

**Revue Européenne  
d'Ethnographie de l'Education**

**SEE**

**Rivista Europea  
di Etnografia  
dell'Educazione**

**2EE**

**Revista Europea  
de Etnografía de la Educación**

**Ethnography and Education  
European Review**

**Revista Europeia  
de Etnografia da Educação**

Vol. 1, n.º 2, 2002

**Vol. 1, n.º 1<sup>2</sup>, 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 (Warszawa 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. Christoph Wulf (Freie Universität, Berlin, Deutschland)

© SEEE, European Society of Ethnography and Education, Sociedad Europea de Etnografía de la Educación, Sociedade Europeia de Etnografia da Educaçao, Società Europea di Etnografia dell'Educazione, Société Européenne d'Ethnographie de l'Education.

Università degli Studi di Lecce (Italia)

ISSN: (en trámite)

## Indice n°2

*Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional*

**Nour-Din El Hammouti**

*Il filo di Arianna nel labirinto dell'etnografia scolastica in Italia*

**Vito A. D'Armento**

*L'attitude ethnographique en pédagogie*

**Daniel Cueff**

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

**Fernando Sabirón Sierra**

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

**Suzanne Feuillatey**

*Performativität, Ritual und Gemeinschaft*

**Christoph Wulf & Jörg Zirfas**

*Regard ethnographique sur la médiation scolaire*

**Driss Abderrazak Alaoui**

*Prove sperimentali sulla correlazione tra costruttivismo ed etnometodologia:*

*Kelly e Garfinkel*

**Mirella Rizzello**

*Pierre Bourdieu et l'ethnographie*

**Patrick Boumard**

# Editorial

**Patrick Tapernoux**

*Directeur de la Revue européenne  
d'ethnographie de l'éducation*

Entre le premier numéro de la revue et celui-ci, beaucoup d'eau a coulé sous les ponts ; l'ethnographie de l'Education, ce faisant, n'a cessé de conforter ses positions. Ainsi, les journées de février qui se sont déroulées à l'Institut Catholique de Paris ont fourni l'occasion aux membres de notre société d'affiner leur outillage conceptuel, de décanter leur appartenance à des démarches qualitatives et, sans doute, de ressentir ainsi plus clairement la nature de leur affiliation à l'ethnographie de l'Education. Des nombreux contacts bilatéraux entre chercheurs lors de rencontres plus ou moins formelles et la participation à de nombreuses manifestations nous ont permis de présenter l'originalité de nos démarches dans une fertile confrontation à des chercheurs de disciplines connexes, voire antagonistes. Ainsi se mettent en place des tentatives de nouvelles pratiques de recherche collective face à l'impéritie actuelle de l'Europe dans le champ des sciences de l'Education...<sup>1</sup>

Ce numéro 2 veut rendre compte de cette évolution. Chaque auteur le fait dans sa langue d'origine. Patrick Boumard le rappelait dans le précédent numéro : « 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 idées en train de se constituer se réfère au Moyen-Age où les intellectuels allaient d'une université à l'autre, mais surtout à la Renaissance où l'on est passé de l'usage européen du latin à celui, multiple en réseau, des langues profanes ». Notre société insiste sur l'importance des bricolages de pluri-traductions permettant des rencontres de communication véritable au delà d'une supposée perfection de la signification. On voit à quels enjeux nous nous confrontons, mais aussi quelles difficultés que nous imposons à nos lecteurs !

Sans doute l'émergence d'une langue commune propre à l'ethnographie devrait-elle aider à surmonter les obstacles linguistiques. Tel est l'objectif que nous nous fixons.

Ce numéro s'articule autour de quatre axes :

- Situations
- Médiations
- Confluences
- Colloques.

Dans son journal de la nuit de la Comète du 17 mai 1910, Franz Kafka dresse le constat suivant : « Avec Blei, sa femme et son enfant ; je me suis écouté un instant de l'intérieur et j'ai perçu incidemment quelque chose comme le miaulement d'un jeune chat. Soit, ce n'est déjà pas si mal. » Si l'ethnographe affirme s'intéresser aux acteurs sociaux en tant que producteurs du sens du monde, comment peut-il prétendre faire autre chose alors,

---

<sup>1</sup> Rappelons l'adresse électronique du site officiel de la SEEE : <http://www.unizar.es/etnoedu>. Il existe aussi un site en français : <http://site.voilà.fr/SEEE/>

que formuler ses propres miaulements ? Cette question est sans doute le fil conducteur des articles soumis à votre sagacité.

Dans *Situations*, Nour-Din El Hammouti interroge le rôle du journal comme outil d'approche de soi et de son identité professionnelle, tant pour le chercheur que pour le praticien de l'éducation. Vito D'Armento déroule le fil d'Ariane qui permet de saisir la place qu'occupe l'ethnographie de l'Education au sein des débats épistémologiques et académiques en Italie ; Daniel Cueff scrute l'attitude ethnographique : entre supprimer le danger auquel un enfant s'affronte et la mise en place d'une théorie de la prise de risque, quelle distance retenir ?

Dans *Médiations*, Fernando Sabiron Sierra s'efforce de montrer la pertinence de certains concepts ethnographiques dans la mise en acte d'études de cas qui puissent se référer réellement à une démarche relevant de notre champ particulier ; Suzanne Feuillatey, reprenant la problématique de sa thèse de doctorat, présente sa vision de l'agir communicationnel à partir de sa lecture d'Habermas ; Christian Wulf, dans un texte d'une haute érudition, nous invite à une entrée originale dans la théorie des rites nous permettant de saisir ce que l'auteur entend par culture contemporaine.

Dans *Confluences*, Driss Alaoui démontre la face cachée de la médiation scolaire trop vite réduite à n'être qu'une technique de gestion des conflits. Il rappelle que tout conflit est une incitation à penser ; Mirella Rizzello, comparant les théories de Kelly et Garfinkel, démontre comment ces deux auteurs se rejoignent sur le fait que l'individu est interprète actif de sa réalité, quelque que soit le contexte dans lequel il s'inscrit ; Patrick Boumard, présentant l'œuvre de Pierre Bourdieu, articule les oppositions de cet auteur aux démarches ethnographiques. Rappelant que les pratiques ordinaires ne sont jamais réductibles à la répétition des injonctions normatives, il interroge les façons dont les normes sociales agissent chez les acteurs concernés.

Dans *Colloques*, Mirella Rizello rend compte des travaux du colloque de Lecce de décembre 2001 qui analysait les raisons de la « *dispersione scolastica* ». Qu'est-ce qui fait fuir le système scolaire ? Moi-même, dans Préambule aux journées de Paris de janvier 2002, je tente d'expliciter mon appartenance à la tribu des ethnographes de l'Education. A propos des ces journées, si nos forces rédactionnelles nous l'autorisent, nous produirons des actes succincts dans un prochain numéro de la revue. Rose-Marie Bouvet présente notre participation au colloque européen de l'EERA (European Educational Research Association) qui s'est tenu à Lisbonne en septembre 2002.

Puissent les réflexions ici produites aider les chercheurs et les enseignants à saisir les nouvelles donnes d'une Europe éducative encore balbutiante.

Les prochains numéros de la revue se présenteront ainsi :

- N° 3, 2003, « La formation des gens qui s'occupent d'éducation » (au sens large : enseignants, éducateurs, formateurs, animateurs etc...). Responsable du numéro : Jesus Maria Sousa, Université de Madère (Portugal) ;
- N° 4, 2004, « Ephémères et racines ». Responsable du numéro : Rose-Marie Bouvet, Université de Haute-Bretagne (France).

Dès maintenant nous faisons appel à communication pour ces deux numéros.

Enfin, les prochains colloques de la SEEE sont déjà fixés. Janvier 2003 : Tarento (Italie) ; Octobre 2003 : Belgique ; 2004 (date non fixée) : Espagne.

---

## SITUATIONS

---





# Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional

Nour-Din El Hammouti  
UFPE Recife, Brasil

*“4ª feira, 12.12.1917. Levantei-me um bocado tarde e comecei a escrever meu diário...Senti-me cansado o tempo todo. A câmara me pareceu muito pesada... Uma vez mais minha propensão a admirar paisagens maravilhosas (as vezes imaginarias)... Em Oburaku: fomos à casa do chefe (Towakayse). Là nos sentamos no bwayma. A seguir assaram-se porcos vivos. Sentimentos confusos – crueldade e indignação... A seguir fotografamos um grupo de homens com enfeites no nariz... Em seguida nos sentamos e saboreamos a refeição. Caminhei pela aldeia em busca de um lugar para erigir uma tenda. Comemos bananas e bebemos água de coco. Encontrei conhecidos: um homem de kudokabilia que costumava me trazer ovos, vestido com uma camisola de mulher... Regressei com Tugugua no barco dele. Sentado na canoa, apreciei estar só. A seguir um sentimento dominante de decepção etnográfica voltou. Enquanto remava, pensei em E.R.M., no entusiasmo dela com os barcos no Yara (rio de Melbourne)... Cochilei na poltrona da varanda. Recolhi-me as 8. – Dormi muito bem; meus sonhos me levaram para bem longe das Trobriand e da etnografia – mas para onde? –Ah! Claro. Há dois dias comecei a ler Tess. Isso me aproxima de E.R.M. “Não mais donzela”... Nesta manhã (6.1.18) ocorreu-me que o objetivo de manter um diário e tentar controlar minha vida e pensamentos a cada momento deve consolidar a vida, integrar o pensamento, evitar fragmentar os temas.- Também confere uma oportunidade de reflexão, como minhas observações sobre pessoas que não gostam de mim.” (B.Malinowski, **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. São Paulo, Ed. Record, 1997)*

## Introdução

Primeiro, gostaria de dizer que a idéia de praticar esse tipo de técnica que estou chamando de “**diário etnográfico profano**”, sua elaboração e instituição, originou-se quando eu fiz intervenções junto a educadores rurais no âmbito de um projeto de alfabetização de jovens e adultos (1998)<sup>2</sup>. A partir dali resolvi utilizar esta técnica também junto a meus alunos de Pedagogia (na UFPE) com o objetivo de estimulá-los a refletir sobre suas práticas cotidianas, particularmente, nas escolas onde a maioria já exercia seu ofício como professor ou coordenador, etc.

E para aqueles estudantes que ainda não tinham uma prática profissional educativa, eu pedi para descreverem seu percurso escolar. Isto é escrever de forma resumida sua "história de vida", relatando os grandes momentos de passagem dentro das instituições educativas, e começar também a registrar quotidianamente a partir de então, sua nova experiência de entrada na universidade, ou seja, escrever o diário dos processos de sua "afiliação cultural" ao mundo adulto universitário, expressar todas suas angústias, euforias, desejos de autonomia, dúvidas, frustrações, contradições, conflitos, lutas, descobertas, e aventuras, etc.

---

<sup>2</sup> Ver J. Francisco de Souza, 2000.

## Do Diário de Bordo ao Diário de Campo

Antes da Revolução Científica e Industrial, o **Diário**, que hoje é conhecido sobretudo como uma técnica metodológica rigorosa de coleta de dados familiar aos antropólogos e sociólogos de campo, era considerado uma tradição dos viajantes, navegadores e exploradores. Na Idade Média e na Renascença, ele era considerado um gênero da literatura.

No diário contava-se histórias fantásticas, aventuras maravilhosas (reais ou imaginárias). Era a época da colonização ou como se disse "ideologicamente", época do "descobrimento" dos "novos" mundos, de outros povos e culturas exóticas. Fala-se então nesse contexto de "**Diário de Viagem**" ou "**Diário de Bordo**"; estas noções se referem literalmente ao relato do itinerário e experiências interculturais de viagens a bordo de um navio, ou viagem por outros meios de transporte para outras terras, etc.<sup>3</sup>

Mais tarde, surge o famoso "**Diário de Campo**"<sup>4</sup>, particularmente no início do séc. XX, com os antropólogos sociais/culturais modernos (em oposição aos etnólogos evolucionistas clássicos). Trata-se aqui, de um tipo de diário onde se registra os passos da pesquisa. Pode-se dizer efetivamente que Bronislaw Malinowski foi um dos principais fundadores da **Etnografia moderna, da Antropologia Social moderna** com seus conceitos chaves tais "**Diário de Campo**", "**Trabalho ou Pesquisa de campo**" e "**Observação Participante**".<sup>5</sup>

Estes conceitos deram origem posteriormente aos chamados métodos qualitativos de pesquisa nas ciências sociais. Temos exemplos dos Estudos Etnográficos da educação, e em geral Métodos de Pesquisa de Campo em Ciências Sociais que influenciaram as abordagens da "sociologia interpretativa", "sociolinguística interacional", "etnografia da comunicação", etc.

Estas ultimas correntes são ligadas também à tradição sociológica dos etnógrafos urbanos da **Escola de Chicago** (1915-1930) que - ao contrário dos sociólogos tradicionais positivistas e funcionalistas - desenvolveram vários estudos de campo ("Field Work") que são

<sup>3</sup> Podemos ler os famosos diários de viagem dos sécs. XIII e XIV, por exemplo aqueles de Marco Polo (1271-1295), Ibn Batouta, Ibn-Khaldun e Cristovao Colombo (1492-1496); e no séc. XVIII tem por exemplo N.-A. Boulanger (1766), J.-F. Lafitau (1724), etc. Ver, por exemplo, P. Berthier, 1985.

<sup>4</sup> O antropólogo mantém habitualmente um caderno de anotações de campo, registro de observações da pesquisa empírica, o que pode-se chamar de "**Diário de campo**", onde são registradas informações e análises do método de pesquisa de campo. Ele pode também escrever seu **diário no sentido estrito do termo**, que funciona como catarse, onde expressa sua solidão, subjetividade e personalidade. Malinowski ao mesmo tempo que fazia seu trabalho etnográfico, pesquisa de campo, ou seja coleta de dados sobre a estrutura social na Nova Guiné e ilhas adjacentes (britânicas) como Ilhas Trobriand (perto de Austrália, no oceano pacífico), ele escrevia suas anotações de campo em inglês e na língua kiriwiniana, e mantinha também seu diário privado em polonês para ele mesmo (1914-15 e 1917-18) - que não era destinado para publicação, como foi mais tarde com seus Argonautas do Oeste do Pacífico, onde publica trechos de diário. Depois de sua morte, em 1942, nos EUA, sua viúva Valeta Malinowska publica, em 1967, esse diário pessoal que mostra de forma vívida as opiniões do autor, como se expressa sobre os assuntos e as pessoas. "Sua etnografia do diário consiste, escreve R.Firth, em referências a temas de conversas ou observação - tabu, ritos fúnebres, machados de pedra, magia negra, dança, procissões com porcos - em vez do desenvolvimento de idéias sobre questões de campo ou problemas teóricos". Ou seja estas observações demonstram as dúvidas, desejos, preocupações e interesses de Malinowski nos assuntos novos que depois se tornaram parte do discurso no mercado acadêmico. Enfim, os diários são mais do que um rodapé de trabalho antropológico, porque mostra o papel do pesquisador de campo. Cf. Malinowski, 1989.

<sup>5</sup> O fundador da antropologia cultural americana Franz Boas foi também um dos pioneiros a estimular a prática de pesquisa a partir do trabalho de campo, como pode se ver nas obras de seus discípulos (exemplo M.Mead). Ver B. Malinowski, *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard, 1963 (1922), *A Diary in the Strict Sense of the Term*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967.

pesquisas baseadas na observação participante do dia a dia dos excluídos, dos desviantes, dos trabalhadores/profissionais e dos imigrantes. Os **sócio-etnólogos** também faziam anotações diárias de suas próprias observações relativas ao trabalho de campo. Eles exploravam, quando possível, os diários pessoais ou “íntimos” dos sujeitos estudados, ou então, estimulavam os sujeitos a escreverem suas “histórias de vida” e a manterem seus diários.

Feita esta breve retrospectiva histórica, iremos agora apresentar nossas reflexões acerca da definição da noção de diário em geral e do que estamos chamando de "**Diário Etnográfico**" "**Profano**" , em particular.

## **Diário como instrumento de pesquisa, de formação e de intervenção**

O Diário pode ser utilizado de diferentes maneiras :

- a) método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador;
- b) método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal;
- c) método de intervenção, pesquisa-ação.

Pode-se recensear quatro fontes teóricas fundamentais na conceituação da prática do diário. Ou seja, as principais tradições e correntes que conhecemos até agora são as seguintes : A tradição da Antropologia social/cultural cujos fundadores são B. Malinowski e F. Boas<sup>6</sup> (já citados anteriormente)

A Escola de Chicago e o Interacionismo simbólico<sup>7</sup> que coloca em pauta uma Sócio-etnografia urbana que trata dos problemas de delinquência, das relações entre comunidades imigrantes e das realidades dos ofícios, etc. Eles vão influenciar a Etnografia interacionista inglesa da escola cujos representantes principais são: D. Hargreaves; S. Delamont, M. Hammersley e P. Woods.

A Análise institucional de Paris VIII, e particularmente as tendências chamadas de "Análise institucional interna", de "etnografia institucional" ou "etnografia participante" (R. Hess, 1985, 1989; P. Boumard, 1985, 1989); e ainda, a "etnosociologia institucional" (G. Lapassade, 1991) e a "Análise da implicação" (R. Lourau, 1988), etc.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> F. Boas, 1928.

<sup>7</sup> Um exemplo de trabalho de campo sociológico clássico baseado na observação participante, nos anos 40, é aquele feito por W. F. White que é ligado de maneira indireta a tradição interacionista.

<sup>8</sup> Nos anos 80, no departamento de ciências da educação de Paris VIII, houveram debates estimulantes sobre Pesquisa-Ação, Análise Institucional, Socianálise, Etnografia e Etnometodologia da educação. Estes debates foram enriquecidos pela descoberta de "novas" correntes: a corrente Interacionista inglesa, através de P. Woods e a Etnometodologia de H. Garfinkel e A. Cicourel. Nestes encontros, discutia-se muito sobre o diário e o trabalho de campo na pesquisa educacional. Ver por exemplo a revista *Pratiques de Formation*, número especial (n. 9), 1989, onde R. Hess conceitua o "Diário Institucional" (1985, 1989); P. Boumard elabora o "Diário Institucional Coletivo"; R. Lourau teoriza o "Diário de Pesquisa e Implicação", G. Lapassade constrói o modelo de Prática do "Diário de Campo" na pesquisa sócio-etnográfica e institucional da contra-cultura dos jovens imigrantes de 2ª e 3ª gerações nas periferias sub-urbanas, no seu meio sócio-cultural natural e nos colégios profissionais (Lapassade, 1988, 1991).

Temos também outros autores de Paris VIII que participavam dos debates e que aplicavam a técnica do diário: R. Barbier ("Diário do Itinerário", 1985), Y. Lecerf, 1985, etc. Podemos ver algumas das primeiras reflexões acerca do diário, de todos esses autores no número especial de *Pratiques de Formation* citado acima.

Por último, a corrente espanhola de Santiago de Compostela com Zabalza Beraza e seus colaboradores (1986, 1988). Aqui, utiliza-se o diário como instrumento fundamental da formação docente.

### Os diferentes objetos e campos de aplicação do diário

Em geral, o método do diário etnográfico, do diário institucional e outros métodos semelhantes como "Histórias de vida" são abordagens qualitativas<sup>9</sup> da pesquisa educacional/social. Estas abordagens, não deixam de fora a subjetividade como fazem as abordagens positivista e quantitativa. Estes métodos podem também contribuir significativamente na auto-formação profissional dos docentes. Eles permitem re-examinar seu ofício, refletir sobre resolução de problemas, incidentes, ajustes, modos de pegar distância frente às vivências para poder analisar paciente e profundamente a construção de seu "eu" ("self") e ainda, desempenhar o seu papel social de maneira mais instituinte.

Neste sentido, existem diferentes definições e objetos da noção de diário, as quais expressam aspectos e pontos tanto convergentes como divergentes :

O "diário de bordo" ou "diário de viagem" citado anteriormente, evoca experiências de aventura, sentimentos de estranheza (diante de descobertas de novas terras e sociedades cujas culturas apresentam ao mesmo tempo, aspectos semelhantes e divergentes da cultura de origem do "diarista"). Os diaristas eram frequentemente aventureiros, missionários coloniais, conquistadores militares que escreviam histórias em forma de romance literário (e até de poesia, o que deixa voar a imaginação do autor, sem ter os pés no chão). Efetivamente, vale sublinhar, que muitas vezes os relatos se baseavam sobre informações de outras mãos, as dos informantes-chaves (povos indígenas e intérpretes).

Já o "**Diário de campo**"<sup>10</sup>, diferentemente do "diário de bordo", contém anotações do pesquisador etnógrafo feitas no dia a dia. O que implica a "observação participante" junto aos membros da comunidade "tribal", onde se vive durante longa temporada praticando a língua indígena para poder compreender e descrever seus modos de vida, seus ritos, saberes práticos, crenças, educação e ensino de ofícios, valores, etc., enfim relatar, para emprestar os termos de Malinowski ou de Taylor, o "complexo cultural", o "todo integral", o sistema "funcional" social/cultural/econômico/político. E são esses dados etnográficos registrados no diário junto a outros dados obtidos através de outras técnicas de trabalho de campo, que vão permitir ulteriormente a teorização científica, a análise antropológica da comparação dessas culturas de pequenas sociedades com as das sociedades ocidentais.

Mas, depois da segunda guerra, observa-se que os antropólogos sociais/culturais e sociólogos de campo não faziam uma separação radical entre uma etapa inicial de pesquisa chamada "Etnografia" e outra ulterior de "Antropologia/Etnologia" (Teoria); ao contrário, os dois momentos de observação etnográfica e elaboração teórica se interpenetram, a descrição e a análise formam um mesmo processo de pesquisa, ou seja são feitas simultaneamente. Na

---

<sup>9</sup> Estas abordagens são chamadas também "iluminativas", "clínicas", "antropológicas", "interpretativas" porque consideram que o cientista social que trabalha com sujeitos humanos e objetos sociais, é afetado por eles e ao mesmo tempo influi sobre eles no decorrer das interações. Daí a importância de tratar tanto a questão das subjetividades do pesquisador e dos atores estudados, como tentar captar o caráter da "objetividade" construída e reproduzida das situações estudadas como "instituições universais ou positivas".

<sup>10</sup> Malinowski, 1963, 1967.

linguagem da sociologia etnográfica interacionista fala-se da "Teoria enraizada" ou "emergente"<sup>11</sup>.

O "**Diário institucional**" é uma tradição importante do movimento de Análise Institucional. Ele foi elaborado nos anos 70 na universidade de Paris VIII, através de pesquisas micro-sociológicas de campo, pesquisas-ação, intervenções de socianálise (em diferentes instituições e organizações como escolas, grupos de formação, igrejas e empresas, etc.). R. Hess<sup>12</sup> diz que a sua técnica de "diário institucional" foi inventada em 1977, quando ensinava no departamento de ciências de educação de Paris VIII (Vincennes). Ele experimentou inicialmente a técnica junto aos trabalhadores sociais e professores.

O "**Diário de classe**" de Zabalza<sup>13</sup> e seus colaboradores que funciona para os docentes como instrumento de desenvolvimento profissional. Aqui o diário é um documento importante para se estudar os dilemas da prática de ensino.

O "**Diário associado a entrevistas**" ("Diary-Interview Method") de Don H. Zimmerman e D. Lawrence Wieder<sup>14</sup>. Trata-se de um método que funciona como estratégia de pesquisa quando não se pode praticar a observação participante. Estes dois autores, realizavam entrevistas com os informantes-chaves baseadas nos diários destes últimos. Tinham como objetivo estudar os estilos de vida contra-culturais de jovens.

### O que é "Diário Etnográfico 'Profano' ?

É um diário escrito por atores/praticantes sociais que não são profissionais (cientistas sociais), mas que foram iniciados e treinados a utilização desse instrumento de trabalho<sup>15</sup> e que são, evidentemente, familiarizados com a prática da escrita. No nosso caso, introduzimos esta técnica junto a estudantes de pedagogia que se dedicam exclusivamente aos estudos na universidade, estudantes de pedagogia que já exercem a função docente (nas escolas da cidade) e ainda, educadores-alfabetizadores rurais de jovens e adultos (em formação permanente.)<sup>16</sup>

O **Diário Etnográfico "Profano"** é um registro feito no dia a dia, de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários. Ele é construído à partir da observação

---

<sup>11</sup> B.G. Glaser e A. Strauss, 1967.

<sup>12</sup> Cf. Hess, 1989. Posso dizer, que eu conheci essa técnica no final dos anos 80, graças a meus contatos de início como estudante e depois como fazendo parte do movimento institucionalista de tendência etnográfica cujos fundadores são G. Lapassade e R. Lourau e com a segunda geração de representantes, R. Hess, P. Boumard, etc.

Aqui, gostaria de lembrar, minha pequena história com o diário, que justamente começou com a preparação da tese de doutorado em Paris VIII (defendida em 1996), onde pratiquei o "diário institucional etnográfico", que foi uma experiência de grande ajuda para mim na pesquisa, porque me colocou desde o início em contato com os processos de observação-escrita-compreensão de significações tanto de minhas implicações no trabalho de tese como do objeto de estudo. Foi uma experiência comovente, plena de contradições, alegrias, angústias, momentos de desespero e de luta interna mas de muita criação...

<sup>13</sup> Zabalza, 1986, 1988.

<sup>14</sup> Cf. Don H. Zimmerman e D. Lawrence Wieder, 1977.

<sup>15</sup> Eu havia justamente divulgado uma versão simplificada deste mesmo texto que apresento aqui junto a estes atores (estudantes/docentes universitários e educadores rurais) onde explicava como desenvolver observações e reflexões no diário.

<sup>16</sup> Esta técnica de trabalho, o diário etnográfico "profano", foi aqui usada particularmente por estudantes, estudantes/docentes e educadores de adultos (camponeses analfabetas), mas ela pode ser aplicada por outras categorias profissionais e grupos sociais, à condição, evidentemente, que tenham familiaridade com a "cultura escrita"

participante da vida social dos grupos e instituições das quais os “diaristas” fazem parte integrante.

Nos períodos de crise e de conflitos institucionais, nas circunstâncias de projetos de estabelecimento, de intervenção e inovação pedagógica, organizacional e de formação, etc., os atores, do interior, podem por meio de elaboração do diário, refletir e tentar mudar a sua realidade de trabalho, transformar o funcionamento de sua organização num sentido mais emancipado e libertário.

A prática “diarística” é possível para qualquer pessoa leiga que esteja sensibilizada e conscientizada das relações sociais vivenciadas e que de certa forma seja iniciada a técnica. Então, ela pode desvendar (conjuntamente com outros colegas nos casos em que a reflexão é coletiva) certos problemas de comunicação, de situações de poder e de contradições no seu meio profissional, etc. Os atores sociais, através dos registros de observação/interpretação trocados no grupo, circulação de informações escritas, etc. geram compromissos, avaliação de resultados e criação de processos dinâmicos de inter-relação que podem diminuir a alienação e reificação.

A prática desse instrumento metodológico permite aos sujeitos docentes, estudantes, etc., de descrever e registrar por escrito num caderno, sua própria atuação na realidade que vivem. São várias as práticas sociais que podem ser objeto de redação do Diário : alfabetização de jovens e adultos na escola rural, aprendizagem e socialização de crianças numa escola urbana, experiências culturais e estudos universitários, etc. Quer dizer, escrever em detalhes suas ações e aquelas de outros parceiros com quem eles interagem; as relações dos docentes com os alunos nas salas de aula, as interações com os membros da comunidade de trabalhadores no campo, etc.

### **Como pode-se imaginar a escrita do diário etnográfico “profano” ?**

Uma técnica de narração? Sim, pode ser um gênero de correspondência quase diária. Imaginemos por exemplo, um professor de jovens e adultos de uma escola do meio rural que gosta de escrever cartas regularmente para outro camarada professor na mesma situação. Esta outra pessoa pode ser imaginária, então é um diário **íntimo**, escrito para ele mesmo, ou esta pessoa pode ser real, então o diário seria do tipo pessoal, mas **“socializado”**.

Outro exemplo, um estudante que quer descrever seus estudos do ensino superior, sua vida e o ambiente no campus universitário para um amigo também estudante (real ou imaginário) que mora num outro campus universitário em outro país. O essencial é compartilhar suas experiências de formação ou suas descobertas dos prazeres e/ou dificuldades, fracassos ou sucessos da vida social.

O método se apresenta simples, mas é preciso ter uma certa disciplina para mante-lo, escrevendo todos os dias ou no mínimo várias vezes na semana, e isto, durante, semanas, meses ou até anos.

### **Quais são os temas e princípios de organização do diário etnográfico “profano” ?**

Ele consiste em escrever e anotar no dia a dia fatos marcantes como descobertas inéditas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos e

problemas enfrentados, etc. Trata-se também de contar atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que a gente sempre vê, mas sem muito notar ou levar em conta o significado que pode ter em relação com o objeto de estudo/reflexão (vida escolar, vida profissional, pesquisa, etc.)

Entre vários fenômenos que podemos registrar, lembramos os conteúdos trabalhados na escola, os currículos oficiais e ocultos, os conhecimentos científicos, saberes práticos, exercícios, tarefas, avaliações e exames, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados, ritmo e horário de atividades, etc.

Pode-se relatar formas de comportamento cultural de grupo, as "sub-culturas" de alunos de tipo pró ou anti-escolar, rituais e relações sociais ali estabelecidas na "tribo escolar", regras e normas praticadas, a linguagem falada (as gírias), diálogos e conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, etc., nos contextos escolares e extra-escolares (meio cultural).

O diário contém uma cronologia que indica datas, horas e lugares onde acontecem as cenas e histórias relatadas. Trata-se de relatar situações e encenações de diferentes atores que interagem entre eles e com os outros grupos. O autor do diário precisa tentar mostrar a construção permanente no espaço do aqui-e-agora dos contextos de trocas, interações e relações, processos de negociação dos conflitos de estabelecimento da ordem social, comunicação de normas e valores, ensino/aprendizagem formal e informal, etc. Daí, a importância para o diarista de adotar uma perspectiva "**interpretativa**"<sup>17</sup> contínua das relações e ações sociais, culturais e simbólicas, de maneira geral. Isto é, no "paradigma interpretativo", o diarista-pesquisador precisa traduzir as ações observadas a partir do ponto de vista "indígena".

Qualquer ator social reinterpreta o mundo social simbólico, imaginário e institucional ao seu redor, dando um sentido determinado aos objetos encontrados e às interações nas quais está envolvido. E conseqüentemente, tenta redefinir situações no contexto interacional, reformulando regras e normas significativas, ou criando psicologicamente pelo menos uma imagem pessoal do mundo exterior, e finalmente, constrói também a realidade social, coletivamente, junto com outros parceiros e grupos.

O diário é organizado em relação à instituição educativa (estabelecimento escolar) e seu papel no meio social e cultural da comunidade onde está situada.

O diário se fabrica com grande implicação pessoal, exprimindo as vezes momentos íntimos do estudante ou trabalhador-educador<sup>18</sup> (registro de emoções e pensamentos profundos). Ele pode comunicar ou socializar esses fatos que a gente atravessa : enfrentamentos, desafios, tensões, conflitos de ambivalência, alegrias ou grandes entusiasmos e ansiedades (até associações livres do imaginário, sonhos e fantasias) ...

A escrita do diário pode ajudar seu autor a elaborar sua história de vida, seu percurso de formação e/ou profissional. Mostrar, por tanto, como os indivíduos (estudantes, educadores, etc.) se percebem frente às suas diversas trajetórias e a evolução de suas carreiras oficiais ou "morais"<sup>19</sup>. Quando o diário é dado para ler, seu autor pode ver a importância de seus esforços e o sentido de certos aspectos de sua vida, sua existência. Assim, compartilhar

<sup>17</sup> Cf. Thomas P. Wilson, 1970 ; Georges Lapassade, 1991.

<sup>18</sup> Aqui faço alusão a categoria dos autores dos diários com quem experimentei a técnica, que são educadores de jovens e adultos camponeses e que são também eles mesmos trabalhadores rurais.

<sup>19</sup> "Carreira moral" chama-se também "carreira subjetiva". Cf. E.Goffman, 1961.

com outros educadores pode ajudar a si mesmo e aos outros na adaptação-ajustamento institucional ou desenvolvimento de perspectivas de transformação das práticas pedagógicas.

O diário pode conter não só descrições de observações, simples relatos de acontecimentos, impressões e confissões, mas também comentários, análises, sínteses que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e porque está acontecendo de determinada forma, e quais são os pontos de vista dos outros atores, suas perspectivas, suas definições de situações e estratégias de sobrevivência ou de luta (clandestina ou declarada) diante das pressões, obstáculos e relações de poder, etc. Trata-se, do que havíamos anteriormente chamado de "perspectiva interpretativa", perspectiva reflexiva e de análise institucional, de descobrir/analisar a "trama institucional", o "romance institucional", as intrigas, os segredos e os não-ditos, ou seja desvendar o tecido social que esconde um padrão principal ou padrões culturais dominantes ou antagônicos (de grupos institucionais ou categorias em conflito, dirigentes, executores, auxiliares, etc.).

### **Objetivos do diário : Formação profissional docente e pesquisa**

O diário ajuda seu praticante a construir "feed-backs" sobre suas práticas: quer dizer que pode produzir mudanças pedagógicas, modificações nas atividades profissionais, nas representações sociais e criação de teorias íntimas sobre a educação-ensino-aprendizagem. O diário pode contribuir também a mostrar novos caminhos de pesquisa, novas problemáticas e perspectivas de investigação para o pesquisador profissional.

Resumindo, o diário pode funcionar como :

- instrumento de formação profissional (a melhora de didáticas, desenvolvimento pessoal dos docentes)
- método de pesquisa (para pesquisadores ou educadores-pesquisadores)
- método do dispositivo de intervenção (planejamento de ação para produzir mudanças e práticas de avaliação)

Então, o diário pode ser considerado como instrumento de análise e/ou de intervenção no campo institucional e educativo, por exemplo nos modos de pesquisa-ação, socianálise externa<sup>20</sup>. Ele pode ser também lido no grupo de referência-pertencimento (exemplo do grupo dos coordenadores do projeto pesquisa-ação). Fala-se nesse momento, de acordo com os institucionalistas, de formas de "análise institucional interna", "etnografia institucional" ou "socianálise participante".<sup>21</sup>

A escrita pode atravessar diferentes etapas em relação às diferentes motivações de compreensão de assuntos, resolução de conflitos, intervenção, etc. Ela pode abordar diferentes níveis de realidade social educativa, organização escolar, relações professor/alunos, escola/comunidade, etc.

Finalmente, o diário como **registro de campo** é feito a partir do trabalho de campo, observação participante do ator-praticante social. Ele pode ser também **diário de pesquisa**, isto é centralizado sobre o próprio processo da pesquisa do início até a elaboração teórica. Em outros termos, o pesquisador registra o percurso, as etapas de seu estudo e os momentos do

---

<sup>20</sup> A socianálise é a análise institucional na situação de intervenção externa. Ou seja, o analista é convidado por um grupo-cliente para intervir sobre os problemas enfrentados na sua organização.

<sup>21</sup> Cf. R. Hess, 1985, 1989 ; P. Boumard, 1989.



surgimento das questões e problemas analisados. Ele relata suas experiências com o objeto/sujeito de pesquisa, suas interações com os sujeitos e grupos em estudo. Ele descreve suas estratégias de negociação de acesso ao terreno, sua dinâmica relacional com objeto da pesquisa, as contradições das informações e observações, sua conduta de investigação, suas implicações e contra-attitudes, etc.

### **Diário coletivo de intervenção**

O diário é escrito individualmente, mas pode se transformar em "**diário coletivo de intervenção**". Neste ultimo caso, ele favorece a mudança no coletivo social a partir da análise feita em conjunto pelos membros desse grupo que lêem, uns dos outros, os registros, criando trocas de dados coletados, informações, análises internas, etc., dentro do contexto social comum ao grupo ou instituição de referencia comum, aqui-e-agora. O objetivo é introduzir reformas na organização-instituição. Este trabalho em grupo institui uma forma de análise coletiva que pode ser também levada a cabo com a ajuda "externa" de pesquisadores (universitários ou outros).

Pode-se conceber o diário como **diário etnográfico** e ao mesmo tempo diário coletivo de intervenção, no sentido em que ele funciona para cada um como descrição de situações onde, por um lado, o educador está engajado individualmente (observação participante) e de outro, implicado dentro de um grupo ou equipe que faz uma auto-análise coletiva da instituição educativa ou do projeto institucional, pedagógico, político e social.

Noutras palavras, quando os diários de vários membros são trocados-socializados entre eles, esta ação coletiva pode desembocar numa **análise sócio-etnográfica** do interior, numa perspectiva democrática da "tribo" institucional", do estabelecimento educativo com seu próprio sistema de "parentesco simbólico", suas demandas, contradições, estados de conflito "analísadores", etc. A expressão escrita de todos esses fenômenos micro-etnográficos interacionais vai colocar em jogo a construção social "in situ" das identidades dos atores e grupos institucionais/profissionais envolvidos.

