



Vol. 4, 2005

Revista anual
Sociedad Europea de Etnografía de la Educación

Presidente

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

Organizadores del número

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

Y Rose-Marie Bouvet (Université de Bretagne Occidentale, 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.^a Jesús María Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

Comité Científico

Prof.^a Ana Arraiz Pérez (Universidad de Zaragoza, España)

Prof. Michel Bataille (Université Toulouse 2, France)

Prof.^a Barbara Fatyga (Warszawa Univ., Polska)

Prof.^a Isabel Lopes da Silva (Universidade da Lisboa, Portugal)

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

Prof.^a Angela Perucca (Università degli Studi di Lecce, Italia)

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

Prof. Christoph Wulf (Freie Universität, Berlin, Deutschland)

Edición y propiedad

© 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.

Dirección

Rua Eng. Adelino Amaro da Costa, 12A, 9050-085 Funchal, Portugal

Déposito legal : 203518/03

ISSN: 1645-8699

Indice

Volumen 4 - 2005

Editorial

Rose-Marie Bouvet y Fernando Sabiró Sierra

1ère partie : Problématique du terrain et terrains problématiques

El trabajo de campo en investigación etnográfica

Fernando Sabirón Sierra y Ana Arraiz Pérez

Le terrain comme écran

Patrick Boumard

2ème partie : Aux sources du succès

Du succès multidisciplinaire de l'ethnographie

Julien Mattart et Géraldine André

Problemi si stile, problemi di metodo, problemi di identità culturale

Vito A. D'Armento

Le journal d'exploration

Jean-Manuel Morvillers

3ème partie : Diversité et croisements

Intégrer à la fois « le social » et « l'individuel » dans l'analyse ethnographique

Leonidas Sotiropoulos

Teacher Cultural Reflection and Cultural Action Learning : Researching a Cultural Dimension in Teacher Education

Nigel Bagnall

On the Use of Ethnography in the Berlin Study of Rituals

Monika Wagner-Willi & Christoph Wulf

Editorial

**Rose-Marie Bouvet
et Fernando Sabirón Sierra**

Nous avons été dévorés par l'objet de ce numéro.

Partis, il y a maintenant plusieurs années, d'une réflexion autour du fort développement dans le champ éducatif, des recherches d'approche ethnographique, du recours important -au moins dans les discours- aux méthodologies de terrain, l'accroissement des usages d'outils tels les monographies, récits de vie, journaux de bord, identifiés en référence ou non à une posture ethnographique, nous étions intrigués par ce phénomène dont nous guettions l'évolution, espérant qu'il y avait là autre chose qu'un phénomène de mode au destin éphémère.

Nous espérions aussi que l'ampleur des travaux allait permettre à ceux qui persistaient à mener des recherches ethnographiques de peut-être sortir d'une relative marginalité et surtout d'avoir une assise suffisante de travaux pour envisager une discussion plus large entre spécialistes afin de prétendre éventuellement à une reconnaissance de la communauté scientifique.

L'ethnographie de l'éducation allait-elle être enfin capable de produire des savoirs cumulatifs, de construire des théories, à l'instar d'autres démarches méthodologiques ?

Allait-on arrêter de la suspecter d'empirisme inductif, de subjectivisme, de bricolage épistémologique ?

Déjà qu'elle se présentait comme une recherche du pauvre, allait-on finir de la cantonner à être une science pauvre, tout juste bonne à donner des renseignements sur les lieux un peu louches, à aller au charbon des déviances en tous genres, à mettre les mains dans le cambouis des transgressions ?

Allait-elle réussir à sortir de son ghetto des affrontements ethniques et de son attachement historique et coupable aux tribus minoritaires ?

Était-elle capable de servir une autre cause que celle des praticiens de l'éducation, des gens de terrain, qui trouvaient là un moyen de légitimer une posture de recherche, d'entrer sur le territoire des chercheurs, à peu de frais sans doute, sans avoir à sacrifier leur identité première, sans renoncer à leur appartenance professionnelle ?

Allait-elle réussir à poursuivre son développement sereinement, sans se résigner à seulement jouer la proie de bagarres épistémologiques, subir les attaques croisées entre les promoteurs d'une conception instrumentale de l'ethnographie, (vue ici comme une méthodologie au service de n'importe quelle posture épistémologique), qui se décline aussi comme conception classique, et les défenseurs d'une ethnographie radicale, dite encore ethnographie critique, appuyée sur une position épistémologique spécifique ?

Notre projet était double pour ce numéro.

Il nous fallait inventorier les travaux actuels, repérer ce qui dans l'air du temps pouvait indiquer une montée en puissance, à la fois du côté des facilités opportunistes, des croyances

et sensibilités empiristes, un mouvement d'équilibrage du côté du terrain, et du côté des avancées réelles dans une meilleure appréhension et compréhension des problèmes éducatifs et de leur prise en compte dans l'action éducative.

Mais au-delà de l'inventaire et de l'analyse panoramique de cette actualité de la recherche, nous voulions interroger leurs auteurs. D'où venaient-ils, qui étaient-ils ? Quels chemins d'influence les avaient amenés jusqu'à cette idée de la recherche ? Qu'avions-nous de commun ? Il n'était bien évidemment pas question de s'imaginer des racines communes, ni d'ailleurs de construire une histoire dans laquelle l'ethnographie aurait des racines. Mais nous avions cette curiosité qui lors des rencontres, que ce soit dans le réseau « *ethnography-in-education* » ou dans les rencontres plus latino-européennes de la SEE, se manifestait pour comprendre les sensibilités différentes, les oppositions parfois virulentes.

Car il faut le préciser, notre projet est un projet intellectuel. Certes. Mais il naît d'un problème rencontré à la SEE :

- *comment faire tenir ensemble dans la durée des points de vue a priori contradictoires, dans une communauté de chercheurs d'horizons et de cultures si diverses et qui pourtant a le désir de perdurer, malgré cela, malgré les difficultés matérielles pour garder le contact, malgré l'énergie à déployer pour ménager les susceptibilités, les oublis, les erreurs, les mails qui s'égarer, les malentendus... sans devenir, par besoin de sécurité et confort, une bureaucratie au service d'un chef de file ?*
- *comment mener en commun des travaux de recherche, sans que de tels projets à échelle européenne ne soient des juxtapositions de travaux de terrain, dont la somme serait analysée, interprétée par un chef de projet, là bas, quelque part, « à Bruxelles », comme on aurait dit pour bien insister sur notre dépossession.*

C'est sur ce fil du rasoir que plusieurs colloques ont été organisés à l'initiative des universités accueillantes, que cette revue a été instituée, à partir du site et de la liste de diffusion "*etnoedu*", qu'a pu se faire le lien avec la revue du réseau anglo-saxon "*ethnography-in-education*", qu'une collection d'ouvrages en espagnol commence à recueillir des textes.

C'est ainsi que des co-tutelles de thèse ont pu être mises en place, et qu'une logique de formation a pu réellement voir le jour, avec la création par l'Université de Madeira d'un Master européen consacré à l'innovation pédagogique (intitulé *Mestrado em educação, Area de inovação pedagógica*), avec des interventions françaises et espagnoles autour de l'ethnographie de l'éducation. Un Master européen directement référé à l'ethnographie de l'éducation (intitulé *Etnografía de la Educación social y familiar*), vient d'être habilité à l'Université de Zaragoza pour accueillir des étudiants dès 2006.

