de la mise en oeuvre de pratiques qui relèvent du spectacle ou non et cette distinction est largement visible dans la façon d'assister à un match de football. Ainsi lorsqu'à Nantes, les membres d'Allez Rennes et du RCK ont entonné un chant anti-nantais, le courant est très bien passé entre ces deux clubs tandis qu'en voyant et en entendant Allez Rennes applaudir les auxerrois qui venaient de battre Rennes, le RCK a sifflé ce club de supporters. Lorsque la direction du stade Rennais met un service de sécurité aux basques des cars de supporters le RCK ne le supporte pas et s'arrange pour allonger le temps de retour sur Rennes (Auxerre), tandis que lorsque les dirigeants ne tentent pas de contrôler leur fonctionnement le retour se fait tranquillement et sans énervement.

## 2. Les caractéristiques des membres du RCK

Au cours de cette observation, les mêmes têtes sont revenues et reviennent encore et toujours ; je les rassemble sous le vocable de noyau dur dans la suite de cet article.

Ce noyau dur est composé d'une dizaine de personnes :

- A, salarié, « président-dictateur » du RCK, B, vice-président, salarié, C, salarié, responsable du fanzine (un seul entre février et juin), D, lycéen, membre de la section kaotique et du conseil de surveillance, dernier d'une fratrie de quatre tous présents au RCK, E, patron du Trocadéro, siège du RCK, F, demandeur d'emploi, frère de J fondateur du RCK, G, trésorier du RCK, salarié, est au RCK « pour Rennes et c'est tout », H, lycéen, membre de la section kaotique et du conseil de surveillance, I, demandeur d'emploi, , membre de la Section Kaotique et depuis juin du conseil de surveillance du RCK, J, créateur du RCK avec A et B, K, dit Batman, lycéen, photographe et rythmeur en chef.

### 2.1 Ages et statuts

Lors de l'assemblée générale du 5 juin 1999, le nombre de soixante-quinze adhérents a été annoncé, ce qui contredit largement le discours que les uns et des autres m'ont tenu et ce qu'écrit Guy Caro (1998) qui signale quarante-cinq membres et une centaine de sympathisants en 92/93, quatre-vingts membres en 93/94, une centaine de membres en 94/95, et environ cent cinquante membres et cent à trois cent sympathisants en 95/96 ; A, G, K, D, H, m'ont parlé d'une cinquantaine, d'environ soixante, d'une centaine, ... Je dois donc encore constater l'approximation de mes interlocuteurs et le décalage entre leurs discours et leurs réalités.

Quand le regard se porte sur le kop (réunion des membres du RCK, des sympathisants du RCK, de supporters qui viennent là pour l'ambiance), ce qui frappe, c'est la grande jeunesse du public qui le compose. A ce regard s'ajoute encore le discours, « Le RCK, c'est tous des jeunes qui viennent dans la tribune Mordelles, ils sont prêts à bouger, jeunes étudiants, jeunes lycéens ». En réalité, il y a confusion entre supporters installés dans le kop,

entre sympathisants RCK et entre adhérents RCK. Sur vingt sept adhérents RCK (déplacement à Auxerre), la moyenne d'âge est de 22 ans (la moyenne est de 20,5 ans si je ne tiens pas compte de l'âge du plus âgé), le plus jeune en a 17 et le plus vieux 61. La jeunesse des membres du RCK me semble moins évidente que celle des Diables Rouges : la présence en grand nombre chez ces derniers de pré-adolescents et d'enfants lors des déplacements auxquels j'ai assisté (Nantes/Lorient/Auxerre) construit cette conviction. Toujours sur ces vingt sept membres, 8 sont salariés, 8 sont étudiants, 6 sont lycéens (bac professionnel), 4 sont demandeurs d'emplois, 1 est retraité. Il semble que trois grands sous-groupes existent au sein du RCK, de façon non-formalisée mais visible et reconnue pour deux d'entre-eux (nom, place, affinités) ; le premier serait constitué de ceux qui sont sortis du système scolaire, salariés ou demandeurs d'emplois, âgés en moyenne de 26,5 ans, appelons-le le groupe actif ; le second serait constitué de lycéens, filière professionnelle, âgés en moyenne de 18,5 ans, et formerait la Section Kaotique ; le troisième serait constitué d'étudiants, âgés en moyenne de 20 ans, et formerait l'Ultra-Roazhon. De même que la proximité entre le groupe actif et la Section Kaotique est visible et forte, l'isolement de l'Ultra-Roazhon saute aux yeux : au cours du déplacement à Auxerre, par exemple, ses membres ont passé leur temps ensemble, discutant, jouant aux cartes, buvant, etc..., sans donner un coup de main à la préparation du barbecue, au ramassage du matériel, ... Cet isolement s'explique aisément par l'arrivée récente de ces membres dans le RCK (1 an), tandis que les membres de la Section Kaotique sont présents depuis plusieurs années, que ce soit directement ou par l'intermédiaire d'un frère aîné.

## 2.2 Les langages du RCK

Il peut s'agir d'une langue orale ou écrite, des moyens matériels ou des actions mises en oeuvre pour supporter le stade rennais ; je ne parlerai dans cette partie que de la langue utilisée par le RCK, gardant pour les parties suivantes les différents langages permettant au RCK de s'exprimer et d'exprimer ce qu'il est. Notons de suite que l'ensemble des membres du RCK possède le langage supporters ; il s'agit des termes que tout supporter digne de ce nom connaît : «bâcher», «tifos», «ultra», «bouffon», «torches», «caisses», «fumigènes», «fanzine», «pogos», ... Il en est un autre de langage, plus propre aux membres du RCK, et très peu utilisé par l'Ultra-Roazhon : il s'agit des allusions sexuelles, des détournements de sens, des injures, des rots, des pets, ... Plusieurs exemples, piochés parmi des dizaines d'autres : dès qu'une personne prononce le mot membre, un RCK enchaîne «28 centimètres» ou plus selon son rêve mais jamais moins ; une photo de femme nue qui fait une fellation est scotchée sur l'armoire du local du RCK (cf.infra) et G a dessiné une flèche entre cette photo et une carte postale de Monaco, puis a écrit Stéphanie de Monaco sous la photo ; en présence des filles du RBA, appelées Rennaises Bonnes A baiser par A et plusieurs membres de ce noyau, A expliquera la création du RBA de la façon suivante : «les filles en avaient marre de se faire troncher le cul après chaque match» ; aujourd'hui, c'est tous les quinze jours : en déplacement» (le RBA effectue les déplacements avec le RCK) ; lorsque j'ai remis à A la transcription de notre entretien, je notais que j'avais sorti mon matériel (magnétophone, bloc-notes,...), cela a provoqué un fou-rire général ; à plusieurs reprises, C a été visé par des allusions homosexuelles, genre «il aime bien pénétrer C». Ces allusions sexuelles provoquent, en règle générale, un rire tonitruant, individuel et collectif. Un troisième type de langage renvoie à la distinction entre l'intérieur et l'extérieur : il y a le RCK et les autres, il y a les supporters et les spectateurs, il y a «ceux qui en veulent et ceux qui ne mouillent pas le maillot, il y a les intellectuels et ceux qui travaillent», il y a, selon Christian Bromberger (1998), le «Nous et les Autres». L'affirmation identitaire relève à la fois de l'affirmation d'une identité individuelle, d'une identité géographique, d'une identité de club

de supporters, d'une identité communale, d'une identité politique, ..., ce qui s'observe aisément pendant les matchs par les propos et les actes posés par les membres du RCK.

Le RCK produit un fanzine (abrégé de fanatique et de magazine) titré Roazhoneg Herminig (Hermine Rennaise en français) : il s'agit d'un petit journal de fabrication artisanale d'un format A4 plié en deux, ce qui donne douze pages, la première et la dernière en couleur (dessins et photos) ; les articles sont écrits par des membres du RCK et mis en page par C dont c'est le métier (il travaille pour un sous-traitant d'Oberthur qui imprime les calendriers des PTT et des almanachs) ; les articles sont les relations des déplacements à Le Mans, à Laval (ville appelée Bouseland pour se venger des résultats de Laval qui avaient entraîné des éliminations du stade rennais en coupe de France ou en coupe de la League) ; on trouve aussi dans ce fanzine des blagues, des photos en noir et blanc, des entrefilets «humoristiques» sur quelques membres du RCK, un entraîneur (Arthur Jorge du PSG) ou les C.R.S., des dictons, .... Enfin, dans ce fanzine, un hommage est rendu à A (signé Nolwenn, présidente du RBA) pour son activisme au sein du RCK (il est allé en Croatie, en Israël, est de tous les déplacements, est le dernier des trois créateurs à être encore aussi actif dans la vie du RCK), sa mentalité de grande gueule au grand coeur, sa ténacité face à l'adversité.

### *2.3 La bière, l'alcool et le shit*

La consommation d'alcool est interdite dans les stades par la loi et l'interdit est rappelé dans le règlement intérieur du stade. Mais tous les clubs de supporters du stade rennais ont leurs provisions de bière ou d'alcool dans les locaux qu'ils utilisent, et cela avec la bénédiction du stade rennais ; une bière coûte cinq francs au RCK ; avant le match, à la mi-temps, après le match, chacun consomme comme il l'entend. J'ai pu constater que B et G introduisaient de l'alcool dans la tribune Mordelles en versant le liquide dans une bouteille de Coca-Cola. A plusieurs reprises, l'ivresse de certains membres était visible, à travers des yeux exorbités et une démarche titubante. Les déplacements sont encore plus l'occasion de boire, d'ailleurs personne ne se gêne ; A explique «les mecs c'est pas des alcooliques chroniques, ça fait partie de la fête, d'un contexte, ça fait partie d'un tout, je vais pas dire du contexte des supporters forcément, maintenant c'est vrai que ça fait partie, tu bois ta petite bière, tranquille, quoi ; c'est vrai aussi qu'on ferait moins de vente si on avait que de l'orangina». Les quelques incidents relativement violents qui ont éclaté dans la tribune Mordelles au cours de mon travail d'observation trouvent une large part d'explication dans la consommation d'alcool de certains membres : «L'alcool, il en faut pas trop ; y en a ils ont tellement bu, ou ils vont ronfler ou chercher la merde». Il faut noter que la consommation d'alcool est plus le fait du sous-groupe actif que de la Section Kaotique ou de l'Ultra-Roazhon, ainsi dans le car qui allait à Nantes ou à Lorient ou à Auxerre, B, G, A, C, assuraient l'ambiance mais tous avaient déjà consommé une importante quantité de bières, il a donc fallu (Auxerre) «s'arrêter pour refaire le plein». L'ambiance est essentiellement mise en oeuvre par ceux-ci, comme si il y avait nécessité d'être ivre pour avoir le courage de chanter, de hurler, de blaguer, reflétant sans surprise l'effet désinhibant de l'alcool sur les individus. Ceci ne veut pas dire que les plus jeunes membres du RCK ne boivent pas de bières, mais il me semble que cette consommation est plus modérée, moins exhibitionniste, moins valorisée, que l'état d'ivresse est moins fréquent : je ne me souviens que de l'unique ivresse de I et de la consommation de l'Ultra-Roazhon lors du déplacement à Auxerre.

La consommation de drogue douce relève de la pratique individuelle et non d'un parti-pris du RCK ; si les membres peuvent consommer, A pose une limite à cela : «du moment qu'ils en filent pas aux gamins [A me précise que 16/17 ans, c'est plus vraiment gamin], parce que là je commencerai à dire au mec de se calmer avec ça ou d'aller fumer ailleurs» ; mais,

«si ils commencent à arrêter les mecs pour quatre/cinq joints, t'arrête 50 % des étudiants peut être, tu vois ce que je veux dire».

## B. Les matchs au stade rennais

Le RCK dispose depuis cette année d'un local mis à sa disposition (cf. infra) par le stade rennais (où se retrouve le noyau du RCK) sous la tribune Mordelles ; dans ce local sont rangées les bâches au nom du RCK, les drapeaux bretons, rennais et RCK, les tambours pour rythmer les chants lors des matchs ; les meubles (taggés, graphés) sont constitués d'un bureau et d'une armoire pour ranger bières, orangina, coca, nourriture, ...

Chaque soir de match, c'est l'occasion de se retrouver, d'échanger sur l'équipe, sur sa composition, sur les enjeux du match, le tout accompagné d'une bière ; l'ambiance est toujours blagueuse et la bonne humeur de rigueur. A monopolise la parole, tient la place du bureau, enregistre les inscriptions pour le prochain match à l'extérieur, rappelle qu'il y a des bières à vendre, ... Les autres membres causent entre-eux, rarement d'autre chose que de football (avec maintes allusions sexuelles), et lorsque A laisse un peu de place dans les échanges, puisque qu'il passe son temps à interpeller les membres présents sans faire attention au fait qu'ils sont en train de parler. Pendant ce temps, quelques membres embarquent le matériel et vont l'installer dans la tribune. K semble avoir la responsabilité des tambours tandis que D, H et I, semblent se charger des bâches et des drapeaux. A quelques minutes du match, les derniers membres présents au local se rendent à la tribune.