### **Algumas Conclusões**

O diário surgiu primeiramente como meio através do qual os viajantes registravam suas aventuras e descobertas, posteriormente, adquiriu o status de instrumento de pesquisa, e como tal ele tornou-se "monopólio de cientistas". Efetivamente, como vimos, trata-se de uma técnica que tem certas especificidades em função de suas diferentes versões, mas dito isso, ele pode ser escrito por qualquer ator social, desde que ele saiba ler e escrever. Ampliar desta forma o campo de possibilidades no que diz respeito a escrita e utilização do diário remete a discussão, que por conta do objetivo deste nosso artigo não abordamos diretamente, acerca do que se entende por ciência e por cientista. Educadores rurais e professores em geral podem se tornar pesquisadores ou "professores reflexivos".

Os antropólogos sociais, os etnógrafos, de modo geral, e os institucionalistas valorizaram, como vimos, a prática dos chamados diários de campo. Estes diários contem registros de trabalho de campo, e podem também incluir, ou serem complementados por anotações relativas as dificuldades enfrentadas e sentimentos pessoais dos próprios etnógrafos. Noutras palavras, os diários de campo são relatos contínuos das condutas dos pesquisadores que funcionam como "significantes analíticos" ou "analísadores das pesquisas". É possível ainda incorporar nestes diários de campo outro tipo de elaboração

escrita como por exemplo “memórias de investigação” que servem como guia de análise do material acumulado, onde os pesquisadores realizam uma espécie de dialogo interno que constitui a base da “etnografia reflexiva”.

“(…) Há um reconhecimento muito mais nítido hoje em dia de que a posição do etnógrafo não é simplesmente a de alguém que registra a vida de uma sociedade, mas também de alguém que tanto afeta essa vida como é afetado por ela. Os primeiros etnógrafos não desconheciam isso. Mas, naquela fase do estudo, a grande tarefa de descrever e analisar as instituições estranhas parecia mais importante do que discorrer sobre nossa percepção a respeito de nossos próprios papéis na situação.”<sup>22</sup>

Em outros termos, o trabalho de campo etnográfico implica a coleta pelo pesquisador dos dados a partir de observações participantes, da acumulação de informações e comentários de diferentes subgrupos em diferentes situações, e de revisões e reformulações teóricas progressivas como inserção de elementos subjetivos do pesquisador, ou seja seu “*hors texte*” ou “implicação”.<sup>23</sup>

Qualquer ator social como etnógrafo ordinário pode praticar os “Diários Etnográficos” nos seus diferentes sentidos descritos aqui, quebrando a barreira frequentemente feita entre o intelectual profissional <sup>24</sup> e o praticante “profano” (docente, trabalhador e estudante, etc.), a condição de ter consciência dos objetos significantes e objetivos determinantes de sua reflexão sobre sua prática social no seu grupo, sua organização e o sistema institucional, em geral, em que está envolvido aqui-e-agora e que é também resultado do processo social-cultural imaginário histórico, que precisa igualmente tomar em conta em suas análises. Nesse sentido, o nosso “diarista” se torna logicamente membro instituinte de sua sociedade, “novo intelectual”, cidadão criativo, imaginativo, crítico e transformador, junto naturalmente com outros companheiros e grupos em ações coletivas de libertação permanente.

## Bibliografia

Berthier (P.), "Les origines navales du journal de bord", *Pratiques de Formation*, no 10, 1985.

Boas, F., *Anthropology and Moderne Life*. NY. W.W. Norton and Co., 1928.

Boumard (P.), "Le journal institutionnel collectif", *Pratiques de Formation*, n.9, 1985.

Boumard (P.), "L'analyse interne", in R. Hess et A. Savoye, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

Boumard (P.), *Les savants de l'intérieur*, Paris, Armand Colin, 1989.

Boumard (P.), Hess (R.) et Lapassade (G.), *L'université en transe*, Paris, Syros, 1987.

Glaser (B.G) & Strauss (A.), *The Discovry of Grounded Theory*. Chicago, Aldine, 1967

Goffman (E), *Asylums*. NY. Doubleday, 1961.

Hess (R.), "Dispositifs et ethnomethodes dans la pratique du journal institutionnel", *Écritures de Praticiens-Chercheurs*, n.3, 1985.

---

<sup>22</sup> R. Firth, Introdução a 2ª edição dos Diários de Malinowski, 1989, op.cit

<sup>23</sup> Cf. R. Lourau, 1988.

<sup>24</sup> Quero dizer o investigador acadêmico que, muitas vezes, infelizmente, desempenha o papel do “apaziguador” ou servidor do Estado e dos interesses dos grupos dominantes, ou seja esse papel do “*chien de garde*” da ordem social alienante, defensor da ideologia conservadora ou neo-liberal.

- Hess (R.), "Une technique de formation: le journal institutionnel", *Pratiques de Formation*, n.9, 1985.
- Hess (R.), L'analyse interne, une forme d'action-recherche en éducation", *Cahiers Pédagogiques*, n.234, 1985.
- Hess (R.), "Une technique de formation et d'intervention: le journal institutionnel", in R. Hess et A Savoye, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.
- Hess (R.), *Le lycée au jour le jour*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989.
- Lapassade (G.), "Chronique d'un journal", *Pratiques de Formation*, n.9, 1985.
- Lapassade (G.), *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.
- Lourau (R.), *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.
- Malinowski (M.), *Les argonautes du Pacifique occidental*, Paris, Gallimard, 1963 (1922).
- Malinowski (M.), *A Diary in the Strict Sense of the Term*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- Souza (J.F.), *A educação escolar, nosso fazer maior des(A)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos*. Ed. Bagaço, NUPEP, Recife, 2000.
- White (W.F.), *Street Corner Society*. Paris, Ed. La Découverte, 1996 (1955).
- Wilson (T.P.), "Normative and Interpretative Paradigms in Sociology", in Jack. D. DOUGLAS, *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1970
- Woods (P.), *Inside Schools*, London, Routledge & Paul Kegan, 1986.
- Woods (P.), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Zabalza (M.A), "El paradigma del pensamiento del professor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado: trabajo cualitativo con diarios de profesores", *Comunicação proferida no First International Meeting on Teacher Education*, Braga, maio, 1986.
- Zabalza (M.A), *Los diarios de classe como documentos para estudiar qualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Torculo, Santiago, 1988.
- Zimmerman (D.H.) & Wieder (D.L.), "The Diary: Diary-Interview Method", *Urban Life*, 5(4), 1977.

## Resumé:

Il s'agit d'ouvrir une discussion sur l'utilisation et la rédaction du Journal ethnographique par les acteurs scolaires. Dans un premier temps, nous montrons comment cette ressource peut être utilisée par le sociologue ou l'ethnographe pour produire un travail scientifique. Ensuite, nous argumentons que les éducateurs tout comme les étudiants, en écrivant leur journal de terrain, peuvent s'en servir comme moyen pédagogique de validation professionnelle (carrière) et pour leur développement personnel, ainsi que comme instrument de recherche éducative (recherche-action)

## Abstract:

This paper is to open a discussion about the using and writing of Ethnographic Diary by educational actors. Firstly, we will show how this resource can be used by ethnographers or sociologists to produce scientific works. Secondly, we emphasize how educators and

students writing their field diary, this diary functions for him as “pedagogical approach” of professional and personal development (career), as well as an educational research instrument (research-action).

## Il filo di Arianna nel labirinto dell'etnografia scolastica in Italia

Vito A. D'Armento  
*Università di Lecce, Italia*

E' mia intenzione produrre una mappa con cui segnalare 'dislocazione territoriale' e 'consistenza delle ricerche' nell'ambito dell'*etnografia scolastica* in Italia; o almeno di una etnografia che *agisca* nell'ambito delle pratiche educative e scolastiche o che - ancor più semplicemente - *venga utilizzata* da ricercatori delle scienze dell'educazione.

La evidente perplessità lessicologica ("agisca", "venga utilizzata") che manifesto nell'avviare questa ricognizione, è dovuta al fatto che per tracciare le prime linee di una tale "carta etnografica" ho svolto una veloce indagine circa gli studi già compiuti o ancora in corso e ne è emersa una forte differenziazione. Peraltro, i "pochi" studiosi che nell'ambito delle scienze dell'educazione si occupano di etnografia segnalano una forte propensione ad una produzione piuttosto meta-etnografica, così evitando di affrontare la disciplina *sul campo*.

Da una tale preliminare ricognizione bibliografica emerge un "profilo" molto nazionale dell'etnografia *agita* nel nostro paese.

E' probabile che a caratterizzarlo sia l'abitudine a declinare la riflessione, sia filosofica che scientifica, ancora nell'ambito del rapporto teoria-prassi. La differenziazione rispetto ad un tale costume speculativo è appena azzardata con un semplice capovolgimento dei termini del rapporto, proponendolo nella versione aggiornata di "prassi-teoria".

E' facile, nei ricchi scenari culturali "nostrani", constatare la presenza di "nobilissime" investigazioni teoretiche che danno riconoscimento e fondamento alla prassi, ma non si registrano sforzi altrettanto qualificati che sappiano davvero dare un qualche sguardo teorico alla prassi. In entrambi i casi confermandosi tuttavia una perversa modalità di guardare ad un *altrove*, piuttosto che ad un *altro*.

Per tutte queste ragioni diventa doveroso svolgere qualche preliminare chiarimento a partire, per es., da una definizione accettabile di ciò che si intende per "etnografia", ovvero di come venga effettivamente praticata la ricerca etnografica in Italia.

Tanto più interessante, peraltro, un tale chiarimento quanto più si consideri e si prenda atto che nel nostro paese pur parlando di etnografia di fatto non la si pratica. Già questo è un controsenso, perché l'etnografia è sostanzialmente e preliminarmente '*ricerca sul campo*' a cui succedono processi di formalizzazione e di concettualizzazione. Ebbene, qui da noi registriamo un "mirabolante" capovolgimento di un tale processo, per cui finiamo piuttosto col parlare di qualcosa di cui abbiamo sentito parlare, ma non abbiamo né visto né fatto.

Il circuito etnografico procede, per la produzione intellettuale dei propri oggetti, dalla pratica alla teoria, ma indossando i panni italiani finisce col diventare un "corto-circuito" che manda in *tilt* la possibilità di una serena ricognizione tanto delle questioni metodologiche che vi vengono discusse, quanto dei problemi epistemologici che si affrontano.

Cos'è dunque l'etnografia? Oppure, con un pizzico di puntigliosa puntualizzazione, cosa si intende per etnografia?

E' necessario un tale chiarimento perché da una ricognizione svolta nella letteratura siglata dal termine "etnografia" si scopre che le ricerche pertinenti risultano quasi esclusivamente "antropologiche".

E' ben per questa ragione - allora - che preferisco rispondere alla domanda: "cosa si intende per etnografia"?

Tale domanda - pur potendo legittimamente rinviare, per la risposta, agli antropologi - di fatto tende implicitamente a legittimare l'uso "allargato" dell'etnografia da parte di altri specialisti di altre discipline.

Si tratterebbe solo di verificare cosa mai intendano, questi ultimi, per etnografia e per ricerca etnografica.

E non già per farne una valutazione "esterna" o per darne un giudizio "da non addetti ai lavori" - quanto piuttosto per segnalare un'altra possibilità di usare l'etnografia nel loro specifico campo di ricerca.

Mi sembra legittimo che uno psicologo o un sociologo utilizzi i dispositivi dell'etnografia, a condizione che non "ripeta" quanto viene fatto in ambito antropologico - naturalmente - e soprattutto a condizione che ne "adatti" l'uso al proprio campo di indagine psicologico o sociologico.

Una tale legittima possibilità indica immediatamente che l'etnografia **non-si-applica**, ma viene piuttosto liberamente e criticamente utilizzata; così come indica - o suggerisce - anche che l'etnografia "si costituisce".

L'etnografia appare dunque come un *gesto di libertà* metodologica e scientifica esercitato criticamente e responsabilmente da attori sociali impegnati a comprendere un determinato contesto basandosi sulle pratiche umane così come rilevate da quel contesto; ed è altresì un gesto di *libertà liberatrice* di quei soggetti che nel contesto l'etnografia emancipa al ruolo di attori sociali consapevoli e partecipanti.

E poiché a quelle pratiche umane non può sottrarsi chi voglia veramente comprenderle, perché anzi tanto più e tanto meglio le comprenderà quanto più le condividerà con gli altri attori del contesto, ne consegue che qui la conoscenza non ha niente di *oggettivo* (alla maniera positivista).

E' piuttosto una consapevolezza di *come si è* e di *come si diviene* nel contesto, di *come si concorre* alla costituzione dell'identità del contesto, e così via.

E' ben per questa ragione - allora - che la domanda più pertinente **non è cosa sia l'etnografia ma cosa si intenda per etnografia**.

L'etnografia "antropologica", infatti, ha finito col "rappresentare" attori che risultavano destinati al silenzio, rendendoli "oggetti scientifici" di una scienza che così dà voce alle zone d'ombra della società - ovvero a zone sociali che i tradizionali modelli di rappresentazione formale non erano in grado di visibilizzare, riducendole ad un duplice silenzio: culturale ed istituzionale.

Quanto all'*altra etnografia* - quella, per es., dello psicologo dinamico, come quella del (micro)-sociologo - si può facilmente sostenere che grazie ad essa questi specialisti possono finalmente dare uno sguardo ai processi che studiano nel mentre vengono svolgendosi. Ma per far questo hanno bisogno di una etnografia che serva al loro scopo - di psicologo dinamico, o di (micro)-sociologo.

Come a dire, insomma, che lo psicologo non può utilizzare l'etnografia *tout court*, ma solo quella "adattata" alla propria prospettiva di ricerca.

L'etnografia è dunque un *metodo aperto*. L'etnografo che se ne occupa "da specialista" non può pretendere che un tale metodo non travalichi i confini disciplinari né può pretendere una sua sacrale "intoccabilità".

Il metodo è sempre uno strumento che va liberamente assunto e responsabilmente utilizzato.

Ed è in quanto metodo che l'etnografia non può che evidenziarsi nella sua accezione di *sapere pratico*, cioè di un sapere che si costituisce praticamente in quanto *si decide* nell'azione che è insieme conoscitiva e trasformatrice.

Se dunque l'etnografia è un sapere che ha i propri fondamenti nella pratica, è indubbio che è di tale ambito che essa è referente.

Lo snodo concettuale del *rapporto teoria-prassi* risulta qui abbondantemente disciolto nella valorizzazione del *mondo della vita* nel cui ambito si svolgono le **pratiche umane** che concorrono alla costruzione del mondo così com'è e così come ci appare; pratiche - peraltro - che mutano in conseguenza dei mutamenti da esse stesse prodotte, secondo uno schema di "progressivo adattamento" (del soggetto-attore) e di "cooperativa costituzione" (dell'istituto-sociale).

La teoria appare sempre più come l'esito provvisorio cui si perviene con delle prassi di cui gli attori possono dar conto a differenti livelli.

Ebbene, l'etnografia appare come un insieme di pratiche e condotte agite più o meno consapevolmente dagli attori e di cui i diversi attori sono legittimati a dar conto *iuxta propria experientia*.

A darne conto, dunque, non è solo l'etnografo. Il livello di consapevolezza cui perviene l'etnografo è contestualmente raggiungibile da un qualsiasi (altro!) attore sociale che sia presente nel contesto e che viene categorizzato come "etnografo naif".

Si registra, addirittura, che allorché un etnografo "professionista" abbia decodificato un contesto, si può scoprire che in quel contesto un qualche attore sociale ne aveva già intuito il "profilo" socio-culturale, magari segnalandone taluni aspetti in articoli di giornali, in un diario personale, in una conversazione - e così via.

E' una ben strana condizione quella in cui si trova l'etnografia scolastica in Italia; si registrano presenze "monadiche" di studiosi e ricercatori abbastanza sparpagliati per la penisola, costretti dalle circostanze non tanto a praticare l'etnografia quanto a compiere di tanto in tanto generosi "gesti etnografici".

Tutti, peraltro, tenuti in ostaggio dalla "forza teoretica" e "corporativa" delle discipline di provenienza (Pedagogia, Sociologia, Psicologia), ma ciò non toglie che le "presenze" hanno comunque intrecciato un colloquio sommerso e silenzioso di cui ho qui cercato di individuare qualche filo di discorso.

Si è avviato da qualche tempo un processo di costituzione di gruppi di lavoro, si sono individuate significative aree di ricerca ed è sperabile che insieme possano configurare una attendibile comunità scientifica nazionale. Certo, è necessario che i gruppi crescano aggregando nuove risorse e che le aree di ricerca diventino poli di assegnazione di fondi perché possano visibilizzarsi gli esiti cui può pervenire una meglio strutturata organizzazione di ricerca scientifica etnografica.

Occorre segnalare, infine - a testimonianza non solo di un preciso impegno italiano quanto anche di una collocazione dignitosa in scenari internazionali - che alcuni ricercatori e studiosi di etnografia della scuola e dell'educazione hanno concorso, con colleghi di altri

paesi, alla costituzione di una Società Europea (SEEE); che Lecce ha consolidato da qualche anno la tradizione di curare lo svolgimento di Colloqui tematici nazionali ed internazionali; che dal nostro paese è partita l'idea di una collana editoriale internazionale interamente dedicata agli studi di etnografia dell'educazione e della scuola che vengono svolgendosi a livello internazionale.

### **Résumé**

Il y a peu de travaux de terrain actuellement en Italie sur le plan ethnographique, à cause d'une tradition plutôt spéculative dans la recherche concernant l'école et l'éducation.

L'ethnographie ne doit pas être une science appliquée, mais une démarche libératrice qui donne une nouvelle attitude par rapport aux relations entre la théorie et la pratique.

### **Abstract**

Fieldworks in ethnography are very few until now in Italy, due to a rather speculative tradition about education and the school.

Ethnography should not be and applied science, but a liberating approach giving a new attitude according to relationship between theory and the practice.



# L'attitude ethnographique en pédagogie

**Daniel Cueff**

*Université Rennes 1, France*

Dès qu'il commence à se déplacer à quatre pattes, le bébé explore son environnement. Son attention est attirée vers les éléments les plus petits de l'espace. Les deux trous de la prise électrique peuvent ainsi faire l'objet d'une curiosité insistante. L'enfant se met en situation dangereuse car il n'a pas encore créé de théorie entre lui et son environnement, théorie capable de rationaliser le danger.

Face à cette situation dangereuse, deux attitudes éducatives proposent des réponses très différentes : la première attitude consiste à supprimer le danger (on sécurise l'environnement, on pose des cache-prise, ou on met le bébé dans un parc..) et le problème n'apparaît plus. Si au contraire, on accepte que le problème se pose, la deuxième attitude se propose d'éduquer, c'est-à-dire tente de créer une théorie entre le bébé et la prise. Cela peut se traduire par une tape sur les doigts, ou par une parole d'explication visant à convaincre du danger, ou encore par une présence attentive de l'adulte éloignant l'enfant jusqu'à ce qu'il comprenne l'interdiction.

Si nous admettons comme postulat que l'éducation est une construction par l'enfant d'une théorie de son environnement afin de lui permettre de comprendre et d'agir, la première des attitudes éducatives qui est donc celle d'une suppression des dangers par renforcement des normes de sécurisation, d'hygiène...ne peut aboutir à un processus éducatif car il n'y a pas constitution par l'enfant d'une théorie puisque l'environnement est supprimé.

Dans le champ de l'éducation, les pédagogies autogestionnaires peuvent difficilement exister car la multiplication des normes empêchent l'exploration de l'environnement. Ainsi, un centre de vacances autogéré se verra menacé de fermeture par les services sanitaires qui auront exigé la mise aux normes des préparations culinaires. La procédure d'accès aux cuisines et à la préparation des repas est si stricte qu'elle interdit de fait l'espace aux enfants.

Le problème de la pédagogie en institution est que bien souvent elle passe son temps à empêcher les problèmes ou éviter d'en avoir conscience. Du coup, dans cette « bulle » pédagogique, on forme les enfants sur un plan intellectuel, par exemple sur les risques d'accidents domestiques, sans qu'ils puissent agir, c'est à dire "faire la cuisine". C'est une construction théorique qui ne se pose pas dans l'environnement immédiat.

L'une des manières aujourd'hui d'élaborer une théorie efficace, qui permette d'agir sur l'environnement, c'est de proposer une pédagogie « hors les murs », c'est-à-dire dans l'environnement social de vie ordinaire de l'enfant.

Que va proposer cette pédagogie hors les murs, et comment ces « pédagogues hors les murs » vont-ils s'y prendre pour que la relation de l'enfant à son environnement permette une éducation à l'environnement ?

Avant de répondre à cette question, le premier souci qui se présente concerne les représentations que les pédagogues se sont construits vis à vis de l'enfance, à travers notamment leur formation : en effet, cette formation a été une inculcation de normes produites par les théories psychologiques, sociologiques...qu'ils ont étudiées : ainsi les normes de déviance, de « troubles de la conduite et du comportement »... qui, identifiant

d'une certaine manière des phénomènes, occupent aussi l'esprit des pédagogues et oriente leur action. Cela ne les aide pas lorsque les enfants construisent leur réponse comme une résistance à la norme. Pris dans cette résistance, les enfants ne voient pas le danger, ils ne voient pas la prise électrique mais seulement le discours d'interdiction. Les pédagogues sont contraints à la surveillance, et les enfants, pour échapper à cette surveillance produisent des incivilités...

Se faisant, l'idée serait d'"éloigner" les pédagogues de leur formation théorique actuelle pour une formation ethnographique et ethnométhodologique.

Cette formation va obliger le pédagogue à comprendre, en devenant membre du corps social, les relations entretenues par les enfants avec leur environnement. C'est cette compréhension de l'intérieur qui va permettre l'existence d'une pédagogie, ou plutôt qui va permettre l'infiltration d'une pédagogie.

Cette pédagogie qui se fonde sur la capacité à être membre d'un groupe met en jeu des méthodes ethnographiques : en effet, d'un terrain à un autre, les ethnométhodes destinées à montrer qu'on entre dans un groupe, puis qu'on est affilié à ce groupe, varient. C'est le regard ethnographique qui décèle ces variations, différences, et l'immersion ethnographique qui décide son adaptation à chaque environnement.

Cette pédagogie se base sur une posture de « voisinage » où le pédagogue n'est pas tout à fait dedans ni tout à fait dehors, un peu à la manière d'un voisin dont on partage, parfois involontairement selon l'épaisseur des cloisons, l'intimité quotidienne, mais également les micro-soucis de chaque jour. Le pédagogue se tient à proximité (tout autant des fêtes et anniversaires que des conflits) et partage des préoccupations micro-locales. C'est l'appropriation et la connaissance du territoire qui fonde localement son autorité à décréter une pédagogie extra-familiale ou extra-scolaire. Sa reconnaissance première est attribuée par les enfants et les parents avant qu'une institution la décrète.

### **Une théorie d'adaptation**

L'éducation à l'environnement rencontre un paradoxe :

D'un côté, on aide l'enfant à construire une théorie, mais cette théorie lui échappe si elle n'est pas soumise à son expérience et à son vécu.

Donc on ne pourra pas aider un enfant à comprendre son environnement (et le critiquer éventuellement, et intervenir) sans que soit valorisée l'adaptation de l'enfant à son environnement.

Lucchini reprend cette idée à partir du constat : les enfants des rues survivent parce qu'ils ont acquis des compétences d'adaptation

Il s'agit de valoriser l'adaptation car elle est faite de théories de survie, d'ethnométhodes (conscientes) qui permettent à l'enfant d'expérimenter sa propre théorie de l'environnement.

Une éducation se fait : c'est une éducation par expérience directe avec l'environnement, où on théorise la meilleure façon d'arriver à s'adapter.

## **L'adaptation ne s'oppose pas à la projection.**

L'adaptation ne produit pas une seule voie de théorisation de l'environnement : il n'y a pas un seul mode d'adaptation, par exemple un mode d'adaptation clanique (appui sur le groupe), ou isolement (réseau de pairs très faible), ou fuite du milieu (parfois enfants d'appartements plus que de la rue), élimination de toute théorie avec environnement (ex drogue, alcool) pour ne plus voir le milieu, ou le vivre en fusion ou en sur dimension (EPO).

Quand on a accès à la parole des enfants, on sait qu'ils le savent, qu'ils n'agissent pas comme « des idiots culturels » et que leurs comportements s'appuient sur des théories d'adaptation. C'est l'apport extraordinaire de l'ethnographie : tandis que certains sociologues ne font qu'analyser des discours où les statistiques, les ethnographes inspirés par Schütz, Garfinkel, Boumard regardent les compétences d'adaptation des enfants, leurs trouvailles théoriques qui leur permettent une adaptation, qui leur permettent de composer avec leur environnement.

Cependant, le projet pédagogique n'est pas de réifier ces compétences et de maintenir ces compétences à leur niveau d'adaptation, les confiner au ghetto où parfois elles trouvent à s'exercer, par besoin de sécurité ou par nécessité de survie. Le pédagogue est là pour faire envisager à l'enfant que l'environnement est plus vaste. Le microlocal (qui est le niveau d'action et support de théorisation de l'enfant) existe ailleurs. Si l'enfant n'est pas à même de pouvoir s'en rendre compte, il risque de finir par confondre la vie avec ce qu'il vit. sa théorie se réfère à une expérience limitée.

La seule possibilité de sortir d'une fatalité, c'est de se confronter à d'autres espaces que le sien. Un autre espace ce n'est pas l'école, avec des règles construites hors de la vie ordinaire, mais un espace, n'importe quel espace où l'enfant peut entrer en confrontation avec des règles sociales existantes, fonctionnant dans la vie ordinaire.

La pédagogie possible est de mettre l'enfant en situation d'ethnographe en lui permettant d'explorer des environnements inconnus

## **L'art du pédagogue**

Art majeur de ce pédagogue accompagnant des enfants-ethnographes : déscolariser l'approche, c'est-à-dire permettre que les espaces s'offrent au regard de l'enfant sous un visage non apprêté pour la mastication scolaire, faire attention à ce que les espaces de découverte ne reproduisent pas la forme scolaire. C'est souvent une lutte, par exemple si l'animateur conduit un groupe d'enfants à explorer un musée, la difficulté va être que l'enfant ne soit pas reçu pour qu'on lui fasse une explication scolaire et une description du monde préformatée (visite guidée etc).

Les touristes peuvent rencontrer les mêmes problèmes : on les « guide », on projette pour eux une théorie qui oriente leur compréhension de l'environnement, sans leur laisser le temps de la construire.

Une pédagogie ethnographique doit permettre à l'enfant de jouer avec l'environnement, d'habiter le lieu. On le sent bien, certaines conditions sont nécessaires pour que ce tâtonnement puisse se réaliser : d'abord s'assurer que ce soit bien l'environnement social et écologique qui porte l'apprentissage, plutôt que d'autres facteurs (par exemple, le groupe de pairs dont tout pédagogue sait qu'il a tendance à se centrer sur lui même).

Il s'agit de donner du temps pour que l'enfant explore un environnement suffisamment, avec une préparation (qui lui permette d'envisager l'inconnu avec sécurité), des groupes très limités (pour ne pas être submergé par des effets de groupe), c'est le lieu qui va permettre à l'enfant de se confronter. Quand un enfant n'est pas attendu dans un lieu, lorsqu'il n'est pas dans l'obligation de répondre à cette attente, il peut se permettre d'explorer ce lieu comme un ethnographe..

On passe ainsi d'une éducation ethnométhodologique à une éducation ethnographique: c'est parce que l'enfant est reconnu avec ses compétences dans son environnement qu'il va se sentir suffisamment sécurisé pour théoriser de nouvelles relations avec de nouveaux espaces.

L'apprentissage critique de la norme en découle. L'enfant apprend qu'une norme peut être remise en cause : il apprend que ce qui est norme ici ne l'est pas ailleurs. Le projet éducatif du pédagogue contient cette finalité de relativisation de la norme, en tant qu'elle se définit comme une construction sociale liée au contexte qui la produit

L'enfant ethnographe, s'il veut se fondre dans le milieu (y survivre) est obligé d'accepter cette norme, sinon il n'en profite pas ou essaie seulement de le coloniser (le transformer à son image).

### **Le devenir des pédagogies institutionnelles**

On va peut-être devoir renoncer à la pédagogie coopérative et à la pédagogie du projet en institution, comme moyens d'élaboration de nouvelles règles (ce à quoi elles visent). Ces deux sont des pédagogies de distanciation (par rapport au temps-espace de la vie ordinaire), des pédagogies institutionnelles, (avec des groupes institués, ...) alors que la pédagogie ethnographique est une pédagogie qui vise comme point de départ l'adaptation.

Les pédagogies, de forme institutionnelle, visent à la construction d'une théorie avant transformation. On peut les réserver à l'institution

L'approche ethnographique, comme connaissance d'un milieu étranger, conduit l'enfant à relativiser ses propres normes et points de vue, et ouvre un champ critique. Cependant, cet effet reste insuffisant pour produire du changement : on ne peut pas laisser à un enfant l'illusion qu'il s'est construit sans habitus, on ne peut pas le laisser penser qu'un changement pourrait consister en ce qu'il rompe avec ses mentalités incorporées. Par contre, il peut revendiquer sa propre théorie de l'environnement, comme aussi valable que d'autres théories.

Les théories qu'on a sur lui ne sont pas nécessairement pertinentes, ni déterministes, (par exemple l'analyse déféctologique du handicap social doit pouvoir trouver opposition). L'enfant doit pouvoir s'y opposer, non pas par délinquance, rejet, mais parce qu'il sera capable de relativiser le regard porté sur lui.

S'il y a changement de l'enfant, c'est à dire rapport critique, volonté parce qu'il a trouvé l'objet du désir de changer, on peut envisager une modification possible, mais elle sera très proche, proximale (Vigostky). On a vu que si le changement se vit comme rupture, cela conduit au traumatisme.

### **Travailler sur l'immédiat**

Le pédagogue ne peut pas amener les enfants à être ethnographes s'il n'est pas lui-même ethnographe. Sa recherche, c'est la recherche de conditions d'accès des enfants à

d'autres terrains, cette question pose celle du rapport de l'enfant à son propre terrain, elle suppose que le pédagogue s'appuie sur sa connaissance du rapport de l'enfant à son propre terrain pour imaginer l'accès de l'enfant à de nouvelles rencontres, de nouveaux terrains.

Le champ de la recherche méthodologique est ouvert.

La recherche participative par laquelle les acteurs sont impliqués à la fois dans la compréhension de l'environnement et dans la résolution de problèmes qui se posent effectivement est l'une des pistes majeure de réflexion dans la mesure où elle situe d'emblée les membres acteurs d'un environnement comme étant, en tout état de cause, compétents.

L'approche ethnographique telle que nous l'entrevoions est interventionniste et se rapproche de l'idée d'une ethnoclinique envisagée par des auteurs tel que Lapassade, Junker ou André Fortin.

Il s'agit en effet d'envisager l'approche ethnographique du pédagogue dans le sens d'un changement de la situation alors que l'ethnographie se contente généralement d'établir des constats.

L'implication du pédagogue nécessite que soient élucidés non seulement les relations entretenues au terrain mais aussi le projet "politique" qui fonde, justifie, légitime son intervention, i.e. la pertinence de changement projeté.

A l'inverse d'un travailleur social qui désigne son public parfois malgré lui, le pédagogue ethnographe ne pourra faire l'économie de négocier sans cesse les raisons de sa présence.

## **Riassunto**

Affinchè un bambino elabori una teoria efficace riguardante il suo contesto di vita, per esempio la strada, è necessario che le sue capacità di adattarsi a tale contesto (gli etnometodi di sopravvivenza dei bambini) siano riconosciute dai pedagogisti. A partire da queste il pedagogista potrà orientare le capacità del singolo bambino di essere etnografo, vale a dire esploratore di un nuovo universo grazie al quale scoprire e comprendere le regole.

## **Abstract**

So that a child elaborates an effective theory regarding his context of life, the road for example, it is necessary that his abilities to suit himself for such context (the ethnomethods of survival of the children.) were recognized by the pedagogists. Beginning from these abilities the pedagogist can direct the abilities of the single child to be ethnographer, or rather explorer of a new universe thanks to which to discover and to understand the rules.



---

## MEDIATIONS

---





# Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (II) <sup>25</sup>

**Fernando Sabirón Sierra**  
*Universidad de Zaragoza, España*

## C. Definición de los términos en que se desarrollará la investigación

C
Ca. Delimitación del “estudio de caso”.
Cb. Delimitación de la unidad de análisis referida y del contexto referente.
Cc. Roles del investigador, de los participantes directos, y de terceros implicados.

A diferencia del apartado (B) anterior, las precisiones en la definición de los términos en los que se desarrollará la investigación son más técnicos y sabidos.

Ca. Una de las preguntas que se formula el investigador ante un “estudio de caso” es, primerísima, la delimitación del propio “caso”; porque, dónde están los límites metodológicos en los que se circunscribe un fenómeno complejo. La investigación etnográfica prosigue aquí con una perspectiva distinta ante el “estudio de caso” que establece una diferenciación entre un tipo y método de investigación, la etnográfica, y una estrategia técnica de investigación, el estudio de caso.

Es característica distintiva del estudio de caso la decisión de limitarse a una “instancia específica”, profundizando en las particularidades y singularidad de la especificidad, frente a la búsqueda de proposiciones generalizables; la investigación etnográfica asume como propia idéntica finalidad. La generación de conocimiento científico se hace posible por la acumulación de saberes a través de la historia de casos; la investigación etnográfica no renuncia a un continuo semejante. Los instrumentos para la obtención de información y las condiciones mínimas de acceso y permanencia en el campo establecidas por esta misma estrategia son afines a las propuestas por la investigación etnográfica.

Sin embargo, la investigación etnográfica difiere del estudio de caso en no menos aspectos: La mayor, es el nivel distinto, el estudio de caso es metodológico, la etnografía es disciplinar; el estudio de caso es así un instrumento de producción de conocimiento, como lo puede ser, en otras investigaciones etnográficas un “grupo de discusión”. Derivada de esta primera distinción, la segunda, el tratamiento de la información supera la metodología cualitativa propia del estudio de caso.

---

<sup>25</sup> Este texto es la segunda parte del artículo publicado en el número 1 de esta misma Revista. Reitero su carácter vivo, “en construcción”, y como tal, querido lector, agradezco la comunicación sobre las contradicciones emergentes. Gracias. fsabiron@posta.unizar.es

Por último, una tercera diferenciación que afecta de lleno al apartado (C) que nos ocupa: La delimitación del “caso”, objeto de investigación, es posterior a la determinación del fenómeno a investigar y dependiente de tal definición; son los participantes quiénes deciden la acotación; es responsabilidad del investigador orientar y reorientar los aspectos metodológicos, en cuantos momentos sean necesarios, para comprender el caso definido.

Pero, ¿es realista, en estas primeras fases solicitar abiertamente de los participantes que, también, acoten el caso?; pese a la apariencia, la respuesta es afirmativa: el único problema es, de nuevo, para el investigador que habrá de facilitar esta tarea, tradicionalmente reservada a su libre albedrío en el momento de redactar el proyecto de investigación correspondiente. Si se parte de una delimitación definitiva del fenómeno a investigar por parte de los participantes, la extensión y profundidad del estudio de caso - es obvio- recae sobre los mismos protagonistas.

Cb. Cuestión de precisión: El aislamiento de un “caso” de su ecosistema correspondiente, salvo en el laboratorio y en situación totalmente experimental, supone tal nivel de intervención que, incluso en diseños experimentales, es necesario, obtenidos una serie de datos pasar de la simulación a la experimentación en situaciones reales. La investigación etnográfica parte de este segundo principio que intenta evitar al máximo la intervención, la manipulación intencionada o no y la tergiversación consiguiente; pero de nuevo se plantean limitaciones. La intención por profundizar en la complejidad, impacta frente a la imposibilidad de abarcar una doble complejidad, la del caso y la del entorno, contexto o sistema al que pertenece. La investigación etnográfica en Etnografía de la Educación pretende resolver el problema sugiriendo la intersección entre dos niveles: la unidad de análisis referida, en relación con el contexto referente. Una y otro son componentes del estudio de caso. En la primera, se perfila y precisa el contenido (la instancia) de análisis; con el segundo se vincula la interpretación a una situación más holística.

Cc. La definición de roles pertenece a un ámbito distinto. Su inclusión se debe no tanto a cuestiones metodológicas, si no a la experiencia acumulada por la investigación etnográfica. Cuando se plantean los distintos sesgos que contaminan la información que se obtiene, aparecen reiteradamente los debidos al rol que cada uno desempeña en la institución, en el grupo fenomenológico y en el conjunto de los participantes en el proceso de investigación. No se aducirán motivos, pero permanecerán latentes: por razones de autoridad en la estructura organizativa, por liderazgo, por sintonía con el investigador; por oposición a la autoridad formal, por mantenimiento del prestigio en el grupo o por simple antipatía ante investigador e investigación, se filtra la información que uno -todos nosotros- proporcionamos cuando se nos pregunta sobre algo. La solución, una vez más, es inviable porque se resolvería el sesgo utilizando el anonimato en instrumentos fríos (cuestionario, encuestas de opinión, etc.); pero entonces se reduciría la pertinencia al generalizar en tópicos la información suministrada. Ante esta disyuntiva la investigación etnográfica opta por sugerir que se explicita el rol que cada uno desempeña por razón del cargo o posición en el grupo o asume por convicción o imposición.

Mitigada esta limitación, persiste un segundo componente más trivial: el reparto de responsabilidades, tareas y papeles forzados por la investigación. Estos segundos elementos nos remiten de nuevo a la negociación del acceso. Favorece, y en gran medida, el desarrollo de la investigación una claridad de partida en el conocimiento del rol y papel que cada uno desempeña. Permite, en el tratamiento de los datos, valorar la pertinencia de la fuente y de la información proporcionada, con relación a la función que se está desempeñando.