Nous avons donc eu grand plaisir à recevoir des réponses de tous horizons à notre appel, montrant l'intérêt que peut présenter cette approche de recherche.

La première partie pose la problématique du terrain comme élément central du positionnement de l'ethnographie en tant que démarche de recherche en éducation avec les textes de Patrick Boumard (Université de Bretagne Occidentale) et de Ana Arraiz et Fernando Sabirón (Université de Saragosse).

Une seconde partie explore le succès de l'ethnographie, à la manière d'une remontée des sources, avec un texte de Christophe Mattart et Géraldine André (Université Libre de Bruxelles) qui propose des interprétations au succès multidisciplinaire de l'ethnographie, puis un texte de Vito D'Armento, (Université de Lecce), relatant l'influence de Georges Lapassade dans l'introduction de l'ethnographie auprès de pédagogues italiens. Le texte de Jean-Manuel

Morvillers (Université Paris 8) décrit la manière dont est né son intérêt pour le journal d'exploration, outil ethnographique, à partir de l'Analyse Institutionnelle en France.

La troisième partie illustre la diversité des travaux et les croisements de l'ethnographie avec d'autres disciplines et thématiques. Le texte de Léonidas Sotiropoulos (Université de Patras) s'intéresse à l'articulation entre individuel et collectif dans l'approche ethnographique de l'éducation préscolaire. Nigel Bagnall (Université de Sydney) expose le dispositif d'immersion ethnographique dans les îles du Pacifique comme base de la formation des enseignants australiens. La question des rituels de l'éducation, saisis comme représentations culturelles, fait l'objet du texte de Christof Wulf et Monica Wagner-Willi (Université Libre de Berlin).

Mais c'est à vous, lecteur, que revient l'évaluation finale : avons-nous atteint les objectifs du numéro ? En tout état de cause, les trois parties constituent une démonstration paradigmatique : la pluralité des articles reflète la diversité des auteurs, mais c'est la diversité des auteurs qui signale une évidente dispersion des points de vue épistémologique, théorique, méthodologique et, en bonne logique scientifique, disciplinaire.

À vous la parole : la complexité des phénomènes proches d'une Ethnographie de l'Éducation se manifeste dans la construction quotidienne d'un sens de plus en plus éloigné de la pensée unique et excluante, imposée par l'officialité du « politiquement correct », par l'artificialité d'une normalisation des systèmes organisationnels et institutionnels d'une Europe unie ... mais unique. La recherche, ou plutôt les chercheurs (courtisans), offrent dans leurs projets et résultats, bien ciblés par la statistique du SPSS, des réalités irréelles qui légitiment l'arbitraire des décisions en tant qu'elles répondent à une majorité, voire – s'il s'agit d'une minorité – à une minorité de toute façon majoritaire.

Nous, les ethnographes, devons réagir en proposant et opposant une recherche du cas, du contexte, de la situation – d'autres termes, du singulier – mais sans jamais oublier la personne. C'est entendu.

Mais la question à nous poser, lecteur, se prolonge dans le dilemme suivant : est-il possible d'articuler notre forte critique, voulue et vécue, sur un substrat, non moins rigoureux, de fondement scientifique ?

**PROBLEMATIQUE DU
TERRAIN ET TERRAINS
PROBLEMATIQUES**

El trabajo de campo en investigación etnográfica : dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial

**Fernando Sabirón Sierra
y Ana Arraiz Pérez**
Universidad de Zaragoza (España)

Proposiciones en la argumentación dilemática : el estado de la cuestión

El debate epistemológico en el estado de las ciencias sociales, como las crisis en los Estados del Bienestar, es tan cíclico, como consustancial al conocimiento, a la vez que epicúreo en sus formulaciones. Las embestidas pragmáticas de los últimos años sin embargo han enrarecido *in extremis* (como siempre a lo largo de la historia) el ambiente, re-instaurando una vez más el imperio eficientista, acomodado hoy en los discursos paradójicamente confluyentes de la Calidad y el Ecologismo, globalización y localismo en un *marketinesco* desarrollo sostenible. Y de nuevo las Ciencias Sociales, en términos de investigación científico-social sensible a las situaciones (sociales, culturales y educativas, históricas y coyunturales, pero eminentemente personales) a la vez que tremendamente desprotegida ante los intereses sistémico-estructurales (economicismos y micropolíticas, corrupción, fraude e hipocresía), reacciona reduciendo los saberes teóricos a fabulaciones, reificando el hito histórico de una científicidad paradójica que brinda, en cada momento y circunstancia, el saber que el poder quiere oír, a la vez que se mantienen posiciones críticas – comunidades *outsiders*– de las que, tiempos después, resultarán los clásicos, pero cuya influencia en el presente es, si lo es, marginal. Todo ello regentado por el mediocre, bien cubierto bajo el camuflaje camaleónico de la representación democrática del bien común de la ciudadanía, que introduce a cada paso, no solo la arbitrariedad, sino además la intransigencia del engreído, sin ética, torpe pero siempre en su propio beneficio que, además, exige ser alabado por sus vacuos logros. El enfrentamiento que Max Weber recuperara entre saber e ignorancia, entre el científico y el político, se ve hoy reforzado por las organizaciones para-científicas que se superponen al investigador a través de un sistema de acreditaciones y factores de impacto, vacíos de pensamiento, sentido social, y saber; y por una análoga organización del poder revanchista que no duda en ampararse en orejeras y boinas, bajo las señas de identidad de la bandera y la nación, para aumentar, a base de hormigón y agua, el control de la rentabilidad económica; y encuentra al Gran Hermano en el control de la existencia socializada por la Lengua, conquista nacionalista que le niega a ésta la capacidad de comunicación y la reduce a instrumento de presión. Y así, entendemos necesario formular en términos dilemáticos, como paradójica y contradictoria es la propia existencia, unas cuestiones para la reflexión pero que, en síntesis, comunican la inquietud intelectual en los siguientes términos:

i) La herencia cultural y la historia reciente en la que la investigación científico-social y educativa no solo aporta escasos saberes, comprometidos con las personas y realidades que dice estudiar y a las que se debe, sino que responde más y mejor a cada nuevo vasallaje dictado por los patrocinadores (que no mecenazgos) imperantes. El control del conocimiento

responde hoy –y paradójicamente– más a un ensimismamiento autocomplaciente de la población (*panem et circenses* para unos, muertos de hambre para otros), que a un interés por la supervivencia primero y la emancipación después de la persona a través del saber. La investigación propicia esta creciente, sistémica y sistemática, idiotización de las personas. La absorción de la investigación científico–social y educativa, por un tecnócrata pragmatismo dominante en la evaluación y su acólita investigación evaluativa es el mecanismo de control por excelencia.

ii) Las minorías, la investigación comprometida que busca en la cualidad la distinción de las personas, el etnógrafo y sus estudios, se aposenta a su vez en la autocontemplación histórica del honroso papel que se autoatribuye, porque es crítico, y como tal heredero de una posición que, cual artista, le presupone valores humanitarios y altas capacidades, y en coherencia se rinde a la pleitesía del Otro que acaba de salvar por el conocimiento; se le añaden al tertuliano–intelectual–investigador la corte de seguidores, de los parias del sistema que, cual salvajes desheredados, adoran en las palabras del maestro la promesa de nuevas utopías y *mundos felices*; con la consideración añadida de cómo no por minoría renuncia al juego academicista, siendo copartícipe, finalmente y por contrapunto, en la legitimación de la primera situación. Que el etnógrafo se entretenga, en demasiadas ocasiones, en estudios egocéntricos, por pura tradición antropológico–esnobista, no es, en nuestro caso, de recibo. La ética, como en el intelectual, constituye su máspreciado patrimonio; el compromiso para con las personas su valor. Pero es un patrimonio compartido con toda buena acción profesional, intelectual o personal. El etnógrafo, en tanto que investigador social, operativiza ética y compromiso en el método, porque de lo contrario vacía de científicidad la argumentación que le corresponde, engrosando con más razones las aviesas intenciones de las otras comunidades para–científicas. Es la trama de la ciencia.