Le RCK est installé dans la tribune Mordelles, derrière un des buts, «c'est notre territoire» me diront A et K ; les membres du RCK (à l'exception des membres d'Ultra-Roazhon) ne portent pas ou peu de signes à la gloire du stade Rennais tandis que beaucoup de membres du Kop portent casquettes, écharpes, maillots, chapeaux aux couleurs des rouges et noirs ; sur les rambardes, au pied de la tribune, une banderole est installée avec inscrit en rouge et noir : «RCK» et la croix celtique ; D porte un sweat-shirt blanc avec l'inscription «Solidarité, Breizh/Euskadi» sous un drapeau constitué par le drapeau breton et le drapeau basque. En règle générale, la section kaotique porte un sweat-shirt portant son nom avec un dessin représentant un pitt-bull. Le speaker du stade rennais annonce les équipes : il ne prononce que le prénom des joueurs du stade rennais et le public (pas seulement les supporters) scande les noms ; les noms des joueurs adverses sont sifflés lorsqu'ils sont annoncés malgré l'appel à l'esprit sportif du speaker. Le RCK, contrairement à Allez Rennes ne revendiquent pas l'esprit sportif mais l'esprit partisan ; ainsi, le 26 février, contre Nancy, un journaliste de TF1, Pascal Praud est sur le bord du terrain ; les membres du RCK se mettent à chanter une chanson paillardes où il est question «d'une femme bien commode à prendre» qui est celle du journaliste ; pendant un long moment, il sera vilipendé : le majeur levé, plusieurs membres du RCK, crient à son adresse : «ce doigt, tu sais où on te le met, dans le cul ; notre bite, tu sais où on te la met, pas dans le cul» ; puis G va se mettre à crier seul, tout le kop se taisant : «enculé/pd/fils de pute/salopard/va te faire mettre, sale nantais» ; cette violence verbale s'explique, dicit A, par le fait que ce journaliste est «un nantais», sans compter la certitude «d'être incompris et mal vu par les grands médias [ou pire] que le stade rennais soit détesté par TF1». En matière de partisanerie, le RCK se revendique breton et non français : un membre du RCK montre un drapeau français à A qui lui dit : «Il faut y foutre le feu» ; au tout début du match, le drapeau est brûlé en différents endroits et K le mettra en lambeaux ; à la mi-temps, le membre qui a mis le feu au drapeau m'interpelle : «la France c'est de la merde, la France a laissé mourir les bretons, les français sont des assassins», faisant référence aux morts de Conlie, dont le RCK commémore annuellement la disparition avec le POBL (Parti pour l'Organisation d'une Bretagne Libre).

A l'entrée des équipes du stade Rennais, le RCK fait déployer sur toute la surface de la tribune un drapeau portant l'emblème et le nom du stade Rennais ; d'autres drapeaux plus petits (de la Bretagne, du RCK et du stade Rennais) sont brandis par des membres du RCK ; le RCK est très fier aussi de montrer le Gwen Ah Du (drapeau breton) «le plus grand du monde» (270 m<sup>2</sup>) et, aux cris de «Allez Rennes» accompagnés de sifflets contre l'équipe adverse, les supporters accueillent leurs favoris ; des responsables du RCK récupèrent le grand drapeau. A une seule exception près, lancement de rouleaux de papiers toilettes, les tifos ou spectacles ont consisté en déploiement au-dessus des spectateurs de la tribune d'un drapeau breton ou Rennais accompagné du flottement de cinq ou six autres drapeaux plus petits au pied de cette même tribune. A, dos au terrain, dirige la manoeuvre avec son mégaphone (quand il n'a pas oublié ses piles), tandis que K (à chaque match) et H (à certains matchs) rythment les chants et slogans en frappant sur deux tambours ; tous les chants ou slogans sont repris par le kop et accompagnés de gestes spécifiques (bras tendus, lever des écharpes, sauter sur place, frapper dans les mains).

Les encouragements se font puissants lors d'actions de jeux dangereuses en faveur des rouges et noirs, tels des corners ou des percées des attaquants ; toutes les fautes commises par un adversaire déclenchent une salve de sifflets et d'insultes, action d'un individu noyé dans la foule ou action du groupe de supporters, telles que les classiques «enculé», «connard», «rentre dans ton pays», «casse-pattes» ; quelques adultes lèvent les bras en chantant tandis que leurs regards me paraissent hagards, hors du monde. Le RCK est le grand animateur du stade : tout part du président, se diffuse dans le groupe puis est repris par les proches supporters et enfin par une grande partie du stade. Les chants et les slogans sont dignes du langage du RCK :

- «Quand tout le stade se met à chanter, c'est tout le stade qui va s'enflammer, allez, allez, allez, allez, allez le stade Rennais», - «Aux armes, Aux armes, nous sommes les Rennais, et nous allons gagner, aux armes, aux armes», - «Les nantais seront toujours français, il faut les tuer», - «Qui ne saute pas est Nancéien» (formule adaptable en fonction de l'adversaire du jour), - «Si t'es fier d'être Rennais, frappe dans tes mains, si t'es fier d'être breton, frappe dans tes mains, youpi, ya, ya, youpi, ya», - «Stade Rennais, allez, allez, pour la gloire et la fierté», - «Cascarino, on t'encule» (Cascarino est un joueur de Nancy qui vient de marquer un but), - «Nous sommes les Rennais, rien ne pourra nous arrêter, les nancéiens sont des PD, les manceaux des enculés» (Le Mans a éliminé le stade Rennais en coupe de France, quelques semaines auparavant), - «Qui sont les plus forts, les rouges», - «Marquons un but, marquons deux buts, pour la victoire, pour la victoire du stade Rennais, et merde aux clubs français, qui nous ont déclaré la guerre», - «Dans le stade, les rouges, En Bretagne, les rouges, en Europe,, les rouges, allez les rouges et noirs», - «Gallettes, saucisses, je t'aime, j'en mangerai des kilos, dans toute l'Ille et Vilaine, avec du lait ribot ; et si tu m'abandonnes, alors je m'empoisonne, avec des tripes de Caen, ou des rillettes du Mans ; j'aime bien les lavallois, grillés au feu de bois, mais je n'en abuse pas, ça donne le SIDA ; j'aime bien les canaris, quand ils sont bien cuits, je les préfère aussi, noyés dans du whisky», - etc...

Des supporters se prennent par les épaules et se poussent de gauche à droite, et inversement, puis d'avant en arrière, et inversement, en chantant et en dansant ; soudain, quelques uns tombent sur le rang d'en-dessous qui lui-même chute sur le rang d'en-dessous, qui lui-même, ..., jusqu'au bas de la tribune : il n'y aura qu'une blessée, la fête peut continuer. Ce mouvement s'appelle un pogo, il s'agit, selon Nicolas Roumestan (1998), «d'une bousculade générale dont une des fonctions implicites est de faire preuve de virilité», ce que A ne reconnaît pas vraiment : «Ouais, peut être à l'origine, tu retrouves ça aussi dans les concerts rocks ou punks, là peut être que c'est pour montrer sa virilité, mais là non, c'est pas pour montrer sa virilité ou quoi que ce soit ; c'est vrai que, dans un truc comme ça, le mec qu'est vachement plus baraqué, il va écrabouiller l'autre et puis c'est tout».

Un panneau lumineux annonce les buts marqués sur les autres terrains ; lorsque un résultat est favorable à l'avancée du SRFC au championnat, un cri de satisfaction envahi le stade. Tout au long du match, l'ambiance va ainsi grimper ou descendre selon les actions de leurs favoris, selon les décisions de l'arbitre, selon les résultats des adversaires, ... Un but entraîne le déploiement des drapeaux, l'embrasement du stade, les uns sautent dans les bras de leurs voisins, les autres chantent, crient, lèvent les bras aux ciel, remercient leur équipe, une grande partie des membres du Kop se jettent en avant de la tribune tombant sur les membres qui se trouvent les plus en bas, ... L'ambiance dépend aussi de «l'envie de se faire un délire comme ça, juste entre nous, même si tout le monde trouve ça débile», mais cette envie est fortement corrélée à ce qui se passe sur le terrain. Il est arrivé que le RCK ne chante plus, ne crie plus, comme désespéré par ce qui se passe (Rennes mené) et par le peu de chance que les membres accordent à son équipe de revenir ; de plus, l'absence de A (bloqué au local à boire avec des copains, le lecteur excusera la formule pléonastique) entraîne une très nette baisse de tension, personne ne prenant le relais ou n'ayant sa capacité à diriger et à influencer sur le kop. Le remplacement de A au mégaphone est très rare : j'ai pu voir C (en état d'ivresse), debout sur la rambarde (et retenu par K) entraîner le kop à chanter pendant environ trente minutes non-stop sans mégaphone ou D tenter de le faire avec un mégaphone mais la fonction de meneur semble importante et A y tient sans doute plus qu'il ne le dit.

La mi-temps est le moment du casse-croûte ; sandwichs, galette-saucisse, frites, accompagnés de bière et de Coca-Cola sont sortis des sacs ; c'est aussi le moment de la pause pipi ; les membres du RCK se regroupent dans leur local situé sous la tribune Mordelles : aucune carte n'est demandée pour entrer dans leur antre contrairement aux autres groupes de supporters tels «Allez Rennes» ou «Les socios».

Le même scénario reprend en seconde mi-temps ; chaque action un tant soit peu dangereuse ranime la flamme de l'espoir dans les rangs des supporters rouges et noirs. Un but pour l'égalisation ou pour la victoire de Rennes redonne de l'énergie et de l'espoir aux supporters et jusqu'à la fin du match le public de la tribune Mordelles chantera la gloire des Rennais, la fierté d'être breton, la satisfaction d'un match nul ou d'une victoire après avoir tant craint une défaite. Il semble que, cette année, le RCK n'allume plus fusées et torches pour accentuer l'ambiance, sauf à de rares occasions et toujours à l'extérieur : l'obtention du local s'est faite à la condition d'abandonner cette pratique, les dirigeants du stade Rennais parlant, discours explicite, d'atteinte à la sécurité et ne voulant pas être passibles de sanctions de la part de la LNF (Ligue Nationale de Football) mais, non-dit évident, ne voulant pas faire fuir les spectateurs potentiels du spectacle qu'ils vendent.

Les joueurs du stade Rennais viennent saluer le public à chaque fin de match : les joueurs ou une partie des joueurs se rassemblent sur le terrain, se prennent par la main et saluent chaque tribune ; les supporters, encouragés par le speaker du stade Rennais, scandent : «merci les rouges».

### **C. Les matchs à l'extérieur**

Les inscriptions se font au local lors du match au stade Rennais qui précède le déplacement ; le coût est d'environ cent francs, billet et déplacement compris, pour les déplacements proches de Rennes mais monte à trois cents/quatre cents francs pour Lyon, par exemple ; le RCK décide, selon l'équipe que le stade Rennais va affronter, du nombre de cars qu'il est possible de remplir. Les places ne sont pas réservées aux membres du club et tout un chacun peut demander à participer aux déplacements, le tout au même prix : il n'y a que pour Auxerre où le RCK n'a invité officiellement que ses membres alors que dans le car, sur

cinquante présents, seuls vingt-sept étaient adhérents. Les cars sont loués à une compagnie de transport à qui le RCK est fidèle ; plusieurs raisons à cela : d'une part, le coût correspond au budget prévu, d'autre part, le chauffeur habituel est très apprécié par le RCK, enfin, qu'«avec Perrin, ça roule, on s'entend bien, si au dernier moment, j'ai besoin d'un car supplémentaire, il s'organise» et, last but not least, «avec l'image que les médias donnent des supporters, les compagnies hésitent à nous transporter», explique le président-dictateur. En règle générale, rendez-vous est fixé au stade rennais ; les membres du noyau dur ont passé du temps dans l'après-midi à préparer des sandwiches «Bretons, avec du beurre des deux côtés, pas comme à la SNCF» et, au moment du départ, chargent nourriture et boissons, bâches et tambours, drapeaux et banderoles. Sandwichs et boissons, surtout les boissons et surtout les bières, sont une source de rentrée financière non-négligeable pour le RCK.

A fait un speech ; il rappelle quelques interdits en les justifiant : «on ne fume pas, demain il y a des scolaires, on fera une pause ; les papiers, on les met dans des sacs poubelles, il faut rendre le car propre sinon on aura des ennuis» ; en allant à Lorient, A explique que le RCK ne chantera pas «Il faut les tuer, il faut les tuer» car un supporter de Lorient a perdu la vie en rentrant d'un déplacement : «alors, je vous demande de respecter la minute de silence quand elle aura lieu» ; pour A : «on est pas des anges, mais y a certaines petites choses qu'un peu on respecte ; un ancien joueur ou un mec de la fédération française, on s'en pète, excuse-moi, mais un supporter non, il fait partie de notre niveau, il mouille ses tripes comme nous» : cette minute de silence ne sera pas respectée par G et d'autres personnes venues avec le RCK. Ces deux anecdotes montrent bien que si le RCK transgresse certaines normes, il est loin de ne pas posséder de morale et respecte certaines valeurs, ne voulant pas se voir confondu avec l'image du supporter vociférant, violent, sans respect, ...

Même si le RCK organise son propre déplacement, il se retrouve dans la même tribune qu'Allez Rennes ; Allez Rennes est constitué d'un groupe d'adultes et d'un groupe d'adolescents/pré-adolescents et d'enfants, appelé les Diables Rouges ; Allez Rennes compte cinq cent adhérents et est en excellente relation avec les dirigeants du stade rennais. C'est au cours des déplacements que j'ai effectués que j'ai pu mesurer, sinon le rejet réciproque, du moins l'opposition qui existe entre-eux. Opposition dans l'esprit, dans la forme, dans les actes : «Chez Allez Rennes, ils disent qu'il n'ont que des adversaires, pas d'ennemis, nous on est pour Rennes, alors, on est entièrement contre les autres» ; à Auxerre, Allez Rennes a félicité l'AJA de son match, ce qui a plus qu'irrité le RCK qui «trouve cela hypocrite ; on va pas les applaudir alors qu'ils nous privent d'une coupe d'Europe». Allez Rennes n'est pas en reste qui dénonce, «la violence verbale et l'attitude agressive du RCK envers nous» (Caro, 1998). Dans la même tribune, excepté à Nantes, lorsqu'un des clubs entonne un chant, l'autre en entonne un autre, en essayant de masquer le chant de l'autre ; la section Kaotique se moque des Diables rouges en hurlant «qui ne saute pas est Diablotin» ; Allez Rennes, après le non-respect de la minute de silence, crie «c'est pas des supporters». Deux mondes s'affrontent à travers ces deux formes de supportérisme ; H : «nous, au RCK, on est des ultras, eux, à Allez Rennes, ils sont mielleux ; on a une (sic) fanzine, eux ils respectent la loi». Par rapport aux chants à connotations sexuelles, A me dit «les diables rouges ne font pas ça, d'abord c'est des petits saints, donc nous on est toujours mal vu par Allez Rennes». Toutes ces oppositions expriment aussi la rivalité pour posséder le leadership dans le stade (que ce soit à l'extérieur ou à Rennes) : «c'est quand même bien le RCK qui bouge à Rennes, va t'en savoir où sont les diables rouges, Allez Rennes et les socios dans le stade», conclue A.