## D. Instrumentos para la recogida de la información

D
Da. Condiciones genéricas al uso de instrumentos.
Db. Determinación de los informantes claves.
Dc. Descripción del proceso en la recogida de la información, con la inclusión razonada de los distintos momentos de obtención de información, si los hubiera.

Da. Los dos apartados del diseño que nos ocupan, (D) éste referente a los instrumentos y (E) el siguiente relativo a la metodología, necesitan de menores justificaciones y aclaraciones que los anteriores y los restantes componentes del diseño. Efectivamente, tanto los ya tratados (A) presupuestos iniciales, (B) planificación del acceso al campo y (C) definición de los términos de la investigación, como los que restan por considerar (F) elaboración de informes y (G) generación de conocimiento práctico, son propios de la investigación etnográfica, escasamente elaborados y necesaria, y afortunadamente, sometidos a un riguroso control metodológico; están, si se permite la condición, en período de prueba epistemológica; por el contrario instrumentos en la obtención de información y metodología cualitativa, gozan ya del suficiente reconocimiento en las comunidades científicas. La oportunidad es sin embargo irresistible, y difícilmente se puede obviar la ocasión para señalar, de nuevo, la diferencia entre una metodología, la cualitativa, y un tipo de investigación, la etnográfica. El tipo subsume la metodología; y la investigación etnográfica se fundamenta y privilegia en una primera obtención de información que se somete a un tratamiento cualitativo. Instrumentos y metodología están en consonancia; difícilmente son susceptibles de tratamiento cualitativo los datos obtenidos a partir de un cuestionario elaborado y validado en investigaciones empíricas previas; como impertinencia resulta pretender la generalización, a partir de un tratamiento estadístico, de las informaciones y resultados obtenidos de una entrevista. Instrumentos y metodología, véase, están imbricados, los unos en la otra. Sin embargo, el tipo de investigación presume, pero no excluye, en puridad, el uso de unos determinados instrumentos en la obtención de información y de la consiguiente metodología de tratamiento<sup>26</sup>.

La acepción de metodología referida al modo en que se enfoca el problema y buscan las respuestas permitiría una diferenciación que, según los tratadistas, supondría, incluso y de nuevo, diferentes “paradigmas”: disponemos de un modo de planteamiento y búsqueda de las causas y de los hechos (positivismo); y una pretensión por entender la complejidad de los fenómenos (paradigma etnográfico). Pues bien, tan elemental como reiterada recurrencia epistemológica a los paradigmas resuelve la distinción entre la utilización discriminada de instrumentos en una misma investigación etnográfica y la posición pretenciosa del eclecticismo metodológico.

Recuérdese que prima en investigación etnográfica la perspectiva del actor; y recuérdese que nuestro interés radica en entender los significados que el actor le confiere a la

---

<sup>26</sup> Me resisto; asumiría con gusto las críticas justificadas por purista, porque ciertamente me cuesta admitir la posibilidad de utilizar, en investigación etnográfica, instrumentos afines a una metodología de tratamiento de los datos no cualitativa. Permítame el lector, que tranquilice mi conciencia epistemológica con la aclaración de los apartados siguientes reiterada en no pocos precedentes: mi experiencia investigadora, o los avatares biográficos si se prefiere, me han obligado, en ocasiones, a utilizar en investigaciones intencionalmente etnográficas planteamientos próximos a la “posición ecléctica”. Me niego y reniego de tal posibilidad; a la vez que me he de someter a la evidencia: quizá las ideas sean escasas, pero contradicciones no han de faltar.

propia acción o a su inclinación y predisposición a actuar; pretensión por entender que, de suyo, obliga a considerar el *milieu*, las situaciones percibidas por los actores que inclinan el significado de una misma acción en un sentido u otro según dónde, cuándo y cómo se produzca; en definitiva, recuérdese que interesa dar razón, explicar, explicarles y explicarnos –a la ciencia, los actores sociales y los investigadores- para entender la construcción de la realidad social que realizan los propios actores. La perspectiva del actor no sólo es la dominante, es la única y excluyente posición que cabe adoptar en las primeras fases descriptiva e interpretativa de la investigación etnográfica. Y es, bajo las coordenadas del actor-protagonista, subordinada a esta perspectiva, que cabe utilizar, en un momento determinado del proceso investigador instrumentos anatemizados *a priori*, en nuestro caso, por el tipo de investigación etnográfica. Si es preciso aportar información al actor para que sea él quien valore el contexto genérico de referencia, en este caso, ha lugar a utilizar cuantos y los instrumentos que fueran necesarios. La situación es habitual si se plantean, en algún momento de la investigación, los “grupos de discusión”; son los miembros de estos grupos quienes suelen solicitar algún tipo de descripción genérica de las situaciones, acciones y significados que están discutiendo; es la propia exigencia de referentes la que justifica la necesidad de obtener datos, con la consiguiente presentación y tratamiento generalmente estadístico. Sin embargo estos datos –y aquí reside la diferenciación de fondo entre eclecticismo y uso discriminado de diferentes instrumentos- no engrosan los resultados y suponen una primera parte de las conclusiones de la investigación, a las que se yuxtaponen los resultados de la perspectiva cualitativa; antes al contrario, estos datos, así obtenidos, son discutidos; es decir, interpretados, luego tratados bajo la perspectiva de los actores; pasando, en el sentido que corresponda, a enriquecer los resultados interpretativos de la investigación etnográfica. De lo contrario, último argumento, la altanería prepotente del investigador queda manifiesta, dado que, bajo el pretexto del eclecticismo, pretende no sólo sondear causas y delimitar hechos, sino además entender los fenómenos en los que causas, hechos, situaciones, percepciones, significados, interacciones y actores dan forma a las acciones sociales. En el peor de los supuestos, el eclecticismo conduce a la falta de explicación y de entendimiento. Con la intención, una más, de reducir al máximo este riesgo al menos en investigación etnográfica, se propone, en el diseño, la consideración, por parte del etnógrafo, de las cuestiones que nos ocupan referidas a los instrumentos.

Para no ser necesarias –así se presumía en las primeras líneas- mayores acotaciones al uso de los instrumentos, se nos antoja enrevesada la no necesidad de una no justificación. Y es que, el tono presuntamente optimista, arriba en el escolladero de la falta de concreción consustancial a no importa qué cuestión componente de la investigación etnográfica; porque, ¿qué cabe señalar con relación a la observación participante, instrumento emblemático de la investigación etnográfica y de la consiguiente metodología cualitativa?, y si sobre el principal poco ha lugar a orientar, ¿qué sugerir del resto, salvo la certeza en solfa del ... *depende ... todo depende*? Si el consejo de los merecidamente prestigiosos tratadistas Taylor y Bogdan es, “*en la observación participante el mejor consejo es arremangarse los pantalones*”, ¿que más cabe aportar!<sup>27</sup> No se trata pues de alcanzar unas normas de aplicación y un manual de

---

<sup>27</sup> He de confesar al lector que ante no pocos acicates y situaciones, incluso en la frontera personal, en las que se solicita aclaraciones, o al menos opiniones sobre la observación participante, recorro al discurso, porque no alcanzo a resolver la duda: la falta de concreción metodológica sobre cómo aplicar estrategias del tipo observación participante, entrevistas, etc., se debe a la imposibilidad efectiva de una mayor especificidad no referida a una investigación y a un caso concreto, o a la todavía deficiente fundamentación de que disponemos.

procedimiento, pero quizá convendría superar la recurrencia a la imposible precisión ... pero, para otra ocasión<sup>28</sup>.

Las condiciones mínimas de uso, entre otras posibles cómo no, podrían ser formuladas en los términos siguientes:

- Instrumentos *ad hoc*.

El contenido, la elaboración o el formato de presentación, de todo instrumento está supeditado al caso, objeto de estudio: formulación tan sencilla como difícil de aplicar. Si se trata de instrumentos del tipo observación participante o entrevistas, los guiones correspondientes y sucesivos son, obviamente, resultado del enfoque y de las respuestas que se buscan y que justifican la investigación, pero como importa la perspectiva del actor, en las fases descriptiva e interpretativa de una investigación etnográfica el instrumento se subordina a la evolución de esta perspectiva: en este supuesto del diseño, la subordinación es relativamente sencilla e importan más características personales del investigador que directrices teóricas. Para realizar una correcta observación participante, es condición tan evidente como determinante que el hipotético investigador sea, ¡un buen observador! Sin embargo, tal requisito no obsta el desarrollo de esta capacidad y, en este sentido, la experiencia y el conocimiento son dos buenas garantías. Por si tales blindajes fueran insuficientes, que al menos se consideren en el diseño, y estamos en ello, bajo qué circunstancias previsibles se van a aplicar los instrumentos. Un ejemplo, es difícil –no insisto más, perdón- precisar el uso de la observación participante, pero sí es viable la concreción de las condiciones previsibles bajo las que se aplicara, si el investigador-mediador-observador está inmerso en una orgía adolescente, difícilmente podrá solicitar de sus *colegas* un tiempo para tomar notas; si la situación observada es la de un colega dando clase, la toma de apuntes se ve considerablemente mejorada; en el primer caso, será necesario primar el acceso al campo y subordinar, en cuantas sesiones fuera necesario, la obtención de la información al logro, si no de la mínima confianza de las fuentes, al menos de la posibilidad de interpelación; en el segundo, será preciso un ajuste mayor en las primeras sesiones de los rasgos a observar porque el dominio y la deseabilidad social del colega-observado, copartícipe en la misma cultura académica, interferirá considerablemente en la artificiosidad de la situación observada.

Si la tendencia (o la tentación) es, ante la duda, utilizar en los primeros momentos instrumentos, tipo cuestionarios por ejemplo, al menos utilizados en otros estudios análogos, la dificultad no es menor. En este caso, en el diseño conviene *refrenar el impulso*, porque la desviación científica del síndrome de Estocolmo estará al acecho: uno reniega, sigamos con el ejemplo, de los cuestionarios al uso con su bagaje autocontemplativo de la fundamentación estadística incluida, reflexiona y piensa sobre un instrumento alternativo revisando los cuestionarios existentes y, llega a la conclusión de cierta bondad en tales cuestionarios, sigue pensando y, puede terminar, aplicando el cuestionario con la fundamentación más convincente, siendo consciente de la limitación, ante la angustia por enfrentarse al campo sin instrumentos con contenido definido, recurre en los momentos cruciales de la negociación en el acceso, al instrumento que, con toda seguridad, desorientará al actor-protagonista que era, en primera instancia, la perspectiva de nuestro interés.

Recomendación: utilícense, con todas sus limitaciones, instrumentos *ad hoc*, no faltarán ocasiones a lo largo del proceso de investigación en las que a instancias de los actores investigados, de las necesidades de contraste ingenizadas por el investigador, o de la petición

---

<sup>28</sup> Me limito a exponer algunos de los rasgos y características sobre el uso de los instrumentos en investigación etnográfica a retener al menos porque sobre ellos existe consenso.

de las memorias por parte del organismo que financie el estudio, se considerará conveniente y necesario el uso de instrumentos predefinidos.

- Primar la pertinencia de los instrumentos al caso estudiado, frente a otras condiciones técnicas.

La elaboración de instrumentos *ad hoc* es la condición que permite garantizar la pertinencia del instrumento al tipo de información que se quiere obtener, así como al conjunto de las características del caso, objeto de estudio.

Efectivamente, la pertinencia implica, en primer término, un contenido del instrumento deudor de la información que interesa obtener. La obviedad, una vez más, es contundente: si se quiere obtener información sobre una cuestión determinada, o un conjunto de cuestiones que constituyen el contenido del problema objeto de investigación, resulta evidente que el contenido del instrumento verse sobre tales cuestiones. Explicitar esta necesidad en el diseño, implica sin embargo en investigación etnográfica una duda metodológica según el tipo de instrumento de que se trate, que no por inicial queda resuelta.

En un cuestionario elaborado *ad hoc*, la duda es mínima; bastará con eliminar aquellos ítems no relevantes para la investigación y precisar aquellas cuestiones ambiguas en exceso o susceptibles de respuestas contemplativas, próximas a la tan tratada como justificable deseabilidad social, por ejemplo. Conviene, en el diseño, plantearse estas cuestiones porque la experiencia muestra, en ocasiones, la inclusión en cuestionarios, incluso propios de una investigación determinada, de aspectos que, posteriormente, carecen de relevancia alguna, los tópicos del tipo edad y sexo se repiten siempre, incluso cuando por no tratarse de estudios empírico-experimentales, ni aparecer en finalidad comparativa alguna del estudio, se termina oponiendo las características y respuestas entre tramos de edad y género de una determinada población. O se plantean cuestiones que, a lo largo del proceso de tratamiento de los datos no vuelven a aparecer; porque, en el momento de elaborar los instrumentos, nuestra tendencia nos inclina, aun a riesgo de terminar con la paciencia de quién se brinde a contestarnos, por la extensión, reiteración y desmenuzamiento extremo del tema objeto del cuestionario; sorprende esta primera avaricia en la información y en los datos a recabar, con la ligereza en el tratamiento que pierde, ignora o ningunea en el proceso parte de la información y de los datos recabados. Sólo la consideración del contenido de los instrumentos y una mínima garantía previa de pertinencia puede reducir estos errores habituales. Sin embargo, idéntica exigencia de pertinencia puede obligar en el diseño a establecer distintos usos y en diferentes momentos del proceso de investigación de los instrumentos más propios y queridos por la etnografía: la observación y la entrevista.

En el caso de la observación, delimitar en el diseño las condiciones de uso y pertinencia revisten cierta dificultad, por no afirmar, directamente, que implica cierta imposibilidad en la imprecisión e impertinencia del empeño. Es cierto: una vez más, y con una exigencia cada vez más acuciante, el propio discurso técnico de este apartado, aboca en la necesidad de concreción, a la vez que, cuanto mayor es esta perentoriedad y más inadmisibles eludirla de nuevo, más restringente y restrictivas aparecen las anotaciones de uso; porque los dos extremos del continuo han sido suficientemente experimentados, pero es ésta una de las cuestiones de las que, a la vez que reflejan mejor el potencial de la investigación etnográfica, revelan, de manera paradigmática, las carencias metodológicas. Y sin embargo, pese al aplazamiento, y emplazamiento definitivo, es exigible en el diseño dar cuenta de la pertinencia incluso de los instrumentos consustanciales a la investigación etnográfica; porque es sorprendente la ofuscación que, en no pocas ocasiones, nos caracteriza.

La revisión metodológica y técnica anunciada, aun presuponiéndole el mejor resultado -es decir, acertar en la revisión a la literatura existente y en una presentación agraciada del

texto- no resolverá obviedades que pasan desapercibidas, en demasiadas ocasiones, para el investigador novel. En el transcurso de la dirección de una tesis doctoral sobre evaluación de centros docentes, el doctorando realizaba un estudio de caso sobre el instituto en el que trabajaba como docente; llegado el momento de elaborar un primer *memorandum* que facilitara el acceso al campo y la obtención de información, realizada, y en profundidad, una revisión a la literatura, la duda decisiva para el doctorando era la imposibilidad que tenía de “*olvidarse de todo lo mucho que conocía del Instituto*”: es la ejemplificación de la confusión. La situación puede, aunque lo dude, ser anecdótica; pero en todo caso, refleja una cuestión previa de inexcusable consideración en el diseño de la investigación: un segundo grado de pertinencia al investigador; si el primero se refería al ajuste en el contenido, no menos decisivo es un segundo grado de adecuación al investigador. El uso de los instrumentos que permitan obtener información ha de ser acorde con el conocimiento previo disponible y la propia situación en la que se encuentra el investigador en su relación con el caso estudiado. Las condiciones técnicas siempre le estarán supeditadas; si bien, de nuevo se ofrece con esta condición razones para la denostación y el desprestigio de la investigación etnográfica, ¿y los sesgos?; ¿es defendible un conocimiento científico producido a partir de las circunstancias del investigador?

- La adecuación lingüística y comunicativa a las distintas fuentes de información.

Por si los sesgos subjetivistas no fueran suficientes, la tercera condición a considerar, en el uso genérico de los instrumentos, hace referencia a la adecuación formal entre el instrumento y la fuente, o el instrumento y las fuentes. La dificultad, menor en apariencia, reviste una problemática propia de la investigación etnográfica a considerar igualmente en el diseño. El éxito de una investigación etnográfica vendrá determinado, entre otros indicadores, por la pertinencia de la explicación al fenómeno estudiado; pero alcanzar un grado digno de calidad en el producto, está intrínsecamente unido a un proceso dubitativo de investigación: a las dudas propias del investigador social, se le han de añadir las propias de la imprecisión metodológica de la investigación etnográfica. Una de las condiciones a retener es ésta que nos ocupa referente a la adecuación a las fuentes de información.

El primer, y necesario, ajuste se ha de prever entre los informantes y los instrumentos. En el ámbito de la investigación etnográfica de fenómenos educativos y escolares es común y habitual topar con personas que cumplen y desempeñan distintos papeles y roles institucionales por su pertenencia a diferentes estamentos; pero personas, a la vez, dispares en cuanto a la edad, situación, y un extenso etcétera que podría incluirse en el conjunto de su biografía. Si nuestras fuentes de información son, en práctica exclusividad, personas, considérese la casuística, e imagínese el estilo, la jerga, o el propio formato de, *verbi gratia*, un cuestionario *ad hoc* pero común, dirigido a los adolescentes de un colegio y al equipo directivo del mismo. Manteniendo las cuestiones a informar, se impone un estudio previo, dificultoso en ocasiones, que permita una fácil comprensión y empatía de la fuente con el instrumento. Dicho de otro modo, sin tergiversar el contenido de un único instrumento, será necesario elaborar distintas versiones según el interlocutor al que vaya dirigido. Cuanto más problemático pueda ser tanto el tema, como el caso de estudio, más necesario es resolver de antemano este ajuste; de lo contrario, la fuente se reservará la información que, a su juicio luego también al nuestro, sea relevante; o nos obsequiara con las respuestas que alaguen nuestros sentidos. Las recomendaciones metodológicas de los tratadistas consagrados llamarían la atención sobre la consideración de las diferencias culturales, por ejemplo, y estas diferencias obligan a una diversificación que resuelva los propios de comprensión por parte de la fuente, pero exigen simultáneamente una facilitación de la comunicación; y ahora, por si en mente permanece el tópico cultural, resuélvase el siguiente ejercicio práctico ejemplificador del abismo entre la cómoda recomendación metodológica y la enrevesada

resolución del caso: ¿cómo obtener información, a la vez, de alumnos de 6 y 16 años, de profesores de 60, ... por parte de un investigador de  $x+y$  años!

La segunda consideración respecto al ajuste es de fácil solución, pues basta con ser relatado en el diseño: se trata de anticipar los futuros, necesarios y numerosos contrastes entre fuentes de información que será preciso llevar a cabo en fases sucesivas del proceso de investigación etnográfica. Ante esta necesidad metodológica, por el tratamiento cualitativo de la información; pero, a la vez, epistemológica por la naturaleza del conocimiento producido; la adecuación comunicativa permite la credibilidad de la información obtenida de cada fuente y, en consecuencia, favorece los adecuados procesos de contraste. Escaso avance supondría para el conjunto de la investigación etnográfica y exigüos resultados en el estudio particular, si se aplican con rigor las supuestas reglas de contraste entre fuentes, sin garantizar previamente la credibilidad de la información obtenida de cada fuente. El entablar una “mínima” comunicación con la fuente de información, por reducida en el tiempo y limitada en el contenido que parezca, es la clave.

- El criterio evidente de utilidad y el previo de uso.

Uno de los criterios *de calidad* al uso, ya establecidos en el metanálisis de la investigación es la utilidad. La utilidad incluso se ha exacerbado en nuestro entorno por un reducido pragmatismo al interés, doméstico y mezquino en ocasiones, inmediato y circunstancial. Una investigación puede ser “útil” para la carrera del científico, “útil” para el organismo que la financia, “útil” para la toma arbitraria y partidista de decisiones, “útil” para un sinfín de parcialidades; si bien, no existe utilidad –léase interés– que no quede revestida por el discurso demagógico del desarrollo y bien común o, en su versión progresista en ciencias sociales, por la socialización del conocimiento.

El investigador etnográfico no es ajeno a esta reversión de la utilidad propia en utilidad social; sin embargo, una nota le distingue: la explicitación de intereses; a ello se le dedican los primeros apartados del diseño; y desde lo expuesto, conviene precisar el doble sentido de la “utilidad” en investigación etnográfica razonados por la doble condición de utilidad y uso.

El primer criterio a retener en la elaboración de instrumentos es el uso posterior previsto de la información obtenida. La propia naturaleza de la investigación etnográfica caracterizada, entre otras, por la fuerza del proceso y la emergencia del conocimiento, impediría, *sensu stricto*, la anticipación de los datos e informaciones necesarios; sin embargo, una vez más, conviene, en este sentido, acotar con mayor definición las consignas metodológicas pregonadas en las últimas décadas: la imposibilidad de predeterminación, no impide la planificación, antes al contrario, se le ha de exigir un mayor rigor.

El primer sentido de la utilidad es el uso, efectivo, de los datos e informaciones a lo largo del propio proceso de investigación. El impacto de la informatización en el almacenamiento y tratamiento de la información en las instancias administrativas nos ha brindado una situación paradójica: a mayor capacidad de tratamiento de datos por parte de la administración, mayor burocratización de los procedimientos por saturación de las demandas al administrado. En una interpretación optimista, es la voracidad de la administración la que fuerza el pedir, una y otra vez, datos del administrado ya disponibles en los archivos de la administración correspondiente o, sencillamente, datos difícilmente relacionados con el acto administrativo: ¿en cuántas ocasiones no le ha solicitado la administración su número del documento nacional de identidad, número de identificación fiscal, registro personal, ...?; ¿qué interés puede tener para el préstamo bibliotecario de un libro el estado civil del lector? La voracidad es común al investigador social: nuestra tendencia a pedir datos y datos que, o se pierden en la espesura del proceso de redacción del informe final del estudio o, sencillamente,



son igualmente difíciles de justificar: ¿cuántas hojas impresas de relaciones y correlaciones establecidas por el paquete estadístico SPSS “desaparecen” en la interpretación de resultados?, ¿cuántas preguntas no se formulan en cuestionarios de opinión, sin saber, ni por aproximación, el para qué se utilizarán? En consecuencia evidente, plantéese el estudioso, en el diseño, al menos la disposición a usar los datos que obtenga; el instrumento de recogida ganará en pertinencia y evitará que el estudiado le considere un impertinente.

La utilidad profundiza en un doble sentido: el primero común a todo tipo de investigación, útil para el propio estudio y el conjunto del saber; el segundo, querido por la investigación etnográfica, útil para el investigado; beneficioso para el conocimiento teórico, pero igualmente provechoso para el conocimiento práctico. La generación de conocimiento práctico tiene un primer nivel en el “estudio de caso”, cuando la investigación devuelve a los actores en el fenómeno nuevas posibilidades interpretativas y explicativas que redunden en una mejor comprensión de su propia singularidad. La teorización, el conocimiento científico en el ámbito de las ciencias sociales, se construye sobre estos saberes circunscritos al caso.

La utilidad práctica exige de los instrumentos para la obtención de información una adecuación, tan señalada como reiterada, a lo largo del proceso, pero que se ha de iniciar con la propuesta de una primera versión que contemple las peculiaridades del caso; a la vez que considere las necesidades. El grado de profundidad, rayando la privacidad e intimidad, que puede llegar a alcanzar una investigación etnográfica obliga a cautelas en la elaboración de los instrumentos no “problematizando” más, si cabe, el fenómeno objeto de estudio: una etnografía sobre un caso de racismo, no puede propiciar el desarrollo de actitudes xenófobas. Aquí el criterio de utilidad práctica es de compleja aplicación porque combina “necesidades” del caso, con un referente que supera los propios límites del caso. La continuidad, la no ruptura, entre los dos tipos de conocimiento señalados puede aportar una solución metodológica. Por el contrario, no ha lugar a reinsistencias sobre, al menos, la previsión de uso de los datos y la información solicitada.

Db. Un segundo tópico en la obtención de información, con repercusiones evidentes para la elaboración de los instrumentos es la determinación de los informantes (o fuentes de información) claves; es decir, aquellos informantes que, dado su protagonismo, bien cabe anticipar el interés apriorístico de la información que proporcionen, bien que, a lo largo del proceso de investigación, se manifiesten como relevantes. Así expuesto, de nuevo, la determinación de los informantes claves no reviste mayores dificultades en el proyecto de investigación inicial o en la sucesión de fuentes de información seleccionadas a lo largo del proceso. Sin embargo, una vez más, la cuestión no es tan elemental. Reconsidérese la definición.

En primer término, el objeto de la investigación, subjetivado por la investigación etnográfica predice determinadas fuentes de información de necesaria consideración; la aclaración es perogrullesca, si se tratara, por ejemplo, de una investigación etnográfica sobre la interacción didáctica en un aula, no habría lugar a plantear que alumnos y profesores que intervienen son fuentes privilegiadas de información. En un segundo momento, el desarrollo de la investigación impone la selección de nuevas fuentes de información bien porque se han revelado decisivas, bien porque los sucesivos procesos de triangulación y contrastes así lo requieren, o bien porque la información residual supera lo razonable y es preciso reorientar la búsqueda de información. En todo caso, se trata de situaciones y fuentes de información consensuadas por los investigadores sociales. Por último, en esta primera tipología de las obviedades, existirán fuentes de información preferentes a tenor de los instrumentos que se utilicen en el trabajo de campo. Cabe sin embargo, proponer dos consideraciones más.

El “muestreo teórico”, constructo discutible, determina la selección de las fuentes de información ya consideradas; sin embargo, conviene explicitar que tales informantes procederán tanto de la organización formal, como de las dinámicas informales del caso. La capacidad que al investigador se le presupone resolverá sin duda la cuestión.

Pero, *¿y el informante silencioso?* Tan decisiva es la información proporcionada por las fuentes consultadas como la información no proporcionada por esas mismas fuentes, ¿cómo recabar de una fuente información sobre lo que no se quiere proporcionar información? La información del silencio es tan expresiva como la verbalizada. El problema metodológico que se plantea es cómo recabar y analizar este tipo de información sin que se apoye en exclusiva en la intuición del investigador que *¿sospecha?*, en la trama detectivesca, cómo se le está ocultando información significativa. La opción metodológica a considerar reclama de la selección de las fuentes claves de información la inclusión del informante silencioso. Demasiado a menudo, se reduce la información obtenida porque, quierase o no, aplicamos esquemas de comprensión que responden a lógicas instrumentales no pertinentes en la investigación etnográfica; resulta costoso superar la reducción de una investigación a la resolución de una situación problemática y, consecuentemente, se tiende a consultar –es decir a privilegiar- aquellas fuentes de información que por el puesto que ocupan o la función que desempeñan en el caso son relevantes teóricos del problema planteado. Si la finalidad es aportar conocimiento, explicaciones, comprensiones, de un fenómeno, no ha lugar a definir el fenómeno en tanto que problema. La investigación etnográfica aplicada, por ejemplo, al estudio de un caso, deberá contemplar en las fuentes de información la “normalidad” del caso. Y la “normalidad” interna del caso la reflejan los actores “normales” del caso aunque éstos no resulten ser las autoridades por los roles institucionales que desempeñan, los líderes no formales, pero tampoco los más parlanchines del lugar, ... Nuestro *informante silencioso*, como el *amigo invisible*, puede pasar desapercibido si el investigador social no agudiza su sensibilidad ante la casuística singular del caso y objeto de estudio.

Dc. La última cuestión a considerar en el diseño de la investigación, referente a instrumentos y fuentes, es la inclusión razonada de los distintos momentos previstos y si los hubiera, y la descripción de conjunto del proceso a seguir en la recogida de la información. La tarea no reviste dificultad alguna, se trata de dar respuesta a dos preguntas propias de toda planificación: determinar el proceso de obtención de información, poniendo en relación instrumentos, fuentes y detalle de las tareas a realizar en cada caso; y especificar momentos puntuales que, por ser críticos, conviene anticipar (momentos sucesivos de contraste, principalmente). Ambos aspectos tienen un decisivo interés para el conjunto de la investigación; sin embargo, así como la finalidad de la planificación de conjunto es decisiva en el éxito del estudio; no menos relevante es la segunda, para el desarrollo metodológico de la investigación etnográfica.

## E. Metodología para el tratamiento de la información

### E

Ea. Sistema de registro, transcripción y codificación de la información.

Eb. Procesos de categorización emergente.

Ec. Mecanismos de contraste de la información.

Ed. Procesos de triangulación previstos.

Ee. Criterios de credibilidad.

Ef. Progresivas perspectivas a intercalar a lo largo del proceso de categorización.

Al considerar en el diseño la metodología para el tratamiento de la información, entiéndase y recupérese el sentido: se trata de optar, razonar la opción y anticipar la puesta en práctica; dicho de otro modo, evítese caer en la hipertrofia academicista de anticipar en el diseño el contenido del informe final. Se trata de optar, razonar y anticipar, no fundamentar y explicar las distintas y posibles metodologías. El sentido de la inclusión de este apartado en el diseño difiere de los epígrafes anteriores. Si la explicitación de los presupuestos de partida, por ejemplo, era una cuestión a desarrollar; la concreción metodológica tiene una presentación esquemática

En definitiva, de entre las posibles opciones metodológicas, ¿por cuál se decanta el investigador?

## **F. Elaboración de informes**

F

Fa. Ética en el uso de los Informes.

Fb. Normas para la elaboración de los sucesivos Informes.

Fc. Informes previstos y su utilización en cada caso.

Fd. Reglas para la distribución y difusión de los sucesivos Informes.

Fe. Determinación del papel de los “grupos de expertos”.

Los presupuestos epistemológicos de la investigación etnográfica obligan a generar un conocimiento intersubjetivo sobre los fenómenos complejos objeto de estudio; y el propio potencial explicativo de la etnografía recae sobre idénticos rasgos: la herramienta metodológica privilegiada que permite contrastar, discutir, “intersubjetivar”, si se permite la verbalización anglófona, es el Informe.

El Informe etnográfico permite devolver a los actores, en cuantas ocasiones sean necesarias, la descripción e interpretación que de la información obtenida en el trabajo de campo y posteriormente analizada haya realizado el investigador. La identificación del contenido de los informes por los actores investigados es la prueba determinante de la pertinencia y calidad de la investigación etnográfica; porque la identificación con los contenidos implica la autenticación de los significados atribuidos por el investigador a las acciones cuando se reconocen en el informe los actores protagonistas. Sin embargo, no son pocas las limitaciones.

Una vez más, a mayor potencial, mayores riesgos, porque, es cierto, son la propia naturaleza y pertinencia de los saberes contenidos en el informe, la identificación por los actores, los significados efectivamente atribuidos por los actores, ... las características que convierten todo buen informe etnográfico en “materia reservada” a la intimidad del caso estudiado. Y, de nuevo las dudas. La “deseabilidad social” propia de todo encuestado o cuestionado que intuya, incluso garantizando el anonimato, una posible identificación personal o de su grupo de referencia, tiende a opinar, contestar o actuar en consonancia con quien se interesa por sus opiniones, interpretaciones o acciones. No existe metodología de investigación alguna que, al interesarse por fenómenos sociales, del tipo que fueren, eliminen

este riesgo. Es obvio, la metodología cualitativa, limitada a casos, es particularmente sensible a estas tergiversaciones de las fuentes de información.

Por el contrario, sí es exclusivo de la investigación etnográfica el tratamiento de información que raya la esfera de la privacidad de la fuente. En algunos casos el investigador puede recaer, con extrema facilidad, en la perspectiva detectivesca de indagar en la vida privada de cada actor porque, de hecho, sin duda, los referentes interpretativos que den sentido a significados y acciones no excluyen, antes al contrario explicitan, la esfera de lo personal. Cuando el investigador social elabora informes etnográficos mostrará una sensibilidad exquisita, porque será consciente de la intimidad de los contenidos.

Pero la privacidad afecta igualmente al continente. Un informe referido a un caso refleja, como es natural, la casuística y la singularidad del caso, y con la misma naturalidad, los entresijos más íntimos y privados del caso. Investigaciones hay que desencadenan tensiones latentes, problematizan situaciones asumidas, enfrentan posiciones, oponen actores, desvelan disfunciones e incumplimientos, desmitifican valores y cultura, en definitiva, ponen al descubierto el sentido y significados de las acciones sin importar las consecuencias; ¿o importan? y se sopesan pros y contras antes de hacer pública una información. Y si se sopesan, ¿dónde queda la generación de conocimiento?, ¿en la manipulación de la información hasta que alcance niveles que no hieran la sensibilidad de los actores? Es ésta una cuestión recurrente que se deberá volver a tratar pero reténganse unos mínimos para el diseño.

Fa. En primerísimo lugar privilegiado, honorífico y existente, la ética; la ética del investigador propiciará los referentes que excluyan o incluyan contenidos y usos de los informes. La cuestión es de exposición textual delicada, porque la colonización judeo-cristiana está siempre presta a ... *colarse*. Se intentará por la argumentación negativa, porque no se trata de enunciar un código deontológico, normativo y preceptivo, del investigador social, del etnógrafo; el resultado rezuma un puritanismo academicista y fundamentalista de la verdad científica, cuya hipocresía es de sobras conocida por todos y vivida por la mayoría. No es el caso, tampoco, de establecer una ética particular al etnógrafo, frente a otros investigadores sociales, porque en este supuesto, emanan reminiscencias igualmente religiosas de la salvación de los demás a través del mesianismo etnográfico.

Se trata de una ética, en minúsculas, próxima a unos mínimos profesionales de todo investigador y que, pese a lo común, es difícilmente definible sin caer en la retórica preceptiva. En el diseño de una investigación etnográfica, por su razón comunicativa, ha de presuponerse un primer nivel de respeto a las formas en las relaciones con los demás, de la tan trasnochada como vigente urbanidad si se quiere, apelación motivada por la lectura de informes de investigación más propios de un cotilleo rosa primaveral, que de un mínimo análisis científico de la información. La segunda precisión sí es exclusiva de la investigación etnográfica y de exposición obligada en el diseño: la negociación de condiciones y la concreción en normas de uso de los informes claramente expuestas. Particularmente peliagudo es el momento en el que se hacen públicos los resultados de la investigación, momento y situación a prevenir: si un organismo ha financiado la investigación, ¿cómo evitar la confusión de los sucesivos informes de investigación en sucesivos informes de evaluación?, si –situación habitual– se tratara de una investigación que aboca en meritaje del investigador (tesis doctoral, *verbi gratia*), ¿cómo preservar el anonimato ante la curia del tribunal sin renunciar a la significatividad del estudio de caso? ... que al menos los “stakeholders” de la investigación en este caso, sean conocedores de las intenciones verdaderas y sinceras, en términos habermasianos, del investigador.

Los apartados siguientes a considerar en el diseño son de solución metodológica; la brevedad expositiva es posible (y de agradecer).

Fb. Las normas para la elaboración de los sucesivos informes se resuelven por la opción, y su expresión correspondiente, de entre las distintas posibilidades de triangulación y contraste a lo largo del proceso de investigación.

Fc. Referente a los informes previstos el número y momentos, están en total dependencia con el objeto y finalidades particulares de la investigación. Su utilización en cada caso tiene idénticas obligaciones.

Fd. Las reglas para la distribución y difusión de los sucesivos Informes tienen aquí idéntica necesidad metodológica, negociadas, como se ha expuesto, las condiciones de difusión fuera del caso.

Fe. Incluir, en el diseño, un apartado específico referido al papel de los “grupos de expertos” revela, por mi parte, cierta intromisión: los grupos de expertos suponen ya una opción metodológica de entre las posibilidades que ofrece la investigación etnográfica. Si la opción del investigador inmerso en la planificación de la investigación, fuera coincidente con quien suscribe y escribe, considérese; de lo contrario, olvídense<sup>29</sup>.

Concluyen aquí, en rigor, los distintos apartados sugeridos para el diseño de una investigación etnográfica. El siguiente y último es un ejercicio final de aplicación para el investigador.

## G. Generación de conocimiento práctico

<p style="text-align: center;">G</p> <p>Ga. Historia de casos.</p> <p>Gb. Aportación de la investigación al conocimiento práctico de los fenómenos sociales.</p>
--

Ga. La recurrencia a la historia de casos tiene dos razones complementarias, metodológica la primera y teórica la segunda.

Uno de los imperativos impuestos por las dificultades metodológicas en investigación etnográfica es la perentoria necesidad, referida desde las primeras páginas, de desarrollo. Y para progresar en los saberes metodológicos es preciso optimizar las investigaciones en un doble nivel, el obvio referido al conocimiento generado por cada investigación; y el circunstancial, en tanto en cuanto no se resuelvan las limitaciones, relativo a la solución metodológica adoptada por cada investigador y en cada investigación. La “historia de casos” puede resultar una estrategia de intercambio de información eficaz en el planteamiento y solución de los problemas metodológicos. Las condiciones, entre otras, una primera inclusión, desde los inicios del proceso de investigación. Si el investigador considera, desde los primeros momentos del diseño, su obligatoria aportación metodológica a las comunidades científicas, sin duda se facilitará posteriormente el intercambio de resultados metodológicos.