Y así, en términos dialécticos, la primera proposición disyuntiva a exponer viene referida en la premisa mayor a la sustantividad epistemológica, y a las circunstancias en la menor: es el acierto coyuntural del pragmatismo ante el desencanto postmodernista. El relativismo como valor se ha confundido con el pasotismo como actitud; y un cúmulo de intereses ha confluído en una situación autocontemplativa, hedonista, de pura imagen. La reducción de las ideologías a un forzado pensamiento único, en el que las clases y lobbies dirigentes, sin pudor, utilizan la farsa como escenificación de su cotidianidad, difundiéndola como verdad absoluta, necesitaba, como ocurre en cada momento histórico, de un aval científicista. La historia no solo se repite, es que en cada ciclo coexiste el científismo justificativo, con la científicidad divergente: el primero legitimando reduccionismos y arbitrariedades; la segunda, condición que mantienen una minoría en la producción de conocimiento. Y a la autocontemplación rentable, se le añade la mediocridad como norma.

Una encuestación, hoy diseño de investigación, suple el sentido singular, emancipado y libre, que el actor social le atribuye a su acción en términos de tópicos comunes; la evaluación es ya investigación evaluativa porque, de lo contrario, peligran –afirman ufanos los responsables– el mantenimiento de los servicios sociales y comunitarios, y los equipos de investigación cual feudo señorial se lanzan hacia la cruzada en busca del espejismo en el sello de la excelencia por la acreditación de agencias de control del saber oficial, tan oficial que reconocimiento y resultados se transforman en burocracia científista. La investigación etnográfica, recelosa y comprometida, ya no resulta cuestionada por su científicidad, es cierto; pero a cada nuevo impulso eficientista que acomoda la investigación en el *statu quo* de los temas de estudio correctos y del investigador aposentado, reacciona con la autocrítica y evoluciona en la crítica. Y es en esta coyuntura, y sólo en esta, en la que una investigación etnográfica centrada en –es un ejemplo irreal por supuesto– *el vals, un estudio de caso*, se nos antoja más nefasta que la encuestación análoga sobre *la influencia de los bailes de salón en la*

cultura urbana: para auto-complacencias ya están los demás, nuestra crítica no es ... de salón. Pero conforme aumenta el acomodo, más esfuerzo circunstancial supone la aplicación de métodos de investigación etnográfica que no son nada sin el fatigoso trabajo de campo. Desde la razón interna que motiva el desarrollo metodológico, pero sin obviar el referente crítico hacia el conjunto del conocimiento científico-social y educativo, proponemos una relación inconclusa de dilemas y paradojas que suscitan las contradicciones en el etnógrafo que se adentra en el trabajo de campo con intención investigadora, compromiso con las personas, y crítica para con su pretendida idiotización. Pero es en el trabajo de campo, en el largo proceso de interacción entre personas, donde se fraguan y manifiestan las contradicciones propias de las paradojas y dilemas entre él y el resto.

En términos científico-sociales, el parangón epistemológico de los recompuestos tecnócratas es el pragmatismo, pero del primigenio sentido del pragmatismo por su valor para la vida, se estanca en una actual acepción subsumida en la calidad de vida. Es, por si todavía no resultaban suficientes la clonación en más y más paradigmas, el paradigma pragmático, máxima compendiada de las virtudes de la ciencia, atribuyéndonos al resto, a los detractores, la condición de verdaderos inútiles al generar saberes -dicen- poco operativos, demasiado teóricos para su gusto.

La segunda proposición disyuntiva viene referida ahora en la mayor a los métodos científicos, y al trabajo de campo en la menor: la investigación etnográfica en tanto que método científico, y la existencia del trabajo de campo, lugar dilemático de encuentros. Reconocidamente minoritaria, tanto en el impacto científicista como en la praxis investigadora, queda la investigación etnográfica reconocida al fin. La fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de la investigación etnográfica evidencia su científicidad en tanto que método de investigación propio del ámbito científico-social (Sabirón, en prensa); evidentemente con al menos dos consideraciones preambulares: La primera premisa, en positivo, por cuanto es la investigación etnográfica la que alcanza un mayor grado de pertinencia al ámbito científico-social y educativo. La segunda, en ciernes, por cuanto la investigación etnográfica carece de un alto -y suficiente- desarrollo metodológico.

Una y otra, en la proposición que nos ocupa, aparecen por la condición de máxima pertinencia del método de investigación al tema de estudio reflejando una congruente paradoja: *conforme se aplican, desarrollan y consolidan estrategias y técnicas que permitan un ajuste metodológico idóneo al método reduciendo los sesgos inherentes al estudio de las personas; las personas-investigadoras se distancian proporcionalmente de las personas-investigadas reduciendo, de manera proporcional, la pertinencia del diseño etnográfico al tema de estudio*. En las últimas décadas se ha avanzado por cuanto que en los relatos antropológicos, se han ido introduciendo técnicas y estrategias -por ejemplo la triangulación- que nos han permitido un necesario desarrollo metodológico, imprescindible si se trata de producir conocimiento científico. Así en las fases de diseño, tratamiento y análisis de los datos y, finalmente, interpretación de resultados, el aporte y soporte metodológico a la investigación etnográfica es considerable, y comparativamente equiparable al resto de los métodos de investigación en nuestro ámbito científico-social. Queda, sin embargo pendiente, un avance análogo para con la recogida de datos e información en el trabajo de campo, constante procesal de la investigación etnográfica.

Y es aquí, en el trabajo de campo, donde se vivencia en el día a día del etnógrafo, la paradoja metodológica: a mayor tecnificación, mayor alejamiento; cuantas más técnicas y estrategias utiliza el investigador social en el acceso, permanencia y acción en el campo, más se resienten las subjetividades y distancia la comunicación por formalizada; más encubre el investigador el sentido de su propia investigación, por dominio de la técnica e intervención

sobre la situación. Por el contrario, si se mantiene la naturalidad antropológica, más previsible es la respuesta favorable del nativo hacia la introducción de cuantos sesgos interesados le resulten posibles¹. La negociación, un posible y aplicado principio rector en el desenlace del trabajo de campo, nos ha demostrado que, lejos de resolver la situación, ha introducido el poder (y las consiguientes consecuencias), obligando a considerar nuevas teorías de referencia –críticas por definición– a la clásica interacción simbólica. Este desenlace introduce una nueva paradoja en el trabajo de campo pues, a la vez que aumenta la complejidad, y consecuentemente un mayor número de referentes, que a su vez demandan un nuevo desarrollo metodológico, incrementa en igual sentido y grado, la pertinencia al estudio de las culturas que, desposeídas del poder, pierden en sí mismas su sentido.