L'attitude des membres du RCK évolue aussi selon les moments ; à l'arrivée dans la ville adverse, il faut se montrer, alors tout ce petit monde se lève, chante, danse, fait des gestes obscènes, ... ; à l'arrivée dans le stade, A et F sortent bombarde et cornemuse, accompagnant le déplacement du groupe jusqu'à la tribune. L'installation des bâches,

banderoles et tambours est encore une occasion d'opposition entre Allez Rennes et le RCK : il faut que le nom du club soit visible pour être connu et reconnu, alors chaque club essaie d'avoir ce qui lui paraît le meilleur emplacement dans la tribune.

L'ambiance à l'extérieur est quasi-identique à celle existant lorsque le stade rennais reçoit ; dans le car à l'aller, B (l'alcool aidant), la section kaotique et l'ultra-Roazhon sont euphoriques, chantant, dansant, blaguant, rêvant à un résultat qui propulsera Rennes dans les trois premiers du championnat. A Lorient, le match est ennuyeux, l'ambiance est morose ; il y a peu de chants et de slogans, K et H ont délaissé leurs tambours pour rejoindre le groupe ; A n'a pas son mégaphone ; les rares fois où le RCK fera du bruit, ce sera en réaction à la force d'Allez Rennes. A Nantes, l'alliance entre Allez Rennes et le RCK a produit une ambiance très puissante tout au long du match, c'est le résultat (défaite de Rennes) qui l'a entamée petit à petit. Il en est de même pour le déplacement à Auxerre.

Pour ces trois matchs, le retour s'est déroulé dans la morosité ; tristesse, fatigue, ivresse, sont venus à bout de l'énergie dont disposaient B, G et consorts ; seule la section kaotique, en rentrant d'Auxerre, a mis de l'ambiance, pour la simple raison qu'elle s'est mise au défi de ne pas s'endormir.

Arrivé à Rennes, le noyau dur décharge et range son matériel, discute un peu, puis se sépare. Jusqu'au prochain match, le RCK ne se reverra pas sauf par petits groupes liés par des affinités.

## **D. Interpretation des observations**

Trois hypothèses émergent de mes observations :

- a) Le supportérisme du RCK comme moyen d'affirmation identitaire, qu'il s'agisse d'une identité individuelle ou collective, d'une identité géographique, culturelle ou sociale, ...
- b) Le supportérisme du RCK, comme outil d'opposition à l'institutionnalisation du supportérisme,
- c) Le supportérisme du RCK comme expression d'une volonté de participation et de reconnaissance à la vie du club, comme revendication d'un lieu de socialité masculine.

Ces trois hypothèses me paraissent sous-jacentes à une hypothèse plus globale :

Le supportérisme du RCK comme mode de résistance à la transformation du supporter en spectateur/consommateur.

Il va de soi que l'acte le plus visible et le plus fréquent d'une revendication identitaire de la part du RCK, c'est-à-dire d'une culture qui se montre dans des accomplissements pratiques, consiste à exhiber les éléments identitaires bretons, que ce soit les instruments de musique (A et F), les drapeaux, les triskells et la croix celtique (pour E, «symbole des luttes des peuples celtes pour leur survie et leur indépendance»), les chansons et slogans, ou la façon de faire les sandwiches, ou les tracts POBL, ou la commémoration des morts de Conlie avec le POBL, ou le prêt du Gwen-ha-du à un comité de soutien aux prisonniers basques ou la signature de pétitions pour défendre les écoles Diwan ou toutes autres actions visant la défense de la culture bretonne, afin de montrer à tous et à toutes que «le RCK est fier de sa région, est breton avant d'être français», revendication qui dépasse le mouvement social actuel de reconnaissance des cultures régionales que E assimile largement à une mode : «Moi ça me fait rigoler quand j'entends les politiques ou les médias qui découvrent la Bretagne mais c'est un effet de mode, c'est médiatique ». Pour bien montrer que le RCK a une forte

identité, il prévient : «au RCK ceux qui viennent par effet de mode pour la Bretagne ou la coupe du monde ne restent pas longtemps».

Les différences internes de conception politique se montrent dans la revendication identitaire bretonne, «moi, je suis pour l'autonomie», l'autre «vote pour l'indépendance», le troisième «pour plus de reconnaissance de notre culture», les uns voient Rennes dans la Bretagne, les autres incluent Nantes, certains voient Manau comme un groupe breton, les autres non, ... Ceci étant dit, j'ai aussi relevé des propos ou des actes que d'aucuns qualifieraient d'extrême-droite ou racistes, ainsi «Tiens, voilà Bab-el-Oued» (A) lorsque des adolescents auxerrois sont venus narguer le RCK lors du déplacement à Auxerre, ainsi «Il y a des idées de Le Pen qui sont justes» (A), ..., mais «il y a de tout au RCK, des cocos, des anars, des gens de droite, des fachos, ce qui compte c'est que tout le monde puisse dire ce qu'il a à dire» (C) et puis «on mange pas de ce pain là [extrême-droite] au RCK» (E). Pour A, «On parle pas de politique au RCK, on est tous différents mais on est là pour le stade et pour défendre ses couleurs».

Si il est vrai qu'il n'y a pas de ligne politique définie par les instances du RCK, par contre les actes sont symboliques politiquement et les propos relativement clairs, et ce sont ces actes et ces propos au quotidien qui me font privilégier l'interprétation que je présente dans cette partie.

La distinction supporter/spectateur reflète aussi à mes yeux deux conceptions de la société ; lorsque le RCK brûle un drapeau français ou le met en lambeaux ou refuse de voir dans la tribune où il agit un maillot bleu/blanc/rouge, il rejette une identité générale et dans le même temps revendique une identité particulière, refuse d'être nié dans ses caractéristiques, refuse en quelque sorte cette république négatrice des spécificités culturelles, sociales, géographiques, linguistiques, ... Le RCK s'oppose, sans le théoriser, mais dans les actes les plus quotidiens, c'est-à-dire dans des accomplissements pratiques, des ethnométhodes, c'est-à-dire dans ce qui fait le plus sens pour un individu puisqu'ils sont ignorés en tant qu'apprentissages, à ce type d'organisation politique dans laquelle l'individu est un citoyen français, sans spécificités ni régionales, ni culturelles, ni sociales, ... Le supporter serait d'un milieu culturel, posséderait une identité qu'il revendique, se sentirait appartenir à un espace qu'il défendrait, «nous, on a un esprit partisan», «c'est notre territoire», «on a notre culture», tandis que le spectateur serait neutre, sans parti-pris autre qu'une légère préférence, sans identité, «sans ennemis, rien que des adversaires» comme le dit Allez Rennes. La transformation du football de pratique populaire, i.e. qui s'inscrit dans des occasions sociales ordinaires (ballades du dimanche, par exemple), en spectacle populaire, i.e. un produit issu de ces occasions sociales ordinaires et revenant transformé à un très large public, s'inscrit largement dans l'opposition de deux sociétés, l'«une qui fonde les identités collectives, les classes sociales par exemple, sur un mode culturel ... et une autre qui les fonde à partir du registre politique (la lutte pour l'accès à la citoyenneté), donnant ainsi deux cultures du football et accessoirement deux types de supportérisme» (Mignon, 1998). Le lecteur voit là, comment le supportérisme, «loin d'écarter de l'essentiel, le révèle brutalement et désigne, grossit, voire anticipe des lignes de force qui traversent le champ social» (Bromberger, 1995)..

La définition de la situation qui prévalait se reconstruit sous l'effet de l'évolution du football ; le RCK résiste à cette nouvelle interprétation qui transforme le supporter en spectateur «comme ils aimeraient bien avoir du côté de la fédération, c'est-à-dire tout le monde assis, pas autorisé à chanter, à te lever, et patati, patata», résistance que confirme D dans un article pour le fanzine : «Il faut des supporters, pas des spectateurs qui vous engueulent quand on fait un bras dessus-dessous». Lorsque A parle de la mauvaise image des

supporters dans les médias et dans les institutions qui gèrent le football, il montre bien le décalage entre deux conceptions diamétralement opposées de la participation du public à un match de football. Le supporter se caractérisait (se caractérise encore ?) par la primauté de la masculinité et des éléments stéréotypés qui la définissent et/ou la définissaient (alcool, sexualité, virilité, rôles, ...), par l'engagement, la passion et l'émotion, par des attitudes et des propos dont l'origine populaire est largement reconnue (choix de tribune debout, chants/slogans/insultes/ comme modes d'encouragements, esprit partisan, victoire privilégiée, gesticulation corporelle, ...), par l'expression d'un lien puissant entre lui-même et l'équipe : le RCK représente à mes yeux ce type de supportérisme. Le spectateur/consommateur se caractérise par la primauté de la famille, par la plus grande maîtrise de ses émotions et de ses réactions vis-à-vis de l'équipe qu'il supporte, par une attitude plus neutre, par des attitudes et des propos plus propres aux classes moyennes (esprit sportif, beauté du jeu privilégiée, choix de tribune assise, applaudissements comme mode principal d'encouragements, économie de mouvements, ...), par la disparition des liens entre l'équipe et lui-même pour ne conserver que le vedettariat et la starisation des joueurs et des dirigeants qui permettent la vente et le merchandising, ..., Comme l'écrit Bromberger, «dans le contexte actuel de marchandisation spectaculaire des matchs de football, des associations, telles que [le RCK], détonnent, opposant le bénévolat, avec ses avantages, au professionnalisme, un désir de participation à la vie du club -gage de reconnaissance- aux exigences d'une gestion technicienne aux mains de spécialistes», ces deux types d'engagements reflétant largement la distinction supporters/spectateurs, les seconds ne se mêlant pas de la gestion et de la rentabilité, n'étant là que pour acheter et prendre du plaisir. C'est dans les accomplissements pratiques mis en oeuvre que se montre cette différence entre le supportérisme du RCK et le supportérisme d'Allez Rennes, le premier amateur, pourrait-on dire, l'autre professionnalisé :

- autant le RCK est a) désorganisé, répondant au coup par coup aux sollicitations, b) ouvert à autrui puisque «tout le monde peut venir au RCK, pas besoin de carte» et «ce qui compte c'est que chacun puisse dire ce qu'il a à dire. Le plus important, c'est le droit d'avoir sa pensée et de la dire», c) faible en argent et en nombre de membres, d) capable de transgresser certaines normes (pas toutes, cf. l'exemple de la minute de silence à Lorient ou la consommation de shit tant que ça ne touche pas aux enfants),

- autant Allez Rennes a) possède une organisation plus structurée, se projetant pour ne pas être pris au dépourvu, b) réserve l'entrée de son local à ses adhérents, c) est le club le plus riche du stade rennais et a le plus grand nombre de membres, dont les plus jeunes, «Les diables rouges», d) adopte les normes socialement acceptées.

Stéphane Feutrel, secrétaire d'Allez Rennes, dit que «l'ambiance est plus saine chez Allez Rennes, que le RCK injurie, provoque, encourage de façon violente, alors que Les Diables Rouges n'utilisent pas l'injure» tandis que les membres du RCK en ont autant à dire : «Oui, c'est des petits saints à Allez Rennes, mais on les entend pas dans le stade». Tout oppose ces deux clubs et pour E (patron du Trocadéro), les raisons proviennent «de différences dans la représentation sociale de chaque groupe, dans la manière de supporter et dans les valeurs défendues», l'ensemble de ces différences se montrant dans les ethnométhodes que j'ai pu observer.

Si une perspective consiste «en un ensemble d'idées et d'actions coordonnées qu'une personne utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée [et] naît en réponse à une pression institutionnelle» (Coulon, 1993) alors la volonté du RCK de se réorganiser, de se structurer, de faire bénéficier ses membres d'avantages divers pour en attirer de nouveaux, constitue les idées de sa perspective : «Il faut créer un rapport de force favorable au RCK si on veut être entendu par le club» ; lorsque le RCK se définit comme le douzième homme du

match, comme partie prenante du club, «comme le groupe qui met le plus d'ambiance dans le stade», il demande plus de participation et de reconnaissance, mais «les instances dirigeantes opposent l'image idéale d'un public qui obéirait aux trois commandements : Paye, assieds-toi, tais-toi» (Bromberger, 1995). Lorsque le RCK, pour mettre de l'ambiance, allume des torches ou des fusées, le stade rennais s'y oppose, au nom de la sécurité nécessaire pour le public présent mais aussi pour faire venir ce nouveau public, et n'hésite pas à fermer le local du RCK, ce qui a nécessité l'arrêt de ce type de tifos de la part du RCK. Après bien des palabres, le RCK a renoncé à ce genre de pratiques et a récupéré un nouveau local, plus grand, ce qui amène A à penser que «cette année, on a de bonnes relations avec le stade rennais» ce qui n'est pas la position de G, lors de l'assemblée générale : «Ils se foutent de nous, un local comme ça, merdique, en plus, ils promettent une salle et, finalement, il n'y en a pas, non ça va pas».