Sobre la segunda razón teórica existe un apreciable consenso. No por defender la igualmente referida falta de interés por la generalización en la que la investigación etnográfica

<sup>29</sup> Quisiera referirme al papel que se le concederá en el proceso de investigación a los “expertos” definidos, elegidos y consultados; en puridad, es cuestionar el sentido de terceras partes, “expertos”, en la definición de significados, o bien limitar éstos al seguimiento procesual y metodológico.

se siente gustosamente comprometida, renuncia en sus estudios a alcanzar explicaciones de las que partir en el estudio de casos análogos. La historia de casos es el mecanismo reconocido.

Gb. Frente a la generalización, la investigación etnográfica ofrece la comprensión holística del fenómeno; pues bien, efectivamente, los primeros beneficiados por la comprensión son los actores sociales. El investigador social está así comprometido tanto en la generación de conocimiento teórico, como en la producción de explicaciones, saberes y conocimiento al fin, del caso estudiado y que repercuta en la mejora de la situación social analizada. Este compromiso lo asume y expresa el etnógrafo en la conclusión final del diseño de investigación.

Y la provisionalidad y discusión de y sobre la estructura expuesta de un proyecto de investigación, enunciadas en las primeras líneas de este artículo, las asumo, reitero y agradezco de antemano la discusión, crítica y mejora.

## Referencias bibliográficas básicas

- Boumard, P. (dir.) (1999) : *L'École, les jeunes, la déviance*. Paris. PUF.
- Bouvet, R.M. (2000) : *Envers de savoir. Comment l'école perturbe le travail des élèves*. UFR Sciences Humaines. Université Rennes-2, Haute Bretagne. (Tesis doctoral inédita).
- Burgess, R.G. (1993) : *In the Field. An Introduction to Field Research*. London. Routledge.
- Coulon, A. (1988) : *La etnometodología*. Madrid. Cátedra.
- Erickson, F. (1989) : Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M.C. *La investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid. Paidós/MEC, pp. 195-301.
- Gimeno, P. (1995) : *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid. UNED.
- Glaser, B.G. (1998) : *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley. Sociology Press.
- Guba, E.G. (ed.) (1990) : *The Paradigm Dialog*. London. Sage.
- Hammersley, M. (ed.) (1993) : *Social Research. Philosophy, Politics and Practice*. London. Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) : *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Howe, K. y Eisenhart, M. (1990) : "Standards for qualitative (and quantitative) research: a prolegomenon". *Educational Researcher*, 19/4.
- Huberman, A. M. y Miles, M.B. (1991) : *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles. ERPI/De Boeck Université.
- Lincoln, I. y Guba, E.G. (1985) : *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA. Sage.
- Lozano, A. (1992) : *El profesorado de Educación Compensatoria: Análisis de su discurso*. Madrid. UNED. (Tesis doctoral inédita).
- Pirot, M.C. (2000) : *Constructions et significations des regards et des actions face aux déviations dans un collège*. UFR Sciences Humaines. Université Rennes-2, Haute Bretagne. (Tesis doctoral inédita).
- Sabirón, F. (1999) : *Organizaciones escolares*. Zaragoza. Mira.
- Sabirón, F. et al. (1999) : *El discurso y la práctica en evaluación*. Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) : *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. London. Sage.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) : *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Velasco *et al.* (1993) : *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. Trotta.
- Weber, M. (1985) : *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid. Tecnos.
- Woods, P. (1987) : *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós/MEC.

## 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.





# Entrer dans le monde metathéorique de l'agir communicationnel

Suzanne Feuilleatey  
Université de Haute-Bretagne, France

## Un alibi issu du monde vécu.

Courrier électronique du 22 mai 2000 :

« Saurais-tu ce que veut dire : « l'imbrication entre le 'système' et le 'monde de vie'...Il s'agit de parler non-communicationnel... »

La question me touche d'autant plus que, après de multiples essais infructueux de lecture, dus aux contingences du monde objectif (absence incessante des deux exemplaires de l'Université de Rennes), aux contraintes du monde social (des normes de prêt impératives), et aux fantaisies du monde subjectif (résistant à un engagement non-productif de ses forces), j'ai lu les deux tomes de la « théorie de l'agir communicationnel » et que je suis toujours dans l'expectative.

Voici des éléments concernant cette question retrouvés en l'ouvrage.

HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel, Tome II, Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard, 1987, 480 p.

Original 1981, *Théorie des kommunikativen Handels*, troisième édition 1985.

p.167 La disjonction entre système et monde vécu.

« ...je voudrais rendre justice à la différence méthodologique entre observation de l'intérieur et observation de l'extérieur : elle est liée aux deux stratégies conceptuelles. »

la théorie des systèmes ne s'intéressant qu'à la partie institutions du monde vécu, culture et personnalité.

p.170 plan de Habermas : « *considérer les sociétés tribales comme des mondes vécus (1) et comme des systèmes autorégulés (2) pour montrer l'imbrication étroite entre intégration sociale et intégration du système, qui subsiste encore à ce niveau. Je voudrais ensuite décrire quatre mécanismes qui successivement prennent la tête de l'évolution et produisent chaque fois de nouveaux degrés d'intégration (3). Chaque nouveau plan de différenciation dans le système exige naturellement une base institutionnelle changée et, pour cette transformation, l'évolution du droit et de la morale assume une fonction motrice (4).* » c'est moi qui souligne

p.179 « *Dans l'échange des femmes régi par les règles du mariage, intégration sociale et intégration dans le système sont confondues..... il ne permet que des différenciations de statut portant sur le prestige, et non sur la possession d'un pouvoir politique... cette imbrication... se reflète au plan de la méthodologie.* »

Habermas serait-il inaccessible à l'étudiant moyen et réservé aux initiés ?

Réaction de la praticienne : peut-on parler de communication et ne pas se faire comprendre ?

Réaction de l'étudiante: est-ce qu'on peut, en cette fin de siècle, parler de communication sans passer par Habermas ?

Ce dilemme axiologique mérite qu'on s'y attarde. La nécessité, ressemblant beaucoup à une injonction paradoxale, de lire un auteur dans l'a priori d'une incommunicabilité que l'on pourrait imputer tant à l'auteur qu'au lecteur, pose le lecteur, quand il a la prétention à devenir auteur, à prendre le risque de dévoilement de sa propre incompetence. L'incompétence serait révélée par le contournement de ce livre ardu et majeur qu'est *La théorie de l'agir communicationnel* et ce contournement serait à argumenter par une stratégie de changement de référents culturels. Ou bien l'incompétence se lirait aux « contresens » (je retrouve là l'élève sanctionnable et sommé de traduire quelques paragraphes de Lucrèce) que les juges ne pardonneront pas à qui prétend, comme Iznogoud dans la bande dessinée (écrite par Goscinny et dessinée par Tabary) devenir calife à la place du calife.

### **Qu'y a-t-il de non-communicationnel, dans les deux tomes présentant la « *Théorie de l'agir communicationnel* » ?**

#### **Les théorisations et références.**

Il y a là des références aux grands auteurs. L'apprenti vergogneux prend la position du singe oriental (ne rien dire, ne rien voir, ne rien entendre) pour éviter la question : que sais-je de Weber ? de Durkheim ? de Parsons ? Comprendre une théorie issue d'autres théorisations présentées par la critique d'un auteur est un exercice ambigu, tout autant que comprendre la critique qu'en fait un autre auteur. Il y a, dans la formation des professionnels de la formation, des impasses terrifiantes pour qui voudrait croire en des « sciences » de l'éducation. Habermas ne se contente pas de citer, son ouvrage est superbe, il interroge ces théories et il les critique, s'autorisant après une argumentation serrée à trier les éléments de théorisation qu'il va garder, recomposer, compléter. C'est du grand art.

L'étudiant, en son incapacité à réfuter, fait acte d'allégeance en poursuivant la lecture ou doit se résoudre à fermer le livre. Il se pourrait aussi qu'il décide de « combler ses lacunes » en allant lire ces grands auteurs.

#### **La structure de l'argumentation.**

Est difficile aussi la mise en textes ordonnés : la construction est sans faille, Habermas dit ce qu'il va faire (1),(2), (3), etc. à partir de quoi, avec quels objectifs. L'argumentation vient alors reprenant (1) (2) (3), etc. Il est évident qu'il faut une lecture rapide et efficace pour ne pas perdre le fil de la soutenance de la thèse. Les ajouts, les digressions théoriques à partir de points cités intéressent. Le débutant y retrouve avec plaisir des brides de ses connaissances ; il lui arrive aussi de reprendre, à compte d'auteur, la plaisanterie de Coluche : « C'est quelqu'un que, quand il a fini de répondre, tu comprends même plus la question que tu as posée. » L'exercice de suite dans les idées est d'autant plus hasardeux que c'est l'auteur qui pose les questions et que c'est lui qui y répond.

Cette remarque ironique réhabilite les arguments de Popper concernant le livre sans lecteur et le troisième monde sans sujet connaissant que balaie Habermas. Les auteurs

construisent un monde d'où ils parlent et dans lequel ils se situent. L'étudiant se doit d'opter .. ou de construire son propre monde.

### **La présentation matérielle.**

Les notes sont pénibles à trouver, mises par chapitre, elles nécessitent, à qui veut les lire et retrouver les origines bibliographiques-clés, un deuxième marque page. Elles sont exemplaires de précision. La « culture » du chercheur est impressionnante. Sur 1000 pages, imprimées en petits caractères, les phrases sont longues, parfois très longues. L'analyse grammaticale doit à l'occasion en être faite afin de retrouver la rationalité de l'énoncé.

### **La thèse.**

Pour le lecteur naïf, il y a là une sorte de puzzle à différentes entrées. Les « considérations intermédiaires » indiquent la voie, à trouver soi-même. Les définitions des concepts et leur contexte sont posées sans ambiguïtés. Il convient au lecteur de pouvoir les retrouver sans peine. Le lecteur pressé, par une lecture rapide, saute d'une théorisation à l'autre, glane au hasard des pages ce qui peut apporter de l'eau à son moulin. La lecture de la théorie de l'agir communicationnel devient exercice d'école.

## **Le babélisme de l'apprenti-chercheur : l'affrontement aux langues.**

Habermas a écrit en allemand. L'éditeur français recourt à un traducteur, Jean-Marc Ferry, qui a soigneusement connoté des concepts-clés dans leur langue d'origine, allemand ou anglais. Par instants, le traducteur accompagne le lecteur et précise les choix personnels qu'il a dû faire ou qu'il a recueillis chez d'autres traducteurs. Page 50 note de bas de page du traducteur : « Il y a confusion dans les traductions. Les traducteurs français traduisent Me par « moi », la traduction allemande – et Habermas – par Über-Ich (litt. « Sur-Moi »). En d'autres termes, le « Moi » des citations françaises et le « Surmoi » renvoient au même « Me ». »

L'étudiant est confronté à tous les pièges de la langue et du langage. La langue est soutenue, riche de raccourcis nés du passage des mots multicomposés de la langue allemande aux mots isolés de la langue française. Parfois le style surprend, le verbe principal n'est pas là où on l'attend, il faut une deuxième lecture syntaxique pour trouver le sens de la phrase.

Le vocabulaire de l'expert est présent partout. Le lecteur qui rencontre pour la première fois ou presque des termes univoques tels que 'illocutoire', 'télique', se demande s'il doit, avant de comprendre Habermas, plonger en linguistique, dans la philosophie de la conscience, en phénoménologie, chez Kant, Leibniz, et tant d'autres. Il faut du temps pour apprivoiser les mots, plus encore pour approcher un concept. Du mot au concept, la précision des références à la fois facilite et empêche la lecture.

L'étendue des repères conceptuels d'Habermas est immense et la lecture n'en paraît pas ouvrir les mêmes enchantements que Ronsard annonçait, fermant pour cela sa porte avec délectation à ses amis eux-mêmes : « Je veux lire en trois jours l'Iliade d'Homère ! ».

Un thème permanent va cependant retenir le lecteur curieux d'aller au-delà des mots. « Agir » et « communicationnel » accolés comme « théorie » et « action » vont enfin être dépliés. L'insoutenable impression que s'affrontent dans le grand amphî de la fac théorie et

pratique, comme s'affrontent devant le grand tableau noir de l'école dire et faire, est au cœur du sujet. Habermas — à travers la grande majorité des auteurs cités — interroge sans cesse des positions présumées contradictoires, à la recherche d'une rationalité nouvelle. L'enseignant, l'éducateur, le travailleur social, présent ou à venir, qui se sent, en tant que praticien, prisonnier d'un 'système', découvre le 'monde vécu', se disant comme l'inspecteur Colombo : « Mais c'est... Bien sûr ! » jusqu'à ce que, découvrant dans le même ouvrage d'autres théorisations du monde issus d'autres auteurs, il se mette à douter. L'interaction permanente entre Habermas et les auteurs qu'il sollicite produit un questionnement sur la maturation nécessaire à l'écriture, au risque de ne jamais y atteindre.

Que puis-je, moi, ne pensant jamais qu'en français, comprendre d'un texte traduit de l'allemand, persuadée intuitivement que toute langue reflète, au-delà d'une culture, un autre monde ? Cela devient imperméable comme si les concepts et leur articulation étaient à jamais enclos en leur production originelle. De quelle position puis-je parler, qui ne trahisse pas à la fois ma pensée et celle de l'auteur, et qui puisse m'autoriser à émettre quelque opinion, à défaut d'argumentation académique ? Je vais donc, sans intention autre que l'exercice d'une pensée en résonance, trahir, en essayant de traduire dans ma propre langue celle de ces auteurs.

### **Trahison, ou traduction personnelle, du texte de Habermas.**

L'enjeu est important. Dans une sociologie s'essayant à une théorie de la société, il s'agit de dégager une théorie de l'action des incomplétudes et des apories qui ont, plusieurs décennies durant, freiné son développement.

Habermas suggère un changement de paradigme.

Il propose deux paradigmes qu'il cherche à mettre en scène, celui de 'système' et celui de 'monde vécu'.

Concernant la théorie de l'action, il revient historiquement sur des éléments caractérisant les actions communicationnelles. Il dégage ainsi l'*agir téléologique*, l'*agir régulé par des normes* et l'*agir dramaturgique*, il y ajoute le concept nouveau d'*agir communicationnel*.

Un nouveau paradigme fait glisser la théorie de l'action de l'atteinte d'objectifs finalisés dans l'un des trois mondes, matériel, social, subjectif, à un objectif, processuel et symbolique, d'*intercompréhension* entre locuteurs et auditeurs mettant en place les conditions de cette intercompréhension. L'objet de recherche se déplace de la finalité, descriptible en tant qu'objet réel ou à réifier, à quelque chose à trouver, processus ou espace-temps, qui légitime les interactions, en temps que forme et structure mises en scène à des fins de reproduction des éléments fondateurs de leurs contenus et de leur fonctionnement.

A des fins démonstratives, et d'appui théorique de la voie à ouvrir, Habermas pose quelques pierres que le chercheur naïf trouve sur son chemin de Petit Poucet.

Il distingue les mondes : objectif, social, subjectif.

Il présente ces mondes à travers les images du monde repérables dans une histoire générale de la pensée, images émergées et sans cesse recomposées, d'une vision mythique du monde travaillée puis révolutionnée par une rationalité émergente de la société, fondant la culture, et agie par les membres la constituant. Ainsi s'imbriquent des modes de rationalité découpant peu à peu, à travers une expression du droit, originé à partir du mythe universel de

la création du monde et en constante évolution, les contingences imposées par le monde objectif et les contraintes impositives du monde social.

A la recherche de ce qui a bien pu faire le passage entre les visions mythiques du monde dont sont héritées les différentes formes du pouvoir, et les explications rationnelles donnant forme au savoir, Habermas propose ce processus d'intercompréhension, trouvant dans la culture ses contenus et ses structures, et qui tend à poser de nouvelles visions du monde réfutables, entrant ainsi dans une forme socialisée de rationalité à la fois culturelle, sociale et personnelle. Cherchant les conditions de validité des énoncés de l'intercompréhension entre les locuteurs définissant par des interactions les situations la rendant possible, Habermas retrouve « tout le spectre » de la *vérité* en ce qui concerne les prétentions à la vérité du discours sous-tendu par l'existence d'un réel reconnu par et dans la culture, la *justesse normative* en tant que pertinence des énoncés participant des règles conventionnellement admises dans le champ d'énonciation concerné, la *véracité subjective* en tant que cohérence des énoncés avec le rapport au monde de la personne, et l'*authenticité* concernant des situations singulières qui ne sont énoncées d'un lieu propre au seul locuteur et pour lesquelles il sollicite une acception accordée par le fait que l'argumentation en soit réfutable.

Les approches de l'ethnométhodologie, de la philosophie de la conscience, de l'interactionnisme symbolique et de la phénoménologie permettent à Habermas de déplier la complexité de l'agir. Le mot « imbrication » qui revient régulièrement afin de rappeler la cohérence et la complexité de l'agir communicationnel apparaît comme un positionnement structural, à distinguer de l'articulation, saisie dans le sens de la théorie des systèmes, et de l'explication — qui ne se voudrait plus seulement causale — de phénomènes que l'on peut, à tout moment présenter comme existants — réifiés ou mythifiés — dans un monde vécu de *l'agir communicationnel*.

Les éléments symbolisés qui permettent, à tout moment, d'entrer dans cet agir sont appelés « *médiums* » en tant qu'ils font exister de manière symbolique quelque chose qui pourra stratégiquement être retenu comme motif — objet ou force poussant à agir — *d'intercompréhension*. Reprenant les « *médiums* » proposés à partir de l'analyse du champ de l'économe, Habermas retient, par souci de cohérence dans une définition rationnelle du terme, argent, pouvoir et justement ce langage qui, par le processus finalisé d'intercompréhension entre les personnes, les groupes et les sociétés, donne à voir ces images du monde.

S'interrogeant sur le processus engageant au niveau collectif l'intercompréhension, Habermas revient à distinguer *culture*, *intégration sociale* et *socialisation*. La culture est présentée comme un produit fondateur de son existence-même à l'intérieur d'une société particulière. L'intégration sociale représente les processus antagonistes (entre libération et aliénation) qui à tout moment font évoluer les bases même de la société. La socialisation est, au niveau de l'individu singulier référé à son appartenance sociale, la façon dont sont interprétés dans l'agir le 'système' et le 'monde vécu'.

L'on voit ainsi comment Habermas propose de sortir des impasses où était plongée la théorie de l'action, cherchant à se démarquer des paradigmes appelant des visions du monde jusqu'à présent considérées comme antagonistes, voire inconciliables, et s'oriente par un changement de paradigme. La rationalité, toujours présente, ouvre, dans de nouvelles définitions de situations, d'autres voies aux actions communicatives.

Si Habermas, comme les autres chercheurs d'une théorie globalisante de la société, écarte les pathologies des mondes révélées dans l'agir communicationnel, il leur fait en même temps un place de choix, comme éléments analysables susceptibles d'être à tout moment révélateurs d'une vision du monde en advenir. Ainsi Habermas ne se laisse pas prendre aux

pièges de valeurs définies, par un système et dans un monde vécu, comme totalisantes. Il reprend à son compte, dans une recherche de la définition de la modernité, la fin des valeurs et la fin de la liberté, non comme aboutissement mais comme fondation d'autres voies d'intégration sociale. Les fondements d'une philosophie demeurent. Utopiste ?

### **Implication dans la Babel universitaire.**

Une tentative à suivre en acte une forme d'agir qui serait communicationnelle s'est imposée. J'ai tenté de tirer de notes personnelles prises lors de conférences quelques réponses à cette question de la compréhension chez Habermas de la mise en œuvre de ses deux paradigmes de système et de monde vécu. La tentative s'est transformée en analyse de la prise de notes.

### **Implication dans l'observation participante.**

L'essai suivant a été rédigé suite à intervention de Fernando Sabiron, lors d'une conférence à Rennes 2 le 31 mai 2000 sur le thème : problèmes théoriques, ethnographie et anthropologie. Il tente à analyser l'interprétation et la dérive herméneutique que j'introduis en l'objet.

La tentation était forte de reconstituer à partir de notes au style télégraphique, quelque indication sur l'articulation possible entre des théories quant au concept de « monde ». Les interactions enlevées, le texte perd sa dynamique. La production de sens devient certitude à énoncer. Le locuteur ne semble plus ouvrir la possibilité d'interprétations et d'apports divergents, mais donner réponse, ce qu'il n'a certes pas voulu faire. L'interprétation est induite par la forme : c'est là que la prise de note trahit lors de la transcription le discours.

Il me semble que Sabiron tente de faire fonctionner la théorisation de l'intercompréhension comprise comme un processus de mise en œuvre de façon contradictoire et dialectique des monde de vie et du système. Je poursuis alors un monologue. La contradiction dans les orientations d'actions données par ces deux mondes est interne aux processus reliant dans l'action ces deux mondes et nécessite d'engager la dialectique sans nier les fondements de ces mondes. La seule issue possible, cohérente, afin de rendre rationnelles les prétentions à la validité des processus mis en œuvre dans les deux mondes, nécessite de postuler une idéologie qui justifierait un messianisme, c'est à dire une utopie visant un changement à la fois contraint à l'intérieur de l'un des mondes et non-contingent dans l'autre, ou inversement, qui permette de mobiliser à tout moment une forme de rationalité recevable qui engage un niveau de l'intercompréhension. L'interprétation prend source dans mes propres incertitudes. C'est là que l'implication altère la compréhension.

La remarque, « *Pourquoi légitimer la réflexion du praticien en le déclarant chercheur ?* », qui termine en temps le débat, met l'accent sur la force agissante d'une implication s'énonçant à un autre niveau que celui de l'action. Elle demande implicitement une disjonction entre un processus de socialisation qui serait supposé seul autorisé par une hiérarchisation des valeurs à valider les positions théoriques des acteurs et une processus de socialisation qui validerait par des critères pragmatiques, et non plus axiologiques, les intuitions phénoménologiques de cet acteur. C'est là que j'interroge les voies de la socialisation obligatoire. L'identification trahit le discours.

## **Implication dans l'intercompréhension.**

Une seconde tentative d'analyse de notes a été faite suite à la conférence suivie de débat, de Fernando SABIRON faite à Rennes II, le 6 juin 2000, sur le thème : la situation de l'ethnographie aujourd'hui.

J'ai réalisé cette fois en mes notes un choix de groupes d'interventions tant m'ont paru fortes les interactions dialectisant l'objet de la discussion. Cet essai a fourni quelques repères pour l'incommunicabilité.

Le style télégraphique de ces notes ne permet une compréhension que s'il y a un prolongement possible de la pensée. Des articulations syntaxiques manquent comme le « ton » employé par les locuteurs indiquant les intentions entre affirmation et doute. La « traduction » est apparente ainsi que la sélection. Parfois des phrases entières sont intégralement citées, d'autres non. ; j'ai donc, au moment de la prise de notes, trié déjà, sélectionnant ce que je vais écrire, laissant 'filer' d'autres expressions que je ne retiendrai pas. Ces phrases sont un indicateur de mes propres questionnements. Elles sont en résonance avec ce que j'ai pu penser, vivre, interroger.

Les incompréhensions entre personnes sont manifestes. Elles sont d'autant plus marquées que, justement, la personne dit « Je te comprends ». Il n'a pas été énoncé de demande d'explicitation, celle-ci vient gratuitement, permettant à l'auditeur d'abord d'énoncer enfin son incompréhension - qui peut être blessante pour la personne qui a parlé ou qui peut être compris par les autres comme un manque d'intelligence ou d'attention de la personne qui écoute - cette énonciation libère sa propre parole ; elle lui permet aussi de resserrer, par une validation des propos énoncés précédemment, une relation introduisant à l'échange. Alors, et alors seulement, la personne qui a enfin compris tend - non à débattre pour ou contre les propos émis - mais à entrer dans le jeu de l'autre, apportant à l'énonciation d'autres éléments la complétant ou la renforçant. « Comprendre » irait donc non pas dans le sens d'une confrontation de logiques, de descriptions singulières du monde, mais dans le sens d'une réassurance identitaire, rassurant à la fois le locuteur premier - qui a pris le risque de l'incompréhension - et l'auditeur qui renforce ainsi son propre système de pensée.

Dans cette sorte de table ronde où chacun se trouve tour à tour questionneur et questionné, nombreux sont les aveux, les ébauches de conceptualisation, les recontextualisations des énonciations. Tournant autour d'un courant de recherche à socialiser, chacun des partenaires le reconnaît en s'y situant, en y retrouvant son « propre » discours.

Le mode d'intervention de chacun croisé avec sa position sociale déboucherait-il sur le renforcement de la formation comme rapport dominant / dominé ?

L'interprétation des interactions retenues par l'analyste — moi en l'occurrence observateur extérieur — peut être idéologique, psychologique, sociopsychologique. Ce qui se passe ici est-il le fait d'un groupe affinitaire en voie de réassurance, est-il un processus constitutif de la recherche elle-même, est-ce une forme d'institutionnalisation des procès d'élaboration de la pensée, est-il un moment de refondations identitaires (individuel et collectif), est-ce un espace de prise de risque où s'illusionne la fausse conscience ?

En ce qui concerne le thème de la réunion, les choses apparemment se perdent, se retrouvent, se croisent. Je crois cependant qu'il est répondu, à titre provisoire, essentiellement aux questions qui n'ont pas été posées, où qui le sont dans un moment où - statuts et rôles hiérarchiques provisoirement abandonnés - chacun interroge le quotidien devenu étrange. Ce sont des énonciations sur les allant-de-soi (l'ethnographie comme base commune, l'observation participante comme méthode propre à l'objet de recherche), des interrogations

sur le consensus linguistique au sujet des vocables employés (éducation, pédagogie, implication, amour), des questionnements épistémologiques (recontextualiser le savoir), des questions éthiques (le pouvoir à dire, la neutralité impossible).

L'aspect privé de certaines interventions déconcerte. Le collectif est perpétuellement réassuré par le repositionnement de questions « personnelles » dans un débat de professionnels. C'est comme si chacun — ou presque : quelques personnes paraissent échapper à ce besoin de positionnement — tendait à communiquer, par l'intermédiaire ce qui peut être dit, sur quelque chose qui ne peut être dit.

Cette incommunicabilité se fait jour par des échanges sereins, où chacun respecte l'autre. Un climat de « confiance » permet de poser à l'autre les questions qui 'travaillent' chacun. Si je parle, moi, ici, devant l'écran de mon ordinateur qui n'en peut mais, de positions métaphysiques permettant temporairement de travailler des questions existentielles, alors, je réifie l'incommunicabilité. Je la rends constitutive de tout discours, de toute interaction langagière. Il y aurait là, dans une communicabilité sans interlocuteur, le dévoilement de ce vide autour duquel je tourne.

Voici qu'une fois encore, un registre écarté de la communication rationnelle, écarté d'une forme de scientificité qualitativement démontrable, écarté de la « discipline » institutionnalisée, est à nommer. Les termes suspects d'une idéologie d'origine religieuse et/ou mythique reviennent en force : « confiance, amour, existence ». Peut-être est-ce là l'un des « motifs » non avouables que je porte pour dénoncer : la résonance biblique des termes réveille les échos de la souffrance. L'arbre de la connaissance, l'arbre-de-vie réveille transforme le jardin d'Eden en monde vécu. La souffrance, sensible chez plusieurs personnes de cette table-ronde, résonne et raisonne, justement. « L'école de la souffrance, la meilleure école de la vie », disait une amie. Pourrions-nous en parler ?

« C'est bien l'endroit, mais ce n'est pas le jour ! », disait le Petit Prince. Le thème qui me travaille actuellement est celui de l'incommunicabilité en son rapport en la formation.

## Bibliographie

Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard, 1987, 444 p.

(Original 1981, *Théorie des kommunikativen Handels*, troisième édition 1985).

Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome II, Pour une critique de la raison fonctionnaliste, Paris, Fayard, 1987, 480 p.

(Original 1981, *Théorie des kommunikativen Handels*, troisième édition 1985).

Popper K., *La connaissance objective*, Aubier, 1991.

(Original 1972, *Objective Knowledge*).

Sabirón Sierra F., Arraiz Perez Ana, « La participation dans les décisions en éducation, Nouvelles formes raffinées d'un vieux phénomène bien connu », in *Les dossiers des sciences de l'éducation* N°2 de décembre 1999. (p.59-73)



## **Resumen**

La acción comunicativa de Habermas muestra lo difícil que resulta articular el discurso sobre los hechos y un discurso teórico. Al analizar el modo de tomar notas se pone el enfoque sobre el trabajo de implicación en cualquier fenómeno intercomprensible. La incomunicabilidad se puede encontrar en los saberes teorizados tanto como en desvíos hermenéuticos.

## **Abstract**

Any student in sciences of education, by reading *Theorie des kommunikativen Handelns* written by Habermas loses one's way in a theoretical Babel. This handbook proves how difficult is articulation between facts and speech. Analysing his manual notices, the student is required to work his involvements so that he would be able to understand each other. Theoretical knowledge and personal interpretations provide for incommunicability.



# Performativität, Ritual und Gemeinschaft

Christoph Wulf & Jörg Zirfas  
Freie Universität, Berlin, Deutschland

## 1. Einführung : Zur Theorie des Rituals

In der gegenwärtigen politischen Situation, die von Diskussionen um den Zerfall des Sozialen, den Verlust von Werten und der Suche nach einer kulturellen Identität geprägt sind, gewinnen Rituale und Ritualisierungen eine größere Bedeutung. Wurden sie im Zuge der 68er Debatte um den Nationalsozialismus fast ausschließlich unter den Aspekten der Stereotypie, Rigidität und Gewalt thematisiert, wenn nicht gleich nur vormodernen Gesellschaften zugeschrieben, so sollen sie jetzt eine Brückenfunktion zwischen den Individuen, den Gemeinschaften und den Kulturen übernehmen. Rituale erscheinen nun nicht mehr als irrationaler Ausdruck von Mysterien kultischen Ursprungs, noch als Medium einer zum Irrationalismus geronnenen instrumentellen Vernunft totalitärer Systeme, sondern als lebensweltliche Scharniere, die durch ihren ethischen und ästhetischen Gehalt eine unhintergehbare Sicherheit in den Zeiten der Unübersichtlichkeit gewähren sollen.

Das Erkenntnisinteresse, dem wir im Folgenden nachgehen möchten, richtet sich auf die Frage, wie sich Gemeinschaften bilden. Dabei ist die auch von uns favorisierte These, daß sich Gemeinschaften in und durch Rituale bilden, erhalten oder restituieren, nicht neu – im Gegenteil, sie ist spätestens seit Durkheims „*Les formes élémentaires de la vie religieuse*“ von 1912 ein Gemeinplatz der ethnologischen, der soziologischen oder auch der politischen und pädagogischen Diskurse. Unsere Kritik richtet sich darauf, daß diese Diskurse fast ebenso gemeinläufig durch ihre starke Betonung des symbolischen Gehaltes von Ritualen deren performativen Charakter unterschlagen. Wenn aber Gemeinschaften sich in und durch Rituale bilden bzw. sich im wesentlichen durch ritualisierte Sinn- und Handlungsformen *auszeichnen*, so sehen wir den Fokus unserer Arbeit nicht primär darin, den symbolischen Gehalt der Interaktions- und Kommunikationsformen zu analysieren, sondern auf die performativen Prozesse der Interaktion und deren Bedeutungsgenerierung abzuheben.<sup>30</sup>

Den Vorteil, Vergemeinschaftung auf performativen Wege zu untersuchen, sehen wir desweitemn darin, daß die symbolische Erforschung des Rituals in vielen Fällen auf nicht beobachtbare Strukturen, Erfahrungen und Einstellungen rekurriert, und insofern den Teilnehmern eines Rituals ganz spezifische Gefühle, Vorstellungen und Mythologien *unterstellt*, deren sich das Funktionieren des Rituals selbst verdanken soll. Uns geht es insofern um eine Verschiebung der These Turners, daß die kleinste Einheit des Rituals das

---

<sup>30</sup> Die durch die Debatte um den Kommunitarismus erneut angefachte Diskussion um „die“ Gemeinschaft hat zwar die von F. Tönnies (1991) in *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) vorgeschlagene Dichotomisierung aufgegeben, krankt aber immer noch an Ideologisierungen und Idealisierungen von diversen Gemeinschaftsbegriffen, so daß man diese für eine analytische Rekonstruktion bestehender Gemeinschaften nicht verwenden kann. Vgl. zu dieser Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht: Zirfas 1999.

Symbol sei,<sup>31</sup> hin zu der These: Die kleinste Einheit des Rituals sind symbolische Inszenierungen. Demnach leiten unsere Untersuchung folgende Fragestellungen: Wie entsteht soziales Verhalten, wie wird es inszeniert, welches sind die ihm zugrunde liegenden Muster und generativen Pragmatiken? Wie wird Verhalten aufgeführt und welche institutionellen und individuellen Bedingungen bestimmen die Art der Aufführung?

Unsere Ausgangshypothese ist insofern, daß sich soziale (institutionalisierte) Gemeinschaften nicht nur durch ein kollektiv geteiltes symbolisches Wissen auszeichnen (Douglas 1986), sondern vor allem durch ritualisierte Interaktions- und Kommunikationsformen, in und mit denen sie dieses Wissen inszenieren. Diese Inszenierungen können als Versuch verstanden werden eine Selbstdarstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung und Integrität zu gewährleisten (Eder 1997). Insofern sind Gemeinschaften nicht nur kollektive bzw. kommunikative Generatoren oder Traditionsspeicher eines symbolischen Wissensvorrats, sondern vor allem Interaktionsräume und dramatische Handlungsfelder, die durch Rituale als symbolische Inszenierungen in konjunktiven Erfahrungsräumen konstituiert werden (Mannheim 1980) und die ein System darstellen, das seine Einheit aus den – auch divergierenden – Interaktionen – gewinnt.

Dabei gehen wir von einer Theorie des Rituals als Handlungssystem der *Differenzkonstituierung und -bearbeitung* aus. Diese Theorie ist aus dem Gegenstandsbezug selbst abgeleitet. Das Ritual ist ein Ereignis, das den alltäglichen Verlauf des gemeinschaftlichen Lebens bestimmt; es bildet somit selbst schon eine Unterscheidung im diesem Leben. Das Ritual zeichnet sich u. E. durch sechs *formale* Kriterien aus: durch die *Repetitivität*, die Veränderungen durchaus mit einbeziehende mimetische Tätigkeit, durch die *Homogenität* eines konventionalisierten förmlichen bzw. zeremoniellen Verfahrens, durch die *Öffentlichkeit*, die rituell performative Prozesse einerseits von individuellen Zwangshandlungen unterscheidet und andererseits die Sozialität des Rituals betont, durch die *Liminalität*, mit der deutlich wird, daß Rituale als Interventionen immer mit der Bearbeitung von Differenzerfahrungen (Brüchen, Übergängen, Krisen) zu tun haben, durch die *Operationalität* als praktischer Vollzug, der für die Teilnehmer am Ritual eine konkrete Änderung impliziert und durch die *Symbolik*, die die Transformation von Erfahrungen auf eine andere (z.B. soziale, religiöse) Bedeutungsebene ermöglicht.<sup>32</sup> Betonen Rituale einen Übergang in räumlicher, zeitlicher, identifikatorischer oder sozialer Hinsicht, so verwenden wir den klassischen Begriff der *Übergangsrituale* von van Gennep (1986); betonen Rituale den Charakter der Krisenbewältigung bestehender Sozialitäten oder verstärken sie deren Zusammenhalt, so sprechen wir von *konnektiven Ritualen*. Rituale sind institutionelle Muster, die kollektiv geteiltes Wissen und kollektiv geteilte Handlungspraxen inszenieren und so eine Selbstdarstellung und Reproduktion der institutionellen bzw. gemeinschaftlichen Ordnung zu bestätigen suchen.

---

<sup>31</sup> Das Symbol hat nach Turner den Vorzug, vielfältige Bedeutungen miteinander verknüpfen und disparate Phänomene - analog - verdichten sowie sensorische, kognitive und ästhetische Momente zu einer Bedeutung verschmelzen zu können (Turner 1967).

<sup>32</sup> Die Zwecke oder Funktionen (*Um-zu-Motive*) von Ritualen sind jeweils solche, die einen Bezug, einen *Transit* zu einem anderen (Identität, Sozialität, Gott) herstellen. Die Bedingungen oder *Weil-Motive* von Ritualen, die quasi die intransitive Seite verkörpern, zielen einerseits auf die Präsenz einer Gemeinschaft, mithin um die Inszenierung von Zeitlosigkeit und Unveränderlichkeit. Rituale bilden die gegenwärtige Synthese von sozialem Gedächtnis und komunitärem Zukunftsentwurf. In synchroner Sicht zielen Rituale auf die Bildung von Kommunität (Sozietät), indem sie die Integration eines interaktiven Handlungszusammenhangs - von allen für alle - gewährleisten (vgl. Schütz 1974, S. 115ff.).