Estas son las cuestiones que se pretenden enunciar en torno a los dilemas en el trabajo de campo en investigación científico–social y educativa y, de hecho, en la sustantividad de la investigación etnográfica porque es el etnógrafo el investigador social más vinculado con el trabajo de campo. Sin embargo, antes de entrometernos en los dilemas, una última consideración respecto a la toma de decisiones que capitaliza la investigación de corte pragmático pues resulta una nueva paradoja digna de consideración por su relación con el trabajo de campo: ¿por qué se atribuye la investigación pragmática la aplicación en toma de decisiones cuando se trata de una de las modalidades de estudio más distanciadas de las realidades, en la doble falacia de una atención a la ciudadanía y proximidad en el discurso que las prácticas contradicen por generalizadoras? El bien común no es el bien generalizado a una hipotética mayoría, si no el contextualizado a cada situación. En este sentido opuesto, la investigación etnográfica ofrece dos aproximaciones de la máxima relevancia en la toma de decisiones tanto desde la investigación, como en la evaluación (derivación esta última tan querida por el sentido pragmático autoatribuido): la primera, una toma de decisiones que, ante la posibilidad de avalarse en los datos e información obtenida del trabajo de campo resultaría altamente contextualizada y, en consecuencia, si se quiere incluso eficaz; la segunda, la larga duración del trabajo de campo, permite al investigador una visión holística y diacrónica de la situación, condiciones que mejorarían considerablemente la toma de decisiones en entornos geopolíticos democráticos y de derecho, rompiendo así con la falsa asociación que, finalmente, terminan realizando los pragmáticos entre objetividad, igualdad y justicia, reificando el principio napoleónico, *justice es justesse*.

El historicismo kuhniano evidencia, en nuestro ámbito científico–social, el enfrentamiento forzado ahora entre el pot–positivismo y, en nuestro caso, la investigación etnográfica. Cuestión de paradigmas y lógicas binarias, razones instrumentales e imperativos eficientistas y pragmáticos. De los dominios excluyentes sin embargo, se retienen el realce de la cosmovisión del investigador y de las comunidades científicas de referencia, así como la necesaria operatividad en el desarrollo de la matriz disciplinar.

La reconstrucción comprensiva que se propone integra :

- *Una aproximación epistemológica (referente explicativo), más intuitiva que operativizada, en la Complejidad y la Transdisciplinariedad, con dos reflejos inmediatos en las lógicas difusas y en las razones comunicativa y crítica en el análisis y la interpretación de los datos; a la vez que en la vertebración dialéctica y emancipadora de los saberes teóricos producidos.*

¹ Véase el aleccionador informe de investigación de N. Barley sobre *El antropólogo inocente: notas desde una choza de barro*, Barcelona, Anagrama.

- *Una aproximación socio–constructiva (referente comprensivo) en el proceso de gestación del conocimiento. Frente a las cerradas e impertinentes en nuestro ámbito científico objetividades, a las subjetividades abiertas que, en la intersubjetividad construyen –construyen, deconstruyen o reconstruyen– los múltiples niveles de realidad. La multirreferencialidad fenoménica² y la emergencia del sentido y significados son presupuestos claves (Arraiz, en prensa).*
- *La redefinición socio–educativa de la Teoría Crítica (referente comprensivo) en tanto en cuanto aporta tanto una pedagogía crítica (W. Klafki, por ejemplo) como una teorización crítica sobre la enseñanza³; si bien, respecto a la investigación etnográfica resultan más sobresalientes dos consideraciones menores: de una parte, la reinterpretada en nuestro caso tensa interrelación entre el Sistema y el Mundo de Vida en la explicación fenoménica; de otra en la teorización, el giro lingüístico en la construcción del pensamiento, el carácter situado y contextualizado de la razón y la inversión en la primacía de la teoría frente a la práctica.*
- *El acicate provocador del Análisis Institucional que, aun sin apoyatura teórica de fundamento, sigue siendo capaz de entrometerse en los intersticios del sistema, y mantener la implicación beligerante del estudioso en la finalidad de la ciencia. Esta implicación generará no pocos dilemas particulares a cada uno de los procesos de investigación etnográfica, cuando el investigador se ve atrapado entre ética y dudas, lealtades y compromisos para con el trabajo de campo y las personas que lo componen.*

Considerando, en grueso, estos referentes principales, cabe esbozar los dilemas que siguen.

Dilemas relativos a la construcción, la producción y la organización del conocimiento científico–social y educativo en el trabajo de campo del etnógrafo.

Epistemología y cosmovisión: dilema α – Distinción excluyente versus Vertebración reconstructiva.

Las posiciones epistemológicas más recientes ensalzan la vertebración frente al enfrentamiento desigual anterior; de la negación de científicidad con la que se etiquetaba todo método no–positivista, transcurre la epistemología de las Ciencias Sociales, hacia la aceptación primero y la integración después, en términos eclécticos, para aclamar –en consonancia con el pensamiento único dominante– la tan necesaria como próspera vertebración. En las últimas temporadas, se lleva la vertebración: ¿es sin embargo posible ? , ¿es útil para el conocimiento científico y la honrosa finalidad de generar nuevos saberes que en definitiva mejoren las condiciones de vida de las personas ? , ¿es viable ? , y si lo es, ¿cómo?

El método científico clásico de origen positivista, desarrollado y productivo en las ciencias naturales, daría paso así a un método de investigación paralelo y pertinente en el ámbito científico–social y educativo vertebrador; es decir, anclado en la cosmovisión

² Cuando menos una “multirreferencialidad comprensiva” de cada nivel de realidad; una “multirreferencialidad interpretativa” en el tramamiento de los datos y una “multirreferencialidad explicativa” en la teorización (retomando a J. Ardoino en *Les avatars de l'Éducation*. Paris. PUF).

³ En este sentido, nos remitimos, por enésima vez fundamentada, al estudio de Paz Gimeno Lorente sobre la Teoría Crítica (*De la Teoría Crítica de la Sociedad, a la Teoría Crítica de la Educación*, Madrid, UNED).

compleja y constructivista, pero operativizada en una matriz disciplinar que permitiera, en torno a los diseños apriorísticos y emergentes de investigación, articular distintos grados de planificación, finalidades, metodologías de análisis y lógicas de interpretación diferentes; y en definitiva, distintos estudios acordes con las diferentes modalidades de investigación sobre un mismo tema. Ahora bien, ¿qué implica la considerada vertebración epistemológica en el trabajo de campo?, o en su defecto, ¿en qué sentido peculiar, sustantivo y relevante, define la cosmovisión vertebrada el trabajo de campo? Ambas formulaciones expresan el dilema, de hecho, la cuestión es determinar si es posible la vertebración epistemológica en el trabajo de campo, porque si en éste no lo es, carece de sentido mantener el discurso para el resto de las fases de investigación; y si así resultara se impondría mantener la enfrentada disparidad, o matizar la conciliadora distinción entre comunidades científicas, en nuestro caso en relación con la etnográfica.