Pour conclure dans la droite ligne de cette interprétation, il me semble que la stratégie définie par le RCK, dans le but de créer un rapport de force vis-à-vis du stade rennais qui lui serait favorable, risque de se traduire pratiquement (interdits, droits, modes d'encouragements, lieu d'installation, ...) par une disparition de ce qui fait la spécificité du RCK, à savoir ses langages, ses revendications, ses mouvements, son amateurisme, sa convivialité ; de la même façon que dans un match de football, le joueur ne peut pas discuter les décisions d'un arbitre, sauf à prendre le risque d'un carton jaune ou rouge qui entraînera sa suspension pour plusieurs matchs, le RCK ne peut pas discuter avec le stade rennais de la façon d'encourager le stade rennais : il n'y a pas négociation entre deux parties mais imposition par l'une d'entre-elles de son point de vue. Il me semble que le RCK ne peut pas faire valoir sa définition de la situation auprès des dirigeants qui exercent la plus forte pression contre ce type de supportérisme au risque de «produire solidairement les conduites déviantes, comme seule autre lecture possible des situations intenable où se noie et se nie l'identité du sujet» (Boumard, 1999). L'avenir seul permettra de vérifier comment le RCK continuera d'exister, que ce soit dans le stade et dans ses relations avec les dirigeants du stade rennais ou que ce soit en interne dans la défense de ce qui fait sa spécificité.

## Bibliographie

- Boumard P., «Dénégation de la violence et production de la violence», in *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 1999.
- Bromberger C., *Le match de football*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1995.
- Bromberger C., *Football, la bagatelle la plus sérieuse du monde*, Paris, Bayard, 1998.
- Caro G., *Ce soir, on vous met le feu*, Nantes, Petit Véhicule, 1998.
- Coulon A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.
- Mignon P., *La passion du football*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- Roumestan N., *Les supporters du football*, Paris, Anthropos, 1998.

## Resumen

El artículo recoge el trabajo de campo realizado y análisis consiguiente del autor a partir de seis meses de observación, tres entrevistas y la asistencia a diez partidos de fútbol, tres de ellos en el exterior del estadio, sobre un grupo de hinchas del « Stade Rennais », club de primera división de la liga francesa. Se trata de un estudio original que enriquece los saberes etnográficos.

# Présentation du domaine de l'anthropologie des temps contemporains en Pologne<sup>21</sup>

**Barbara Fatyga**

*Centre d'Etudes sur la Jeunesse, Institut des Sciences Sociales Appliquées de l'Université de Varsovie, Pologne*

Une nouvelle réflexion théorique, et notamment métathéorique, à caractère anthropologique est relativement riche en Pologne (bien qu'incomplète). A mon avis il manque de réflexion basée sur des études réelles et actuelles et sur les problèmes qui en résultent. Si cette réflexion se manifeste, elle concerne moins le thème des temps contemporains que les difficultés nées d'un statut non défini de l'ethnologie et/ou anthropologie polonaise, d'un côté impliquées dans la tradition ethnographique, et d'un autre côté déterminées par les liens institutionnels et personnels avec la sociologie. Il est significatif que la majorité des membres de la section de l'Anthropologie Sociale de la Société Sociologique Polonaise est composée de sociologues « anthropologisants », et les anthropologues (ethnologues) appartiennent plutôt à des organisations à provenance ethnographique. Ils se heurtent à des problèmes d'identité dictés par la nécessité de redéfinir leur domaine de recherches (qui n'est plus la culture traditionnelle populaire mais la culture contemporaine). Cette situation contribue aux malentendus et barrières et empêche une discussion sur le fond, tant sollicitée.

L'anthropologie des temps contemporains est évoquée aujourd'hui en Pologne dans quelques contextes bien dessinés :

- premièrement, ce qui semble le plus évident, en relation avec le « nouveau » objet de l'anthropologie, à savoir les sociétés contemporaines en opposition avec l'objet classique (les sociétés dites primitives, les cultures traditionnelles) ;
- deuxièmement, en relation avec une nouvelle formulation des problèmes fondamentaux en anthropologie, tels que le rapport entre la nature et la culture, l'ethnocentrisme, le relativisme ou la relation entre le chercheur et l'objet de son étude<sup>22</sup> ;
- troisièmement, en relation avec la nécessité de répondre, par les ethnologues et les anthropologues ou sociologues à tendance anthropologisante, aux défis de recherche lancés à la science par la « t-d (transition to democracy) » [Kempny 1995 :45] ;

---

<sup>21</sup> L'article constitue un fragment de l'ouvrage « Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury mlodziezowej », (Fatyga 1999) ; la traduction est due à la gentillesse de Hanna Belzecka-Goethals.

<sup>22</sup> Cette problématique a subi des changements ne serait-ce que pour cette raison que les relations entre la culture et la réalité sociale avaient changé leur aspect (par exemple une nouvelle perspective de penser par le biais de la notion de globalisation a apparue). Les modifications s'observent également au niveau des relations entre la culture et la nature (l'écologie a fait son apparition). Quant à la réalité culturelle nous sommes confrontés au problème de l'évolution de la culture contemporaine de masse, des risques encourus par la culture haute ou la culture folklorique. Les changements sont dus également à l'évolution des standards et des styles de pratiquer l'anthropologie elle-même (aussi bien en tant qu'activité théorique qu'appliquée, ici les aspects éthiques ont pris de l'importance).

- quatrième, en relation avec une identification, d'après moi trop poussée, de l'anthropologie des temps contemporains aux courants postmodernes dans les sciences humaines et sociales et une sous-estimation (déclarée) d'autres traditions et courants de pensée ;
- cinquième, en relation avec les déceptions éprouvées par les chercheurs pour leurs propres disciplines face aux temps contemporains ; dans ce cas l'anthropologie est perçue comme un nouveau monde – terre promise.

Sans développer ces problèmes et invitant le lecteur à d'autres ouvrages, observons néanmoins que les contextes si diversifiés rendent difficile une réponse précise à la question si l'anthropologie des temps contemporains constitue un domaine distinct par son objet, par une nouvelle attitude de l'anthropologue, par une nouvelle méthode, par « les attentes sociales », par une nouvelle zone interdisciplinaire, ou encore par la mode.

L'analyse des publications anthropologiques et ethnologiques en Pologne parues au cours de ces dernières années permet de distinguer des phénomènes, tendances et goûts relativement fixes des auteurs qui font que certains modes d'utilisation de la notion de l'anthropologie des temps contemporains, parmi ceux indiqués plus haut, sont plus visibles (pour ne pas dire communs), et d'autres ne jouissent pas de l'intérêt des chercheurs.

La réflexion sur l'objet de l'anthropologie des temps contemporains, à savoir sur la société contemporaine et sur sa culture (ses cultures) semble non suffisamment développée. Elle est plus souvent débattue dans le cadre de la recherche sociologique qu'anthropologique [SuBek, Styk, Machaj 1995 ; Tarkowska (réd.) 1995]. Les états de conscience culturelle des Polonais contemporains sont beaucoup plus fréquemment étudiés par des sociologues de la culture et des chercheurs dans le domaine des sciences littéraires que par les anthropologues [KBoskowska 1996 ; Janon 1996]. L'une des rares publications consacrées à ce sujet est l'ouvrage « Kulturowy wymiar przemian » (« Dimension culturelle des transformations ») sous la rédaction de Aldona JawBowska, Marian Kempny et Elbieta Tarkowska [1993] qui, en raison du caractère collectif de cet ouvrage, ne constitue qu'un aperçu. Dans cette situation, les anthropologues, les ethnologues, et surtout les ethnographes, réalisent principalement des études ciblées sur des détails marginaux et « ethnographiques » de la culture contemporaine sans l'analyser dans son ensemble et sans adopter un point de vue synthétique. Nous sommes donc en présence de nombreuses minimonographies consacrées à des phénomènes culturels isolés, sans donner la réponse à des questions sur la situation de la culture polonaise contemporaine, sur ses liens avec la culture populaire, les cultures des collectivités locales, des groupes d'âge, ethniques etc. [voir p.ex. Bana[ (réd.) 1992 ; Czaja (réd.) 1994 ; Burszta (réd.) 1996].

Peut-être, ce diagnostic est-il trop sévère mais l'anthropologie des temps contemporains en Pologne ne fournit pas de connaissances synthétisées, bien encadrées dans une théorie (théories) transparente de la culture. Les postmodernistes omniprésents disent que de telles connaissances ne sont pas possibles aujourd'hui (slogan répandu sur « le déclin de grandes narrations ») et ils proposent à la place de diverses descriptions et interprétations. Ils préfèrent écrire sur l'impossibilité de pratiquer l'anthropologie comme une science et/ou sur des marginalités et bizarreries de la culture polonaise contemporaine que d'essayer de donner son interprétation globale, ne serait-ce que paralittéraire, extrêmement individuelle et idiosyncrétique [Kempny 1994a ; Burszta, Piatkowski 1994].

Par contre, une large place dans les débats est réservée au chercheur même, en analysant en détail ses doutes, comportements, possibilités etc. Chose intéressante, ces débats s'appuient surtout sur les travaux d'auteurs étrangers qui se réfèrent à un autre univers que le nôtre [Gellner 1995, 1997 ; Lévi-Strauss 1993 ; Geertz 1983 et autres]. L'un des rares

ouvrages basés sur les expériences polonaises est la publication de Anna Wyka mais elle présente le point de vue de sociologue [Wyka 1993]. Une autre publication plus récente est un numéro monographique d'Etudes Ethnographiques de Aódz « Wobec kultury. Problemy antropologa » (« Face à la culture. Problèmes de l'anthropologue ») [1996] qui cependant, vu la diversité d'articles, d'orientations des recherches et de problèmes évoqués, n'est pas libre de défauts au niveau de la réflexion théorique et méthodologique. Pour résumer, rares sont les ouvrages qui analysent de manière critique la situation du chercheur polonais et qui transfèrent les conclusions des autorités étrangères citées plus haut à la situation spécifique en Pologne. Il est plutôt typique de discuter les problèmes soulevés par des anthropologues situés au « centre » de cette discipline dans une ambiance des habitués des salons dans laquelle les problèmes locaux semblent être une curiosité amusante « à la mode ».

Quant à la place de la réflexion méthodologique, de nouveau en référence à la situation de la recherche polonaise consacrée à la culture contemporaine, dont de la recherche anthropologique, cette réflexion est quasi absente. Cependant, il ressort des observations sur des pratiques de recherche des sociologues qui s'occupent de l'époque contemporaine, de la situation polonaise actuelle, et des pratiques des anthropologues, de même que celles des philologues ou des théoriciens de la littérature et des représentants d'autres sciences humaines, qu'une réelle rencontre entre eux a lieu dans le domaine des méthodes appliquées. Cette rencontre puise également dans le changement antipositiviste dans la sociologie. Si l'anthropologie des temps contemporains se consacrait au cours de ces dernières années à une métaréflexion méthodologique, un paradigme interprétatif s'est installé en sociologie en apportant une vraie explosion non seulement de nouveaux thèmes de recherche mais aussi de méthodes et techniques. Il est à craindre que ce boom n'ait pas été suffisamment vu et approuvé dans la variante polonaise de l'anthropologie des temps contemporains ou dans l'anthropologie en général. En sociologie, nous observons une certaine lassitude par la surabondance des idées apportées par le nouveau paradigme, un besoin de stabilité après de longues années d'extravagances théoriques et méthodologiques. Elles sont considérées à présent comme un enfant génial (et embarrassant) dans la famille qui doit gagner la vie. Il est donc d'autant plus difficile que l'anthropologie polonaise n'a pas su créer une famille adoptive à cet enfant. L'anthropologie qui fait l'objet de la présente analyse a évolué pendant les dernières décennies d'analyses des textes de la culture de plus en plus complexes ( en suivant la voie jalonnée par le paradigme sémiotique) vers un « mur » formé par le postmodernisme à caractère philosophique qui propose souvent des interprétations libres et paralittéraires des phénomènes de la culture contemporaine. Les dangers de cette situation ont été récemment évoqués par Zbigniew Benedyktowicz [1995b ; 3-4].

L'auteur de ces réflexions a essayé (et elle le fait toujours), dans ses activités scientifiques et de recherche, d'appliquer, pour les études sur la culture des jeunes et ses textes, des méthodes et des techniques élaborées avant tout dans le cadre du paradigme sociologique interprétatif. Ceci concerne les analyses biographiques et analyses d'autres textes de la culture tels que les fanzines, comportements, vêtements, musique etc.

Regardons maintenant comment l'anthropologie des temps contemporains réagit face à ce que nous avons appelé par la notion d'« attentes sociales » . Cet aspect est lié à prospection courante de la réalité culturelle aux besoins de la pratique sociale et il a été évoqué par MichaB Buchowski [1995b]. Cet auteur a même énuméré des avantages concrets (suivant la règle que l'offre crée la demande) qui résultent des connaissances anthropologiques pour la solution des problèmes sociaux et politiques. Il s'agit par exemple de la nouvelle division territoriale du pays, de la politique à l'égard des minorités, et dans une perspective plus « globale » des problèmes de la faim, de la souffrance, de l'opposition contre le nationalisme et le racisme, le soutien pour la tolérance, la sauvegarde des cultures qui

disparaissent. « Cependant – pose une question rhétorique Buchowski – est-ce que le milieu anthropologique en Pologne, dans le sens large de ce terme, réagit face aux manifestations du nationalisme, de la xénophobie, de l'obscurantisme, et comment ? Est-ce que nous avons été à la hauteur face à la crise en Yougoslavie (...) Est-ce que nous prenons parole quant à l'institution des droits des minorités, à commencer par les minorités nationales jusqu'à minorités sexuelles et les malades atteints du SIDA ? » [op.cit. : 66-67]. Il semble que le catalogue des problèmes étudiés par les anthropologues ou les ethnologues, qui pourraient contribuer à solutionner des questions sociales et politiques importantes, pourrait être très riche. Les sociologues et avant tout les chercheurs qui étudient l'opinion publique occupent une place de grande envergure dans notre vie publique. Leur avis (voir le cliché insupportable : « à l'avis des sociologues » dans le journal télévisé du soir et dans d'autres médias) rend crédible les décisions des autorités, participe à la création de l'opinion etc. De ce point de vue, « l'avis de l'anthropologue » ne compte que pour le milieu universitaire. Dans les médias, il n'apparaît qu'à l'occasion de prouver « la supériorité du Noël sur les Pâques » ou pour démontrer que le groupe « KrywaD » n'appartient pas à la culture folklorique.