## 2. Der performative Gesichtspunkt

Was meint nun Performativität als Focus erziehungswissenschaftlicher Forschung? Und – zunächst – von welchem Forschungsverständnis versucht sich diese Perspektive abzugrenzen? In der performativen Fragestellung geht es primär nicht darum, Erziehungswirklichkeit als Text zu verstehen. Dieses, von Schleiermacher entwickelte, durch Dilthey zur Methodik der Geisteswissenschaften ausgearbeitete und dann von Nohl und seiner „Schule“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Erziehung bezogene, Konzept der Hermeneutik liest die (erzieherische) Praxis wie einen Text, dessen Zeichen sie im Hinblick auf deren Kulturalität und Historizität sie entziffern möchte (Wulf 1992). Erziehungswirklichkeit wird hier als Text des Zusammenhangs geordneter Sinnzusammenhänge verstanden, in dem nicht nur manifeste Bedeutungen enthalten sind, sondern auch latente historisch-kulturelle sowie bildungs- und erziehungspraktische Verweisungen, die über das Gegebene hinausgehen. Diesen Text gilt es dann zu entziffern, um pädagogische Verhältnisse zu gestalten und die Zöglinge in die richtige Kultur einzuführen. Unter dem Begriff Erziehungswirklichkeit wird darüber hinaus zweierlei verstanden, nämlich die Doppelseitigkeit von pädagogischem Erlebnis einerseits und pädagogischen Objektivationen andererseits. Pädagogik hat somit von einer Relation auszugehen, die die Vermittlung von subjektivem Erlebnis und historischem Hintergrund der Erziehung betrifft, um Erziehungsprozesse, Erziehungsinstitutionen, Erziehungskonzepte, -methoden und -instrumente zu verstehen, um zu verstehen, was Erziehung überhaupt bedeutet. Zum einen wird dabei der Gegenstand der Pädagogik als ein in der Geschichte verlaufendes Geschehen bestimmt, das sich in objektiven und tradierbaren Systemen von Institutionen, Intentionen und Methoden kondensiert; und zum anderen wird die wissenschaftliche Theorie der Erziehung nicht als ein Effekt der permanenten Ausweitung des pädagogischen Erkenntnisinteresses, sondern als ein Resultat der geschichtlichen Bewegung des „Gegenstandes“ Erziehungswirklichkeit begriffen (Mollenhauer 1968). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist in diesem Sinne eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit mit wissenschaftstheoretischen oder anthropologischen Begründungen, die auf eine allgemeingültige Theorie der Bildung abhebt, die für alle Zeiten und alle Völker Gültigkeit besitzt (Zirfas/Wulf 1996). Unterstellt wird dabei, daß sich ein allgemeingültiger Konsens über die Interpretation herstellen läßt, da die Erziehungswirklichkeit als Text sich im starken Sinne durch Vollständigkeit, Geschlossenheit, Eindeutigkeit und Verweise auf den Ursprung auszeichnet (Nohl 1988; W. Flitner 1989, S. 31, 42).

Aus dem Blickwinkel des Performativen erscheint die Idee, Handlungen *nur* als semantische Prozesse zu lesen, als Verkürzung. Kultur lediglich als eine „Montage von Texten“ (Geertz 1995, S. 253) aufzufassen bedeutet, die Ebene der tatsächlich stattfindenden Aufführung, ihre körperliche Inszenierung und ihre produktive Wirklichkeitsgestaltung zugunsten eines symbolischen Kommentars zu marginalisieren. Dieser Weg des symbolischen Verstehens ritueller Sequenzen umgeht damit die Problematik, daß sich die einzelnen symbolischen Bedeutungselemente, aus den sich kulturelle Praktiken wie Rituale zusammensetzen, nicht klar und eindeutig definieren lassen.<sup>33</sup> Nicht nur lassen sich die Symbole aus einer Innenperspektive der Beteiligten in diesem Sinn rekonstruieren<sup>34</sup>, noch

<sup>33</sup> Vgl. das Schema von Zeichen, Bedeutendem und Bedeutetem und die diesbezüglichen Ausführungen von R. Barthes (1989, S. 93ff.).

<sup>34</sup> „In a general way, the Dorze (Volksstamm in Südäthiopien, Ch.W./J.Z.), who utilize a large number of symbols in connection with multiple, lively and complex rituals, do not explain them, and restrict their

führt die kommentierende Symbolanalyse in eine letztgültige Symbollexegese, da dieser selbst wiederum ein symbolischer Wert zukommen kann bzw. ob der Arbitrarität von Symbolik und Exegese und den „Versetzungen“ (Strecker 1998, S. 83) aus der Welt der Ordnung der Dinge in die des Rituals von vorne herein zum Scheitern verurteilt ist. Eine rein textuelle Interpretation umgeht aber nicht nur die Polyvalenz von Ritualen, sondern auch die Problematik des Zusammenhangs von Symbol und Kontext und die Hinsicht einer symbolischen Gewalt. Man muß nämlich die strukturelle Dekodierung nicht als eine der Entschlüsselung der Symbole durch den Kontext, sondern eher als eine des Kontexts durch die Symbole verstehen.<sup>35</sup> Und man unterschlägt das Maß an symbolischer Gewalt, das der Symbolproduktion und insofern auch Ritualen zu Grunde liegt, und das sich nach Bourdieus Worten, „selbst noch im Kern einer jeden sozialen Beziehung (wiederfindet)“ (Bourdieu 1979, S. 370).

Aus dem Blickwinkel einer performativen Betrachtungsweise erscheint aber vor allem der konstitutive Dualismus des Symbols als problematisch, der den Sinn des Symbolischen *nur* in einer „hinter“, „unter“ oder „über“ ihm liegenden Welt zu finden können glaubt: Symbole werden somit aus dem gegenwärtigen „Off“ erklärt. So erhält das Symbol sein Sein aus einer ihm logisch wie ontologisch vorgängigen Welt. Das Symbol ist ein Zeichen, das wegen eines konventionalisierten Gesetzes auf (s)einen Gegenstand verweist.<sup>36</sup> „Was symbolisiert wird“, so Gadamer“, „ist also gewiß der *Darstellung* bedürftig, sofern es selber unsinnlich, unendlich, undarstellbar ist, aber es ist auch derselben fähig“ (Gadamer 1990, S. 158f.; Herv. d. Verf.). Symbolik muß dargestellt werden, braucht *performative* Prozesse, um das Dargestellte im Darstellenden für potentielle Zuschauer zur Geltung zu bringen. Dementsprechend bezieht sich die performative Betrachtungsweise hier nicht vorrangig auf den Zeichencode oder die Kodifizierungen selbst, sondern auf den Umgang mit dem Code bzw. mit den Praktiken des Kodifizierens. Dabei wird zudem deutlich, daß Texte nicht nur als Abbilder oder Konstruktionen von Wirklichkeiten zu verstehen sind, sondern selbst eine performative Struktur besitzen, insofern sie eine bestimmte Form der Darstellung und Inszenierung von Wirklichkeit implizieren und insofern sie durch diese Form der Darstellung ganz spezifische – perlokutionäre – Effekte erzielen.

In der performativen Forschungsorientierung geht es uns also nicht um die Aufhebung der hermeneutischen Position, sondern um die Verschiebung des Blickwinkels: Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Handlungsvollzüge, sowie Körperlichkeit und Materialität der Erziehung in den Mittelpunkt zu rücken, ist weder der Versuch verbunden, das Besondere der spezifischen Situation nur als Ausdruck des historischen und kulturellen Allgemeinen (eines bestimmten Textes) zu verstehen, noch das Allgemeine als unabdingbare Grundlage des Besonderen zu begreifen. Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, beweglichen, den Kontexten angepaßten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Heuristiken zeitigt. Ein performatives Verständnis als methodische Vorgehensweise in den Sozial- und Humanwissenschaften zielt in diesem Sinn

---

comments to the rules of use. ... All this goes to show that a complex symbolic system can work very well without being accompanied by any exegetic commentary“ (Sperber 1975, S. 18).

<sup>35</sup> „In contrast to what happens in a semiological decoding, it is not a question of interpreting symbolic phenomena by means of a context, but - quite the contrary - of interpreting the context by means of symbolic phenomena“ (Sperber 1975, S. 70).

<sup>36</sup> „Ich möchte vorschlagen, *alles* Zeichen zu nennen, was aufgrund einer vorher festgelegten sozialen Konvention als etwas aufgefaßt werden kann, *das für etwas anderes steht*. ... Ein Zeichen liegt immer dann vor, wenn eine menschliche Gruppe beschließt, etwas als Vehikel von etwas anderem zu benutzen und anzuerkennen“ (Eco 1995, S. 27, 29). Zeichen erklären und verstehen bedeutet mithin, die sozialen und kulturellen Erzeugungsweisen, die *modi probandi*, von Zeichenfunktionen, zu rekonstruieren.

auf beobachtbare *Regelmäßigkeiten*, die eine Struktur implizieren, die die Bedingungen der Möglichkeit wie der Unmöglichkeit sozialen Handelns als Wiederholungen oder Veränderungen beinhalten. Die Erziehungswirklichkeit ist im Blickwinkel des Performativen nicht der Text einer Präsenz oder Wahrheit der historischen pädagogischen Bewegung, sondern das *Zugleich* von Präsenz und Absenz, von Signifikat und Signifikant – ein *Zugleich*, das sich nicht auf eine Begründung, auf ein Prinzip oder Zentrum als Invariante einer Präsenz zurückführen läßt (Derrida 1976). Das Performative benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen. Indem der Blickwinkel des Performativen auf die Formen der wirklichkeitskonstitutiven Momente mit ihrem Wiederholungscharakter, aber auch mit ihren Brüchen und Differenzen gerichtet ist, wird die Idee des Textes als Repräsentation zumindest fragwürdig. Denn eine performative Betrachtungsweise unterstellt die Indifferenz von Sprechen und Handeln, von Präsentation und Re-Präsentation; sie kann damit – was von Austin (s. unten) paradigmatisch vorgeführt wird – sowohl die Grenzen des Repräsentationsmodells wie die der eigenen Perspektive verdeutlichen.

Implizit verwenden geistes- und sozialwissenschaftliche Theorien Bedeutungsebenen des Performativen immer dann, wenn sie von Ereignissen, Aufführungen, Darbietungen, Prozeduren, Kombinationen, Übergängen, (stereotypem) Verhalten, (rituellen) Prozessen usw. sprechen, so z.B. bei E. Goffman, der die zeremoniellen Aspekte alltäglicher Interaktionsrituale untersucht. Systematisiert man die vorliegenden Ansätze zu einer Theorie des Performativen, so greifen wir vor allem auf folgende Traditionen zurück (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001): Mit dem Begriff des Performativen rekurren wir zum einen auf J.L. Austins Sprechakttheorie, die unter „to perform“ den Vollzug von Handlungen, des näheren von Äußerungen versteht, die nicht konstativ, d. h. nicht nach wahr und falsch beurteilt werden können, und die einen selbstreflexiven Charakter haben (Austin 1996). Performativität ist im Sinne von Austin nicht nur reproduktiv oder produktiv, sie ist vor allem *reflexiv, selbstidentifizierend*: Sie verweist auf ihre Entstehung und auf ihre sozialen Kontextbedingungen, die oftmals einen institutionellen Charakter aufweisen. Daneben unterscheidet Austin zwischen lokutionären (etwas sagen), illokutionären (etwas tun, indem man etwas sagt) und perlokutionären Äußerungen (etwas dadurch tun, das man etwas sagt). In unserem Verständnis des Performativen beziehen wir uns sowohl auf die illokutionären Äußerungen, von denen Austin sagt, daß sie genau dann funktionieren, wenn sie in der Form einer Zeremonie oder eines Rituals auftreten als auch auf die perlokutionären Handlungen (Äußerungen), die infolge von Äußerungen auftreten. Daher geht das Performative über das bloße unmittelbare Handeln in rituellen Kontexten hinaus und bezeichnet auch noch die (rituelle) Wirkung, die Effekte dieses Handelns.

Hieran schließen wir die Theorie von P. Bourdieu an, der von der „magie performative“ spricht und damit auf die Rituale von Institutionen abhebt, die Differenzen und Grenzziehungen erzeugen, Dispositionen festlegen und Kompetenzen zuschreiben (Bourdieu 1982). Instituierungsrituale machen den normativen Anspruch einer Gemeinschaft deutlich – sie drücken die Erwartungshaltung, die Erwartungserwartung (Luhmann) und ggf. mögliche Sanktionen aus, mit denen die Mitglieder zu rechnen haben. „’Deviens ce que tu es’. Telle est la formule qui sous-tend la magie performative de tous les actes d’institution“ (ebd., S. 61). Dabei werden Faktizität und Geltung integriert in eine topographische und chronologische Ordnung, die qua Repetitivität und Formalität die Veränderungsfähigkeiten von Ritualen begrenzt. In diesem Sinne erarbeiten sich Rituale die (institutionelle und reziproke) Anerkennung nicht begrifflich-reflexiv, sondern körperlich-habituell oder in der sprachlichen Interaktion, im szenisch-mimetischen Mit- und Nachvollzug (*mimesis, methexis*). Eine

Gemeinschaft im Sinne des Performativen konstituiert sich wesentlich über körperliche und sprachliche, unbewußte expressive Anerkennungsprozesse. Der Glaube an das Ritual, das implizite praktische rituelle Wissen, ist wesentlich unbewußt (Bourdieu 1997).

Interpretiert man Bourdieu in dem Sinne, daß seine Soziologie auf die Notwendigkeit von leiblichen Anerkennungsprozessen und -praktiken verweist, so impliziert dieser Zusammenhang, daß performative Prozesse immer auch körperliche Anerkennungsprozesse sind. Spricht man von „Einsetzungsriten“ (rites d’institution), so bezieht man sich damit auf den Vollzug von Legitimierungs- und Bestätigungsstrategien, die eine willkürliche Distinktion - oder im konkreten Fall: die Rollenzuschreibung – als natürlich erkennen lassen wollen. *Instituere* bedeutet somit die Konstituierung einer neuen Ordnung, die Festschreibung eines neuen Zustands, die Emergenz einer neuen sozialen Wirklichkeit – die gleichsam auf natürlichem Wege daherkommt und insofern Widerstand schwierig erscheinen läßt. Dabei geht es in den dargestellten performativen Prozessen um die „Anrufung“ (Butler) bzw. um die Zuschreibung einer Kompetenz, eines Könnens. „Instituer, assigner une essence, une compétence, c’est imposer un droit d’être qui est un devoir être ou d’être. C’est *signifier* à quelqu’un ce qu’il est et lui signifier qu’il a à se conduire en conséquence“ (ebd., S. 60). Wenn das soziale Sein mithin über die instituierten Attribuisierungen entsteht, die es erschaffen, indem sie es bezeichnen, kategorisieren, in Grenzen einschließen – und zudem ausschließen, daß diese Grenzen auch übertreten werden<sup>37</sup> – so läßt sich von Instituierungsarbeit (travail d’institution) sprechen, die vor allem auf Erziehung und Sozialisation beruht.

Die an dieser Stelle nicht zufällig erwähnte Theorie von J. Butler macht deutlich, daß die Performativität als normative und normierende Zitatförmigkeit funktioniert, in der sich die Kraft der Autorität durch spezifische Praktiken so akkumuliert, daß die performativen Äußerungen als Bildungsrituale von Subjekten gelten können. Performativität als Macht des Diskurses zeitigt dabei die Wirkung einer Naturalisierung von Geschlecht – im Sinne von *gender* wie von *sex* (Butler 1991, 1997). Dabei erscheint es – im Sinne von Widerstandsritualen – spannend, daß sie festhält, daß die Unmöglichkeit der vollständigen Kontextuierung die Freiheitsspielräume einer subversiven Resignifikation im Performativen ermöglicht (Butler 1998). Allerdings kommt es uns im Unterschied zu Bourdieu und mit Butler nicht nur darauf an, Instituierungsprozesse zu untersuchen, sondern zugleich deren Grenzen deutlich zu machen, die von jenen ritualisierten Praktiken vollzogen werden, die den Instituierungsbestrebungen entgegenstehen, sie subvertieren und aufheben bzw. nicht zur Geltung kommen lassen, weil sie andere Intentionen verfolgen – Intentionen, die weniger auf das Institutionelle, sondern auf das Milieu, die Interaktion in der *peer group*, mit einem Wort: auf die Gemeinschaft bezogen sind.

Dabei erscheint die Nachhaltigkeit der sozialen Wirkungen von Ritualen und Ritualisierungen um so größer, als sich diese Wirkungen häufig nicht über das Bewußtsein der Beteiligten, sondern über mimetische Prozesse vollziehen und an Performanz, i.e. den Aufführungs- und Inszenierungscharakter von Ritualen gebunden sind (Gebauer/Wulf 1992, 1998). Rituale als körperliche Aufführungen und Inszenierungen sind nicht nur an ästhetische, sondern an die mit der Wahrnehmung aller Sinne verbundene ästhetische Prozesse geknüpft, die die Perzeption, Verarbeitung und Inkorporierung von Ritualen im einzelnen Kind, in der Gruppe, der Familie und in der Gemeinschaft verändern. Der sich über mimetische Prozesse vollziehende Umgang mit Ritualen und Ritualisierungen schafft ein praktisches rituelles Wissen und entsprechende Handlungskompetenz; der performative Charakter von Ritualen

---

<sup>37</sup> Bourdieu schreibt: „C’est aussi une des fonctions de l’acte d’institution: décourager durablement la tentation du passage, de la transgression, de la désertion, de la *démission*“ (Bourdieu 1982, S. 61).



läßt dabei gleichwohl unterschiedliche Interpretationen der gleichen rituellen Situation zu, ohne daß diese Unterschiedlichkeit der Interpretationen zur Beeinträchtigung oder Auflösung des rituellen Arrangements führen muß.

Desweiteren verwenden wir Performativität im Sinne von (cultural) *performance*<sup>38</sup>, im Sinne von Aufführung, Darbietung, Prozedur, Kombination, Übergang, (stereotypem) Verhalten, Prozeß und wir schließen dabei an die Theorien von E. Goffman an, der die zeremoniellen Aspekte alltäglicher Interaktionsrituale als Darstellung und Reproduktion kultureller Sinn- und Handlungsmuster untersucht (Goffman 1992, 2000).<sup>39</sup> Zugleich beziehen wir uns aus dem Blickwinkel der Ritualtheorie vor allem auf den von V. Turner verwendeten Begriff der *performance*. Dieser kann zum einen als (konventionalisierte) Aufführung, zum anderen mit der avantgardistischen Kunst auch als Einmaligkeit, Ereignishaftigkeit der Aufführung verstanden werden. In beiden Hinsichten ist er eng mit dem Körper und dessen Bewegungen, Berührungen und Ausstrahlungen verbunden (Turner 1989). Hier ist auch R. Schechner und seine Idee des rituellen Prozesses als Rekodierung von Verhalten zu nennen, die die Dialektik von Unterhaltung und Wirksamkeit, die Transformation der Individuen und die Sozialität des Rituals in den Blick rückt (Schechner 1985).

Entscheidend ist in dieser *performance* die Konzeption des „sozialen Dramas“ von V. Turner, der mit diesem Begriff die rituelle Ausgestaltung der für eine Sozialstruktur konstitutiven spannungsgeladenen Gegensätze im Muster von Bruch, Krise, Liminalität und Re- bzw. Desintegration versteht (Turner 1995). Dabei ist wichtig, daß performative Interaktionen wirksam oder unwirksam sein, gelingen oder mißglücken können. Zum Gelingen sind bestimmte Umstände der Situation, Kontexte der Handlungen, diverse Medien, Geltungsansprüche (Habermas) und Wirkungen erforderlich. Performativität erzeugt Sachverhalte, verfremdet, unterwandert, verkehrt sie und erzeugt so mehrfache Rahmungen, die sich ihre Geltungen streitig machen können. Das Ritual bildet – im Sinne von Austin bzw. Goffman – einen metaperformativen Rahmen, der die Form und Kraft performativer Interaktionen und Kommunikationen stabilisiert, expliziert, differenziert und kanalisiert; umgekehrt gilt: erst der performative Charakter von Ritualen als Vollzug kann diejenigen Intentionen von Ritualen erklären, die mit Einheit, Zusammenhalt, Intimität, Gemeinschaftlichkeit, Solidarität, Integration etc. umschrieben werden.

### **3. Zur Bildung von Gemeinschaften in Ritualen : ein empirisches Projekt**

Im weiteren möchten wir unsere Überlegungen zur Performativität am Beispiel unseres Forschungsprojekts „Die Erzeugung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen“ erläutern, das Teil des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* an der Freien Universität Berlin ist (Wulf et al. 2001). Unsere Forschungen finden an einer Reformschule in

---

<sup>38</sup> Vgl. zum Begriff der cultural performance auch M. Singer: „For the outsider, these can conveniently be taken as the most concrete observable units of the cultural structure, for each performance has a definitely limited time span, a beginning and an end, an organized programme of activity, a set of performer, an audience and a place and occasion of performance“ (Singer 1959, S. XIIIf.). Das Publikum sind dabei im Ritual die Darsteller selbst!

<sup>39</sup> Habermas spricht mit Bezug auf Goffman auch vom „dramaturgischen Handeln“ mit den Schlüsselbegriffen „encounter“ und „performance“ (Habermas 1991, S. 135f.).

einem Berliner Innenstadtbezirk statt, deren Schülerschaft sehr heterogen ist.<sup>40</sup> Dabei versuchen wir die These, daß keine Gemeinschaft ohne Rituale entstehen, sich erhalten und veränderten Bedingungen anpassen kann, auf vier Feldern der Sozialisation zu verifizieren. In unserer Form der Mikroanalytik von Ritualen gehen wir dabei zunächst von rituellen Sequenzen bzw. rituellen Szenen aus. Ritualisierte Sequenzen werden hier als Teile eines Gemeinschaftsrituals begriffen; in ihrer Komplexität stehen sie dem „großen“ Ritual in nichts nach: auch in ihnen kommt unter dem *funktionalen* Aspekt die Bestätigung und Bekräftigung von Gemeinschaft zum Ausdruck; unter dem *koordinierenden* Aspekt zeigt sich in ihnen die sozialen Integrationsmöglichkeiten von Gemeinschaft und deren Möglichkeiten zur Solidarität; in *sozialisierender* Hinsicht sind sie das Medium der Herausbildung von Identitäten und Rollen und in *symbolischer* Hinsicht verweisen sie auf Zusammenhänge der Gemeinschaftsgeschichte und das soziale Milieu. In der uns vor allem interessierenden *performativen* Hinsicht werden die genannten Aspekte zu Dimensionen von Erfahrungen, die für gemeinschaftliche Ordnungen konstitutiv sind.

Im Unterprojekt *Familie als performative Gemeinschaft* (Audehm/Zirfas) werden vier Familien unterschiedlicher Zusammensetzung untersucht (eine polnische Immigrantenfamilie mit einem Sohn, eine deutsche mit einem Sohn und einer Tochter, eine fünfköpfige deutsche Familie mit zwei Töchtern und einem Sohn sowie eine alleinerziehende Mutter mit Tochter). Diese Familien, deren Kinder auf die o.g. gemeinsame Grundschule gehen, gehören alle einer Generations-, Bildungs- und Sozialschicht an. Die These ist hier, daß Familien durch ihre spezifische Form verbaler und non-verbaler Interaktionsrituale zu sozialen Gemeinschaften werden. Diese ritualisierten Formen werden ständig auf einer „Familienbühne“ aufgeführt, die einen Erfahrungsraum für den Zusammenhalt, Rollenverteilungen, Integrationsmechanismen und Erziehungsstile bietet. Wenn man mithin deutlich machen kann, *wie* familiäre Rituale aufgrund konkreter Handlungen, körperlicher Aktionen, ritualisierter Prozesse und kommunikativer Dynamiken performativ vollzogen werden, kann man zeigen, *wie* sich die Familie als Gemeinschaft ihrer Zusammengehörigkeit versichert. Dabei erscheinen die Formen des Miteinander entscheidender als die Inhalte, über die miteinander kommuniziert wird. In dieser Untersuchung stehen neben dem Weihnachtsfest vor allem die alltäglichen Rituale – genauer die rituellen und pädagogischen Interaktionsformen beim familiären Essen – im Vordergrund.

In dem Unterprojekt *Schule als rituelle Veranstaltung* (Göhlich/Wagner) konzentrieren sich unsere Forschungen anhand von drei Klassen um die Frage *alltäglicher* Übergänge. Wie gestaltet man in der Schule den Übergang von der peer group Situation des Kindes zur Unterrichtssituation des Schülers? Welche rituellen Inszenierungen verwenden Schüler und Schülerinnen in den beobachteten Klassen, um den Übergang von der Pause zum Unterricht zu gestalten? Welche Rolle spielen die Klassentür und die Interaktionen der Schüler um die Tür herum bzw. in spezifischen Orten im Klassenzimmer? Um die Tür und andere territoriale Grenzen herum entstehen rituelle *liminale* Situationen mit Differenzeffekten, Übergangsphasen und Wiederangliederungsprozessen, die den Übergang von der Pause zum Unterricht ebenso gestalten wie den zur Bildung neuer Schülergemeinschaften. Desgleichen interessieren wir uns für die wöchentlichen Übergänge von der familiären Welt am Wochenende in die Schulwelt – und vice versa. Wie gestalten Lehrer und Schüler diese Übergänge, obwohl sie darüber kein genuin praktisch explizites Wissen zu Verfügung haben? Die videogestützten Beobachtungen – wie die

---

<sup>40</sup> Zur Zeit besuchen 370 Schülerinnen und Schüler diese Grundschule, davon sind 165 ausländischer Herkunft, die sich wiederum aus mehr als zwanzig Nationalitäten zusammensetzen; an der Schule unterrichten 25 Lehrkräfte und 3 Referendare.

Gruppendiskussionen – zeigen, daß Lehrer und Schüler bestimmte ritualisierte Handlungsformen kennen, über die sie situativ verfügen und bei deren Inszenierung sie kooperieren.

Das Unterprojekt *Fernsehen als performatives Medium. Rituelle Medieninszenierungen* (Bausch/Sting) behandelt weniger die Rituale des Fernsehgebrauchs. Von größerem Interesse für die Erforschung des Performativen ist die Frage, welche Bedeutung im Fernsehen gezeigte Szenen und Arrangements für Kinder im Alter von 10-12 Jahren haben, in dem die Vorbilder und Muster kindlichen allmählich neuen Modellen adoleszenten Verhaltens weichen. Um herauszufinden, welche Rolle dabei die vom Fernsehen vermitteln Bilder für diese Kinder spielen und in welchen ritualisierten Formen sie mit diesen Bildern umgehen, wurde eine Video-AG eingerichtet, in der ihnen der Gebrauch einer Kamera erklärt wurde. Dabei wurden sie gebeten, etwas vor der Kamera aufzuführen und ihr Spiel aufzuzeichnen. Die (vor allem) aufgeführten Szenen aus der Werbung, von Talkshows, Musikvideos und Gangsterfilmen verdeutlichen ebenso durch die aufgeführten verkörperlichten Handlungsprozesse einen mimetischen Bezug der Kinder zum Fernsehen wie andererseits die Vergemeinschaftung der, unterschiedlichen peer-groups und Kulturen angehörigen Kinder, zu einer Inszenierungsgemeinschaft – gerade auch durch den kreativ-subversiven Umgang mit den Medieninhalten. Der ritualisierte Umgang mit Fernsehzitate produziert somit wechselnde, flüchtige und instabile Gemeinschaften, da die Kinder für ihren Umgang miteinander auf die Fernswelt als einen transkonjunktiven reziprok anerkannten Bezugsrahmen von Bildern und Handlungsformen zurückgreifen, den sie als Modell und Orientierungsmuster für ihr eigenes Verhalten mit- und zueinander nutzen.

Im Unterprojekt *Gender und Rituale der Kinderkultur* (Tervooren) wird untersucht, durch welche performativen Prozesse Geschlechtsidentität in Ritualen und Spielen thematisiert und durch gemeinsames Handeln ausdifferenziert, bestätigt und unterlaufen wird. Geschlechtsidentität wird hier als (generative Pragmatik von) Handlung begriffen, die auf das Handeln anderer Kinder bezogen bleibt. Die Beobachtungen im Klassengeschehen, dem Pausenspiel wie den Inszenierungen in den Video-AGs am Nachmittag wie auch die Auswertung von Gruppendiskussionen zeigen ritualisierte Sequenzen und Rituale, in denen die Mädchen und Jungen sowohl die Grenzen zwischen den Geschlechtern ziehen, als auch in einer liminalen Phase einen spielerischen Umgang mit der Überschreitung der Geschlechtergrenzen gerade auf der ästhetischen und performativen Ebenen inszenieren. Die Performance von Geschlecht bietet der Altersgruppe der 10-12jährigen dabei die Möglichkeit, unterschiedliche Darstellungen von Geschlecht auch auf der Ebene des Körpers einzüben. Dabei zeigen sich Prozesse einer doppelten mimetischen Vergemeinschaftung über gemeinsame Sprach und Bewegungsmuster, die sich einerseits an den Vorbildern – häufig aus den Medien – und andererseits an den Mitschülern und Mitschülerinnen ausrichten. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf der methodischen Vorgehensweise, welche die Herausforderung, Geschlecht sowohl zu sehen, als auch zu dekonstruieren, in seiner konkreten Anwendung auf die Analyse empirischen Materials erprobt und weiterentwickelt.

#### **4. Dimensionen des Performativen für eine Theorie des Rituals**

Wenn das Performative zum Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung werden soll, bedarf es der Ausarbeitung zentraler Momente dieses Begriffs. Im Folgenden sollen daher unter Bezug auf den Bereich des Rituals sechs Aspekte unterschieden werden, die eine solche Forschung leiten können (Wulf/Zirfas 2001).

*Komplexität.* Oft sind rituelle Inszenierungen durch ihre symbolischen Überdeterminierungen nicht eindeutig, lassen heterogene und widersprüchliche Elemente zu. Versteht man unter einem Ritual eine symbolische Inszenierung der Differenzbearbeitung, so besteht ein wichtiges Ziel einer an der Performativität orientierten Forschung, die Mehrdeutigkeit der rituellen Szenerie aufzuweisen. Zu dieser Komplexität gehört es, die Grenzen einer bloß funktionalen Interpretation des Performativen darzustellen. Das Performative benennt ein Geschehen, das nicht in Allgemeinheit oder Besonderheit aufgeht, das sich der Aufhebung in Identität oder Differenz, in *physis* oder *nomos* versagt. Soziale Inszenierungen haben eine Ausdrucks- und Darstellungskomponente, die sich nicht auf die Erfüllung von Intentionen und Funktionen reduzieren läßt, da ihnen ein Selbstzweck und eine eigene ästhetische wie aufführende Qualität zukommt. Sie sind nicht nur Ausdruck eines exterritoriellen sozialen Allgemeinen (Durkheim), dessen Logik sie lediglich darstellen. Rituelle Performativität repräsentiert nicht nur die Bedeutung – wie das Symbol –, und sie offenbart auch nicht nur etwas (ganz) Anderes – wie die Allegorie, sondern sie generiert in ihrem Vollzug Bedeutung, indem sie auf ihren Kontext, ihre Konventionalität und ihre Effekte verweist. Performatives Handeln ist nicht nur reproduktiv oder produktiv, es ist vor allem *reflexiv, konstativ und konstitutiv*: es vollzieht, was es bezeichnet und verweist so auf seine Entstehungsbedingungen.

*Szenische Aufführung.* Rituale werden in und durch soziale Arrangements erzeugt, in denen Menschen ihr Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt – auch in einer transzendenten Form – darstellen. Wer wir sind und wie wir unser Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt begreifen, welches implizite Wissen uns dabei leitet, stellen wir in Szenen und Arrangements körperlich dar. In diesen Prozessen spielen Kontingenzen wie Kontinuitäten der Darstellung eine wesentliche Rolle. Wenn vom einem Ritual als Aufführung sozialer Handlungen die Rede ist, wird damit ein wiederkehrendes, zeitlich und räumlich begrenztes Ereignis bezeichnet. Das Ritual ist insofern eine Aufführung, die eine Differenz in die Ordnungen des Alltags einzieht um den an ihm Beteiligten eine stabile und kontinuierliche Erfahrung zu vermitteln und die Konnektivität von Gemeinschaft zu gewährleisten. Um ein Ereignis zu einer gemeinschaftlichen Performance zu machen, bedarf es einer entsprechenden Rahmung. Zu dieser gehören neben den Akteuren, einem zeitlichen und räumlichen Kontext vor allem die Zuschauer bzw. die Zuschauerinnen, die eine für das Geschehen konstitutive Rolle haben. Erst in der Bezugnahme der sozialen Handlung auf Zuschauer entsteht eine Aufführung – auch eine solche, die eine Gemeinschaft *für sich selbst* aufführt. Umgekehrt wird dort eine soziale und moralische Gemeinschaft deutlich, wo nicht nur die – unbewußten – praktischen Regeln der Kommunikation anerkannt werden, sondern auf die Gemeinsamkeit einer szenischen Erfahrung rekurriert wird, die die Verbindung zwischen den Einzelnen gewährleistet. Diese szenische Erfahrung ist abhängig von performativen Praktiken, die in den Regelmäßigkeiten von Interaktionsordnungen ihren Ausdruck finden und die wiederum die Identität der einzelnen ebenso bestimmen wie das Verhältnis der Gemeinschaftsmitglieder zueinander. Denn um dem anderen und sich selbst zu signalisieren, *wer* man ist, und *wie* man gesehen werden möchte, benötigt man die Inszenierung von typisierten Handlungsrahmungen, Interaktionsmustern und Requisiten. Eine Analyse des Performativen bedeutet somit eine ästhetische Re- und Dekonstruktion, die den Zusammenhang von ausschließenden, wiederherstellenden und folgenden Elementen (*turn taking, sequencing, repairing*) in ihrer generativen Ordnung deutlich macht. Diese betont das (Zusammen-)Spiel, die Bewegungen, den Austausch, den Wechsel von Körpern, Haltungen, Gesten und Blicken in ihren rhythmischen, szenischen, simultanen, konsekutiven und inszenatorischen Momenten ebenso wie die sich dadurch ergebenden Stimmungen, Atmosphären und deren Transformationen, Variationen, Positionen und Oppositionen. Auch die Ausdrucks- und Darstellungsintensitäten spielen hier eine wesentliche Rolle.

*Das Ludische.* Versteht man das Ritual als Medium der Differenzbearbeitung, so zeichnet sich diese Bearbeitung zwar durch eine gewisse Stereotypie, Homogenität, gelegentlich auch formale Rigidität aus, die doch gleichwohl nie frei ist von ludischen bzw. liminoiden Elementen. Das Ludische im Ritual bezeichnet einen spielerischen Ernst, der gewisse Grenzen wahrt, und so die Pflicht mit der Freiwilligkeit, die Solidarität mit der Individualität, aber auch die Affirmation mit Ideosynkratismus und Kritik zu verknüpfen in der Lage ist. Im ritualisierten Miteinander der (zuschauenden) Akteure ergeben sich Spielräume für spontanes und kreatives Handeln, in denen die gemeinschaftlichen Normen zeitweise außer Kraft gesetzt werden können, um sie dann – mittels spielerischer Einübung – erneut in das Bewußtsein und die Körper der Beteiligten einzuschreiben; oder es werden mittels spielerischer Hinzunahme von neuen Themen und Handlungsformen in die Reinszenierung von Gemeinschaft Möglichkeiten der Kritik bestehender Zustände wie ihrer Veränderung und Subversion erprobt. Im Ludischen konvergieren Macht und Normativität mit Kritik und Kontingenz. Und so haben Rituale bestimmte immer wiederkehrende inszenierte Formelemente, die von den Gemeinschaften in ludischer Weise bearbeitet werden. Diese ludische Inszenierung vermeidet es, Gemeinschaftsbeziehungen auf kausale oder finale – vor allem aber – reflexive Sinnstiftungen zu reduzieren. Denn die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Gemeinschaft löst insofern Gemeinschaft auf, als mit der theoretischen Vergewisserung immer auch die Problematik der Kontingenz und der Alterität gegeben ist – Problematiken, die für Gemeinschaften tendenziell gefährlich bleiben. Daher darf über die Ursprünge der Gemeinschaft nicht permanent reflektiert werden. Insofern kann man sagen, daß die ludischen Dimensionen des Rituals vor allem der körperlichen Selbstvergewisserung der Gemeinschaften dient.

*Körperlichkeit.* Betrachtet man Rituale unter der Perspektive des Performativen, so erscheinen sie vor allem als körperliche Handlungsformen. Ungeachtet der schwierig zu beantwortenden Frage, welchen Begriff von Körper man hier verwendet, ist mehreres hier zu berücksichtigen: die konkreten körperlichen Handlungen, die Theaterähnlichkeit des Verhaltens, des Geschehens, des Arrangement der Situation („Requisiten“) und der Teilnehmerstatus (die Rollen) der am Ritual Beteiligten, die etwas für sich aufführen. Hiervon sind zu differenzieren: (Re-)Inszenierungen, Zitationen und Wiederholungen. Für das Gelingen eines Rituals spielen die körperlichen Verhaltensweisen der einzelnen in bezug zueinander eine entscheidende Rolle, denn diese sichern die Aufführung und die Effekte des Rituals. Das gemeinsame – symmetrische, komplementäre, kompensatorische, aber auch: divergente, ja oppositionelle – körperliche Handeln in rituellen Sequenzen sichert das rituelle Geschehen durch eine körperliche und verkörperte soziale Ordnung. In allen szenischen Aufführungen des Körpers spielen Gestik und Mimik als non-verbale Ausdrucksformen eine wichtige Rolle. Als signifikante Bewegungen des Körpers und symbolische Darstellung von Intentionen und Emotionen sind sie an der Vergesellschaftung des Einzelnen und an der Entstehung und Ausgestaltung der Gemeinschaft beteiligt. In allen rituellen Situationen sind sie Mittel der Sinngebung, die soziale Subjekte dabei unterstützen, eine Beziehung zueinander aufzubauen und sich verständlich zu machen.