El trabajo de campo, en sus cíclicas fases y momentos –del acceso inicial, al reencuentro final con los informantes clave– adquiere tonalidades distintas porque en cada caso en el que confluyen personas–investigadas y personas–investigadoras, la personalidad de los sujetos y del colectivo construido es diferente. En común tienen un componente protagonista: la subjetividad de cada uno. En términos epistemológicos, en el caso del investigador la subjetividad viene alterada por la *cosmovisión científica* aprendida; para los investigados, la subjetividad se proyecta –entre otras dimensiones– en una *cosmovisión vulgar* vivida ante un mismo tema cotidiano, ahora objeto de estudio. Es esencial en el trabajo de campo la focalización epistemológica en la cosmovisión de los investigados (nativos, en la terminología al uso), acompañada con la retahíla de los componentes existenciales que dotan de formas y pensamientos culturales, y sentidos y significados personales, a las acciones cotidianas, entre las que se incluirán –y sin desmembración alguna– las contextuales y circunscritas al objeto–sujeto de investigación. En puridad, la emergencia que facilita el investigador se centraría así en la subjetividad del investigado. Sin embargo, es el constructivismo que no el psicoanálisis el referente en el trabajo de campo; no es la terapia (psiquiatría), tampoco el enjuiciamiento (evaluación), es el conocimiento (ciencia) el principio rector de la emergencia, pero no hay emergencia sin acompañamiento y, en consecuencia es el conocimiento construido, un conocimiento mediado; ¿vertebramos las subjetividades o distinguimos en la intersubjetividad?

La díada [Emergencia *f* Intersubjetividad] dan razón epistemológica del trabajo de campo, pero en la operatividad entran los duendes del proceso en términos de empatía, y los juegos de intereses en relaciones de poder. La situación no es exclusiva del trabajo de campo en una sola modalidad de la investigación científico–social –de hecho, poder, intereses y mayor o menor proximidad relacional entre investigados e investigadores es común a todo estudio realizado por y sobre personas–, pero sí es excluyente su contemplación sustantiva por parte del etnógrafo, de ahí la naturaleza dilemática al incorporar en la intersubjetividad una desigual multirreferencialidad de los componentes tanto comunicativos como micropolíticos. El etnógrafo dilematiza el referente subjetivo en términos de intersubjetividad. La emergencia no es así sino un proceso de construcción social del conocimiento a lo largo del trabajo de campo.

Las lógicas o razones de la razón: dilema β Individuo versus Colectividad.

La condición de *miembro múltiple* es aquí el referente; pues subjetividades e intersubjetividad se ven mediadas, en la explicitación de los porqués a lo largo de las interacciones simbólicas del trabajo de campo, por el débito de la persona a los distintos grupos de referencia a los que pueda pertenecer. Es cierto que el Interaccionismo Simbólico –

y más en particular la Etnometodología–, consideran como referente explicativo la membrecía, sin embargo, el dilema propone una mediación interesada que afecta al conjunto de la investigación etnográfica.

Por parte del investigador, la constricción viene dada por su pertenencia a una “comunidad científica”, reza el tópico asumido; pero la dependencia tiene implicaciones que van más allá de la propia y epistemológicamente denominada cosmovisión. El Análisis Institucional es un ejercicio histórico que refleja tanto el análisis fenoménico como la dificultad de superación de la situación institucionalizada. El *outsider*, por muy fuera del sistema que se pueda autoconsiderar, se adhiere a otros integrándose en un nuevo grupo–outsider que, generando nuevas normas, que no por fuera del *status quo* pierden fuerza respecto a la institucionalizada identidad. La reflexión científica sobre la *déviance* dedica a ello sus esfuerzos intelectuales. Toda nueva asociación científica, reduce con rapidez la posibilidad de divergencia de sus miembros en pro de la consolidación societaria. El fenómeno es recurrente. En sentido contrario, si el miembro mantiene su independencia en relación con el grupo, termina resultando un anacoreta, ahora intelectual pero no menos ninguneado, respecto a la propia comunidad fuera de sistema. Si estas mismas relaciones se establecen en comunidades apoltronadas, será sencillamente ignorado por desconocido. La actual preponderancia de los oficiantes del saber –gestión y difusión del conocimiento, e impacto tecnocráticamente medido e hipócritamente acreditado– entorpece, con un conocido componente agudizado en sus efectos actuales por la colonización de la imagen y las tecnologías de la comunicación, el simple planteamiento del dilema.

En términos genéricos, planteábamos tres modelos de razón –instrumental, comunicativa y crítica– que pretendían representar claves interpretativas sobre el cómo y el porqué una persona se inclinaba en su personalidad hacia uno mismo, en rasgos egoístas y egocéntricos; o hacia el otro, en la comprensión por el diálogo y la dialéctica, o en el compromiso del actor social en la mejora de una existencia colectiva. Atribuíamos al individuo, y por analogía, al grupo social la preeminencia de un tipo u otro; y por extensión a una organización, incluso cabe finalmente la opción de atribuir a una determinada institución una u otra tendencia racional. Sin embargo, cabe aquí –incluso en la simplicidad de una tríada– un nuevo enunciado del dilema: de ser ciertas lógicas y atribuciones, en membrecías buscadas, ¿uno se agrupa por afinidad racional o asume la racionalidad del grupo al que se adscribe ? ; y cuando uno es miembro nato (es decir, forzoso) de un grupo, organización o institución, ¿qué lógica prevalece, la individual, la del grupo de referencia en el conjunto de la organización, o la definidora de la cultura organizativo–institucional ? La respuesta tautológica es de nuevo constructivista pues, al igual que el conocimiento se construye socialmente, la piedra angular, es decir las lógicas y racionalidades, es un componente igualmente construido.

Sin embargo, el dilema en la cotidianeidad del trabajo de campo no se resuelve con la posición epistemológica pues en la construcción intervienen múltiples intersecciones entre distintos grupos, organizaciones e instituciones que generan en la persona la aludida condición inicial de membrecía múltiple. A efectos de método, retomamos aquí una nueva diada referencial [Pensamiento \cap Significado] bajo cada uno de los contextos grupales, organizativos o institucionales entre los que se disocia la persona asociada. De un estudio realizado sobre adolescentes, retomamos una distinción entre Significado, Pensamiento y

Acción que puede refrescar la cuestión que nos ocupa al atribuir a Pensamiento un ascendente grupal por cultural, en tanto que el Significado persiste en la individualidad⁴.