L'avant dernier des contextes évoqués plus haut, dans lesquels l'anthropologie des temps contemporains fonctionne, est la mode. Les chercheurs qui se contentaient encore hier de l'étiquette de « sociologue de la culture » sont actuellement devenus des « sociologues anthropologues ». Leur « anthropologisation » ne résulte d'ailleurs pas d'un changement général de leur orientation scientifique. Il s'occupent du même objet qui était traité par les sociologues de la culture. Le changement porte le plus souvent sur les méthodes. Chose intéressante, sous le mot d'ordre de cette anthropologisation ils élargissent leur panoplie de recherches par des techniques élaborées principalement dans le cadre du paradigme interprétatif en sociologie et non pas par les techniques offertes par les méthodes anthropologiques. Par exemple les diverses techniques d'interview appliquées dans les études sociologiques contemporaines sont plus proches des réalisations de Fritz Schütze que de Bronislaw Malinowski [Helling 1990 ; Czyżewski, Piotrowski, Rokuszewska-Pawebek (éd.) 1996].

D'un autre côté, comme il résulte d'une analyse des critiques publiées dans les revues consacrées aux sciences sociales, l'adjectif « anthropologique » apporte à l'ouvrage, au problème, à l'auteur, une splendeur incontestée [Fatyga 1996b ; 223]. Il en est de même pour les matières enseignées aux universités. « Des problèmes anthropologiques.. » de quelque chose sont étudiées plus volontiers par les étudiants des sciences sociales et humaines que par exemple des « Problèmes choisis » de cette même discipline. Il est inutile de s'arrêter sur le fait que, dans la situation des difficultés, signalées par les anthropologues et les ethnologues, de leur identité en qualité de chercheurs et de l'identité de leur discipline, ce snobisme évident pour l'anthropologie ne joue pas toujours un rôle créatif positif. Il devient souvent un pur abus, une étiquette commerciale servant à attirer les étudiants. Une quarantaine de différentes matières qui ont dans leur nom les notions de « anthropologie.. » ou « anthropologique.. », « culture.. » ou « culturels.. » enseignées à l'Université de Varsovie dans l'année universitaire 1995/96 face à un nombre restreint d'anthropologues, d'ethnologues et de sociologues « anthropologues » réellement actifs et présents dans la vie scientifique par leurs publications et conférences, devrait susciter des inquiétudes quant au niveau du savoir anthropologique transmis aux étudiants.

Quant aux représentants des sciences sociales pour qui l'anthropologie constitue « la terre promise » de nouvelles possibilités de recherche, ils sont les plus nombreux parmi les sociologues. De nombreux sociologues empiriques « orthodoxes » ont reconnu que leurs standards méthodologiques étaient surannés et qu'ils ne permettaient pas de saisir des problèmes pertinents de la société en voie de transformation, et ils ont commencé à chercher

de nouvelles sources d'inspiration méthodologique. Andrzej W. Rostocki s'est exprimé le plus largement et en même temps de façon assez émotionnelle : « Après de longues années de travail il me semble que je quitte les terrains qui m'ont été toujours très proches. J'ai été poussé vers l'anthropologie par la déception pour les possibilités de la sociologie empirique et son attachement à des procédures d'interrogatoire du genre d'interview à l'aide d'un questionnaire. J'ai été définitivement repoussé de la sociologie, « basée sur les schémas néopositivistes » suivant l'expression de Andrzej Tyszka, par sa résistance sans pareil aux critiques et aux changements. » [Rostocki 1993 : 21].

### **Proposition d'un programme de recherche**

Après cette revue des contextes dans lesquels l'anthropologie des temps contemporains fonctionne, et de différentes manières de compréhension de cette notion dans les débats actuels, le temps est venu de proposer, du moins de façon générale et préliminaire, notre manière d'appréhender cette sous-discipline anthropologique qui prendra en considération le caractère spécifique des problèmes de recherche et de la théorie et méthodes pour mettre en évidence le besoin de se distinguer d'un continent très spacieux de l'anthropologie contemporaine.

La distinction de l'anthropologie des temps contemporains par son objet est la moins discutée. Les milieux d'anthropologues, d'ethnologues et d'ethnographes sont d'accord sur le fait que l'objet traditionnel des recherches, à savoir les « cultures primitives » ou les « couches folkloriques des sociétés européennes », disparaît. Il est même souvent constaté que cet objet n'a jamais existé, qu'il doit être considéré comme l'un des mythes constitutifs de l'anthropologie. La valeur de ce mythe pour les connaissances est mise en question : « Est-ce que l'ethnographie des Triobriands dessinée par Bronislaw Mainowski aurait été identique s'il n'avait pas été inspiré par ses informateurs d'Omarcan ? [...] L'anthropologue, à l'image de ce bricoleur de Lévi-Strauss, semble composer des ensembles plus grands à partir des pièces et des matériaux qu'il a tout simplement à sa disposition ». [Buchowski, Burszta 1992 : 8]. Une autre ligne de l'approche critique porte sur le modèle des sociétés traditionnelles présentées jusqu'à présent comme « conformes à la constitution mythique (...) soumises à la règle supérieure et protégeant l'ordre de l'univers », « en état d'unanimité », de conformisme et de consensus, répétitives, « froides », existant « en dehors de l'histoire » [Balandier 1984 : 179-186]. Dans ce contexte l'auteur cité rappelle les avertissements de Marcel Mauss sur les recherches consacrées à « l'état morbide » [op.cit : 181]. Mais la force de ce mythe est toujours très importante. Les auteurs de l'ouvrage « O zaBołeniach interpretacji humanistycznej » (« Sur les principes de l'interprétation dans les sciences humaines ») constatent : « Le normativisme éthique et l'utilité <technique> de la notion discutée (culture primitive – BF) mènent à cette situation ambivalente » [op.cit. : 11]. Néanmoins, bien que les débats sur l'interprétation (réinterprétation) de l'acquis de l'anthropologie se soient intensifiés ces derniers temps, cette science, pour rester « vivante », doit aménager de nouvelles zones de la réalité. Il semble, contrairement à certaines voix catégoriques qui lient l'anthropologie au passé des sociétés primitives et à la lutte avec les ethnocentrismes en Europe, que les critères fondamentaux de cette science peuvent être également utiles pour les problèmes des cultures contemporaines. Rappelons ici le point de vue, toujours actuel, présenté par Lévi-Strauss : « L'anthropologie n'est absolument pas liée à des haches en pierre, le totémisme et la polygamie. Elle l'a prouvé durant ces dernières années quand les anthropologues se sont tournés vers des sociétés dites civilisées » [Lévi-Strauss 1970 : 444].

L'anthropologie des temps contemporains dans la forme présentée ici est plus proche de la tradition de l'anthropologie de la culture que de l'anthropologie sociale<sup>23</sup>. Se référant à cette tradition, elle considère l'époque contemporaine comme un champ sur lequel les différentes cultures (les cultures de différents groupes sociaux) cohabitent, s'entremêlent, parfois luttent entre elles, se laissent dominer ou dominent. Ces processus ne se déroulent pas toujours entre des entités culturelles bien définies et cohérentes. La nature des modèles culturels veut qu'ils agissent souvent à travers de ces entités. De même la cadence et les possibilités de leurs changements sont incomparables à quoi que ce soit dans le passé (à cause de médias électroniques et autres inventions de la civilisation technique, mais également à cause de l'instabilité de chacune des sphères de la culture contemporaine). Il est donc indispensable de réexaminer le phénomène de diffusion culturelle en association avec le problème du contact des cultures. Car il n'est pas vrai que notre société homogène soit en dehors de ces questions. L'anthropologie des temps contemporains en Pologne doit traiter aussi bien la notion de la culture dominante que celle de la culture de masse (populaire). Elle devrait également redéfinir les notions des cultures des minorités et des sous-cultures. Un autre grand thème de l'anthropologie des temps contemporains est celui de la tradition. Il semble que dans notre époque la tradition agit autrement qu'auparavant. Elle a cessé d'être un monolithe, elle est plutôt un cagibi du bricoleur-usager [Lévi-Strauss 1969 ; 30-55]. Malgré cela, ou peut-être pour cette raison, un jeu avec la tradition (des traditions) est un thème de grande importance pour un anthropologue polonais des temps contemporains. Un autre thème est celui des styles de vie. Dans ce domaine, qui a été plutôt attribué à la sociologie, le rôle de l'anthropologue est sans précédent. Nous avons essayé de le démontrer en analysant les concepts des styles de vie dans les oeuvres sociologiques et anthropologiques classiques et dans les études polonaises contemporaines (de Andrzej Tyszka, Andrzej Siciński et autres) [Fatyga 1989]. L'anthropologie des temps contemporains en Pologne ne peut non plus nier les problèmes liés à la transformation du système dans notre pays et dans notre région. Dans le cadre de ces grands domaines les anthropologies spécialisées ont aussi leur place comme p.ex. l'anthropologie de la politique, des affaires, de la pauvreté, des jeunes etc.

Justement, sur l'exemple de L'anthropologie de la culture des jeunes nous avons proposé dans l'ouvrage « Dzicy z naszej ulicy.. » comment peut-on pratiquer l'anthropologie des temps contemporains. Une anthropologie qui soulève de grands problèmes sociaux, qui ne fuit pas les questions sur les modèles de la culture contemporaine, qui rejette radicalement certains postulats du postmodernisme (p.ex. celui du « déclin de toutes narrations ») et qui croit naïvement qu'elle-même, elle n'est pas touchée par ce postmodernisme (difficultés dans la création de « grandes narrations »). Et encore naïvement attachée à la tradition de l'étonnement anthropologique et de la bienveillance pour les gens qui créent des cultures. Cette attitude naïve a ses avantages car elle rend possible de voir ce qui reste invisible et muet du point de vue des tendances, snobismes et modes qui règnent. Pierre Bourdieu caractérise en ces mots les milieux universitaires : « J'ai découvert que, comme dans un roman de Kafka, derrière un passage étroit, gardé par des cerbères méchants il n'y avait rien ou presque rien, sauf le prétentieux et la frivolité ; que les plus « révolutionnaires » étaient presque toujours les plus bourgeois, forçant les autres à payer le prix de leurs remords après leur avoir imposé leurs propres visions du progrès (..), qu'une simple acceptation des exigences du travail intellectuel et le souci de faire face à la responsabilité liée au privilège d'une telle « mission » étaient considérés comme le comble de naïveté » [Neyman 1989 ; 187].

---

<sup>23</sup> Par conséquent, la tradition de l'anthropologie pratiquée par A.L.Kroeber, R.Benedict et E.Sapir nous est plus proche que celle de B.Malinowski ou A.R.Radcliffe-Brown [Paluch 1990].

Tous ceux qui s'expriment à ce sujet sont d'accord quant aux certains problèmes qui doivent faire l'objet de l'anthropologie des temps contemporains. Ici sont cités les plus souvent les questions ethniques, ensuite les problèmes des groupes situés sur les marges des sociétés postindustrielles et industrielles, les questions relatives aux religions, « la question des femmes ». Nous pouvons facilement constater que pour des raisons inconnues, sauf peut-être la mode, cette liste est incomplète. Premièrement, elle omet de nombreuses sous-cultures qui ne vivent pas à la marge mais qui composent la culture contemporaine. De nombreux paradoxes sont là. Nous avons une thèse communément acceptée sur le pluralisme de la société contemporaine et l'absence de toute réflexion sur la culture de la société polonaise pluraliste. Nous n'avons pas de modèles qui démontreraient comment une osmose entre la culture dominante, légitimisée [Bourdieu 1979, 1990] et les cultures de différents groupes sociaux est possible. Quels mécanismes, impacts, influences sont essentiels ici. Voilà encore un grand sujet à traiter (dernièrement, Janusz Mucha a tenté de répondre à une partie de ces questions [BabiDski, Mucha, Sadowski 1997]).

Nous ne trouvons presque pas de réflexion anthropologique sur la morphologie des groupes sociaux contemporains. Les anthropologues polonais ne s'intéressent pas assez à un objet « classique » de leurs études, à savoir la famille et le système de parenté dans la société polonaise contemporaine. Nous pouvons conclure que les anthropologues polonais ne manqueront pas de travail encore pendent de longues années.

## **Resumen**

La autora presenta una revisión completa y profunda al estado de la antropología y la investigación etnográfica en Polonia. En síntesis, brilla en Polonia una “nueva reflexión teórica, incluso metateórica” de carácter antropológica; sin embargo, hecha en falta Barbara Fatyga elementos de reflexión a partir de estudios reales y actuales que permitirían analizar los problemas resultantes.



# Um olhar etnográfico da Escola

## Un regard ethnographique sur l'École

**Jesus Maria Sousa**

*Département des Sciences de l'Éducation,  
Université de Madère, Portugal*

### L'école portugaise et la diversité culturelle

La scolarité de base et obligatoire de six à quinze ans au Portugal a été une conquête de la Révolution d'Avril. Les mesures d'action sociale scolaire prises pour réaliser cet objectif ont visé les franges sociales, économiques et géographiques ancestralement laissées à l'abandon. Bien que reconnue de tous comme méritoire, l'intention du système éducatif peut cependant avoir des effets seulement périphériques si elle n'est pas dûment accompagnée d'une conception critique du curriculum lui-même, en tant que substance de l'enseignement. La démocratisation de l'accès à l'éducation fondamentale ne signifie pas nécessairement démocratisation de la réussite scolaire. Celle-ci concerne plutôt la capacité que l'École a d'accueillir en son sein, sans gérer l'exclusion ou la discrimination par l'échec, l'énorme diversité sociale et culturelle à laquelle la Loi de Base du Système Éducatif a conduit.