*Mimesis.* Die Performativität von Ritualen und anderen Formen körperlicher Aufführung konstituiert sich in mimetischen Prozessen. Diese sind Prozesse der kreativen Nachahmung, die sich auf Vorbilder und an den Handlungen anderer ausrichtet. Mimetische Prozesse vollziehen sich größtenteils unbewußt. Sie sind sinnlich und beziehen sich daher vornehmlich auf die Aufführung menschlichen Verhaltens. Mit Hilfe dieser mimetischen Prozesse erfolgt die Herausbildung eines praktischen, handlungsrelevanten Wissens, einer körperlichen Hexis und eines leiblichen Habitus. Einzuarbeiten wäre hier die Habitus-theorie von Bourdieu, insofern Rituale ihre Kraft zur Vergemeinschaftung nicht einem begrifflich-

reflexiven Prozeß, sondern einem körperlich-habituellen, szenisch-mimetischen Nachvollzug verdanken. Die mimetischen Beziehungen machen insofern deutlich, wie Rituale kollektiv geteiltes Wissen und kollektiv geteilte Handlungspraxen zu erzeugen und zu inszenieren in der Lage sind und wie eine Selbstdarstellung und Reproduktion der sozialen Ordnung durch ein (aktualisiertes) handlungspraktisches Muster möglich ist. Hierbei kann man qualitative Formen mimetischer Handlungsbezüge, d.h. die Art und Weise des spezifischen individuellen Bezugs und explizite bzw. implizite Formen unterscheiden. Soziales und kulturelles Handeln ist mithin insofern mimetisch-performativ, als es in seinem Vollzug auf seine Herkunft verweist, als es das Soziale individuell wie vice versa das Individuelle sozial zum Ausdruck bringt, als es eine körperliche Durch-, Aus- und Aufführung ist und als es schließlich die Kontinuität und Differenzialität der sozialen Wirklichkeit hervorbringt und gestaltet.

*Macht.* Rituale haben eine normative Ordnung, die in und durch formalisierte und repetitive Pragmatiken der Aufführung gewährleistet wird. Die verschiedenen sozialen Formen des Performativen werden durch die ökonomischen, politischen, institutionellen und milieutypischen Bedingungen der Gesellschaft oder Gemeinschaft bestimmt und sind daher in deren Machtstrukturen eingebettet. Ohne eine Theorie der Performativität von Machtbeziehungen in Ritualen und der mit ihnen einher gehenden Normen, die das Soziale konstituieren, ist weder erklärbar, warum nur ganz spezifische Handlungen ihre weltkonstituierenden Effekte entfalten, noch welche Bedingungen zu Brüchen und Subvertierungen sozialer Verhältnisse Anlaß sein können. So modellieren Autoritäts- und Machtbeziehungen die rituelle soziale Ordnung und die mit ihr verbundenen kognitiven und affektiven Dimensionen der Erfahrungen und tragen so implizit dazu bei, die Welt als „real“ zu bestimmen und als „natürlich“ und „richtig“ zu erleben, ohne daß die diesen Prozessen zugrunde liegenden Mechanismen und Schemata den Einzelnen bewußt sind. In scheinbar nebensächlichen Interaktionen und pädagogischen Maximen, in räumlichen Gestaltungen und zeitlichen Strukturierungen des Alltagslebens wie in bewußt inszenierten Festen und Traditionen werden normative Muster praktiziert, gelebt und erlebt, die auf soziale Einstellungen, Werte und Wahrnehmungsweisen abzielen. Die Macht performativer Prozesse hat den Effekt der Einverleibung von Machtstrukturen durch Strukturierung und Konstituierung von Welt und Wahrnehmung; sie erzeugt einen Habitus, der sich ebenso in spezifischen Lebensstilen ausdrückt wie in der Anerkennung von Autoritäten und Hierarchien. Mit Hilfe der Inszenierung körperlicher Aufführungen werden Interaktionsformen, Sprachformen, Bilder und Rhythmen, Räumlichkeiten und Zeitordnungen, Schemata und Strategien einverleibt: Der Körper wird so zum Gedächtnis des Sozialen. Über seine performative Konstruktion wird das Verhältnis des Körpers zu sich bestimmt und eine körperliche Geographie entwickelt, die die Pragmatiken und Schemata sexueller Erfahrungen, Rollenzuschreibungen und Identitätszumutungen beinhaltet. Performativität als produktive mimetische Normativität zu verstehen bedeutet somit, die individuelle Darstellung als den Ort der Aufführung von Normen zu begreifen, der es dem einzelnen möglich macht, die Normen zu präsentieren, von denen es unterworfen wird. *Daß* und *wie* die Normen umgesetzt und verkörpert werden erscheint dabei wichtiger als die geltungstheoretische Legitimation oder reflexive Herleitung der Normen selbst. So werden die Individuen in einen dialektischen Prozeß eingespannt, der sie das Gesetz anerkennen läßt, das sie selbst in einem bestimmten Anerkennungsverhältnis festhält. Die List der performativen Vernunft der Macht besteht nun darin, durch die Betonung der Beachtung der Formen und durch die Betonung der Formen der Achtung, die Individuen auch zu einem entsprechenden körperlichen Verhalten zu erziehen, das wiederum als natürlich und unveränderbar erscheint.

## Literatur

- Barthes, R.: *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M. <sup>13</sup>1989.
- Bourdieu, P.: *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1979.
- Bourdieu, P.: Les rites comme actes d'institution. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 43 (1982), S. 58-63.
- Bourdieu, P.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M. <sup>2</sup>1997.
- Butler, J.: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M. 1991.
- Butler, J.: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M. 1997.
- Butler, J.: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin 1998.
- Derrida, J.: *Signatur Ereignis Kontext*. In: *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1976, S. 124-155.
- Douglas, M.: *How Institutions think*. Syracuse 1986.
- Durkheim, E.: *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/M. 1994.
- Eco, U.: *Im Labyrinth der Vernunft*. Leipzig <sup>3</sup>1995.
- Eder, K.: Institution. In: Wulf, Ch. (Hg.): *Vom Menschen : Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel, S. 159-168.
- Flitner, W.: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik und Pragmatik, Sinnauklärung und Normauslegung*. Paderborn u. a. 1989.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen <sup>6</sup>1990.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: *Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek 1992.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek 1998.
- Geertz, C.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M. 1983.
- Gennep, A. van: *Übergangsriten*. Frankfurt/M./New York 1986.
- Goffman, E.: *Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz*. München 1973.
- Goffman, E.: *Rahmen Analyse*. Frankfurt/M. <sup>4</sup>1996.
- Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München/Zürich <sup>8</sup>2000.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Erster Band. Frankfurt/M. <sup>2</sup>1991.
- Mannheim, K.: *Strukturen des Denkens*. Hg. v. D. Kettler et al. Frankfurt/M. 1980.
- Mollenhauer, K.: Erziehungswirklichkeit. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim/Berlin 1968, S. 291-298.
- Nohl, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt/M. <sup>10</sup>1988.
- Schechner, R.: *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia 1985.
- Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M. 1974.
- Singer, M.: *Traditional India. Stucture and Change*. Philadelphia 1959.
- Sperber, D.: *Rethinking Symbolism*. Cambridge 1975.
- Strecker, I.: Auf dem Weg zu einer rhetorischen Ritualtheorie. In: Schäfer, A./Wimmer, M. (Hg.): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen 1998, S. 61-93.
- Turner, V.: *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca NY 1967.
- Turner, V.: *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt/M./New York 1989.
- Turner, V.: *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt/M. 1995.

Wulf, Ch.: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München <sup>5</sup>1992.

Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen 2001.

Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/ München 2001.

Wulf, Ch./Zirfas, J.: Die performative Bildung von Gemeinschaften. Zur Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*. Band 10: Theorien des Performativen. Berlin 2001.

Zirfas, J.: Auf der Suche nach dem richtigen Leben. Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1999, Heft 3:431-448

Zirfas, J./Ch.Wulf: Geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. 4 Bände. Baltmannsweiler 1996, S. 350-361.

## Abstract

The difficulties of modern life have generated a new interest in the positive and creative aspects of ritual. This is due to its role for construction and performance of social and community life. This article draws upon a comprehensive research project studying family rituals, namely breakfast rituals, school as a ritual institution, youth rituals and media rituals. Using ethnographic methods the case study deals with ritual knowledge and performance of children in Berlin's inner city districts at the turn of the 21<sup>st</sup> century.

## Résumé

Etant donné les difficultés de la vie sociale aujourd'hui, il y a un nouvel intérêt pour les aspects positifs et créatifs des rituels. On analyse le rôle des rituels dans le processus de la construction et de la mise en scène de la vie sociale. Cet article traite des rituels familiaux, des rituels scolaires, des rituels des jeunes et des rituels des médias. Employant des méthodes ethnographiques cette contribution étudie le savoir rituel et performatif des enfants dans les quartiers intérieurs de la ville de Berlin au début du XXI<sup>ème</sup> siècle.



---

## CONFLUENCES

---



# Regard ethnographique sur la médiation scolaire

**Driss Abderrazak Alaoui**  
*Université de La Réunion, France*

L'importance de l'ethnographie réside, entre autres, dans sa capacité de rendre étrange ce qui nous est familier et d'amener l'observateur par l'acte du regard à s'attarder sur l'observable pour le décrire et le problématiser. Le regard ethnographique place le détail voire même le micro-détail au centre des préoccupations de l'ethnographe, une tâche dure, qui nécessite de la part de ce dernier une organisation du sens fragmenté par la taille du détail.

Le regard ethnographique ressemble à une rivière qui tout en restant dans son lit se laisse emporter par la force du mouvement en traversant des paysages différents jusqu'au moment où elle se jette dans un cours d'eau plus important. C'est en travaillant, à partir d'une démarche ethnographique, sur la violence en milieu scolaire que je me suis intéressé à des moments non violents dans lesquels les protagonistes proposent des solutions pour mettre fin au conflit qui les oppose. Ce qui a capté plus mon attention, ce sont les différents rôles du tiers et notamment le tiers médiateur et la place de la médiation dans le processus de résolution des conflits

## La médiation

Souvent on définit la médiation comme une technique de gestion de conflits, ce qui d'ailleurs n'est pas faux, car la médiation offre aux protagonistes un espace de communication et de dialogue leur permettant de trouver par eux-mêmes des solutions à leur conflit. Mais cette définition n'est pas tout à fait exacte car la médiation n'est pas réductible à la somme des techniques utilisées au moment de la médiation. Prises isolément de ce qui fonde la médiation, ces techniques occultent les vertus du conflit et réduisent les protagonistes à des simples consommateurs d'un produit en vogue.

Pour sortir de cette situation et pour libérer la notion de médiation du principe de réduction, il convient de la penser en termes de modèle (Bonafé-Schmitt), de processus (Six, Bonafé-Schmitt, Gulliaume-Hoffnung) et de complexité.

La médiation est plus qu'une technique de gestion de conflits, c'est une façon d'être dans une société où le conflit est inévitable, c'est un défi que les médiés et le médiateur lancent aux situations conflictuelles quotidiennes, c'est une incitation à penser, un effort à produire pour accéder à une pensée réflexive, c'est finalement " un mode de régulation sociale qui ferait appel à une autre forme de rationalité que celle, instrumentale, qui a marqué nos sociétés modernes " .

Dans ce sens, la médiation devient un modèle quand elle cesse d'être enfermée dans une conception techniciste, quand elle se définit à partir d'un cadre théorique et conceptuel et quand elle mène les protagonistes à un méta-conflit dans lequel ils ne sont pas dépossédés de leur conflit au profit d'une tierce personne. Mais, ils exercent autrement leur pouvoir et jouent différemment et pleinement leur rôle d'acteur.

Dans cette perspective, le conflit peut trouver une solution dans une dynamique implicationnelle basée sur une compréhension mutuelle (Bonafé-Schmitt) des points de vue respectifs des protagonistes.

### **La médiation comme analyseur du monde scolaire en crise**

Le recours à la médiation en milieu scolaire révèle au grand jour la crise du modèle de régulation sociale en place. Les signes de cette crise sont nombreux. A commencer d'abord par la résistance des forces instituées au sein de l'institution scolaire à l'institutionnalisation de la médiation. Cette résistance reflète chez certains enseignants, mais aussi chez certains chefs d'établissements la crainte de voir leur autorité éclater en mille morceaux et l'impossibilité de pouvoir faire classe ou maintenir l'ordre dans la cour de récréation.

Cette " phobie " nous montre l'écart qui sépare la culture des enseignants de celle des élèves. Les deux acteurs du monde scolaire n'attribuent pas le même sens au phénomène de médiation.

A vrai dire ce qui dérange l'institué scolaire ce n'est pas la médiation en tant qu'ensemble de pratiques spontanées, lesquelles ne sont nullement remises en cause par les enseignants, bien au contraire. Cependant les enseignants que nous avons interviewés lors de nos enquêtes sur la violence à l'école primaire associent la médiation organisée à la perte d'autorité et jugent insuffisante la capacité des élèves à bien gérer leur conflit.

Il est clair que la crainte qui habite ces enseignants se loge dans l'institutionnalisation de la médiation

Cet argumentaire est identique dans le fond à celui que P. Boumard et J-F. Marchat ont entendu chez des enseignants concernant le chahut en milieu scolaire et c'est pour cela qu'il me semble intéressant de comprendre pourquoi deux phénomènes différents suscitent quasiment les mêmes réactions.

Le chahut comme la médiation tous les deux sont des analyseurs du monde scolaire en crise et en même temps des éléments constitutifs d'un monde désiré par certains acteurs dépossédés du pouvoir décisionnel, un monde qui malgré la résistance des forces instituées est en train de naître mais qui n'est pas encore né.

Face à ces deux phénomènes souvent les enseignants n'arrivent pas à se situer en tant qu'agent institutionnel. L'évacuation de la dimension institutionnelle favorise des interprétations affectives des deux phénomènes en question et les vide de leur sens.

Le chahut comme la médiation sont deux phénomènes collectifs. Le premier implique la classe dans la construction d'un conflit de définition de la situation tout en essayant d'en imposer une autre dans laquelle le maître n'est plus maître de sa classe. La seconde ne peut exister si les protagonistes voire même la majorité des acteurs d'une classe ou d'un établissement ne partagent pas la même définition de la situation.

Ces deux phénomènes ont tous les deux un destinataire final qui est l'institution scolaire. " Si le chahut est historiquement lié à la classe, dans la pratique il parle à l'institution, voire à la société des adultes en général ". La médiation par les " savants de l'intérieur "(notion inventée par P. Boumard), tout en s'adressant dans l'immédiateté aux protagonistes, est un message concernant en premier chef l'institution scolaire. Un message qui revêt la forme d'une critique explicite du mode de gestion de conflits scolaires. Les acteurs des deux phénomènes ne cherchent pas à exclure l'enseignant du processus engagé, au contraire, les chahuteurs, comme les médiateurs et les médiés sollicitent sa participation, en tant que partenaire incontournable

pour produire une analyse interne des situations scolaires vécues ensemble. Effectivement, ce message ne parvient pas directement à l'enseignant, car les incidents perturbateurs (dans le cas du chahut) et l'ampleur du désordre qu'ils occasionnent, fonctionnent comme obstacles empêchant le destinataire de saisir le sens qui se cache derrière la perturbation.

Cette comparaison, même si elle peut être qualifiée de sommaire et hâtive, nous éclaire sur l'institué scolaire. En ne voyant dans le chahut que son côté violent et perturbateur, cet institué dénature le chahut et le vide de son contenu. Cette réaction n'est pas réservée seulement à certaines formes de violence scolaire venant d'en bas, elle s'étend même à la médiation que l'on peut considérer comme une forme d'innovation et un mode de gestion non violent des conflits scolaires.

Malgré leurs différences, chahuteurs et médiateurs scolaires disent la même chose à l'institution. Tous les deux ne font qu'exercer, chacun à sa manière, leur citoyenneté.

### **La médiation par les pairs comme moment de citoyenneté**

Dans un contexte social et scolaire caractérisé par une montée de violences sans précédent, par l'absence de repères et de limites, par l'incapacité des familles à jouer de leur socialisation, par la perte de l'esprit citoyen et par une crise de rapports : à la loi, à autrui, à soi-même et à la société dans laquelle on se trouve, l'école reste l'institution la plus sollicitée pour venir en aide.

Pour sortir de cette crise certaines propositions vont jusqu'à introduire un nouvel ordre dans les fonctions de l'école (instruction, formation et éducation à la citoyenneté) en donnant la priorité à la dernière fonction.

Ces propositions sembleraient omettre la complémentarité entre les savoirs scolaires et l'éducation à la citoyenneté. L'analyse de B. Jolibert nous montre que les savoirs scolaires ne peuvent que favoriser l'accès à la citoyenneté et ce en luttant contre l'ignorance, en donnant aux élèves les éléments nécessaires pour forger un esprit critique et en les conduisant à penser par eux-mêmes, à devenir libres et indépendants.

Ces savoirs disciplinaires " posent la règle générale qui oblige à se discipliner. Ces savoirs sont la première forme objective que rencontre la liberté arbitraire de l'enfant.

La rigueur des disciplines scolaires, dans leur forme didactique parfois si décriée, implique que j'abdique de mes préférences particulières, proprement " idiotes " au sens étymologique, liées à mes origines, mes préjugés, ma culture, pour tenter d'accéder à un point de vue qui ne m'est plus personnel, mais qui est valable au-delà de ma petite personne et permet seul l'échange avec autrui. Par-delà mes préférences personnelles, les choix affectifs qui guident inconsciemment certaines options, par-delà l'histoire personnelle, en accédant au savoir scolaire on accède sinon à l'universel du moins dans son ombre scolaire, ce qui n'est déjà pas si mal : un contenu de connaissances qui résiste à mes propres caprices passagers.

Le problème n'est donc pas un problème de priorité, mais un problème de fond.

Si les acteurs du système éducatif sont quasiment d'accord sur l'importance et la nécessité d'une éducation citoyenne en milieu scolaire, dans la pratique les comportements des uns et des autres disent parfois le contraire. Plusieurs chercheurs ( P. Boumard, B. Defrance, F. Dubet) décrivent des situations scolaires dans lesquelles l'école reste encore un lieu de non droit rendant difficile l'élaboration d'un rapport " sain " à la loi et à la règle.

On a souvent entendu des élèves dire " on ne gagne jamais contre un prof ", " un prof à toujours raison même s'il a tort ". A quoi sert un cours sur la démocratie si dans le quotidien

scolaire certains principes démocratiques ne sont pas respectés ? Peut être ne soupçonne-t-on pas assez la gravité de telle attitude et ses conséquences sur ceux qui se sentent lésés, ceux qui n'auront que la violence pour affirmer leur existence ?

Si les savoirs disciplinaires permettent d'élaborer une citoyenneté abstraite, l'espace scolaire doit permettre l'émergence d'une citoyenneté concrète.

L'éducation à la citoyenneté et la transformation de l'école en espace où la loi est la même pour tous et où nul ne peut être juge et partie, sont les deux moments solidaires de la construction des situations scolaires dans lesquelles une implication forte et réelle de la périphérie me semble capitale dans la naissance d'un nouveau monde scolaire.

Dans cette perspective, la médiation par les pairs est par excellence l'un des moments forts de l'apprentissage et de l'exercice de la citoyenneté, elle est aussi une articulation des savoirs disciplinaires, savoir-faire et savoir être.

Plusieurs principes, aspects et éléments de la médiation scolaire se retrouvent dans les fondements de la citoyenneté. La médiation permet aux protagonistes de confronter leur point de vue sans faire appel à la violence et en dehors des influences et des contraintes directes. Accepter de confronter son point de vue c'est s'efforcer de pénétrer le cadre de référence de l'autre en tant qu'acteur différent, c'est aussi refuser de prendre son point de vue pour une vérité applicable à l'autre et sur l'autre. Ainsi la médiation, en tant que dispositif, aide les médiés à franchir un premier pas vers une inter-compréhension indispensable à la résolution des conflits en milieu scolaire mais aussi en dehors de cet espace. Cette démarche qui consiste à comprendre l'autre dans sa complexité, à découvrir ses valeurs et par la même occasion les siennes passe par l'éthique de la discussion (Habermas).

A la rupture définitive de l'interaction, les protagonistes s'engagent par une écoute impliquée afin d'installer leur communication dans la durée sans toutefois masquer ce qui a été à l'origine de leur conflit ou fuir les contradictions.

La solidarité est un autre aspect de la médiation que l'on trouve au cœur de la citoyenneté et qu'il ne faut pas dissocier de la responsabilité.

L'espace scolaire est un espace social où des interactions conflictuelles ne sont pas une denrée rare. Cependant ce qui reste rare dans une société où l'individu est atomisé c'est bien la solidarité et le manque d'implication. N'avons-nous pas observé pendant les moments de récréation des tiers spectateurs des malheurs des autres, d'autres indifférents refusant de se laisser toucher par ce qu'ils regardent ?

La médiation est une redéfinition du rôle du tiers dans des situations conflictuelles et dans lesquelles il cesse de se décharger du souci de solidarité. " Répondre de l'autre, répondre à l'autre, c'est accomplir notre liberté, cœur de notre être. Pour être vraiment homme, j'ai à me laisser porter par ce mouvement en moi qui me dit que l'autre est en moi quelqu'un plus moi-même que moi ; ce qui signifie que lorsque je sors de moi-même en admettant l'existence de l'autre et en le promouvant, lorsque je rejoins l'autre comme étant au cœur de mon cœur, au cœur de mes préoccupations, je connais un élan de vie qui me fait plus homme. Alors que si je refuse cette présence de l'autre, si je l'élimine de mon horizon de ma pensée de ma passion d'amour, je me diminue moi-même, m'enferme en ce repli sur soi qui m'annihile ".

La médiation, à travers la solidarité qu'elle engendre entre les différents acteurs, participe au retissage du lien social là où il était défait, répare et consolide les relations entre les pairs et valorise les vertus du conflit.

Il me semble urgent que l'institution scolaire s'ouvre sur cette proposition émanant de ceux qui sont les acteurs et les victimes des violences qui déstabilisent le quotidien scolaire.

Après la médiation familiale, pénale, sociale... la médiation scolaire assurée par les " savants de l'intérieur " doit s'inscrire dans cette longue marche qui ne prône pas un monde sans conflit mais rétablit les liens là où ils sont rompus.

### **Abstract**

Mediation is more than a technical conflicts management, it is a way of life in a society where conflicts can't be avoided. Mediation should be regarded as a challenge to everyday conflict situations, to this kinds of regulation which forbids conflicts, and therefore it should help to think in a more reflexive way .

### **Resumen**

La mediación no es una técnica de gestión de los conflictos, sino un modo de ser en una sociedad de cuya el conflicto es parte constitutiva. Es un desafío a las situaciones conflictuales cotidianas, y también un impulso para un pensamiento más reflexivo.





# Prove sperimentali sulla correlazione tra costruttivismo ed etnometodologia : Kelly e Garfinkel

**Mirella Rizzello**  
*Università di Lecce, Italia*

## Linee teoriche fondamentali

Le origini del costruttivismo in sociologia sono da collocare, secondo Mehan e Wood (1975) nella fenomenologia costitutiva di Husserl e nel lavoro dei suoi interpreti più importanti quali Gurwitsch e Schutz.

Gli etnometodologi trasformeranno poi il senso personale e individuale della costruzione presente all'interno della fenomenologia, in senso sociale. In psicologia la teoria costruttivistica ha subito trasformazioni simili a quelle avute in sociologia, in quanto, partendo dalla visione Piagetiana di un senso personale e privato della costruzione (nello sviluppo del pensiero) si è modificata in senso sociale sotto l'influenza di Wittgenstein prima e di Vygotskij dopo. Gli anni successivi alla seconda guerra mondiale, vedono così, sul fronte del pensiero americano, un notevole interesse verso tale teoria costruttivistica in grado di legare l'interazione sociale e cognitiva in un rapporto interattivo ed interdipendente.

George Kelly ha delineato una teoria della persona partendo dai modi in cui ognuno costruisce gli eventi: tale costruzione avverrebbe in maniera personale e differente da soggetto a soggetto.

L'etnometodologia, ponendo al centro dell'attenzione i procedimenti di costruzione della realtà che ogni soggetto utilizza, assume un'analoga visione costruttivista.

Il contesto culturale più sensibile ai temi della democrazia e al senso dell'uomo, individuo- persona, consente di cogliere le suggestioni costruttivistiche anche in ambiti artistici e letterari, a dimostrazione di una diffusa sensibilità che legittima l'ipotesi di un ormai pervasivo costruttivismo.

Pirandello, per esempio, grande drammaturgo e narratore italiano morto nel 1936, scrisse delle opere di sottile taglio costruttivista.

Egli, nella sua opera letteraria "*Sei personaggi in cerca d'autore*" ha cercato di dirci che noi non esistiamo sino a quando non troviamo qualcuno che riesce ad interpretare i nostri costrutti.

Quando Pirandello scrisse "*Così è (se vi pare)*" mostra di aver accettato la premessa costruttivistica di base che tutte le nostre attuali interpretazioni dell'universo sono suscettibili di revisioni e sostituzioni.

"Noi siamo dell'opinione che ci sono sempre costruzioni alternative disponibili per scegliere i modi di agire nel mondo. Nessuno ha bisogno di dipingere se stesso in un angolo, nessuno ha bisogno di essere completamente sopraffatto dalle circostanze; non occorre che

una persona sia la vittima della sua storia. Noi chiameremo questa posizione filosofica - alternativismo costruttivista-" (KELLY, 1955).

L'alternativismo costruttivo è quindi la posizione epistemologica dalla quale parte Kelly.

Ciò significa che, a suo avviso, nessuno di noi conosce o conoscerà mai la realtà direttamente, dovremo sempre interpretarla utilizzando un modello, un paradigma che ci fornirà delle conoscenze, suscettibili però, di revisione nel caso non fossimo in grado di costruire spiegazioni alternative.

"Nulla può venire interpretato in assenza di un insieme anche implicito di credenze metodologiche e teoretiche che permette la scelta, la valutazione e la critica" (KUHN, 1962).

L'essere umano viene ad essere così considerato da Kelly un "esploratore attivo e un solutore di problemi" in grado, in base a teorie da lui costruite, di conoscere il mondo, organizzarlo ed anticiparne gli eventi.

Anche secondo l'etnometodologia la realtà sociale è costruita, o prodotta, dagli stessi individui che nel momento in cui sono istituiti da una situazione, sono istituenti della stessa e le alternative utili per scegliere il proprio modo d'agire sarebbero fornite da uno "stock di conoscenze" possedute da ognuno di noi. L'uomo cerca di prevedere il futuro edificando una serie di strutture concettuali, una serie di lenti (da Kelly chiamate *Costrutti* e da Garfinkel *Pregiudizi*) attraverso le quali guardare il proprio universo e attribuirgli un senso.

Secondo Kelly "un costrutto è un concetto bipolare attraverso cui categorizziamo le somiglianze e le differenze percepite nell'ambiente" (BANNISTER, 1968).

J. Fodor e J. Katz (1984) confermano che l'uomo, conseguentemente alla sua evoluzione biologica sarebbe in possesso di "costrutti primitivi" e predisposizioni costruttive che utilizzerebbe come punti di partenza per l'elaborazione dei propri costrutti personali.

Kelly ritiene che gli individui possiedano dei costrutti comuni che, in base alla propria personale esperienza verrebbero rielaborati.

E' bene, però, precisare che: "i costrutti non vanno confusi con le etichette verbali che li identificano. I costrutti sono le effettive discriminazioni compiute tra eventi, mentre le etichette servono a definire, in maniera abbreviata, tale contrasto" (CHERUBINI e ZAMBELLI, 1987).

L'interesse di Kelly è dunque rivolto verso la persona intesa come processo, in quanto egli dice: "l'uomo è una forma di movimento" e ciò che bisogna spiegare è la direzione che tali movimenti assumono nel corso dell'esistenza. Secondo Garfinkel le conoscenze legate al mondo della vita quotidiana assumono come oggetto fenomeni definiti in base a nozioni e rappresentazioni di senso comune.

Quest'ultimo, difatti, "non deve essere considerato come una versione volgare, atrofizzata, della conoscenza scientifica. E' invece un altro modo di conoscenza" (LAPASSADE, 1995).

Già Schutz aveva affermato che ogni membro della società, e quindi anche il sociologo, interpreta la realtà attingendo al patrimonio del senso comune.

Il Postulato Fondamentale della psicologia dei costrutti personali e le sue implicazioni, sviluppate in undici Corollari, permettono di meglio comprendere il pensiero di Kelly.

## Postulato Fondamentale

*“I processi di un individuo sono incanalati psicologicamente dai modi in cui egli anticipa gli eventi”.*

In questo postulato appare chiaro come l'interesse di Kelly sia rivolto verso l'Individuo e verso le sue Anticipazioni, verso cioè un tentativo di stabilire in che cosa una persona sia impegnata.

Secondo l'autore ognuno di noi è impegnato nel capire se stesso e il mondo circostante al fine di poter prevedere il futuro.

Nessun evento ha un significato intrinseco, ma ognuno di noi può dargli significato per mezzo dei propri costrutti.

L'uomo è, perciò, sempre in movimento e ciò gli permette di conoscere, ma la conoscenza altro non è che un processo attivo di costruzione, il suo sviluppo consiste nel cambiamento del grado di organizzazione e di complessità del sistema di costrutti.

L'interazionismo simbolico aveva già affermato che gli esseri umani agiscono sulle cose in base al significato che alle stesse attribuiscono e che questa attribuzione di significati agli oggetti attraverso simboli è un processo continuo “che si produce sempre sotto forma di flusso e che è soggetto a cambiamenti” (LAPASSADE, 1994).

“La natura della vita è la crescita della conoscenza e non la semplice ripetizione delle sue condizioni principali o del suo incessante ripetersi degli eventi passati” (BANNISTER e MAIR, 1968).

Le analisi che l'uomo fa sulla realtà non possono quindi essere altro che modificabili e sia Kelly, sia Garfinkel rifiutano un'analisi dell'universo considerata come definitiva ed assoluta.

Secondo la visione etnometodologica il soggetto "non è che un punto d'incontro delle reti cognitive e comunicazionali, costitutive dell'identità del sé come dei contesti situazionali e degli eventi significativi" (CRESPI, 1984).

L'analisi delle procedure interpretative e delle pratiche interazionali deve, perciò, secondo Garfinkel tener conto della riflessività (réflexivité) e della indicialità (indexicalité).

La nozione di riflessività fu usata dalla teoria psicologica della Gestalt, secondo la quale tutti gli elementi della struttura come totalità si determinano e si producono reciprocamente" (LAPASSADE, 1995).

Con il termine indicialità si intende il fatto che ogni significato può essere inteso solo nel contesto nel quale viene prodotto. Indicialità e Riflessività, quindi, essendo elementi costitutivi del linguaggio e delle rappresentazioni del mondo che ognuno determina, collaborano alla produzione della situazione che si descrive.

I membri della società, sempre secondo Garfinkel, interpretano il contesto grazie a continue negoziazioni dei criteri e dei presupposti presenti; conseguentemente ad una qualsiasi modifica del contesto fa seguito una diversa interpretazione dello stesso.

La stessa diversa interpretazione, d'altra parte, modifica il contesto.

L'immagine dell'uomo come colui che per mezzo dei suoi costrutti tenta in ogni modo di dare un significato proprio alla realtà è meglio espresso da George Kelly in undici corollari.

Nei primi nove la teoria affronta i problemi della conoscenza e dello sviluppo dell'individuo esclusivamente dal punto di vista del suo sistema personale di costruzione della realtà.

Negli ultimi due, che possiamo considerare complementari, vengono invece poste le basi di una psicologia sociale.

## 1 Corollario della Costruzione

*“Una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche”*

Il comportamento di un individuo dipende dal suo modo di interpretare e dare significato agli eventi del suo ambiente.

Le caratteristiche dell'ambiente, infatti, sono rilevanti solo in relazione al significato che ad esse viene attribuito dalla persona stessa, la quale, però, non reagisce alle stimolazioni ambientali, bensì alle proprie interpretazioni delle parti di queste che si ripetono.

“Il comportamento è funzione del rapporto tra la conoscenza e l'ambiente, rapporto che si configura come anticipazione”(MANCINI e SEMERARI, 1987). L'anticipazione quindi, per Kelly, permetterebbe sia l'ulteriore elaborazione della conoscenza personale, sia una delimitazione dei confini della realtà percepita dal singolo, ed è resa possibile dalla capacità di costruire repliche di eventi già accaduti.

Gli eventi di ogni giorno sono però, sempre differenti, ecco perché noi possiamo solo prevedere il ripresentarsi di alcune costanti e non l'intero evento. "Diamo un senso al nostro mondo e alle nostre vite per mezzo del continuo riconoscimento di temi ripetuti e della categorizzazione di questi temi" (CHIARI e NUZZO, 1986).

Per poter meglio anticipare gli eventi, secondo Kelly, ognuno di noi sviluppa un sistema di costrutti che muta e si evolve progressivamente.

“Ciò che spiega, descrive e regola il divenire del sistema di costrutti è la tendenza a massimizzare le capacità previsionali" (MANCINI e SEMERARI, 1987).

Le modifiche del nostro sistema di costrutti avvengono mediante una fase di Irrigidimento e una di Allentamento.

La prima fase ha come obiettivo quello di ridurre il campo di applicabilità e la permeabilità dei costrutti fornendo previsioni stabili e precise, mentre la seconda tende a:

- far sì che nel campo di attenzione del soggetto possano entrare nuovi elementi;
- ampliare il campo di applicabilità dei costrutti;
- favorire la formazione di nuove combinazioni strutturali e di nuove ipotesi.

Gli uomini differirebbero gli uni dagli altri proprio nella diversa modalità con cui, per mezzo di questo alternarsi e succedersi di fasi di allentamento e irrigidimento, costruirebbero gli eventi.

Secondo Schutz i rapporti intersoggettivi che uniscono i singoli individui agli altri avvengono grazie ad un *bagaglio di esperienze* che ognuno possiede e che permette di dare rilevanza a certi aspetti dell'agire trascurandone altri. "A partire dallo schema di tipizzazioni comune a me come ai miei contemporanei, posso formulare ipotesi circa il loro comportamento e le sue motivazioni che saranno tanto più adeguate e valide, quanto più solidi si riveleranno i sistemi di tipizzazione vigenti, che orientano oggettivamente l'agire sociale" (SCHUTZ, 1873).

## 2 Corollario di Individualità

*"Le persone differiscono l'una dall'altra nella loro costruzione degli eventi".*

Ogni persona anticipa gli eventi individualmente in quanto ognuna vede la propria situazione filtrata dal proprio sistema di costrutti personali, infatti, "considerando la costruzione della conoscenza un fatto personale non è possibile che due persone usino sempre gli stessi sistemi di costrutti" (BANNISTER e MAIR, 1968).

Questo corollario, inoltre, permette di comprendere come mai due persone nella medesima situazione agiscano diversamente.

Esso infatti chiarisce come la situazione, in realtà, non sia la stessa per le due persone coinvolte, ma solo per una terza persona che guarda dall'esterno.

Schutz aveva distinto tra senso soggettivo e senso oggettivo dell'azione, definendo il primo per lo più inaccessibile alla comprensione da parte di un altro. Secondo la visione etnometodologica ogni soggetto costruisce in maniera individuale.

"Il mio sguardo sulle cose le organizza, le costruisce a partire da una originaria suddivisione, per una vista del mondo che è mia e che, nello stesso tempo, s'impone a me" (LAPASSADE, 1995).

## 3 Corollario dell'Organizzazione

*"Ogni persona sviluppa in modo caratteristico, per la sua convenienza nell'anticipare gli eventi, un sistema di costruzione che comprende relazioni ordinali tra i costrutti".*

I costrutti personali, se organizzati in un sistema che si evolve col passare del tempo, permettono l'esplorazione e la costruzione degli eventi.

Essi vengono interrelati da ogni persona in maniera soggettiva e gerarchica. Quest'ultima procede, cioè, dall'alto verso il basso, da una teoria generale alla sua articolazione.

Kelly ritiene esistano costrutti superordinati e costrutti subordinati, i primi avrebbero una funzione di guida, mentre i secondi quella di elementi nei confronti dei costrutti posti a livello immediatamente superiore.

"Per permettere al sistema di evolvere senza cadere nel caos, la creazione di nuovi costrutti deve avvenire a livelli intermedi tra il più generale ed il più specifico" (BANNISTER e FRANSELLA, 1980).

## 4 Corollario della Dicotomia

*"Il sistema di costruzione di una persona è composto da un numero finito di costrutti dicotomici"*

Il costrutto, così come lo definisce Kelly (1955), è un'astrazione mentale che determina l'ordine degli eventi, ma non è determinato da questi, "è un modo per cui due cose sono costruite simili tra loro e diverse da una terza".

"La somiglianza ed il contrasto sono entrambi inerenti allo stesso costrutto" (*Ibidem*).

La struttura del costrutto è dicotomica bipolare, esiste cioè un polo che definisce immediatamente le caratteristiche degli elementi (in genere è il più semplice da esplicitare),

che prende il nome di Polo Emergente, mentre il polo di contrasto (spesso di difficile esplicitazione) prende il nome di Polo Sommerso.

Quest'ultimo esprime un'opposizione al primo e fa riferimento alla sensibilità personale degli individui di interpretare la realtà.