El referente dilemático es sin embargo eminentemente dinámico: de hecho, la persona diluye su identidad en la condición de membrecía múltiple, a la vez que reacciona mediando con su lógica la condición. Es sustancial en el trabajo de campo vislumbrar, discernir, deconstruir y reconstruir los procesos dinámicos de influencias mutuas entre miembro, grupo de pertenencia, y miembro básico de referencia; y de nuevo, en la operatividad etnográfica, emergen los intentos de comprensión de los conflictos y contradicciones en los que, día a día, estará inmersa la persona. Las lógicas serán distintas, y consecuentemente, a cada acción observada corresponderá el estudio de la lógica dominante, originando una nueva tríada [Acción *f* Sentido *f* Significado] comprensiva. Queda oculta sin embargo, en la privacidad de la persona, una razón final, ¿qué justificación termino dándome a mí mismo? El respeto del etnógrafo, salvo cuando tergiversa su papel por el de confesor, es en relación con esta razón de fondo, una cuestión ética trascendente. Nos importa en el trabajo de campo, las razones que el nativo tenga a bien ofrecernos y que él mismo plantee como determinante de su lógica aplicada a cada caso, situación o acción. Es decir, nuestra posición ante el dilema, en el trabajo de campo, privilegia la lógica del grupo, interiorizada y mediada por el individuo si se quiere, pero preservando –también en el razonamiento– la privacidad de la persona. Los engranajes de interacciones, juegos, dinámicas, poderes y el sinfín de componentes que definen un caso, ofrecen al investigador suficiente complejidad como para limitar la investigación científico-social al dominio externalizado por las personas investigadas. De lo contrario, última cuestión a considerar, también el investigador debería explicitar sus interioridades, convirtiendo el escenario de la investigación en una maraña de intimidades que darían al traste con la propia finalidad científica de conocimiento. Cuando en un proyecto de investigación etnográfica se plantea la necesidad de explicitar cosmovisión e intereses del investigador⁵ se ofrece una posibilidad de igualar el trabajo de campo cuando éste –el investigador– cuestione al investigado sobre –precisamente– su propia cosmovisión y lógicas.

En todo caso, se nos antoja la argumentación, dialéctica si se quiere, pero difícil de sostener, porque, en nuestro inconsciente persiste un prejuicio existencialista, puro pesimismo: es tal el grado de intromisión no solo de la cultura, sino de toda una parafernalia en torno al blindaje de un pensamiento único que, en nuestras avanzadas civilizaciones, resulta difícil enarbolar un razonamiento original, creativo, singular y propio de cada una de las personas. Nos resulta difícil dar con una idea –una sola idea– propia; y exteriorizamos pero a la vez interiorizamos una identidad colectiva marcada por la homogeneización que afecta tanto al conocimiento científico, como a nuestros razonamientos cotidianos de personas comunes. Es tal la influencia que todos podemos acabar, a la mínima inercia ... ¡viendo un partido de fútbol televisado! Esta es finalmente, la visualización dramatizada del dilema individuo *versus* colectivo porque la alternativa –en todo caso preferible– puede ser ... asistir a ... una representación teatral, pero no entenderá el colectivo la pasividad, la no-asistencia, la no-participación; el no, no es socialmente construido.

⁴ SIGNIFICADO: Atribuye sentido a la vida. Es personal y particular. Es singular. Orienta y es orientado por la biografía. Es expresivo. Con pretensión de veracidad, sinceridad. Rige un imperativo comunicativo. Conformar un Mundo de Vida.- PENSAMIENTO: Se construye sobre las ideas. Es colectivo y socializado. Es cultural. Evoluciona en la ideología. Es discursivo. Con pretensión de verdad. Predomina una lógica instrumental en los razonamientos. Se aproxima al Sistema.- ACCIÓN: Es observable. Clasificable en una variopinta tipología. Resuelve, en las acciones rutinizadas, necesidades y motivaciones individuales, culturales y sociales. Cataliza en las acciones comunicativas, significados. Refleja, en las acciones sistémicas, pensamiento. (Sabirón y Arraiz (2002): “La investigación educativa, entre la mediación cultural y la violencia simbólica: un estudio sobre adolescentes”. En Soriano: *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Universidad de Almería).

⁵ En nuestro caso, es una constante metodológica que intentamos mantener.

Las posiciones argumentativas del investigador: dilema χ Acomodación al bienestar versus Concienciación emancipadora.

Es la versión dilemática que retiene o adormila una función propia del conocimiento científico, ¿hasta qué punto los saberes científico–sociales han de ser concienciadores ? , y si lo son, ¿conlleva la concienciación, solución de problemas o problematización sin solución ? , ¿son ciertas las críticas pragmáticas de quiénes nos achacan a los etnógrafos la no resolución de problema alguno ? , ¿no son menos ciertas las tribulaciones del etnógrafo cuando se auto–atribuye el poder de mediar en el conflicto que está siendo investigado ? , ¿y si no resolvemos problemas, dónde queda la utilidad ?

La cuestión aquí puede plantearse, por analogía, con la detección de necesidades. En el campo de la orientación y evaluación educativas es habitual el interés por la detección de necesidades de un determinado colectivo. Sobre tipologías preexistentes se cuestiona la realidad y determina el grado y tipo de necesidades percibidas por los afectados. Sin embargo, hay carencias no menos decisivas para la persona no necesariamente contempladas por las pirámides de necesidades admitidas; incluso Maslow pudo desatender algún nivel de necesidad; existe un modo de sentir la necesidad particular a cada caso, situación y, sobre todo, momento: la detección de necesidades, en nuestro trabajo de campo, ha de lograr este nivel, y no el genérico por tipologías. Bajo la hipótesis de la normalización, por la que si en una investigación buscas un problema encuentras un problema, tiene su parangón en cuanto que si a lo largo de un proceso de investigación desproblematisas una situación, resuelves el problema. Y no es un juego airoso del discurso, porque no se trata de problematizar o no, si no de coadyuvar en la capacidad de autodeterminación de la persona en una situación y contexto singulares de manera que alcance el máximo de emancipación a través del conocimiento. Aquí se solapan, en nuestro ámbito, ciencia y educación bajo una misma finalidad, pues ambas –investigación y formación– tienen en común la búsqueda de la emancipación.

Son razones éstas convincentes, pero honoríficas: la cuestión dilemática se mantiene incólume si nos referimos a los problemas (con minúsculas) en los que el etnógrafo, por implicación se entromete, o él mismo en tanto que sujeto participante en las interacciones provoca. Es el reverso del proceso dialógico–dialéctico de la investigación etnográfica. La comunicación, como el conocimiento, tan solo existe cuando conciencia. Incluso cuando la investigación concluye y la situación problematizada persiste, la posición ética es optar por la deconstrucción que desvele y haga aflorar, si existe, la conciencia de la situación. La investigación, como la educación y el saber, no auguran felicidad; pero tampoco la idiotización garantiza el bienestar. El investigador no resolverá problemas, pero es su obligación el hacer bien evidentes y explícitos sentidos y significados. La posición argumentativa del etnógrafo es consecuente con la implicación a lo largo del trabajo de campo y así concienciadora; no ha lugar a implicarse–desimplicarse, porque es distinto a la doble tensión propia del trabajo de campo entre implicación–distanciamiento. El distanciamiento no conlleva inhibición, antes al contrario, la reflexión favorece la argumentación.

Existe una modalidad de investigación, la investigación–acción, que de suyo se atribuye la concienciación crítica y consiguiente mejora. Esta apropiación es puro desafuero. La investigación etnográfica, por científico–social y educativa, es concienciadora; la distinción respecto a la investigación–acción es procedimental, técnica, metodológica si se prefiere. Incluso cabe precisar el mayor grado de concienciación del trabajo de campo del etnógrafo en relación con el promotor de un proceso de investigación–acción, centrado, desde el primer momento en la solución de problemas, sin margen a la emergencia de necesidades

distintas, aunque inicialmente no resultaran contempladas en la matriz de desarrollo de la investigación–acción.