D'un autre côté, l'organisation scolaire de nos jours a peu de choses en commun avec le Curriculum de Bobbitt, de 1918, le *How to make a Curriculum* du même auteur, de 1924, ou le *Basic Principles of Curriculum* de R. Tyler, de 1949. Il y a longtemps que le curriculum n'est pas un domaine simplement technique, athéorique ou apolitique, chargé d'organiser la connaissance scolaire, de la même manière que'il n'est pas un instrument pur et neutre, dépouillé d'intentions sociales qui voulait étudier les meilleures procédés, méthodes et techniques pour bien enseigner. Ce que je voudrais souligner c'est que d'autres questions se posent maintenant, en termes d'une théorie critique du curriculum, plus centrées sur les relations qui se créent entre le curriculum, d'une part, et l'idéologie, la structure sociale, la culture et le pouvoir, d'autre part. Le curriculum est une arène politique.

C'est à partir de ce point de vue socio-politique que je voudrais faire attention aux dangers d'un curriculum indifférent au capital culturel inégal, tant au niveau familial que social, que les élèves apportent tous les jours à l'École. Le curriculum ne peut pas ignorer les diverses identités socio-culturelles qui sont parfois en conflit sur la scène scolaire. En fait, un curriculum fermé et unique, conçu pour l'élève moyen et abstrait va nier les diverses cosmovisions en faveur de la culture dominante. Avec tout un ensemble de petits rituels pédagogiques, le curriculum – au sens large (il ne faut pas oublier le curriculum caché) – devient un mécanisme de normalisation, d'homogénéisation de la diversité, à travers un processus d'acculturation académique qui ne représente pas les intérêts, les besoins, les objectifs, ou les formes de pensée, expressions et comportements des différents groupes qui composent la mosaïque culturelle de nos Écoles.

Je ne veux dire que l'on ne doit pas viser « la formation générale commune à tous les portugais... » (un des objectifs généraux de l'enseignement de base de la Loi de Bases du Système Éducatif). Au contraire, je crois que le curriculum, en tant que core de l'École, a la

responsabilité de promouvoir l'éducation de tous les élèves, donnant à chacun le même type d'outil mental pour se développer. Je considère, pour cette raison, que la scolarité obligatoire est le moyen par excellence de fournir à chaque citoyen des compétences pour participer à la vie sociale et culturelle dominante (je ne rejette pas cette dimension), mais doit tenir compte du respect et de la considération que nous devons cultures non-dominantes. Si l'on transmet, à travers l'école, la culture d'une société aux générations futures, il faut savoir bien de quoi l'on parle... Est-ce qu'elle existe d'une façon unitaire et homogène ? Est-ce qu'elle constitue un ensemble immobile de valeurs et connaissances ?

Au niveau d'une théorie critique du curriculum, il n'y a pas une seule culture de société qui soit universellement acceptée et mise en pratique, donc, digne d'être transmise. « La théorie curriculaire ne peut plus [...] se préoccuper seulement de l'organisation de la connaissance scolaire, ni peut-elle envisager de façon naïve et non-problématique la connaissance reçue. Le curriculum qui existe, c'est-à-dire la connaissance organisée afin d'être transmise dans les établissements d'éducation doit être envisagée comme impliquée dans la production de relations asymétriques de pouvoir, à l'intérieur de l'école et de la société et historiquement et socialement contingent. » (A. Moreira et T. T. da Silva. 1995. 21).

C'est pourquoi l'Ecole ne peut pas taire les voix qui ne lui semblent pas en harmonie avec le discours culturellement dominant, puisqu'elle ne fonctionne pas dans le vide. Cela ne vaut pas la peine de vouloir l'unifier de façon abstraite et formelle, si elle est dans un monde tout à fait divers. C'est pourquoi je pense que ceux qui enseignent devront avoir conscience que ceux qui apprennent sont de la même façon, des être sociaux porteurs d'un monde très spécial de croyances, significations, valeurs, attitudes et comportements acquis au dehors et qu'il faut prendre en considération.

## **L'Ethnographie de l'Education**

Une fois le principe d'accueil et de valorisation de la diversité culturelle assumé par l'Ecole, le problème qui se pose est de savoir le comment accéder à ces territoires marginaux et marginalisés d'appartenance et de référence culturelles des élèves de façon à les refléter dans le curriculum. Comment découvrir les espaces nouveaux de développement curriculaire ? À mon avis une autre attitude de recherche en éducation est nécessaire, une autre mentalité de la part des enseignants et des conseils de direction des Ecoles, une attitude qui privilégie l'étude des réalités particulières, concrètes, circonscrites à un temps et un espace déterminés, à un hic et nunc. Je crois que l'ethnographie de l'éducation pourra avoir un rôle décisif dans le rapprochement et dans la communication entre l'Ecole, ou mieux encore, les diverses Ecoles et « les culturalités » des diverses communautés.

Dans le domaine de l'anthropologie et de la sociologie qualitative, l'ethnographie apparaît comme une façon différente de recherche en éducation, en opposition claire aux paradigmes positivistes provenant de la psychologie expérimentale et de la sociologie quantitative. Quant à question de savoir si l'ethnographie est une théorie ou une méthode, ou si elle est plutôt une « perspective », au sens où elle n'épuise pas les problèmes ni de l'une ni de l'autre, il faut dire aussi que le débat continue autour des questions épistémologiques et méthodologiques, aussi bien que sur les références théoriques dont elle s'inspire – Aura-t-elle des racines anglo-saxonnes ? Des racines germaniques ? Ou francophones ? Fera-t-elle partie de la Phénoménologie sociologique ? Aura-t-elle à voir avec l'Analyse institutionnelle ? Ou s'insèrera-t-elle dans l'Interactionnisme symbolique ? Ou dans l'Ethnométhodologie ?

Je voudrais souligner dans cet article surtout le travail du terrain, ce qui est spécifique de l'ethnographie et qui conduit le chercheur/observateur à comprendre les réalités culturelles d'un certain groupe, mais comprises du dedans. C'est très difficile de saisir le monde vécu et senti dans une situation formelle de salle de classe. L'écoute des divers mondes culturels peut seulement être réalisé à travers ce que l'on appelle « observation participante », dans la cour, pendant les récréations, les jours de congé, les jeux de football, au café, en ayant recours à un grand nombre de techniques qui sont à la disposition de chacun, si l'on est surtout ethnographiquement impliqué. Ce sont les entretiens, les enquêtes, la récolte de dessins, compositions et poèmes, la fréquentation des quartiers sociaux, les fêtes de l'Ecole, les compétitions sportives, l'écriture de journaux de bord, d'histoires de vie, d'études de cas, etc.

L'ethnographie, lorsqu'elle confère cette autre perspective microsociologique et fragmentaire à l'éducation, valorise les « petites choses », les « petits mondes », les conversations banales, le raisonnement profane des acteurs (cf. H. Garfinkel. 1967), au fond, la dimension quotidienne, la dimension sur le terrain, de la vie concrète des élèves. Ce sont ces « petites choses » qui deviennent l'objet privilégié de recherche, pour lequel une attention particulière est nécessaire, un regard qui ne soit pas de quelqu'un supérieurement étrange qui vient du dehors pour observer, mais un regard intéressé, impliqué, soit disant un regard ethnographique. Seulement avec cette nouvelle attitude on pourra dévoiler les sens profonds qui sous-tendent les interactions personnelles, pour que se construisent à partir de là de nouvelles connaissances curriculaires.

## **Un travail de terrain**

Nous sommes partis avec ces objectifs pour réaliser un Projet dans une Ecole du 2e et 3e cycles (population étudiante pré-adolescente et adolescente) à Madère: l'Ecole de Torre, à Câmara de Lobos, une petite ville essentiellement piscicole à quelques kilomètres de distance de Funchal. C'est pourquoi nous avons appelé le Projet de Curricula Alternatifs.

L'Ecole avait procédé à un recensement des situations problématiques pendant une année scolaire, à travers des enquêtes adressées aux directeurs de classe, au personnel non-enseignant, aux élèves eux-mêmes et aux responsables d'éducation respectifs, de même qu'à travers la consultation des dossiers de direction de classe des années précédentes, l'analyse des déclarations de plaintes adressées aux directeurs de classe contre les élèves, etc... On a diagnostiqué quelques problèmes, assurément présents également dans d'autres établissements d'enseignement, mais qui para leur dimension troublaient le climat socio-affectif de l'Ecole elle-même. Dans cette première phase, on se savait pas bien distinguer les problèmes de leurs causes. « Un taux élevé d'échecs scolaires, peu de motivation, un grand nombre d'élèves dans la plupart des classes, un manque d'espaces appropriés pour le développement d'autres activités, des difficultés de concentration pendant les leçons, d'innombrables problèmes de discipline, une agressivité physique et verbale et un manque d'assiduité » ont été « les principaux problèmes diagnostiqués ».

L'Ecole s'est concentrée alors sur les problèmes de discipline, faisant attention au nombre de plaintes et au type de comportement inadapté qui y était décrit: dommages matériels ou agression physique et/ou verbale, vis-à-vis d'enseignants, de fonctionnaires et de collègues dans la salle de classe, pendant les cours, à la cantine, au bar, dans la bibliothèque ou dans le pavillon sportif. Cette analyse confirmait le « climat » que l'on vivait. Il fallait faire quelque chose, sous peine de voir ce type de comportement mettre en danger toute l'Ecole. La « Proposition de mettre en action les curricula alternatifs pour l'année

scolaire 1998/99 » est née de cette manière, pour le 2e cycle de l'enseignement de base, de la responsabilité de l'Ecole et avec l'approbation du Département Régional d'Education.

Quatre classes ont été formées avec ces élèves « marginalisés ». Aucune n'avait plus de 16 élèves, élèves différents, hors « norme », avec lesquels on voulait travailler de façon également différente. Avec le dessein curriculaire légèrement modifié par l'introduction de deux disciplines nouvelles, « Formation Personnelle et Sociale », à deux heures par semaine, et « Informatique », à trois heures, on a essayé d'adapter l'horaire de façon à ne pas surcharger le temps scolaire d'élèves qui étaient au départ totalement démotivés vis-à-vis de l'étude. Cette proposition présupposait un travail interdisciplinaire avec d'autres organismes : on a demandé l'appui des psychologues de la Direction Régionale d'Innovation et Gestion Scolaire (DRIGE), d'assistants sociaux de la Direction Régionale de Sécurité Sociale (DRSS) et d'éducateurs de l'Education Spéciale... On comptait sur l'appui de la Municipalité, du Centre Social et Sportif, et... last but not least, d'un spécialiste en curricula de l'Université de Madère.

Mon intervention en tant que Formateur s'est faite dans ce contexte. En fait, l'Ecole a pris l'initiative de faire quelque chose pour la qualité de l'enseignement, non parce qu'elle a été imposée du dehors ou d'en haut, mais parce que l'Ecole était consciente des problèmes que la communauté scolaire vivait. Le Projet est né, donc, à partir d'un besoin, d'une situation émergente à l'Ecole, d'un problème qui touchait toute la communauté scolaire. L'Ecole a suggéré l'action, avec l'implication des conseils de direction pédagogique et administrative, et elle a présenté une proposition solidement fondée. Elle était une Ecole impliquée.

En fait, les 15 enseignants concernés ont participé au Projet parce qu'ils l'ont voulu. Personne ne pouvait être là par obligation ou par imposition de l'horaire. Le travail d'implication dans le terrain d'action devrait venir du dedans de chacun. L'enseignant participant serait déjà impliqué, au départ.

Le Projet quand même l'emmènerait à :

- Acquérir une attitude de coopération interdisciplinaire ;
- Renforcer son équilibre psychologique afin d'envisager des situations problématiques, parfois dramatiques ;
- Promouvoir le développement de l'élève en tant que Personne ;
- Faire la gestion du curriculum de façon flexible et mettre en pratique des pédagogies différenciées et innovatrices ;
- Acquérir une nouvelle attitude de recherche basée sur un regard sur la réalité, un regard ethnographique.

(Objectifs dans le Contrat Pédagogique négocié entre le Formateur et les Enseignants en Formation)

Un tel regard ethnographique, conquis à partir de beaucoup de dialogue avec les responsables d'éducation (les mères principalement), forgé dans l'analyse des incidents critiques qui se sont déroulés à l'Ecole, a mené ces enseignants à s'intéresser plus à ce que l'on appelle la « culture populaire » de ces élèves. Notre travail ne portait pas, en fait, sur les minorités culturellement plus étudiées du point de vue ethnographique, telles que les minorités ethniques, raciales ou religieuses, du type des enfants du Cap-vert, hindous ou gitans, du Continent portugais, ou du type des enfants provenant des quartiers latino-américains ou noirs aux Etats Unis. Nous avons travaillé avec des adolescents de familles très

nombreuses, avec des besoins habitacionnels et problèmes sociaux graves, pour qui la culture scolaire ne signifiait rien.