“Assumere che i costrutti sono bipolari può far ritenere che essi rappresentino un tipo di pensiero categoriale senza possibilità di sfumature” (CHERUBINI e ZAMBELLI, 1987), ma “Kelly ha ripetutamente affermato che i costrutti possono essere usati con modalità scalare, pur continuando ad essere bipolari; quindi le famose *sfumature di grigio* nascono dal costrutto nero-bianco” (BANNISTER e FRANSELLA, 1980).

## 5 Corollario di Scelta

*"In un costrutto dicotomico una persona sceglie l'alternativa che prevede più favorevole all'elaborazione del suo sistema".*

Ogni persona cercherà sempre di allontanarsi dal caos per avvicinarsi alla comprensione, al fine di dare senso al proprio mondo.

“La conoscenza non è un processo che muove dall'ambiente all'individuo, bensì un processo di successive costruzioni che consentono l'esplorazione attiva e selettiva dell'ambiente. Il corollario di scelta ci dice in che direzione si svolge questa esplorazione” (MANCINI e SEMERARI, 1987).

L'alternativa scelta da un soggetto in un costrutto dicotomico dipenderà sempre dalla sensibilità personale degli individui, in riferimento alla coerenza con il proprio sistema di costrutti.

## 6 Corollario di Campo

*"Un costrutto è idoneo ad anticipare soltanto un numero finito di eventi".*

Essendo il costrutto un'invenzione personale esso permette di avere successo nell'anticipare solo se è scelto per un numero finito di eventi.

Per questo un costrutto può accogliere nel proprio spazio un numero finito di elementi.

Garfinkel fa riferimento all'esistenza di pratiche atte a fornire criteri interpretativi. I singoli eventi e le situazioni concrete verrebbero così riferiti, di volta in volta, a tale schema interpretativo.

Quando, secondo l'autore, un evento sfida ogni analogia e non riesce ad essere etichettato secondo lo schema prefissato, allora si ha una “rottura della congruenza delle rilevanze che può mettere in discussione l'ordine normativo costituito” (GARFINKEL, 1967).

## 7 Corollario dell'Esperienza

*"Il sistema di costrutti di una persona varia a mano a mano che essa costruisce la replica degli eventi"*

Questo corollario asserisce che il sistema di costrutti di una persona varia nel tempo, sviluppandosi assieme alla persona.

"Noi modifichiamo i nostri sistemi di costrutti sulla base dell'accuratezza delle nostre anticipazioni" (BANNISTER e FRANSELLA, *cit.*).

La crescita dell'esperienza, perciò, non dipende dal numero degli eventi percepiti, ma dalla capacità del sistema di costruire nuove strutture in grado di assimilare nuovi elementi.

Il controllo e la revisione della costruzione permettono di acquisire nuove esperienze.

## 8 Corollario della Modulazione

*“La variazione del sistema di costruzione di una persona è limitata alla permeabilità dei costrutti nella cui gamma di pertinenza si presentano i cambiamenti”.*

L'introduzione delle caratteristiche di permeabilità-impermeabilità pongono le condizioni del cambiamento.

“La permeabilità indica la capacità di un costrutto di assimilare nuove costruzioni subordinate nella sua gamma di pertinenza e quindi di produrre nuovi tipi di implicazioni” (CHERUBINI e ZAMBELLI, 1987).

Il sistema di costrutti di una persona può essere ritenuto permeabile nel momento in cui i costrutti superordinati possono incorporare le costruzioni già presenti con quelle di nuova produzione.

## 9 Corollario della Frammentazione

*“Una persona può impiegare di volta in volta una varietà di sottosistemi di costruzioni che sono deduttivamente incompatibili gli uni con gli altri”.*

Questo corollario è strettamente legato al precedente ed afferma che un sistema, per crescere, deve esplorare ipotesi alternative e permettere anche la compresenza di costrutti subordinati incompatibili.

"Tra i sottosistemi che si sviluppano dai costrutti superordinati sono possibili incompatibilità reciproche e queste sono tollerate" (MANCINI e SEMERARI, *cit.*) a patto però, che le contraddizioni non siano eccessive, altrimenti ciò praticamente significherebbe rinunciare a fare previsioni.

L'individuo che presenta nel proprio sistema di costrutti un certo grado di incoerenza, può sottoporre il sistema, in alcune sue parti, ad un processo invalidante, può quindi in seguito, superare la crisi aumentando la differenziazione dei costrutti subordinati, mentre quelli superordinati rimangono stabili.

## 10 Corollario della Comunanza

*“Nella misura in cui una persona impiega una costruzione dell'esperienza simile a quella impiegata da un'altra, i suoi processi sono psicologicamente simili a quelli dell'altra persona”*

Nel corollario della comunanza Kelly sottolinea l'importanza dell'approvazione sociale ed il fatto che l'uomo, entrando progressivamente in contatto con altri suoi simili, allarga la propria esperienza sociale ed assimila nel suo sistema idee, atteggiamenti e dimensioni di questi ultimi.

La comunanza è costituita, secondo Kelly, dai punti di contatto tra le persone, le quali sono simili nel momento in cui costruiscono in maniera simile.

In etnometodologia si può rilevare come un osservatore che voglia studiare un gruppo sociale debba "divenire il fenomeno che egli studia" (MEHAN e WOOD, *cit.*) debba cioè entrarne a far parte, integrandosi, per poter realmente comprendere le diverse situazioni.

## 11 Corollario della Socialità

*"Nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona"*

Questo corollario afferma che solo nel momento in cui una persona è in grado di porsi da un punto di vista diverso dal proprio, è in grado cioè di comprendere il sistema di costrutti posseduto da un'altra persona, può comunicare con questa.

Anche secondo l'etnometodologia "le dimensioni nei cui termini un individuo definisce il proprio comportamento verso gli altri, non sono selezionate a caso, ma derivano dai ruoli giocati con altri individui" (SALMON e CLAIRE, 1984).

Ognuno di noi, in poche parole, nelle relazioni con gli altri è portato a *costruire le costruzioni altrui*.

## Bibliografia

- Bannister, D. - 1968, *Una nuova teoria della personalità*, tr. it. Torino, Boringhieri
- Bannister, D. e Mair, J. M. M. - 1968, *The evaluation of personal constructs*, London, Accademic Press
- Bannister, D. e Fransella, F. - 1980, *Inquiring man: the psychology of personal constructs*, New York, Perguin Book
- Cherubini, G. e Zambelli, F. - 1987, *La psicologia dei costrutti personali*, Bologna, Pàtron
- Chiari, G. e Nuzzo, M. L. - 1986, La psicologia dei costrutti personali, *Psicologia Contemporanea*, n.77, Firenze Giugni
- Crespi, F. - 1985, *Le vie della sociologia*, Bologna, Il Mulino
- Fodor, J. e Katz, J. - 1964, *The structure of language*, Englwood Cliffs, N. J., Prentice Hall
- Garfinkel, H. - 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englwood Cliffs, N. J., Prentice Hall
- Kelly, G. - 1955, *The psychology of personal constructs* New York, Norton
- Kelly, G. - 1963, *A theory of personality: the psychology of personal constructs*, New York, Norton
- Kuhn, T. S. - 1962, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi
- Lapassade, G. - 1994, Court traité de microsociologie, *Pratique de formation*, 28, Paris
- Lapassade G. - 1995, *In campo, Contributo alla sociologia qualitativa*, Lecce, Pensa Multimedia
- Mancini, F. e Semerari, A. - 1987, *La psicologia dei costrutti personali: saggi sulla teoria di George Kelly*, Milano, Fratelli Angeli
- Mehan, H. e Wood, H. - 1975, *The Reality of Ethnomethodology*, New York, John Wiley
- Salmon; Ph. e Claire, H. - 1984, *Classroom collaboration*, London: Routledge & Kegan
- Schutz, A. - 1979, *Saggi sociologici*, tr. it. Torino, Utet



## **Résumé**

L'étude veut essayer de mettre en synergie la théorie des constructions personnelles, formulée par George Kelly environ dans les années 60 à New York et qui est une recherche qu'on peut considérer de façon interprétative avec le courant ethnométhodologique inauguré par Garfinkel, à peu près dans les mêmes années à Chicago et qui ouvre les portes au modèle de la sociologie qualitative.

En effet les bases épistémologiques auxquelles se réfèrent les deux "modèles théoriques", tout en se projetant vers différentes perspectives (psychologique pour Kelly, sociologique pour Garfinkel), semblent être les mêmes, c'est-à-dire l'importance de l'individu comme interprète actif de sa réalité et le caractère de sélectivité constitutive et d'intervention que chaque phénomène social interactionnel possède.

## **Abstract**

The purpose of this job is to try to set in synergy the theory of the personal constructions formulated by George Kelly around the years 60 in New York and that you can consider an interpretative study type, with the current ethnomethodological inaugurated by Garfinkel in the same years in Chicago and that it introduces to the paradigm of the qualitative sociology.

The bases epistemological from which the two "theoretical models" start in fact, also maturing toward different perspectives (psychological for Kelly, sociological for Garfinkel) they seem to be the same: the two models, in fact admit importance both to the individual as active interpreter of the reality in which alive and to the character of constitutive selectivity and intervention that has every social phenomenon - interazionale.



# Pierre Bourdieu et l'ethnographie

**Patrick Boumard**

*Université de Haute-Bretagne, France*

Pierre Bourdieu est mort le 23 janvier 2002.

Coup de tonnerre dans le ciel de la sociologie française et internationale. Aussitôt panégyriques enflammés, protestations d'allégeance ou coups de pied de l'âne inondèrent les gazettes. Apparemment il n'aurait que des adorateurs ou des ennemis jurés.

Quelques mois après, le champ de bataille s'est un peu calmé.

On peut distinguer sommairement entre :

- 1) ceux qui considèrent que sa théorie de la reproduction a révolutionné l'analyse du système scolaire ;
- 2) ceux qui admirent le penseur engagé, qui s'est mis, surtout après 95, du côté des luttes sociales ;
- 3) ceux qui critiquent le mandarin qui pontifiait au Collège de France ;
- 4) ceux qui réfutent le « positiviste », défenseur de la science et du fantasme d'objectivité.

## I. Les acquis

Par-delà les polémiques, restent un certain nombre d'éléments incontestables, qui sont entrés dans la culture ordinaire et ont changé la façon d'appréhender la réalité sociale :

- 1) Pierre Bourdieu a fait exploser la **théorie psychologique du don**, telle qu'elle régnait dans le domaine éducatif dans les années 60. Le débat entre l'inné et l'acquis a pris une dimension nouvelle aux conséquences considérables dans la vision sociale de l'école et du système éducatif. La conception psychologique de l'élève a fait place à une conception sociologique, ce qui a modifié même la formation des enseignants en France.
- 2) A partir des analyses de Bourdieu, on a vu se développer, quelques années plus tard, une **critique de la pédagogie rationnelle**, en particulier avec ses disciples Baudelot et Establet, qui ont connu leur heure de gloire avec la notion d'école « capitaliste », et avec la mise en évidence que l'école primaire divise malgré ou plutôt à travers un discours unifié, adressé à des catégories socio-culturelles très différentes et en relation très différente également au contenu des valeurs répandues par l'école. Cette fois c'est la pédagogie qui est attaquée et supplantée par la sociologie. D'ailleurs, c'est à partir des analyses de Pierre Bourdieu et de son équipe que l'école, en tant qu'institution d'Etat, a pris en compte les déterminismes sociaux : les Zones d'Education Prioritaires (ZEP), mises en place dans les années 80, et plus globalement la notion actuelle de « discrimination positive » dans le système éducatif français, sont directement dépendants des travaux de Pierre Bourdieu.
- 3) Il a rendu indispensable d'étudier la **relation à la culture** pour comprendre les destins scolaires. Les curricula des élèves ne sont pas réductibles aux catégories socio-professionnelles des parents, et les déterminismes sont plus culturels que strictement

sociaux. Sur ce point, c'est la sociologie même qui est remise en cause, telle qu'elle fonctionnait dans la tradition française jusqu'aux années 60. Bourdieu inaugure ainsi une nouvelle pensée sociologique.

- 4) Il a introduit l'**histoire sociale du sujet** dans la sociologie, ce qui l'a amené à produire son fameux concept d'*habitus*, à savoir la manière dont le référent culturel imprègne le sujet social. Il en a donné plusieurs définitions, mais la plus classique est la suivante : « système de dispositions durables et transposables (...) générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise des outils nécessaires pour les atteindre.<sup>41</sup> »

Comprendre comment est produit tel sujet en particulier entraîne également une réflexion sur l'identité, et la sociologie s'empare alors de la question du sujet, qui était réservée à la philosophie et à la psychologie.

Je voudrais donc présenter ici en quoi, par-delà les exagérations, l'œuvre de Bourdieu intéresse de très près le questionnement théorique et aussi pratique de l'ethnographie de l'éducation. Pour comprendre plus précisément en quoi il intéresse l'ethnographie, en tout cas dans la perspective qui est celle de plusieurs membres de la SEEE, je propose de partir de l'analyse de la relation entre Bourdieu et l'Analyse institutionnelle, qui est une des sources majeures de l'ethnographie française.

Pour ce qui est du courant britannique, la situation n'est pas exactement la même, dans la mesure où l'œuvre de Bourdieu alimente, dans les années 70, le débat qui a engendré la « nouvelle sociologie de l'éducation »<sup>42</sup> en Grande-Bretagne, et dont les éléments principaux étaient la polémique entre un « néo-marxisme », référé précisément à lui, et l'interactionnisme symbolique issu de l'Ecole de Chicago. D'une certaine façon, la doctrine de Bourdieu n'a pas été, comme en France, dramatisée et médiatisée. Elle est installée comme référence incontestée de la sociologie de l'éducation, ainsi d'ailleurs qu'aux Etats-Unis. Les deux courants, celui issu de Bourdieu et celui représenté par Peter Woods, cohabitent aujourd'hui en Grande-Bretagne comme les approches les plus importantes en sociologie de l'éducation.

## II. Pierre Bourdieu et l'Analyse institutionnelle

La défiance entre Bourdieu et l'Analyse institutionnelle est réciproque, plutôt qu'entre Bourdieu et l'ethnographie à proprement parler, puisque au contraire ses premiers travaux sont des recherches ethnographiques, dans sa région natale du Béarn et en Kabylie.

### Qu'est-ce qu'être sociologue ?

Le débat est donc ailleurs. Il porte d'abord sur la fonction sociale du sociologue, pensée comme essentielle par les deux approches, puisque Bourdieu écrit *Le métier de sociologue*<sup>43</sup>, et Lourau *Sociologue à plein temps*. Dès cette époque (1976) Lourau éreinte la sociologie en général et Bourdieu en particulier, qu'il assimile purement et simplement au sociologue d'Etat. Dans cet ouvrage qui marque le passage de Lourau du pédagogue au sociologue, figure une critique de la psychanalyse, déjà classique à l'époque dans la

<sup>41</sup> Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

<sup>42</sup> Cf l'ouvrage de référence, écrit par J.P Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles/Paris, De Boeck/INRP, 1997

<sup>43</sup> Bourdieu P., *Le métier de sociologue*, Paris, EHESS, 1967

construction identitaire de l'Analyse institutionnelle, en soulignant que celle-ci « se mouille »<sup>44</sup>, à l'inverse du psychanalyste. Mais l'attaque principale porte sur la sociologie : « le sociologue est sociologue d'Etat »<sup>45</sup>. Plus exactement, dans le contexte polémique, Lourau attaque ce qu'il appelle le sociologisme, qui est fondé sur le double postulat de l'extériorité du sociologue par rapport à l'objet, et le statut privilégié de spécialiste des problèmes sociaux. Selon lui, ces postulats du sociologisme explosent à partir de l'analyse des implications d'une part, et de la généralisation de l'acte sociologique d'autre part. Ses véritables cibles sont clairement Bourdieu et son groupe, alors en pleine gloire avec la sociologie de la reproduction (Passeron, Baudelot, Establet, Grignon, etc.), particulièrement en vue dans le domaine de l'institution scolaire, trop souvent d'ailleurs confondue avec l'ensemble du phénomène éducatif.

Lourau va très loin en osant remettre en cause, avec fracas, le courant sociologique qui était en train de prendre le pouvoir dans l'intelligentsia.

Dénonçant un positivisme rampant qui cherche ses validations dans les statistiques, étayé sur une idéologie marxisante stérile, Lourau montre que le message principal de cette « nouvelle sociologie française de l'éducation se réduit à une auto-justification scientifique », une « proclamation moliéresque d'une rigueur scientifique ».

Bien sûr ces critiques sont inaudibles pour Bourdieu, qui traitera avec mépris l'ensemble de l'Analyse Institutionnelle, la tenant dans une ignorance affectée qui confine parfois à l'escroquerie (on pense au concept de « socio-analyse » qui apparaît dans *Réponses* (1992), comme une invention de Bourdieu, alors que la « socianalyse » avait été produite et mise en pratique depuis plus de vingt ans par Lourau.

### **La cohérence entre le chercheur et sa vie**

Cette polémique, par-delà son côté anecdotique, pose la question décisive de la cohérence entre le chercheur et sa vie. D'une part le terme de sociologue a pour Lourau une forte connotation politique : « le 'militant' ou, si l'on préfère, le 'sociologue à plein temps' »<sup>46</sup>, s'oppose au pédagogue en tant qu'il a un but politique et pas seulement professionnel. D'autre part, il met en cause les séparations entre l'enseignement et la vie quotidienne, dans une perspective de transparence, mais surtout de refus de toute solution de continuité, de ces clivages qui sont, selon lui, la marque de l'institution dans l'organisation quotidienne de notre vie.

La question de l'implication, notion essentielle à l'Analyse Institutionnelle, fait également clivage. L'implication dont on parle ici n'est nullement l'exhibition du sujet dans une décision, d'ordre psychologique, d'intervention dans la réalité sociale, mais bien plutôt elle souligne, en termes épistémologiques, la place du sujet dans le procès de connaissance<sup>47</sup>, ce que Bourdieu n'a jamais voulu envisager, confondant engagement avec production de sens, alors que Lourau avait bien distingué<sup>48</sup>, en opposant les termes anglais « *implication* » et « *involvement* », la dimension psychologique et la dimension épistémologique du statut du sujet par rapport à l'objet de connaissance.

---

<sup>44</sup> Lourau R., *Sociologue à plein temps*, Paris, EPI, 1976, p 38 (refonte de *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, EPI, 1971)

<sup>45</sup> Ibid., p 49

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> Lourau R., *Implication transduction*, Paris, Anthropos, 1998

<sup>48</sup> Lourau R., *Les actes manqués de la recherche*, Paris, PUF, 1995

## Expert ou acteur

D'où cette autre alternative entre expert ou acteur. En effet, de quel Pierre Bourdieu parle-t-on ? On évoque souvent le « virage de 95 », où il est descendu dans la rue lors de la grande vague de manifestations pour devenir l'intellectuel de référence de toute une partie de la gauche extra-parlementaire.

A l'inverse toutefois de l'implication des institutionnalistes, Bourdieu fait de l'expertise sociologique. Il a donc très vite pris une attitude de mandarin, alors que René Lourau, Michel Lobrot et Georges Lapassade avaient, chacun à sa manière, développé une position critique par rapport à l'institution universitaire.

L'intervention de Bourdieu dans le débat public a été de plus en plus celle d'un donneur de leçons, particulièrement après 1995. D'où son mépris pour les journalistes, qui a entraîné une réflexion assez banale sur la notion d'enquête de terrain (réduite au statut de matériau pour la réflexion sociologique), très en deçà de ce qu'a produit la recherche ethnographique<sup>49</sup>. Cette légèreté pose évidemment un problème théorique par rapport au terrain, et à l'enquête en général, comme on le verra plus loin à propos de ce qui est considéré comme son dernier grand travail d'enquête sociologique, *La misère du monde*<sup>50</sup>.

## III. Quels sens pour la culture ?

Comme on l'a vu, Lourau renvoie plusieurs fois Bourdieu au positivisme comme paradigme scientifique, en s'offrant le luxe d'un texte remarquable sur Auguste Comte, qu'il dédouane brillamment de ses épigones et de sa vulgate arrimant l'épistémologie à la méthode expérimentale<sup>51</sup>. Cette question du paradigme est capitale car Bourdieu se situe dans un entre-deux paradigmatique qui lui permet à la foi de revendiquer une conception complexe de la réalité sociale qui va installer l'anthropologie culturelle, et aussi de rester respectable aux yeux de l'institué de la cité savante. Il va donc, dès le début puis de manière répétitive, critiquer les approches qualitatistes et particulièrement les épistémologies constructivistes. Mais il parle surtout de l'ethnométhodologie (et encore pas toute, cf. *infra*), alors qu'il est plus ambigu sur Goffman. Nous y reviendrons également.

Une entrée possible pour comprendre le sens de cette controverse serait de revenir sur la notion de culture, posée par Bourdieu comme un élément essentiel de sa critique à l'égard de la sociologie standard.

Au sens philosophique, la culture est un élément commun qui fonde l'humanité de l'homme, et suppose donc des valeurs universelles. Les grottes de Lascaux font partie du patrimoine culturel de l'humanité.

Au sens sociologique, les cultures sont multiples et sont liées aux groupes sociaux en tant que producteurs et détenteurs de comportements et de valeurs spécifiques. On parle de la culture ouvrière.

Au sens ethnologique, les cultures sont des ensembles de pratiques identifiant des groupes humains exotiques repérés comme tels par les ethnologues. La culture des Bororos doit être distinguée de celle des Nambikwara.

---

<sup>49</sup> Laplantine F., *La description ethnographique*, Paris, Nathan, 1996

<sup>50</sup> Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993

<sup>51</sup> Lourau R., *Les actes manqués de la recherche*, Paris, PUF, 1995

Au sens de l'interactionnisme symbolique, les cultures sont des éléments comportementaux qui permettent à un groupe de s'identifier par rapport à d'autres dans des situations où il faut produire le sens du monde. Les chercheurs britanniques<sup>52</sup> ont mis en évidence, chez certaines populations d'élèves, une culture anti-école.

La conception de la culture affichée par Bourdieu est très sociologique, y compris dans les analyses tirées des entretiens qu'il présente avec toute une équipe dans *La misère du monde*. Ainsi, à l'inverse de Goffman qui ouvre de nouvelles voies de compréhension de la réalité sociale, on a du mal à trouver des perspectives originales dans ces descriptions commentées des difficultés à survivre dans la France actuelle. Le texte synthétique qui clôt cet ouvrage montre bien que Bourdieu pense en termes d'organisation et structuration de la réalité sociale : il a donc une préoccupation généralisante qui tourne le dos aux approches constructivistes, ce qu'il revendique d'ailleurs et qui est une des clés du débat épistémologique. L'Analyse institutionnelle, de son côté, est prise ici entre les deux feux de la reconnaissance du rôle des acteurs sociaux et de la logique de généralisation qui est censée permettre au chercheur impliqué de s'arracher à la glèbe du terrain.

En face de ce débat qui, à travers la notion de culture, concerne l'acteur social ordinaire dans ses interactions avec l'auteur de la recherche mais aussi la conception de la réalité humaine tout entière, l'ethnographie (mais aussi l'ethnométhodologie) pose une autre question. Elle s'intéresse aux acteurs sociaux en tant que producteurs du sens du monde, et donc à ce qui dans les pratiques ordinaires, n'est pas réductible à la répétition des injonctions normatives. On ne s'étonnera donc pas que l'ethnographie interactionniste s'intéresse à la marge, aux déviances dans leur production minuscule et quotidienne, là où Bourdieu se focalise au contraire sur les grands corps d'Etat, sur les institutions et sur les catégories sociales.

On voit s'opposer ici une culture du tout à une culture du détail. Mais il ne s'agit pas seulement d'une question d'échelle. La démarche de Bourdieu entraîne que son sujet n'est pas un vrai sujet, il n'est pas fondateur de sens, il est seulement situé à un nœud de significations.

La démarche généralisante, malgré toutes ses précautions oratoires, bascule de par la contrainte interne de sa logique, sur des perspectives déterministes, alors que l'ethnographie est beaucoup plus une philosophie de la liberté. Du côté de Bourdieu, les références doivent être recherchées auprès de Marx, Durkheim, Max Weber (sans parler de Pascal et Spinoza, sur lesquels nous reviendrons). Pour l'ethnographie au contraire, il s'agit principalement de la phénoménologie, qu'il s'agisse de la phénoménologie sociale de Schutz, de la phénoménologie de la perception de Merleau-Ponty, ou de la philosophie de la liberté radicale élaborée par Jean-Paul Sartre.

## IV. Comprendre la pratique scientifique

### Comprendre ou agir

Pour Bourdieu, la fonction scientifique de la sociologie est de comprendre, et non d'intervenir, comme le propose l'Analyse institutionnelle. La question, essentielle pour l'ethnographie, de l'observation participante ne se pose donc pas de manière privilégiée pour

---

<sup>52</sup> cf. Woods P., *Inside schools*, London, Routledge & Kegan Paul, 1986 ; Hargreaves A., *Social relations in Secondary Schools.*, London, Routledge & Kegan Paul, 1967 ; Hammersley M., *Classroom Ethnography*, Milton Keynes, OUP, 1990 ; Furlong V., *The deviant pupil*, Milton Keynes, OUP, 1985

lui, même s'il l'aborde explicitement au début de *L'esquisse d'une théorie de la pratique*. Mais il ne s'agit pas d'une divergence méthodologique. C'est bien de philosophie générale qu'il est question. La référence à Spinoza, dans l'introduction de *La misère du monde*, est très significative : « Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre ». Il ne servirait à rien que le sociologue fasse sien le principe spinoziste s'il n'était pas capable de donner aussi les moyens de le respecter ».<sup>53</sup>

Bourdieu revendique ici la conception spinoziste de la liberté comme compréhension de la nécessité, à l'exact inverse de la liberté phénoménologique. Les hommes ont l'impression d'être libres, alors qu'ils subissent un déterminisme social, et l'action humaine se fonde sur des références données par la société, sans toutefois être conscients de cette cohérence.

Objectivation, reproduction, capital culturel, toutes ces notions sont contradictoires avec une pensée de la liberté et enferment la réflexion dans un carcan déterministe, où il n'est pas de liberté, même pour l'acte intellectuel, comme le montre sa position réductrice sur l'art<sup>54</sup>. Plus fondamentalement au plan politique, il n'y a pas de place pour l'émancipation de l'individu, ce qui empêche par exemple Bourdieu de voir la montée de la culture individualiste contemporaine, dans les années 90. C'est qu'il théorise sur du déjà connu.

Donc au sens politique tout comme au sens épistémologique, il n'y a de place pour la liberté. Par exemple il n'écrit pas sur l'émancipation des femmes, mais sur la domination des hommes<sup>55</sup>. Sur ce point encore, il est dans une logique inverse de l'ethnographie : il n'a pas essayé de penser le nouveau, mais il a mis en ordre l'existant déjà connu. L'ethnographie, selon nous, suppose exactement l'opposé, à savoir que le monde est la production interactive de son sens, dans une construction permanente et imprévisible.

A l'inverse de Bourdieu, la théorie de l'institution de l'Analyse institutionnelle n'est compréhensible que si on lui met en regard la dimension pratique que Lourau appelle l'intervention, et plus précisément la modalité ou dispositif de cette intervention que sera la socianalyse. La relation entre analyse et intervention a toujours été difficile dans l'histoire de l'A.I., affrontée à l'ambiguïté d'une intervention présentée comme démarche fondatrice, tout en revendiquant une analyse qui fait sa spécificité en tant qu'elle apparaît après l'intervention, et non à sa place.

En tout cas, on est frappé par la différence d'attitude entre Lourau, qui posera ce difficile problème jusqu'à la fin de sa vie, en ayant recours à la notion de transduction pour essayer de le résoudre, et Bourdieu qui étaye sa posture d'expert social sur une des philosophies les plus totalisantes de l'histoire, qui fondait l'ensemble de sa réflexion sur la démonstration mathématique de l'existence de Dieu<sup>56</sup>.

## La raison et l'histoire

On ne s'attardera pas sur la conception de l'histoire développée par Bourdieu, sauf à rappeler que sa critique constante de la pensée pure, depuis ses premiers écrits, lui a donné une place à part entre la philosophie dont il est issu et la sociologie qu'il a voulu entièrement renouveler. En posant comme nécessaire l'articulation entre la raison scientifique et l'anamnèse de l'origine, il va être amené à dépasser les clivages classiques de structuration de

<sup>53</sup> *La misère du monde*, op. cit., p 7

<sup>54</sup> Bourdieu P., *Les règles de l'art*, Paris, Seuil, 1992

<sup>55</sup> Bourdieu P., *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998

<sup>56</sup> Spinoza, *Ethique I*, « De Deo, quod existat ».



la réalité, en introduisant en particulier son importante théorie des champs. La notion épistémologique de complexité, même si Bourdieu lui-même utilise peu le terme, l'amènera alors, à partir d'une analyse finalement assez classiquement marxiste des structures sociales de pouvoir, à développer un certain nombre de concepts dont le plus fameux est sans doute la célèbre *violence symbolique*.

Toutefois l'ethnographie interactionniste interroge ce consensus sur les deux points qui semblent valoir à Bourdieu une reconnaissance unanime.

D'abord il n'y a pas d'opposition, comme il le prétend pour les besoins de sa cause en attaquant l'ethnométhodologie sur un prétendu clivage, entre la question « comment » et la question « pourquoi ». Autrement dit les savoirs préalables à l'analyse ne doivent pas être niés, comme l'a parfois cru une tendance extrême de l'Analyse institutionnelle (voire certaines présentations de Garfinkel, tel le cas Agnès dans les *Studies*)<sup>57</sup>, mais ils ne doivent pas non plus être tenus comme de l'information. Il faut ici revenir sur la distinction entre l'histoire et la mémoire, qui croise le traitement respectif du document et du témoignage.

C'est la notion de niveaux de réalité, tels que la développe la transdisciplinarité, qui permet de repenser le statut de l'information dans un contexte constructiviste<sup>58</sup>, alors que la théorie des champs est engluée dans un causalisme qui demeure en deçà d'une épistémologie de la complexité mise en évidence par Jacques Ardoino<sup>59</sup> après Edgar Morin.

D'autre part, la notion de violence symbolique a eu des effets sociaux imprévus.

En posant, à partir de la notion de Pouvoir symbolique (non la force physique, mais le sens et la connaissance), celle de Violence symbolique (intériorisation et légitimation de la domination), Bourdieu avait créé une brèche dans l'analyse des rapports sociaux.

Trente ans après sa production, cette notion emblématique, de par le gauchissement provoqué par un usage social très mal maîtrisé, trouble aujourd'hui la compréhension de l'analyse d'un phénomène social lourd, et j'ai donc été amené à en critiquer la validité, au profit d'une redistribution du sens, articulé sur la métaphore et l'interprétation<sup>60</sup>. L'extension du symbolique à tout ce qui n'est pas en actes (l'agression physique) a rendu non-opératoire la notion de violence, qu'il est nécessaire de revisiter aujourd'hui, en relation avec la délinquance, dans un contexte qui se nourrit du couple solidaire de la norme et de la déviance<sup>61</sup>.

## L'intention critique

On se trouve ici devant un des paradoxes les plus criants, jusqu'à avoir provoqué des réactions de rejet, de l'attitude de Bourdieu. C'est que sa démarche se veut à la fois critique et scientifique. Il s'agit d'une démarche de dépassement, d'approfondissement, mais sans aller jusqu'à la rupture, qui serait pour lui une mise à l'écart de la science, dont il ne remet en cause ni la validité ni le paradigme.

---

<sup>57</sup> Garfinkel H., *Studies in ethnomethodology*, New York, Engelwoods Cliffs, 1967

<sup>58</sup> Boumard P. & Bouvet R.M., « Comment le travail de terrain peut remettre en cause des savoirs sociologiques allant-de-soi », Communication au Colloque Européen ECER, Lisbonne, septembre 2002

<sup>59</sup> Ardoino J., in *Perspectives de l'Analyse institutionnelle*, R.Hess & A.Savoye dir., Paris, Méridiens-Klienksieck, 1989

<sup>60</sup> Boumard P., *Le conseil de classe, Institution et citoyenneté*, Paris, PUF, 1997

<sup>61</sup> Boumard P., *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 2000

C'est dans cet effort de dépassement que se situe ce qu'il appelle le sens pratique : une théorie de la pratique qui dépasserait l'opposition entre le subjectivisme représenté par Jean-Paul Sartre et l'objectivisme représenté par Claude Lévi-Strauss.

Contre la philosophie classique et particulièrement le doute méthodique de Descartes, il va, en s'appuyant sur Pascal, radicaliser le doute radical. Mais il n'ira pas jusqu'à théoriser la sociologie de la science, comme Bruno Latour, ni élaborer sans limites l'épistémologie de la complexité comme Edgar Morin, ni même envisager la dimension heuristique des trous dans la vérité comme Feyerabend. Pour Bourdieu, si les stratégies scientifiques ont une dimension sociale, elles ne sont pas réductibles à cette dimension. Il reste sagement dans la cité scientifique auto-proclamée.

## V. Le sujet social et la philosophie

Mais la difficulté la plus grave, aux yeux d'un ethnographe soucieux du respect des acteurs sociaux, est que Pierre Bourdieu en tant que sujet est en décalage, voire en contradiction, avec Pierre Bourdieu en tant que penseur.

Par exemple, il critique la caste des universitaires<sup>62</sup>, mais se comporte lui-même en mandarin peu enclin à supporter la contestation, comme on a pu le voir lors d'une intervention qui fit scandale sur une chaîne de télévision française peu de temps avant sa mort. Ce paradoxe n'est pourtant pas absurde et renvoie à ses ambiguïtés théoriques : il pense la « noblesse d'Etat » comme groupe social, et non pas lui-même comme sujet, alors qu'on peut pourtant considérer que c'est lui qui a introduit le sujet en sociologie.

C'est qu'il ne s'agit pas du même sujet. A l'exact inverse de l'implication telle que la pose l'Analyse institutionnelle, Bourdieu distingue sa situation dans la cité savante et sa position dans la cité politique. Il intervient donc, mais pas comme citoyen ordinaire : il se présente en tant qu'expert.

On peut distinguer deux périodes, en apparence très différentes et qui pourtant reviennent au même : après avoir tenu un rôle de conseiller dans le cadre du pouvoir socialiste, et déçu par Jospin, à partir de 95, il s'engage explicitement dans les luttes sociales. Il participe aux grèves de l'hiver 95, puis il soutient les luttes contre la mondialisation aux côtés du fameux José Bové.

Ce faisant, il pense mettre en adéquation son exigence scientifique et son engagement politique. Mais, en important son autorité scientifique dans le champ politique, il rejoint l'attitude défendue par Platon dans *La République*, à savoir que les plus sages, de par leur sagesse, sont légitimés à régir les affaires de tous.

On notera d'ailleurs que, ce faisant, il invalide sa référence à Spinoza, lequel distingue bien dans le chapitre 20 du *Traité théologico-politique*, la fonction du philosophe et celle du gouvernant.

Cette philosophie qui exclut tout ce qui n'est pas elle suppose une sacralisation de la démarche scientifique et pose, en termes platoniciens, le philosophe contre le sophiste, la vérité scientifique contre les opinions. Ce qui définit l'aristocratie comme système politique, alors que les sophistes, au contraire, ont inventé la démocratie. L'action de Bourdieu dans le champ politique n'est donc pas au sens strict une action politique, mais une injection

---

<sup>62</sup> Bourdieu P., *La noblesse d'Etat*, Minuit, 1989

d'expertise dans l'arène des illusions, comme le philosophe platonicien oppose la connaissance (*episteme*) à l'opinion (*doxa*).

L'ethnographie interactionniste au contraire, se situant en un sens radical dans le cadre des épistémologies constructivistes, introduit la dimension éthique à l'intérieur de son champ de cohérence, et non à côté.

Dans les années 60, avec la théorie de la reproduction, Bourdieu avait fait exploser un consensus idéologique fondé sur les illusions des valeurs véhiculées au nom de la République. En posant que les bons sentiments ne font pas de la bonne sociologie, il invalide la confusion entre politique et théorie, mais il passe à côté de Mai 68, restant sur ce point en deçà même de Louis Althusser, pourtant mis hors jeu par l'irruption des analyseurs sur l'avant-scène française, au grand dam de la « pratique théorique »<sup>63</sup>, très en vogue à cette époque<sup>64</sup>.

C'est qu'il veut dépasser les antinomies entre interprétation et explication, structure et histoire, liberté et déterminisme, individu et société, subjectivisme et objectivisme. Il est donc amené à rencontrer le structuralisme de Lévi-Strauss, dans l'opposition entre un mode de pensée relationnel et un mode de pensée substantialiste, mais en le dépassant dans la mesure où sa construction d'une épistémologie des sciences sociales passe par l'objectivation du rapport à l'objet. L'objectivation permet d'éloigner l'indigène qui est en soi. La démarche scientifique consiste à découvrir l'extériorité au lieu de l'intériorité, le banal dans le rare, le commun dans l'unique. Tout l'inverse de la démarche ethnographique, qui reste le véritable moteur de l'anthropologie structuraliste, si on lit Lévi-Strauss en articulant *L'anthropologie structurale* sur les premières pages de *Tristes tropiques*.