La representación de las teorías: dilema δ Explicación versus Comprensión.

Desde los aforismos de la “explicación científica” de Carl G. Hempel al sentido de teoría científica en Karl Popper, explicar – predecir – probar constituyen la quintaesencia de científicidad. Y es cierto, pero con evolución incluida: explicación nomológico–deductiva, explicación estadística, explicación disposicional, explicación racional, y explicación teleológica (Echeverría, 1999). La cuestión paradójica es sin embargo que, en nuestro campo científico–social y educativo, impera la explicación estadística como excluyente y exclusiva. Es el juego democrático de mayorías y minorías, tan simple en averiguar a través de un buen tratamiento en y con el SPSS, como sencillo de traducir a lenguajes político–partidistas legitimadores, cuando provocadores, de puros despropósitos. A través de la explicación estadística se encauzan estados de opinión y se construyen pseudo–realidades sociológicas. La explicación estadística triunfa porque coyunturalmente vincula los intereses simplistas del político –simple, ignorante y engraido en sí mismo– con el técnico –gestor no menos envalentonado que un escriba– elevado a investigador, experto en estudios meramente estadístico–descriptivos que garantizan, hoy por hoy, meritaje, impacto y publicación. Es la imagen de falsa explicación a través de gráficos y curvas en colores, con profusión de estadísticos que llegan a sobrecargar el intelecto del que –se supone y tan solo se supone– ha de interpretar los resultados, resultando tan solo un mero compilador de datos. El segundo binomio a considerar es la explicación vinculada a la predicción, tampoco se ajusta el continuo a nuestro ámbito científico–social y educativo. El efecto Pygmalión, desde Rosenthal y Jacobson constituye, por ejemplo, una excelente evidencia de cómo la posibilidad de predecir, no implica –en nuestro caso– dominar la explicación. La predicción, máxime en sentido negativo, es relativamente fácil: es posible predecir una determinada problemática a la vista de una conjunción de factores; sólo el saber experiencial y observacional acumulado nos lo puede permitir, o de nuevo la predicción estadística corroborar, sin que por ello dispongamos de una mínima explicación. El tercer elemento binario es la explicación unida a la prueba; y cuando la prueba se vincula con los fenómenos socio–educativos, le son aplicables las dudas sobre el sentido de probar cuando acucian las realidades circundantes (Hadji y Baillé, 1998). Para la investigación etnográfica, la explicación, de darse, es pertinente en los términos dubitativos, contradictorios y dialécticos de la Otra epistemología (Bachelard, 1989); del post–positivismo al realismo (Correa, 2000). Es la comprensión del Otro, sí, ¿pero en qué términos abarcarla en el trabajo de campo pertinente a la investigación etnográfica ? , ¿es suficiente la científicidad de la comprensión intersubjetiva de un fenómeno ?

La comprensión es, precisamente, la emergencia del trabajo de campo y, en este sentido, piedra angular de los modelos teórico–emergentes. *La vida, propone Bunge (2002), es emergente, no resultante, con respecto a los componentes de la célula;* los fenómenos sociales son, consecuentemente, emergentes y no resultantes de los componentes: la explicación aislada de cada uno de los componentes no hace sino tergiversar la comprensión del conjunto fenoménico. Es a lo largo del trabajo de campo cuando emerge el todo por la comprensión, para progresivamente teorizar y lograr la explicación de lo comprendido. Basta revisar las alternativas del equipo de Peter Woods (Woods, Boyle, Jeffrey y Troman, 2000; por ejemplo) para recomponer una construcción emergente de teoría, articulada con la “cosmovisión” con la que el investigador social accede y permanece en el trabajo de campo. Lincoln y Guba (1985) iniciaron una aportación operativa al trabajo de campo, pero en nuestro caso queda implicada la investigación etnográfica bajo los argumentos de Bouvet

(2003) respecto a la observación participante, entre unos y otra, la cuestión una vez más postpuesta. Enésimo embrollo en el que pretenden enmarañarnos los arribistas sin escrúpulos que atribuyen a la implicación en el trabajo de campo la in-validez científica, cuando tan solo desde dentro de la vida, como propondría Bunge, logramos entender.

La metodología cualitativa: dilema ε Priorización versus Subordinación metodológica.

En los dilemas anteriores, la opción es, entendemos, compartida por nuestras comunidades de referencia; sin embargo, este dilema final refleja una división interna en el propio campo de la investigación etnográfica: es la oposición forzada entre método y mirada, o bajo el pretexto de cuestionar a Patrick Boumard, cuestionarnos sobre la posibilidad científica de mirar con método. En el constructo metodológico, magistralmente desarrollado por Boumard, de *la mirada del Otro* en tanto que consustancial a la investigación etnográfica, se prioriza la implicación del etnógrafo en el campo, y el compromiso leal de la persona-investigadora, a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación, para con las personas-investigadas formando un todo indisoluble. La tradición antropológica primero, institucionalista después y finalmente transgresora en las dedicaciones más recientes a los fenómenos de *déviance*, nos proponen una atractiva posición –cosmovisión y acción– del investigador social hacia el compromiso para con las personas. Este compromiso, desencadena un tipo de teorización emergente que, bajo acordes biográficos, quiere desvelar, concienciar, criticar y mejorar la existencia, y si para ello fuera necesario optar entre la restitución al campo y la difusión de resultados, la decisión es claramente la primera, incluso a costa del *curriculum vitae* del investigador, ante el que, como indicábamos, se opone y antepone la biografía. Frente a la deriva personalista en el trabajo de campo, la fijación en la metodología cualitativa; en otro lugar, simplificábamos la disyuntiva atribuyendo una tradición francófona o anglosajona a unos y otros (Sabirón, en prensa). Una y otra matriz disciplinar han supuesto un avance y consolidación relevantes para la investigación etnográfica: los segundos garantizan la científicidad desde los cánones clásicos, en tanto que los primeros, abren y mantienen nuevos sentidos de emancipación a la investigación social.