Comment faire la relation alors entre cette culture populaire et la pédagogie dans la salle de classe ? Selon H. Giroux et R. Simon, « la culture populaire est organisée autour du plaisir et de la diversion, tandis que la pédagogie est définie principalement en termes instrumentaux. La culture populaire se situe sur le terrain du quotidien, et la pédagogie, en règle générale, légitime et transmet le langage, les codes et les valeurs de la culture dominante. La culture populaire est appropriée par les élèves et elle aide à valider leurs voix et expériences, tandis que la pédagogie valide les voix du monde adulte, de la même manière que le monde des enseignants et administrateurs des écoles. » (p. 96). Dans leur tentative de s'expliquer davantage, ces auteurs disent qu' « elle (culture populaire) est vue comme ce qui est banale et insignifiant de la vie quotidienne et elle est une forme de goût populaire considéré indigne de légitimation académique ou d'un prestige social élevé. » (p. 97).

Ce regard ethnographique a aidé les enseignants du Projet à cesser d'envisager la culture populaire de leurs élèves comme un terrain marginal et dangereux et l'École est devenue une autre École. En d'autres termes: si le 2e cycle vise « à préparer les élèves à assimiler et à interpréter de façon critique et créative l'information », etc., etc., pourquoi ne pas chercher à atteindre cet objectif à travers l'analyse d'un article de journal sportif, du jour, par exemple ? Il n'est pas très difficile de penser à un ou deux qui sont plus lus, pas des photocopies mais des exemplaires réels à distribuer à chaque élève... Ne réussira-t-on pas à ce que ces élèves apprennent, de la même façon, à penser, à raisonner, à argumenter, à contre-argumenter et à s'exprimer correctement ?

Ce regard ethnographique a découvert que la majorité de la population du milieu d'origine de ces élèves remplissait une grande partie du Stade Municipal de Barreiros pour assister aux matches de football dont le club Marítimo jouait. La possibilité que ces élèves avaient d'être présents gratuitement aux grands matches de la 1ère Division, les a rapproché beaucoup plus des enseignants qui les accompagnaient dans ces sorties. Ces enseignants en « blue-jeans » et chaussures de toile, au contraire de la manière de vêtir à l'École, se sentaient plus proches des goûts, besoins et intérêts qui faisaient partie de l'univers symbolique de leurs élèves. Parce que, comme nous le dit P. Woods, « pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer du dedans ». (1990. 67).

On est allé plus loin: la sensibilisation du club, en tant que force vivante de la région, vers la co-responsabilisation pédagogique pour la formation des personnes, a ouvert la possibilité à ces élèves de participer également à un entraînement avec leurs idoles, les professionnels du football et de leur entraîneur, et de recevoir directement des messages positifs par rapport aux règles à respecter, « soit en situation de partenaires, soit d'adversaires » exploitées d'habitude dans les leçons d'Éducation Physique.

Beaucoup d'autres expériences méthodologiques pourraient être décrites. Mais, au fond, ce que je veux souligner c'est le regard ethnographique qui nous a permis d'arriver à la connaissance du quotidien de ces élèves, basé sur le sensoriel, sur l'affectif, l'immédiat et le concret. A mesure où les enseignants captaient cette « culture populaire » spécifique – véhiculée aussi bien à travers la musique, les revues, la télé – ils ont réussi à accéder à une partie importante de la vie de leurs élèves pour leur donner, à partir de là, d'autres savoirs, d'autres attitudes et compétences.

L'École est devenue un espace de dialogue et de communication entre le discours dominant et le discours populaire. Cela explique que le dernier jour de l'année scolaire, au delà des expositions des travaux faits par les élèves, la traditionnelle collation de sandwiches et gâteaux, soutenue par la culture scolaire, a donné lieu à une vraie fête populaire de Madère,

avec du bœuf rôti en broches de laurier et du « bolo de caco » (du pain traditionnel cuit sur des tôles), et avec des décorations typiques et des danses réalisées par les élèves du Projet.

## Bibliographie

- APPLE, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.
- ESTRELA, A., et ESTRELA, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisbonne: Editorial Estampa.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T. T. SILVA, et A. F. MOREIRA (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (82-113). Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. A. et SIMON, R. (1995). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- HOVDENAK, S. S. (1997). Making schools accountable valuing local knowledge and experience. In B. COHEN, et U. HAGEN (Orgs.). *Children's Services: Shaping up for the Millenium. Supporting Children and Families in the UK and Scandinavia*. Edinburgh: Stationery Office.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- LOPES, M. A. (1999). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação*. (Thèse de doctorat). Porto: FPCE. Universidade do Porto.
- MARTINS, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ci.Soc./Hum.*, 17 (3). pp. 266-273.
- MOREIRA, A. F., et SILVA, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. MOREIRA, et T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (pp. 07-37). São Paulo: Cortez.
- ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. EZPELETA, et E. ROCKWELL (Eds.). *Pesquisa participante*. (31-54). São Paulo: Cortez.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SOUSA, J. M. (1998). O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

## Resumo

O currículo escolar, ao insistir na homogeneização da diversidade, põe de parte todo um mosaico cultural extremamente rico que a escolaridade obrigatória acolhe. Por isso considero que é preciso que a Escola assuma uma outra postura face à realidade que a envolve, sendo necessário então que ela ganhe o chamado “olhar etnográfico”. Relato assim uma experiência de acção - investigação realizada numa Escola da Ilha da Madeira, que

envolveu alunos com graves problemas de integração social e que foi sustentada pelo olhar etnográfico dos professores implicados.

### **Abstract**

When the academic curriculum insists upon the uniformity of what is diverse, it sets apart all the rich cultural mosaic that compulsory education welcomes nowadays. I believe school has to get another attitude towards the world surrounding it. It's necessary for that to earn what I call "an ethnographic look". Then I briefly report an action – research project run in a school on Madeira Island involving pupils with serious social problems and which was supported by the teachers' ethnographic look.



# **Pedagogia comparativa e didattica interculturale.**

## **Una ricerca ethnografica in Marocco**

**Fulvio F. Palese**

*Università degli Studi di Lecce, Italia*

Il presente contributo espone le ragioni teorico-pratiche e l'impianto metodologico di un lavoro di ricerca attualmente in corso il cui obiettivo finale è quello di fornire delle indicazioni operative e delle linee guida, teoricamente fondate, per la progettazione di percorsi di didattica interculturale con specifico riferimento al contesto marocchino. La conoscenza e la consapevolezza delle caratteristiche organizzative, amministrative e formative del sistema educativo marocchino, delle istanze sociali di tale contesto e delle differenze che l'impatto con la realtà socio-formativa italiana comporta, si pongono, a nostro giudizio, come elementi fondamentali per la messa a punto di strategie, metodologie e scelte educative e didattiche finalizzate a facilitare l'integrazione socioculturale degli immigrati nel sistema italiano, a comprendere le competenze e le capacità operative e concettuali che caratterizzano questa popolazione, ad impegnare e valorizzare il loro specifico culturale. In particolare la nostra attenzione è rivolta alla fascia studentesca della scuola secondaria inferiore sebbene, in un'ottica di comprensione globale e di continuità curricolare, non si è trascurato di riservare la dovuta attenzione verso dati, informazioni e documentazioni che riguardano anche le tappe formative della scuola elementare e secondaria superiore.

Tale ricerca, che si inserisce in un percorso più ampio volto ad analizzare i modelli formativi dell'area mediterranea, nasce dalla presa d'atto della distanza esistente fra la riflessione teorica nell'ambito della pedagogia interculturale e la realtà dei contesti formativi scolastici ed extrascolastici dei luoghi di appartenenza.

Il Mediterraneo è "medium fra terre", una via di comunicazione che ha rappresentato nei secoli la possibilità di incontro fra culture spesso molto diverse, ma non sempre tanto distanti fra loro. Si può ritenere che sulle sue sponde, nonostante le differenze, siano cresciute civiltà con le stesse esigenze, tante culture che hanno vissuto e vivono "della stessa luce"<sup>24</sup>, per le quali il Mediterraneo ha rappresentato la rete degli scambi possibili e il luogo ideale e fisico di intersezione, di lotta, di incontro.

Nonostante questo dato di fatto, che risulta tanto più incontestabile, quanto più si conoscono i luoghi del Mediterraneo, sembra ancora difficile pensare ad una situazione che possa vedere le diversità in dialogo fra loro, senza il rischio di omologazione e di annullamento dei tratti peculiari, soprattutto nel caso in cui tale dialogo debba avvenire a livello educativo, laddove la dimensione interculturale trova "fondamento nei processi personali e sociali di sviluppo ed ha il compito di sostenere la crescita di ogni soggetto"<sup>25</sup>.

Questa aspirazione, innanzitutto, si scontra con un dato di fatto che è il riconoscimento che nel Mediterraneo sono individuabili due macro-aree, quella europea e quella arabo-islamica, che rappresentano due realtà molto diverse fra loro; ad amplificare ulteriormente la diversità contribuisce il fatto che ciascuno di questi due mondi non rappresenta un blocco

---

<sup>24</sup> A. Camus, *L'uomo in rivolta*, tr. it., Bompiani, Milano 1994, p. 328.

<sup>25</sup> A. Perucca, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensamultimedia, Lecce 1998, p. 211.

unitario e omogeneo, ma comprende una molteplicità e complessità interna. Se questa caratteristica di molteplicità è ormai evidente per l'Europa, è altrettanto valida anche per il Mondo Arabo, al cui interno si notano, anche con un esame superficiale, differenze spesso radicali e caratteristiche non facilmente individuabili se non attraverso l'analisi dei contesti specifici condotta, ad esempio, con metodo qualitativo-etnografico.

In questi ultimi anni si sono avuti, in ambito europeo, numerosi studi nel campo della pedagogia interculturale che, pur nella pluralità degli approcci e nella molteplicità dei paradigmi teorici di riferimento, concordano sul fatto che il rispetto delle differenze e l'integrazione delle diversità deve essere non solo un'esigenza pratica di strategie politico-sociali, ma anche una possibilità di arricchimento e di crescita comune. La presenza massiccia di immigrati di varie nazionalità, molti dei quali provenienti da paesi del Mediterraneo, ha generato la consapevolezza che l'incontro, a livello scolastico e non, di soggetti provenienti da culture diverse è un momento di arricchimento per tutti. Si è superato, in altri termini, il vecchio pregiudizio per il quale il diverso doveva integrarsi nella comunità di accoglienza rinunciando alle specificità personali e culturali di origine e assumendo, in un'ottica di omologazione, i comportamenti e i caratteri del nuovo contesto.

Le difficoltà, però, nascono nel momento in cui i principi teorici e le indicazioni valoriali della pedagogia interculturale devono essere concretamente applicati alle strategie formative e alle prassi didattiche. Non basta sapere e affermare che un ragazzo immigrato, diverso per cultura, religione, colore della pelle, etc., ha diritto al pieno riconoscimento e rispetto personale, occorre anche mettere in atto tutta una serie di strategie che possano creare in ambito educativo le condizioni migliori perché questo possa accadere. Occorre, cioè, chiedersi che cosa fare e in che modo.

Questa esigenza ha costituito l'incipit del nostro lavoro e il momento successivo è stato quello della individuazione di una metodologia di ricerca in grado di coniugare le esigenze e gli obiettivi della comparazione educativa finalizzata alle strategie dell'educazione interculturale e le istanze della ricognizione qualitativo-etnografica sul campo. In questo senso si è ritenuto di individuare un metodo che se da una parte guarda ai caratteri generali del sistema formativo di un determinato paese (analizzati attraverso i documenti ufficiali, la legislazione, i programmi ministeriali, etc), dall'altra si occupa dei dati provenienti dall'esperienza sul campo e dall'osservazione delle singole realtà educative, viste nell'ottica del rapporto fra scuola e contesto sociale, per cercare di comprendere ed analizzare le "frange periferiche" che non rientrerebbero in una comparazione generica. In altre parole, il metodo etnografico dovrebbe analizzare quegli aspetti non del tutto riconducibili né ad un approccio quantitativo, né a quello qualitativo genericamente inteso, in quanto sarebbe illogico pensare che l'analisi dei documenti ufficiali possa bastare di per sé alla comprensione di tutta la realtà effettiva.

A tal proposito va ricordato che la pedagogia comparata, come afferma Alexandre Vexliard, "è una disciplina di ricerca che tende a scoprire conoscenze nuove di ordine teorico e pratico mediante il confronto di due o più sistemi di educazione in uso presso paesi diversi, in regioni diverse o in diverse epoche storiche e che consiste nell'individuare e nell'analizzare le somiglianze e le differenze fra diversi sistemi di educazione"<sup>26</sup> e che gli studi comparativi possono incentrarsi su due o più sistemi educativi nel loro insieme o su singoli aspetti come l'amministrazione, i programmi, una singola materia, e così via.

---

<sup>26</sup> A. Vexliard, *La pedagogia comparativa*, tr. it., La Scuola, Brescia, pp. 24-25.

Nella presente ricerca, quindi, è sembrato opportuno fare riferimento al modello del problem approach di Brian Holmes (largamente usato per la comparazione fra i paesi dell'Unione Europea e che permette la scelta di un certo numero di argomenti da analizzare) e al modello della pedagogia comparativa dinamica di Pedro Rosselló (all'interno del quale trova sicuramente posto il metodo etnografico), che sostiene l'impossibilità di determinare un metodo fisso per gli studi comparativi, data la loro varietà, sia per ciò che riguarda le finalità, sia per ciò che riguarda il punto di vista, con la conseguenza che il metodo diventa qualcosa che si struttura in base ai casi concreti di indagine.

Tale indicazione metodologica e la sua sperimentazione in un contesto concreto ha rappresentato un elemento supplementare di riflessione della presente ricerca.

L'idea di procedere ad una comparazione fra il sistema formativo italiano e quello marocchino non è una scelta arbitraria. L'Italia, fin dagli anni '70, è meta di immigrati provenienti dal Marocco; un flusso che continua copioso ancora oggi, ma che è oscurato da flussi migratori che si potrebbero definire "più alla moda", soprattutto dai paesi balcanici.