Si l'on veut comprendre cet apparent paradoxe d'un Bourdieu hyper-structuraliste (alors qu'il a toujours prétendu le contraire), il faut revenir à la dimension philosophique toujours présente chez lui, qui l'amène à dépasser la distinction établie par Leibniz entre les vérités de raison et les vérités de fait, pour traiter les faits historiques comme des systèmes de relation intelligibles, dans une pratique scientifique (et non dans le discours, comme le faisait Hegel). Mais la dite pratique ainsi posée tient alors lieu d'écran à la question du statut du sujet dans le système de relation, et le questionnement sans cesse réitéré des conditions de possibilité cache mal la problématique de la compréhension, que l'ethnographie a réintroduit dans les démarches actuelles en articulant l'observation participante sur la dimension logique de l'implication des institutionnalistes.

C'est peut-être la notion de compréhension, entendue en termes épistémologiques et non psychologiques, qui permet de saisir en quoi la démarche de Bourdieu ignore les acquis de l'ethnographie interactionniste.

En effet, soit la compréhension vient de la participation psychique (selon Dilthey), et on aboutit à l'empathie rogérienne en termes psychologiques ou la sympathie ethnologique proposée par Laplantine, soit elle provient d'une modification intentionnelle (selon Husserl), et on débouche sur l'accountability garfinkélienne ou la posture ethnographique telle que je l'ai définie ailleurs<sup>65</sup>.

Dans tous les cas la problématique de la compréhension fait pièce à la démarche d'objectivation de l'indigène qui est en soi, telle que la pose Bourdieu, et trouve son sens dans

<sup>63</sup> Althusser L., *Pour Marx*, Paris, Maspero, 1965

<sup>64</sup> Boumard P., « L'autonomie relative des superstructures dans la théorie marxiste », Mémoire de Maîtrise, Philosophie, Université de Rouen, 1969.

<sup>65</sup> Boumard P., *L'école, les jeunes, la déviance*, op. cit.

la notion de savoir intersubjectif, analysé dans le numéro 1 de la revue de la SEEE par Rose-Marie Bouvet<sup>66</sup>.

L'enjeu n'est pas seulement épistémologique. Il est, concernant la théorie du sujet, d'ordre politique et concerne la définition aussi bien que la place de l'intellectuel dans la société. Rappelons que le terme lui-même apparaît en France avec Zola et l'affaire Dreyfus. L'intellectuel est donc, dans le contexte français, par définition un sujet qui s'engage dans le combat politique. Mais comment, au nom de quoi, et avec quels moyens ? Ce problème a traversé tout le XX<sup>ème</sup> siècle, en s'épuisant d'ailleurs dans les années 80.

Intervenant assez tard sur ce point, Bourdieu a voulu définir, solidairement avec sa doctrine, un nouveau type d'intellectuel. Il a essayé de faire de cet « intellectuel critique », par lequel il se définit, un contre-pouvoir garant de la démocratie, dans la perspective de faire sortir les savoirs de la cité savante. Il a donc présenté, surtout après la coupure de 1995, la position de l'intellectuel dont la participation à la vie publique est de dénoncer au nom de son savoir. Position très critiquable par rapport à d'autres figures, telles « l'intellectuel impliqué » comme nous l'avons vu pour Lourau, mais aussi en comparaison avec « l'intellectuel organique » de Gramsci, et surtout « l'intellectuel engagé » comme l'a fait Sartre.

Jean-Paul Sartre en effet, surtout dans son moment d'accompagnement du maoïsme (après mai 68), s'est embarqué à côté du peuple, en laissant à celui-ci la pleine validité de ses choix de pensée et d'action, dans une démarche très proche de l'accompagnement ethnographique que nous revendiquons aujourd'hui. Au contraire, l'intellectuel engagé selon la version de Bourdieu est beaucoup plus suspect : c'est l'intellectuel qui donne des leçons au monde. Ce transfert de légitimité entre le social et le savoir, très élitiste malgré les affirmations de son auteur, donne un rôle très privilégié aux intellectuels, comme on a pu le voir lors de ses interventions récentes dans la mouvance anti-mondialisation.

Du point de vue de la philosophie politique, Bourdieu s'est démarqué de Marx en prétendant aller chercher du côté de Pascal la dimension existentielle du sujet. Mais sa vision de l'intellectuel dans la cité l'amène à remplacer l'analyse marxiste de l'idéologie comme illusion par un fantasme de machination, qu'on a vu s'exprimer de façon spectaculaire dans les critiques acerbes contre les journalistes en général et la télévision en particulier. Si on reprend la fameuse 11<sup>ème</sup> thèse sur Feuerbach ( « les intellectuels n'ont fait qu'interpréter le monde, il s'agit maintenant de le transformer »), on constate que Bourdieu revient très en deçà de Marx. Il analyse puis il descend dans l'arène pour expliquer. Sur ce point encore, l'ethnographie « scientifique » de Bourdieu est une ethnographie de mandarin, alors que nous n'avons pas honte de revendiquer des formes d'enquête journalistique ni des attitudes de « *muckrakers* », pour reprendre la formule lancée par l'Ecole de Chicago.

## VI. L'anachorète et le cénobite

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que Bourdieu ait souvent encouru le reproche d'avoir refusé le débat. Encore faut-il savoir de quel Bourdieu on parle. Le premier Bourdieu, celui qui était haï par les institutionnalistes pour cause de positivisme épistémologique et de refus de l'implication, est tout de même celui qui a fait traduire Goffman en français. La première parution date de 1968 (*Asiles*), puis six autres sont ouvrages sont parus, dans la propre collection de Bourdieu, aux éditions de Minuit.

---

<sup>66</sup> Bouvet R.M., « Comparaison et ethnographie », in *Revista europea de etnografia de la educacion*, n° 1, Université de Saragosse, Espagne, 2001.

La réalité est donc plus complexe. Dans la mesure où Bourdieu a voulu fonder une anthropologie des rapports de pouvoir étayée sur une épistémologie des sciences sociales, il a été amené à référer sa compréhension des rapports sociaux à une philosophie des conditions de production du sujet social, mais sans réussir à se départir de la fascination métaphysique qui le distingue des sociologues classiques et culmine dans *Les méditations pascaliennes*. Ce faisant, il construit un paysage intellectuel dont il devient bientôt le pilier central, ce que confirme institutionnellement la chaire au Collège de France.

Dans ce paysage auto-suffisant, deux éléments sont nécessaires. Un premier qui aurait statut d'esquisse, un second qui manifesterait ses manques. Dans les deux cas, hors Bourdieu point de salut.

Et c'est exactement ce qui est advenu. Dans le rôle du brouillon, Bourdieu installe Goffman, dont les analyses sont présentées comme judicieuses, mais restant au niveau singulier et manquant donc la généralisation nécessaire à une pensée globale. Par exemple, il reviendra souvent sur la notion d'institution globale, notion centrale dans *Asiles*, mais pour lui donner un relief secondaire en l'incluant dans sa théorie des champs.

Dans le rôle de l'adversaire digne du champion, mais finalement vaincu, Garfinkel. D'où des attaques répétées contre l'ethnométhodologie, des conférences à Chicago, et un acharnement particulier dans *Réponses*, où Garfinkel est montré dans son incapacité à s'extraire d'un micro-social hyper-formalisé et donc sans rapport avec la réalité<sup>67</sup>.

Pour le reste, force est de constater que Bourdieu ne s'intéresse pas aux problématiques développées par les autres courants de pensée, pourtant multiples dans la sociologie française actuelle. Rien sur l'A.I., on l'a vu. Mépris total de Touraine et plus encore de Crozier. Rien non plus sur celui qui peut être considéré comme son concurrent principal parmi les personnages de la sociologie française contemporaine, R. Boudon. Cette attitude est d'autant plus décevante que ses analyses étaient les plus fines, mais sa posture mandarinale a scotomisé le débat, pourtant essentiel pour la sociologie contemporaine, autour de l'agent, l'acteur et l'auteur, comme l'a bien défini J. Ardoïno<sup>68</sup>.

Ce champ de bataille nous ramène finalement à l'ethnographie. Car c'est bien, derrière les oppositions méthodologiques ou de modèle social, d'un antagonisme irréductible entre une culture de la globalité et une culture de la marge qu'il est question. Bourdieu a toujours pensé en termes de système, ce qui donne à la réalité un statut d'application, dans un cadre épistémologique référé au déterminisme. Et cela tout au long de sa carrière : qu'on considère le tableau du capital global, défini comme capital économique plus capital culturel<sup>69</sup> dans *Raisons pratiques* (1994), selon un schéma repris de *La distinction*, ouvrage écrit presque trente ans auparavant.

L'ethnographie au contraire s'intéresse à la marge et à la déviance, non par une fascination du hors-norme comme l'écume du social, ou son résidu, mais selon une conception de la réalité sociale selon laquelle celle-ci se construit en permanence dans la production solidaire de la norme et de la déviance.

---

<sup>67</sup> C'est d'ailleurs une ethnométhodologie en trompe-l'œil qu'évoque Bourdieu pour les besoins de sa cause (celle de la sociologie des champs sociaux). Il réduit souvent Garfinkel aux analyses de conversation de Sachs, s'appuie sur Cicourel contre Garfinkel en accentuant beaucoup l'opposition, ignore délibérément l'ethnographie constitutive de Mehan et exclut de l'ethnométhodologie toute la tendance ethnologique, en particulier Jules-Rosette et Castaneda.

<sup>68</sup> Ardoïno J., « Le projet initial de la psychologie sociale », Editorial de *Pratiques de formation/ Analyses*, Université Paris VIII, n° 28, octobre 1994

<sup>69</sup> Bourdieu P., *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994, p 21

Du point de vue de la théorie de la connaissance, on a donc une opposition entre référence aux modèles et démarche de modélisation, laquelle peut être nécessaire et pourtant leurrante, alors que le modèle n'est que réducteur.

L'ethnographie interactionniste ne se situe donc ni parmi les détracteurs ni parmi les adorateurs de Pierre Bourdieu. Elle lui reconnaît l'introduction de la culture comme élément fondateur de l'analyse du champ social, ainsi que la visée philosophique qui consiste à penser l'homme, et les sciences anthropo-sociales, sous la modalité de l'anthropologie dont il a contribué à assurer le sens moderne.

Elle ne méconnaît pas que le destin de toute invention est son affadissement et son usure, de même qu'après le temps des prophètes arrive le moment des prêtres, évolution à laquelle Bourdieu ne pouvait échapper (on pense particulièrement aux avatars de la violence symbolique).

Mais l'ethnographie pose la double question de la culture de la globalité ou culture de la marge, et aussi celle de la culture de la vérité. Elle conteste l'allant-de-soi selon lequel l'attitude scientifique consiste à croire à la vérité, consubstantiellement lié à cette autre croyance selon laquelle la vérité s'accroche à la raison.

Au plan de la philosophie de la connaissance, l'ethnographie amènera à travailler sur les interférences et les bifurcations plutôt que sur des savoirs qui tirent leur validité d'une confusion entre le général et l'universel, donc se référera plus à Feyerabend.

Au plan de la philosophie politique, elle insiste aussi sur la reconnaissance des acteurs en passant par leur point de vue : l'œil ethnographique (empathique) entraîne le détour ethnographique (conversion méthodique) puis le retour réflexif, ce qui définit la posture ethnographique, avec un intérêt pour la notion d'agir communicationnel tel que défini par Habermas.

Enfin, au plan ontologique, elle va chercher ses références dans la phénoménologie, pour retenir de Merleau-Ponty que la perception constitue le monde en se le représentant, et que l'*époché* husserlienne, comme destruction des obstacles qui permet l'appréhension véritable du sens du monde, implique aussi que la question n'est pas de penser la perception, mais de penser selon elle.

Contre le recours réifiant aux modèles, il s'agit d'interpréter sans cesse le sens de l'apparaître.

*Jaca (Espagne), le 10 août 2002*

### **Resumo :**

Pierre Bourdieu alterou radicalmente o conceito (a concepção) tradicional de sociologia ao introduzir o sujeito social e ao propor uma nova compreensão do sistema escolar em termos de antropologia cultural.

Mas existem (subsistem) ainda diferenças importantes relativamente à etnografia da educação, no que diz respeito ao papel do intelectual, à forma de (da) investigação e às bases epistemológicas (aos fundamentos epistemológicos).

**Abstract:**

Pierre Bourdieu has radically changed the traditional concept of sociology with the introduction of the social subject and his proposition of a new understanding of schooling system from the point of view of cultural anthropology.

But there are still important differences regarding the educational ethnography, as far as it concerns the role of the intellectual, the sort of research and the epistemological foundations.





---

## COLLOQUES

---



## Colloquio italo-francese

**Mirella Rizzello**

*Università di Lecce, Italia*

Si è svolto il 3 Dicembre 2001., presso l'Università degli Studi di Lecce, nell'ambito del Seminario organizzato dall'insegnamento di *Pedagogia della marginalità e della devianza minorile* della Facoltà di Scienze della Formazione, un colloquio italo-francese sul tema. **Analisi della dispersione scolastica con i metodi qualitativi.**

Sono intervenuti Patrick Boumard, Rose-Marie Bouvet, Vito A. D'Armento, Oronzo Greco, Angela Perucca Paparella, Marco Piccinno, Mirella Rizzello, Sergio Salvatore e Marcello Tempesta.

Il colloquio – che si è svolto alla presenza di laureandi, dottorandi, ricercatori ed insegnanti - ha canalizzato l'attenzione sui metodi qualitativi utilizzati:

- a) nella ricerca pedagogica;
- b) nelle scienze dell'educazione;
- c) nelle pratiche educative, con l'intento di verificare se sussistono le condizioni di una rifondazione innovativa tanto delle pratiche educative, quanto dei metodi di ricerca ad esse connessi.

Dal colloquio è emerso come nella ricerca pedagogica il ricercatore svolge la propria riflessione basandosi sulle esperienze pratiche degli insegnanti, ratificando così una perniciosa differenziazione tra teoria e pratica. Tale ricercatore, peraltro non basa le proprie procedure, in un modello preconfezionato, come accadeva nella tradizione pedagogica.

Il protocollo scientifico nelle scienze dell'educazione viene prodotto *dopo*

l'esperienza.

Ed è proprio questa scansione temporale che obbliga l'osservatore – che è anche il ricercatore – ad affinare il proprio sguardo, inducendolo a far ricorso a strumenti ermeneutici.

Nell'ambito del colloquio si sono peraltro registrate “due posizioni” la cui “distanza” è forse attribuibile al differente codice culturale utilizzato.

La qual cosa si è evidenziata a proposito del concetto di “istituzione” che nella tradizione dell'Analisi Istituzionale francese tende a legittimare la funzione propositiva dell'individuo, così sottraendolo a quel condizionamento sociologico da cui neanche la pedagogia riusciva ad emanciparlo.

Le “differenze” che si sono registrate nel Colloquio si sono poi addensate intorno al tema del rapporto teoria-prassi, confermando una reciproca impermeabilità; né è valido il tentativo di spiegare che un tale rapporto possa risultare mediato a livello metodologico.

I ricercatori più impegnati nella ricerca etnografica hanno sostenuto con forza le ragioni di un metodo qualitativo che per sua costitutiva costituzione è un metodo che va *localmente* utilizzato e dunque affidato alla responsabilità dell'operatore che agisce nell' *hic et nunc* della classe. Tale operatore utilizzerà questo metodo solo per interpretare eventi, azioni, reazioni, ecc. di chi gli è materialmente di fronte (e solo di questo – nella prospettiva più ortodossa dell'etnografia). Si può, nondimeno, supporre la possibilità di un impiego “archeologico” del metodo qualitativo applicandolo a testi descrittivi,

narrativi, o memoriali, che si riferiscono ad esperienze “*prima e altrove*”.

Ma questo è un ambito di ricerca che è

ancora in corso d’opera presso il gruppo leccese e non se ne può dare, in questa sede, una adeguata rendicontazione.

# Journées d'études de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education à l'Institut catholique de Paris (15/16 février 2002).

**Patrick Tapernoux**  
*Institut Catholique de Paris*

## Préambule

Avant de s'intéresser à la chose politique, Raymond Aron s'est longuement préoccupé des prémisses fondateurs d'une épistémologie acceptable de la sociologie. Cela l'a amené à dresser le constat suivant : les sociologues ne seraient d'accord, entre eux, que sur une seule chose, celle de la difficulté même de définir la sociologie. Il est encore plus ardu, pour eux, de s'accorder sur la nature des démarches pertinentes dans leur champ. Ces divergences au delà des purges, des évictions, des prises de citadelles qu'elles ont secrétées, n'ont jamais empêché une communauté scientifique d'exister ! Mais, pour le moins, cela oblige à interroger les liens qui relient entre eux les membres de la dite communauté.

Aujourd'hui, nous sommes réunis, à Paris, pour ces journées d'études, en tant que membres de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education. Notre appartenance fait-elle, *de facto*, de nous, des ethnographes ? Sommes-nous en train de nous autoproclamer "ethnographe" ou est-ce la société savante qui nous reconnaît une compétence particulière, si difficile, parfois, à déterminer ? Nous devons, en tous les cas, bien interroger ce qui nous lie, ce qui nous occupe, et ce qui fait que nous consacrons ces deux journées à travailler ensemble, plutôt qu'à

rester chacun, dernière notre grimoire intime.

Sommes-nous ici, parce que les hasards et les opportunités de nos carrières ont su créer, entre nous, des affinités électives et que ces dernières ont le pouvoir de nous donner envie de nous rassembler ? Le romancier anglais, David Lodge, traitant des mœurs des universitaires, administre la preuve, avec une causticité ravageuse, que ce sont souvent les êtres de chair qui s'attirent et non d'incertaines appartenances épistémologiques. Pourquoi ne pas voir cet envers du décor ? En tous les cas, si nous nous assumons comme ethnographe, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur la face cachée des comportements sociaux les plus nobles. Derrière nos "habits du dimanche" et dans nos pratiques professionnelles les plus désintéressées et apparemment les plus oblatives, se cachent des petites envies intimes. L'ethnographe sans se poser comme dénonciateur est bien obligé, lui, de scruter une face méconnue des Janus qu'il rencontre.

Sommes-nous ici, parce que nos parcours initiatiques avec tel ou tel maître, dans le cadre des filières universitaires, nous y a conduit ? Est-ce une démarche de cooptation ou un choix affirmé ? Nous obéissons, peut-être, à une gestion intelligente de la déférence sociale. Je

vous rappelle qu'après Marcel Mauss, les dons et contre-dons prennent des formes subtiles. Participer à ces journées, est-ce une manière de se placer, de se faire voir sans que cela révèle un investissement authentique quant aux démarches qualitatives ? Combien d'étudiants n'ont-ils pas rêvé de se livrer à des approches macro-sociales, mais, par obligations internes aux institutions traversées, se sont-ils convertis-si j'ose galvauder ce terme dans les locaux de mon université catholique- à des approches micro sociales, contre leur gré ou leur ambition initiale ? Pour le dire brutalement, se sent-on ethnographe parce qu'on n'a pas pu faire autrement ? Entre l'admiration authentique pour un maître apprécié, la déférence nécessaire aux jeux de cooptation, le réel investissement intellectuel d'une démarche et la soumission aux normes des institutions traversées, le chemin est parfois bien sinueux. Bref, sommes-nous ici par simple choix stratégique ? Nous n'allons pas jouer le jeu de la confession, mais la question mérite d'être posée.

Sommes-nous liés, au contraire, par un corpus de lectures communes qui ferait véritablement référence pour tous les membres de notre société ? Regardez le poids des ouvrages de feu Pierre Bourdieu. Au moment où la France intellectuelle lui rend hommage, on voit à quel point le co-auteur des *Héritiers* reste une sorte de passage obligé pour la pensée des faits sociaux, y compris pour les sociologues qui se sont opposés avec le plus de virulence à la théorie de la Reproduction. Nier le mécanisme pour ne pas dire le schématisme bourdieusien nécessite toutefois d'en passer par lui, pour saisir aujourd'hui la complexité des parcours existentiels. Existe-t-il, pour nous, un auteur qui marque notre appartenance ?

Sommes nous liés par le respect d'un maître vivant ? Chacun de nous userait-t-il des concepts et des méthodes

significatives de ce dernier ? Cet homme nous permettrait-il de nous repérer comme ses disciples et nous ferait repérer par autrui, comme occupant une place spécifique dans la production des savoirs ethnographiques ? N'oublions pas, qu'en France, notre assimilation à "l'ethnographie" y compris lorsqu'elle ambitionne d'investir des terrains qui n'intéressent pas d'autres ethnographes... fait plus que question auprès d'ethnographes consacrés !

Est-ce plus simplement, *a minima*, notre manière de jeter un certain regard sur le monde social et une certaine manière d'aborder la recherche qui feraient lien entre nous ? Est-ce une question de regard ou de méthode ? Cette interrogation n'est sans doute plus à poser parmi nous, tant justement, ce qui fait lien est ce que didactise cette alternative obsolète. Nous allons voir au cours de nos journées, que nos champs d'investigations sont disparates. Ils peuvent même donner l'impression d'être éclatés et presque antinomiques. Nous aurons par contre à nous prouver que nos approches plurielles - pour ne plus oser évoquer la multiréférentialité - place l'acteur social au centre des systèmes, et que la culture nous intéresse (en tant que chercheur) que par l'infraction qu'elle opère chez des acteurs concrets. Culture de l'observateur, culture des observés. Auguste Comte rappelait que toute interrogation méthodologique coupée de son objet restait stérile. Nous pourrions, nous, rajouter que toute interrogation sur un objet qui voudrait encore prétendre faire l'impasse sur l'implication du chercheur serait une belle hérésie scientifique. Mais le dire ainsi, n'est pas dans l'air du temps académique...

Pour ma part, si je me proclame ethnographe, c'est bien, me semble-t-il au nom d'une certaine approche du réel. Je sais bien, tout de même, qu'il s'agit aussi d'occuper une place. Le psychanalyste Jean-Claude Lavie rappelle cette idée forte : "Dans leur infinie diversité, les

hommes par ce qu'ils disent ou pensent sont sans répit attelés à affirmer leurs appartenances. Chacun passe sa vie à établir et soutenir sa place dans un groupe". Et cette exigence de se situer afin d'occuper une place, un territoire, nul n'y échappe, et les sociologues, sans aucun doute possible, encore moins facilement que d'autres.

De quelle place s'agit-il donc ?

Place à occuper dans sa propre institution. Je suis le seul sociologue qualitatif au milieu d'un corps d'enseignants-chercheurs philosophes, psychanalystes, cognitivistes et littéraires. J'exprime ainsi, comme sans doute beaucoup d'entre vous, par ma revendication identitaire à un courant encore méconnu, ma rareté. Et donc ainsi, je tente d'assurer ma légitimité. Or la réalité de nombreuses de mes tâches d'enseignant et de responsable administratif me donne assez rarement l'occasion de me faire repérer comme ethnographe. Ce n'est pas ma carte de visite à usage quotidien, mais c'est bien celle que je tente de rendre la plus lisible ad intra.

Place dans le champ de mes expertises. Les enseignants en formation initiale et continue ainsi que les personnels d'éducation de l'enseignement catholique -qui sont mes publics privilégiés- accrochent plus aux démarches qualitatives, proches de leurs préoccupations concrètes qu'à celles qui font l'impasse sur l'art de la description. Ces praticiens de terrain adhèrent au caractère praxéologique des démarches prônées. L'écoute, l'observation, la tenue d'un journal sont alors au service d'une pratique marketing dans une faculté où le petit nombre d'étudiants oblige à ne pas attraper les mouches avec du vinaigre trop théorique.

Place dans mon registre de compétences. La description des phénomènes me passionne aujourd'hui,

dans le micro-social et après m'être longuement livré à des approches plus positivistes, j'aime scruter l'infiniment petit et l'apparemment dérisoire. De surcroît, en éducation, je ne crois plus aux vastes productions, qui tentent des modélisations abstraites aussi fragiles que n'importe quel château de sable. L'approche ethnographique me permet donc, d'établir une adéquation entre mon appétence à la recherche et celle de l'écriture descriptive, non fictionnelle. J'adhère assez à ce que disait Sainte-Beuve, "On ne peint que par des détails". Si le style c'est l'homme, alors par goût d'un certain style, on peut se choisir une affiliation intellectuelle qui le rend fertile. Ce n'est donc pas faire preuve d'un pessimisme épistémologique immodéré, que de prétendre que la part intime de chacun de nous, doit trouver son compte dans les démarches de recherches prônées !

Place dans l'espace épistémologique de sciences humaines Cela m'oblige avant de vous faire part de mes réflexions ethnographiques quant à l'approche d'un terrain particulier, celui des enseignants catholiques en France, à indiquer sur quoi je prétends fonder le regard ethnographique. Comment le repérer, en quoi se distingue-t-il du regard du simple honnête homme qui se penche sur la *Weltenchauung* des contemporains qu'il est amené à côtoyer ? Mon propos, ce matin, n'est pas d'en revenir au corpus fondateur de nos pratiques communes (d'autres vont se livrer à l'exercice) mais de redéfinir ce qui spécifie, selon moi, le regard ethnographique. Et puisqu'on taxe souvent notre approche de "bricolage multiréférentiel", je m'autorise à me référer... au psychanalyste déjà suscité. Jean-Claude Lavie écrit "... les guerres de religions, les divergences de la science mobilisent aisément les hommes. Elles donnent un sens à leur vie; Pour d'autres, ce seront les autos miniatures. Chacun mesure à son aune, le monde dans lequel il est pris. Le fondamental pour l'un n'est

que futilité pour l'autre<sup>70</sup> ". Or, cette inscription, à laquelle nul n'échappe sinon au prix de la folie, nous leste d'un poids terrible. Mais le constat amer qui nous pousse à dire "Je ne suis que cela", nous offre, en même temps, une place et une saveur à nos propres yeux comme aux yeux d'autrui. Cela signifie que, tel que le vieux proverbe l'affirme, je vois toujours *midi à ma porte*. On peut ajouter que si je ne sais pas toujours imaginer où le soleil peut briller ailleurs, l'on saisit encore moins que d'autres hommes sont persuadés qu'ils sont les seuls pour qui midi sonne... au moment où cela sonne pour eux. Quant aux ombres portées, leur vision varie souvent. Je cesse de tenter de filer des métaphores pour vous parler plus clairement de quoi, il s'agit. Un ethnographe pourra contester que les vécus actuels soient entachés de façons de voir archaïques telles que l'impose la *vulgate* psychanalytique. Il devra cependant bien accepter l'idée fondatrice d'un regard spécifique avec une dialectique particulière (à découvrir ou à construire ?) entre un *en-dedans* et un *en-dehors* des mondes.

La psychanalyse nous rappelle que c'est le regard qui voit ce qu'il voit. Elle se

permet d'ajouter d'ailleurs, ce qui peut paraître bien scandaleux à tout esprit rationnel, que ceci est encore plus vrai quand ce qu'il voit... s'impose à lui, comme relevant du registre des évidences absolues et si apparemment incontestables. Le réel n'est pas la réalité. Je ne scrute pas un pan de la réalité, je traduis le monde à l'aune de mon langage intérieur. En réalité, la nature de l'image résulte du pouvoir absolu qu'a le spectateur, sur elle, à son insu. Cela signifie que nous vivons dans un drôle d'univers, puisque nous l'inventons. Mais, cette invention ne se fait pas n'importe comment. Le monde concret existe, mais nos mondes psychiques filtrent entre tous les possibles qu'ils font advenir, et se créent des regards particuliers sur une situation qui font, justement que la situation existe. L'ethnographie ajoute que ce regard dépend encore de la place que l'on occupe, du contexte et du moment. Et c'est d'une certaine place que nous allons tous nous exprimer ici, non tant de la place symbolique, institutionnelle, et économique des enseignants que nous sommes pour la plupart d'entre nous, mais de celle du chercheur confronté à ces praticiens et à des objets qu'il faut tenter de faire parler autrement que dans leur usage routinier.

---

<sup>70</sup> Jean-Claude Lavie, *L'amour est un crime parfait*, Gallimard, 1996



## ECER 2002- European Conference on Educational Research

**Rose-Marie Bouvet**

*Université de Haute-Bretagne, France*

Organisé par l'EERA, **European Educational Research Association**, le colloque annuel s'est tenu cette année à Lisbonne (Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation) du 11 au 14 septembre.

Un grand nombre de participants répartis en 25 ateliers très divers, tant par la composition de leur objet que par l'importance des communications. On peut souligner la présence de réseaux constitués, le VETNET (Vocational Education and Training) qui a fait son colloque dans le colloque, avec 80 communications (dont beaucoup étaient collectives), et également un nombre impressionnant de tables-rondes (workshop et symposia) et le ECUNET (European Curriculum Research).

Autres réseaux : inclusive education, éducation urbaine, enseignement à distance, économie, histoire, philosophie de l'éducation, éducation comparée, politiques éducatives, assurance-qualité, recherche sur l'enseignement, etc... On peut trouver des détails sur ces réseaux, ainsi que sur le réseau « ethnography » sur le site de l'EERA.

A titre d'illustration, dans le réseau « Ethnography » où P.Boumard et moi avons proposé une communication, quinze contributions individuelles ou collectives ont été présentées dont une partie sur des questions de méthodologie, une autre sur les questions d'articulation micro-macro, une autre sur les questions de changement et une dernière sur culture et identité. Il faut ajouter un workshop et un symposium sur « Creative Teaching and

Learning », animé par Bob Jeffrey, responsable du réseau « Ethnography », avec sept « contributeurs ».

Nous avons apprécié le climat très interactif de cet atelier qui rassemblait des « habitués » du réseau, certains rencontrés à Oxford (colloque 1999), et de nouveaux participants venus présenter des recherches très variées, tant dans leur méthodologie que leurs objets. Dans cet atelier, ont eu lieu des échanges intéressants à propos d'ethnographie critique notamment, plus largement à propos de la relation au terrain et aussi du changement.

Un débat sur les difficultés et problèmes liés à l'exportation d'un modèle d'enseignement (« Creative Learning ») a débouché sur l'inventaire des conditions nécessaires à la réussite d'un projet de recherche transnational, mettant bien en évidence les pièges constitués par les représentations et projections des initiateurs.

D'autres chercheurs, rencontrés précédemment dans le réseau « ethnography », ont investi d'autres réseaux, liés à leurs objets de recherche. Le déroulement et l'organisation du colloque facilitaient d'ailleurs le nomadisme entre les différentes prestations d'ateliers. En papillonnant ainsi, j'ai pu découvrir d'étonnantes travaux sur la déviance, ou encore me rendre compte de l'absence de philosophes français à ce colloque. D'une manière plus générale, très peu de chercheurs français, même si l'Université Rennes 2 était bien représentée (nous

étions 5, dont 3 concernées par la formation à distance). Quelques représentants de la recherche en éducation en France néanmoins : M.Caillot, président de l'EERA, D.Zay, R.Bourdoncle, responsables des relations internationales de l'AECSE, M.Guigue, présidente de l'AECSE.

C'est une ambiance très anglo-saxonne qui a régné sur l'ensemble du colloque. La langue d'abord, malgré le principe d'utiliser la langue du pays comme langue officielle à côté de l'anglais, ce qui a d'ailleurs suscité remarques, résistance.., chez les latins présents. Ensuite, la forme : très peu de conférences plénières, mais des ateliers d'une quarantaine de personnes. Enfin, le rythme : entre 9h et 18h30, des sessions d'une heure et demie coupées par des pauses d'une demi-heure (y compris le midi)... On pourrait aussi relever les appellations d'ateliers comme une dominance de concepts anglo-saxons. Par exemple, le réseau « inclusive education » s'est longuement questionné sur ce concept auquel il semble dorénavant préférer celui de « integrative education », qui résonne plus

familièrement à des oreilles françaises.

Par rapport aux objectifs de la SEEE, nous sortons du colloque de l'ECER convaincus que sous une apparente dilution du temps, sous un fouillis apparent, la SEEE a mis en place des principes déterminants quant aux actions et recherches « transnationales » : l'effort que chacun fait pour écouter l'autre dans sa langue maternelle, ou tout au moins s'imprégner de la culture de l'autre, de l'énoncé de ses questions avant de conceptualiser à partir de ses seules représentations, nous permet maintenant d'engager des projets de recherche sur des bases satisfaisantes, à la fois éthiques et politiques. Vous pouvez consulter les communications sur le site de *Educationline* :

<http://www.leeds.ac.uk/educol/guide.htm>

En septembre 2003, le colloque se tiendra à Hambourg. Si vous souhaitez y participer, la date limite pour proposer des communications est généralement fixée à janvier/février. Il faut prévoir un résumé 200 mots et une argumentation 600 mots. (anglais)

# Normas de publicación

**Ethnography and Education European Review**  
**Revista Europeia de Etnografia da Educação**  
**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 comprehensiva. 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, etnoedu@posta.unizar.es
- Envío de originales, etnoedu@posta.unizar.es
- Ampliación de información, fsabiron@posta.unizar.es o bien en la página web de la SEEE, <http://www.unizar.es/etnoedu>

## **Notas finales del Consejo Editorial**

- La composición plurilingüística de la REE, desde el número 1, 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.

# Table des matières

## *Consejo Editorial 3*

## *Indice n°2 4*

## *Editorial 5*

Patrick Tapernoux

---

## SITUATIONS 7

---

### *Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional 9*

Nour-Din El Hammouti

Introdução 9

Do Diário de Bordo ao Diário de Campo 10

Diário como instrumento de pesquisa, de formação e de intervenção 11

Os diferentes objetos e campos de aplicação do diário 12

O que é "Diário Etnográfico "Profano" ? 13

Como pode-se imaginar a escrita do diário etnográfico "profano" ? 14

Quais são os temas e princípios de organização do diário etnográfico "profano" ? 14

Objetivos do diário : Formação profissional docente e pesquisa 16

Diário coletivo de intervenção 17

Algumas Conclusões 17

### *Il filo di Arianna nel labirinto dell'etnografia scolastica in Italia 21*

Vito A. D'Armento

### *L'attitude ethnographique en pédagogie 25*

Daniel Cueff

Une théorie d'adaptation 26

L'adaptation ne s'oppose pas à la projection. 27

L'art du pédagogue 27

Le devenir des pédagogies institutionnelles 28

Travailler sur l'immédiat 28

---

## MEDIATIONS 31

---

### *Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (II) 33*

Fernando Sabirón Sierra

C. Definición de los términos en que se desarrollará la investigación 33

D. Instrumentos para la recogida de la información 35

E. Metodología para el tratamiento de la información 42

*F. Elaboración de informes 43*

*G. Generación de conocimiento práctico 45*

### ***Entrer dans le monde metathéorique de l'agir communicationnel 49***

Suzanne Feuillatey

Un alibi issu du monde vécu. 49

Qu'y a-t-il de non-communicationnel, dans les deux tomes présentant la « *Théorie de l'agir communicationnel* » ? 50

*Les théorisations et références. 50*

*La structure de l'argumentation. 50*

*La présentation matérielle. 51*

*La thèse. 51*

Le babélisme de l'apprenti-chercheur : l'affrontement aux langues. 51

*Trahison, ou traduction personnelle, du texte de Habermas. 52*

Implication dans la Babel universitaire. 54

*Implication dans l'observation participante. 54*

*Implication dans l'intercompréhension. 55*

### ***Performativität, Ritual und Gemeinschaft 59***

Christoph Wulf & Jörg Zirfas

1. Einführung : Zur Theorie des Rituals 59

2. Der performative Gesichtspunkt 61

3. Zur Bildung von Gemeinschaften in Ritualen : ein empirisches Projekt 65

4. Dimensionen des Performativen für eine Theorie des Rituals 67

---

## **CONFLUENCES 73**

---

### ***Regard ethnographique sur la médiation scolaire 75***

Driss Abderrazak Alaoui

La médiation 75

La médiation comme analyseur du monde scolaire en crise 76

La médiation par les pairs comme moment de citoyenneté 77

### ***Prove sperimentali sulla correlazione tra costruttivismo ed etnometodologia : Kelly e Garfinkel 81***

Mirella Rizzello

Linee teoriche fondamentali 81

Postulato Fondamentale 83

*1 Corollario della Costruzione 84*

*2 Corollario di Individualità 85*

*3 Corollario dell'Organizzazione 85*

*4 Corollario della Dicotomia 85*

*5 Corollario di Scelta 86*

*6 Corollario di Campo 86*

*7 Corollario dell'Esperienza 86*

*8 Corollario della Modulazione 87*

*9 Corollario della Frammentazione 87*

*10 Corollario della Comunità 87*

*11 Corollario della Socialità 88*

***Pierre Bourdieu et l'ethnographie 91***

Patrick Boumard

- I. Les acquis 91
- II. Pierre Bourdieu et l'Analyse institutionnelle 92
  - Qu'est-ce qu'être sociologue ?* 92
  - La cohérence entre le chercheur et sa vie* 93
  - Expert ou acteur* 94
- III. Quels sens pour la culture ? 94
- IV. Comprendre la pratique scientifique 95
  - Comprendre ou agir* 95
  - La raison et l'histoire* 96
  - L'intention critique* 97
- V. Le sujet social et la philosophie 98
- VI. L'anachorète et le cénobite 100

---

**COLLOQUES 105**

---

***Colloquio italo-francese 107***

Mirella Rizzello

***Journées d'études de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education à l'Institut catholique de Paris (15/16 février 2002). 109***

Patrick Tapernoux

***ECER 2002- European Conference on Educational Research 113***

Rose-Marie Bouvet

***Normas de publicación 115***

***Notas finales del Consejo Editorial 116***

***Table des matières 117***