Per questo motivo, individuata l'esigenza oggettiva che scaturisce dalla presenza consistente di immigrati marocchini in Italia, si è pianificata una ricerca sul campo presso una scuola media marocchina presa come campione per confrontarla con un'analoga scuola italiana, al fine di far emergere le differenze e le affinità sul piano metodologico-didattico, organizzativo-gestionale e educativo-valoriale. I dati e le informazioni raccolte, insieme alle indicazioni e conclusioni teoriche che la pedagogia interculturale suggerisce, saranno utilizzati e contestualizzati per individuare strategie di intervento adeguate nei casi di alunni immigrati in Italia che si confrontano con un sistema a loro estraneo.

La scuola marocchina che ha rappresentato il campo della nostra ricerca è una École Collégiale di Casablanca (corrispondente all'incirca ad una scuola media italiana) diretta dal professor Mohammed Elmotarajji, che è stato il vero gatekeeper per tutta la ricerca. Si tratta di un istituto della periferia di Casablanca con circa 600 allievi, 42 insegnanti e 9 elementi di personale non docente.

La tecnica adottata è stata quella dell'osservazione partecipante; gli strumenti per la raccolta dei dati sono stati: colloqui con gli studenti e i docenti, interviste non strutturate e soprattutto il diario di ricerca<sup>27</sup> aggiornato in tempo reale e costituito da due corpi principali: uno inerente all'ambiente scolastico in senso stretto ed un altro riferito al rapporto fra scuola e realtà sociale. Il diario come strumento per la raccolta dei dati risulta essere adeguato per l'analisi in situ degli aspetti inerenti la relazione esistente fra l'ambiente educativo e il contesto socio-culturale di appartenenza, nella prospettiva dell'individuazione dei caratteri motivazionali degli allievi, ma anche dei docenti.

L'analisi dell'istituzione è stata condotta facendo riferimento al modello proposto da Luciano Galliani, largamente in uso nella ricerca pedagogica italiana, che individua tre macro-aree di interesse per la ricerca: l'area dei valori, della gestione e del processo, alle quali far corrispondere diverse caratteristiche funzionali come *soggetto-società-relazione, direzione-amministrazione-informazione, progettazione-valutazione-comunicazione*<sup>28</sup>.

La durata del periodo di osservazione è stata di 20 giorni lavorativi, sebbene già dopo due settimane si è raggiunta una soglia soddisfacente di saturazione delle informazioni

---

<sup>27</sup> Cfr. F. Palese, *Autobiografia e diaristica nella formazione e nella ricerca*, in R. Hess, *La pratica del diario*, tr. it., Besa, Lecce 2000.

<sup>28</sup> Cfr. L. Galliani, *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensamultimedia, Lecce 1999, pp. 28-28

specifiche raccolte; il tempo extra è stato riservato a colloqui ed interviste con docenti e operatori scolastici della scuola secondaria e dell'università marocchina.

Durante il soggiorno di ricerca si è avuto modo di osservare le dinamiche interne dell'istituzione relative al funzionamento didattico e amministrativo, ai rapporti fra i vari attori istituzionali (personale docente e non, alunni) e il complesso di relazioni fra l'istituzione, il contesto sociale e l'amministrazione politica.

L'analisi dei dati è attualmente in corso, sebbene già solo dalla rilettura dei diari e dai primi indizi che la ricerca etnografica ci ha suggerito crediamo opportuno segnalare alcune differenze che si sono evidenziate fra i caratteri espressi in linea di principio nei documenti ufficiali (da noi acquisiti prima del soggiorno) e lo stato di fatto delle cose; in particolare risalta un divario a tratti molto rilevante fra le esigenze formative teorizzate, ad esempio, nei programmi scolastici e nei documenti ministeriali e la realtà dell'agire didattico in classe.

Un'espressione di questa frattura è rinvenibile anche nel processo di arabizzazione vissuto dalla scuola a partire dalla metà degli anni '80, cui non è corrisposto un orientamento sul piano della ricerca e la produzione di strumenti di lavoro (testi, sussidi, etc.) adeguati a questo cambiamento<sup>29</sup>. Si percepisce, quindi, un problema di contenuti "poco aggiornati" che scaturiscono da una difficoltà del sistema scolastico che mentre da una parte ha rivendicato il diritto di riappropriarsi delle proprie radici, dall'altra non dispone delle strutture adeguate necessarie allo sviluppo dei contenuti.

Un altro aspetto degno di nota è quello relativo all'attività istituzionale di orientamento degli allievi. Essa viene condotta dai docenti della scuola in collaborazione con un "orientatore" designato dal Ministero<sup>30</sup>. In pratica, si tratta di una figura esterna che, nel nostro caso, agisce nell'ultimo anno dell'École Collégial e che in base al profitto "consiglia" gli allievi sull'indirizzo da scegliere al liceo. A parte i casi in cui il consiglio può anche essere quello dell'abbandono della scuola, si assiste ad un meccanismo che pur non essendo prescrittivo, di fatto condiziona le scelte di ogni allievo, stabilendo in partenza la strada da seguire. Si è potuto notare come, in molti casi, si trattasse di un processo non libero da elementi discriminanti e poco attento alle possibilità di recupero degli allievi.

Gli spunti e le considerazioni nate da questa esperienza sono molteplici e benché il lavoro sia ancora aperto siamo convinti che il tipo di approccio da noi perseguito possa essere sicuramente, se non l'unica, una via indispensabile per la conoscenza sul campo delle realtà "altre" e per tradurre il sapere teorico in sapere applicato.

## Résumé

---

<sup>29</sup> Fino agli anni '70, in Marocco, esisteva un sistema scolastico essenzialmente improntato sul modello francese, con libri di testo in francese e con le lezioni che si tenevano in francese (va ricordato che il Marocco è stato protettorato della Francia fino al 1956). Verso la metà degli anni '80 si è pensato di riappropriarsi di una cultura linguistico-culturale avviando un processo che ha visto coinvolte diverse agenzie territoriali fra cui la scuola. In linea di principio si tratta di un processo condivisibile, ben argomentato nei programmi ministeriali che però ha provocato (secondo i dati che ci è stato possibile raccogliere sul campo) una serie di problemi di non poco conto sul piano formativo e sul piano della continuità tra scuola dell'obbligo, liceo e università.

<sup>30</sup> Il sistema scolastico marocchino prevede l'organizzazione territoriale di una serie di Delegazioni Ministeriali che coordinano e controllano le attività scolastiche condotte nella propria circoscrizione. La nomina dell'"orientatore" è uno dei compiti che la Delegazione svolge per conto del Ministero.

Cet article présente une recherche ethnographique dans des établissements scolaires, entre le Maroc et l'Italie, avec la Méditerranée comme lien culturel entre l'Europe et le Monde arabe. La démarche ethnographique permet de comprendre les spécificités, mais aussi de faciliter les rapprochements socio-culturels pour les enfants immigrants dans le système scolaire italien.

### **Abstract**

This article deals with ethnographic research in different schools, both in Morocco and Italy, the Mediterranean serving as a cultural bond between Europe and the Arab World. The ethnographic approach helps understand the specificities and facilitates socio-cultural links for the second generation children placed in the Italian school system.

## **Normas de publicación**

**Ethnography and Education European Review**  
**Revista Europea de Etnografia da Educaçã**  
**Revista Europea de Etnografía de la Educación**  
**Rivista Europea di Etnografia dell'Educazione**  
**Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education**

Pretende ser un medio de difusión de investigaciones, teorizaciones y ensayos en el ámbito que le es propio: el método etnográfico aplicado a la explicación de los fenómenos educativos. Sin embargo, entiéndase método y objeto en su acepción más comprensiva. La Revista de Etnografía de la Educación, publicada por la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación está abierta a toda colaboración que responda a criterios éticos y científicos en el tratamiento del tema; pero con una particular sensibilidad en la investigación hacia minorías, marginación e interculturalidad, que no entiende de distinción alguna por el estatus académico, profesional o laboral de los autores.

Toda propuesta de artículo será considerada. De los manuscritos recibidos, el Comité editorial procederá a una primera selección, que deberá contar con el visto bueno de al menos la mitad más uno de los miembros del Comité científico para su publicación definitiva. El proceso de selección será anónimo.

Toda correspondencia que se desee mantener, se encauzará a través del correo electrónico disponible en las siguientes direcciones:

- Solicitudes relativas al copyright, para uso y difusión de los artículos publicados, <mailto:etnoedu@posta.unizar.es>
- Envío de originales, <mailto:etnoedu@posta.unizar.es>
- Ampliación de información, <mailto:fsabiron@posta.unizar.es> o bien en la página web de la SEEE, <http://www.unizar.es/etnoedu>

## Indice n.º 2

por orden alfabético de autores :

*Regard ethnographique sur la médiation scolaire*

**Driss Alaoui**

*L'Etnografia della Scuola in Italia*

**Vito D'Armento**

*L'ethnographie et les épistémologies constructivistes*

**Patrick Boumard**

*Pédagogie sociale et Ethnographie à Varsovie*

**Daniel Cueff**

*Entrer dans le monde metathéorique de l'agir communicationnel*

**Suzanne Feuillatey**

*Diários etnográficos profanos na formação e pesquisa educacional*

**Nour-Din El Hammouti**

*Prove sperimentali sulla correlazione tra costruttivismo ed etnometodologia:*

*Kelly e Garfinkel*

**Mirella Rizzello**

*Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (II)*

**Fernando Sabirón Sierra**

*Ecoute clinique et Ethnographie*

**Patrick Tapernoux**

*Antropologie et ethnographie*

**Christof Wolff**

## Notas finales del Consejo Editorial

- La composición plurilingüística del n.º 1 de la REE recomendaba mantener incluso los usos tipográficos de cada cultura de origen, y así se ha hecho.
- El soporte virtual de la REE, sin embargo, ha exigido utilizar el “software” con licencia y de uso autorizado para centros oficiales, generando problemas técnicos en la maquetación. Entre otros, cabe señalar la visualización de las notas a pie de página, que corresponden a cada artículo, al final del texto. Rogamos a los lectores disculpen estas deficiencias técnicas.
- Se intentará subsanar estas incorrecciones en el plazo más breve posible.

## Tables des matières

<b>Consejo Editorial</b> .....	<b>3</b>
<b>Indice n.º 1</b> .....	<b>4</b>
<b>Editorial</b> .....	<b>5</b>
<b>L'observation participante</b> .....	<b>9</b>
I. Aux sources de l'observation participante .....	9
II. L'accès au terrain et les rôles de l'observateur participant .....	12
2. Les rôles du chercheur dans l'observation participante .....	13
III. Participation et distanciation.....	16
IV. De la psychosociologie clinique à l'ethnoclinique.....	18
<i>Opposition et collaboration entre psychosociologie et ethnographie</i> .....	19
<i>Vers une ethnoclinique?</i> .....	21
<i>Socianalyse institutionnelle et consultation ethnographique</i> .....	22
<i>Analogies</i> .....	22
V. L'implication de l'ethnographe et celle du clinicien.....	23
VI. Problèmes d'écriture .....	24
<b>Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I)</b> .....	<b>27</b>
El sentido etnográfico de la planificación.....	27
Condición y consecuencias de la investigación etnográfica para una Etnografía de la Educación.....	28
I. Fase descriptiva .....	29
II. Fase interpretativa .....	29
III. Fase evaluativa .....	30
IV. Fase crítica .....	30
V. Fase generativa .....	30
<i>Particularidad de cada fase en el conjunto singular de un mismo proceso de investigación</i> .....	31
Estructura del diseño de la investigación.....	31
A. Exposición de los presupuestos iniciales .....	32
B. Planificación del acceso al campo .....	36
<b>Comparaison et Ethnographie</b> .....	<b>43</b>
1. Comparer dans la vie .....	43
<i>Comparer, un allant-de-soi au quotidien</i> .....	43
<i>Prise du sujet par l'objet</i> .....	44
<i>Comparaison "binaire"</i> .....	44
<i>Intérêt de la comparaison</i> .....	45
<i>De l'institué comparatif à la comparaison instituante</i> .....	45
2. Comparer des théories .....	45
<i>R.Lourau et J.Habermas</i> .....	46
<i>La comparaison impossible</i> .....	46

<i>L'apport conjoint du "dérangement communicationnel" .....</i>	<i>47</i>
3. Comparer des terrains en ethnographie .....	48
<i>Comparer quoi ? .....</i>	<i>48</i>
<i>Témoignage d'une tentative comparative .....</i>	<i>49</i>
<b><i>Commande et Implication .....</i></b>	<b><i>51</i></b>
Des implications antagonistes.....	51
La commande.....	53
Informations et formation .....	55
<b><i>Observation et interprétations d'un groupe de supporters de l'équipe de Rennes .....</i></b>	<b><i>59</i></b>
A. Présentation du RCK.....	59
1. Histoire.....	59
2. Les caractéristiques des membres du RCK .....	61
B. Les matchs au stade rennais .....	64
C. Les matchs à l'extérieur .....	66
D. Interprétation des observations .....	68
<b><i>Présentation du domaine de l'anthropologie des temps contemporains en Pologne .....</i></b>	<b><i>73</i></b>
Proposition d'un programme de recherche.....	77
<b><i>Um olhar etnográfico da Escola Un regard ethnographique sur l'Ecole ____</i></b>	<b><i>81</i></b>
L'école portugaise et la diversité culturelle.....	81
L'Ethnographie de l'Education.....	82
Un travail de terrain .....	83
<b><i>Pedagogia comparativa e didattica interculturale. Una ricerca etnografica in Marrocco .....</i></b>	<b><i>89</i></b>
<b><i>Normas de publicación .....</i></b>	<b><i>94</i></b>
<b><i>Indice n.º 2 .....</i></b>	<b><i>95</i></b>
<b><i>Notas finales del Consejo Editorial .....</i></b>	<b><i>96</i></b>



*Participation aux frais*  
5 €