La cuestión, lejos de perder interés recupera actualidad, en términos mixtos. A la corriente metodológica, se le yuxtaponen dos nuevas consideraciones: de una parte, la influencia novedosa de una tradición norteamericana (EE. UU. si se quiere, pero principalmente Canadá) en el medio antropológico más próxima a la implicación; de otra, una preocupación por parte de los etnógrafos hacia la superación de las limitaciones metodológicas; en simbiosis, un *échange* deseable entre las dos comunidades. Esta es nuestra posición. Entendemos que el rigor en el método, la emancipación en la finalidad, la proximidad en la actitud, la intersubjetividad en la interpretación, o el constructivismo en la generación de conocimiento, son complementarios y en absoluto excluyentes de la científicidad de la investigación etnográfica. Tan sólo es necesario, recuperar una situación y unos temas que, a modo de agenda, faciliten el diálogo entre comunidades para el desarrollo de una matriz trans-disciplinar bajo la cobertura genérica de la investigación etnográfica. De entre los múltiples referentes a considerar, esbozamos finalmente alguno de los sustantivos:

La situación, en primer término, implica una actitud comunicativa favorable: ésta es una de las primeras lacras, difícil de superar cuando el *impacto* se mide, en nuestros días, en inglés: la colonización, que, en el caso de la investigación etnográfica, tan sensible a los significados, anula en la traducción, su sentido cultural, crítico y de mejora. La colonización anglófila refleja, en todo caso, un avasallamiento ideológico que bien merecería discutirse en los preámbulos del estado de la cuestión epistemológico, teórico y metodológico de la investigación etnográfica. El tema de los arribistas que dan por sentado el impacto porque está

en inglés (aun cuando se trate de la mayor chapuza, incluso puro fraude, que uno pueda imaginarse), nos lleva a un nuevo dilema. Cambia el referente, de la altura de miras epistemológicas, teóricas y metodológicas, al día a día en la existencia profesionalizada del investigador social y aquí, y de nuevo, los países –por utilizar un indicador conocido– con menor presupuesto en I+D resultan los más subordinados a las veleidades esnobistas del *Social Sciences Citation Index* ... el resto, reducido a la investigación residual, extramuros, outsiders.

Tras la actitud, los temas, en segundo lugar: desde las discusiones entre Peter Woods y Martin Hammersley sobre qué tipo de teoría es capaz de generar la investigación etnográfica (Arraiz y Sabirón, 2001), las repercusiones operativas de los criterios de credibilidad de en Guba y Lincoln; son cuestiones cíclicamente retomadas en exhaustivas recopilaciones (Bryman, 2001, por ejemplo), o planteadas y recompuestas en el tratamiento de datos (Bryman, 2004, por mantener el mismo editor) pero que no acaban de resolverse. En el último número del *International Journal of Qualitative Studies* (diciembre, 2005) todavía aparecen discusiones sobre si el valor o no de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory); después de más de cuarenta años seguimos siendo incapaces de sustituir saturación por sentido en el consiguiente Método Comparativo Constante ahora en formato N–Vivo. Elementos como el tratamiento del tiempo y el espacio, siguen sin tan siquiera aparecer en nuestras agendas. Hemos abrazado la Complejidad como referente epistemológico, pero mantenemos cierta desconsideración hacia el dato complejo.

Y todo ello bajo una última consideración de fondo: es preciso retomar la crítica ideológica, la discusión científica y el compromiso social de nuestra investigación etnográfica; sin por ello, y finalmente, apoltronar la propia investigación en la ilusión de un despacho.

Bibliografía de referencia.

- Ardoino, J.; Boumard, P. y Sallaberry, J.C. (coords.) (2003): *Actualité de la Théorie de l'Institution*. Paris. L'Harmattan.
- Arraiz, A. (en prensa): La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en Educación. Zaragoza. Mira Editorial.
- Arraiz, A y Sabirón, F. (2001): Pode a abordagem etnográfica produzir conhecimentos pertinentes nas ciencias sociais ? En Estrella, A. y Ferreira, J. (coords.): *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa, Educa, 153–166.
- Bachelard, G. (1989): *Epistemología*. Barcelona. Anagrama.
- Boumard, P. (2000): O lugar da etnografia nas epistemologias constructivistas. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1/2, [http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.thm]
- Bouvet, R.M. (2003): “Je crache sur l'observation participante”. En: Ardoino, Boumard y Sallaberry, *op. cit.*, 187–196.
- Bryman, A.E. (ed.) (2001): *Ethnography* (vols. I, II, III, IV). London. Sage.
- Bunge, M. (2002): *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona. Gedisa.
- Carrera, A. (2000): *La explicación científica en las ciencias sociales, del empirismo lógico al realismo científico*. Madrid. Universidad Complutense.

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) (2002): *The American Tradition in Qualitative Research* (vols. I, II, III, IV). London. Sage.
- Echeverría, J. (1999): *Introducción a la Metodología de la ciencia. (La Filosofía de la Ciencia en el siglo XX)*. Madrid. Cátedra.
- Hadji, C. y Baillé, J. (coords.) (1998): *Recherche et Éducation, vers une 'nouvelle alliance'*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Hammersley, M. (2002): *Educational Research. (Policymaking and Practice)*. London. Paul Chapman Pu.
- Hardy, M. y Bryman, A. (eds.) (2004): *Handbook of data analysis*. London. Sage.
- Lincoln, Y.S. y Denzin, N.K. (eds.) (2003): *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*. Walnut Creek, CA. AltaMira Press.
- Morin, E.; Ciurana, E.R. y Motta, R. (2003): *Educar en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- Nicolescu, B. (2000): Transdisciplinarity and Complexity: Levels of Reality as Source of Indeterminacy. *Bulletin Interactive du Centre International de Recherche et Études transdisciplinaires*, 15. [<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/>]
- Sabirón, F. (en prensa): *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza. Mira Editorial.
- Schwartz, P. y Ogilvy, J. (1979): *The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief*. Menlo Park, CA. SRI International – VALS Report n.º 7.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Wexler, P. (2002): Chaos and cosmos: educational discourse and social change. *Journal of Curriculum Studies*, 34/4, pp. 469–479.
- Woods, P. y Boumard, P. (1990): Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école. *Pratiques de Formation*, 20, 169–176.
- Woods, P.; Boyle, M.; Jeffrey, B. y Troman, G. (2000): A research team in ethnography. *International Journal Qualitative Studies in Education*, 13/1, 85–98.

Résumé

Face au conformisme qui envahit aujourd'hui les sciences sociales et qui les tire vers la médiocrité sans exigence théorique, il faut poser le débat en termes clairement épistémologiques et prendre le risque de la marginalité.

On se trouve alors confronté à un dilemme : d'un côté l'héritage culturel, à travers le contrôle social de la connaissance, ne produit que rarement des savoirs nouveaux. Le pragmatisme technocratique parle de recherche évaluative mais développe un contrôle généralisé.

D'autre part les minorités, comme les ethnographes eux-mêmes, se contentent souvent d'une auto-proclamation de leurs validités, de leurs valeurs et de leurs utopies, devant le désenchantement post-moderniste.

C'est pourquoi la recherche qualitative, et particulièrement l'ethnographie, met en avant la dimension critique mais aussi et solidairement la dimension éthique.

L'ethnographie articule une exigence de haut niveau méthodologique avec le haut niveau de pertinence scientifique.

Elle introduit une nécessaire réduction de la distance classique entre chercheur et objet de la recherche. Du point de vue méthodologique, elle suppose un long temps de

fréquentation du terrain, qui seul permet une évaluation contextualisée, et donc de meilleures prises de décision.

Ainsi apparaissent des dilemmes relatifs à la construction, la production et l'organisation de la connaissance scientifico-sociale et éducative dans le travail de terrain de l'ethnographe :

- Epistémologie et cosmovision : distinction excluyente vs structuration reconstructive
- Les logiques ou raisons de la raison : individu vs collectivité
- Les positions argumentatives du chercheur : accommodation au bien-être vs conscientisation émancipatrice
- La représentation des théories : explication vs compréhension
- La méthodologie qualitative : priorité vs subordination méthodologique

L'ethnographie implique une attitude de vraie communication entre les sujets, et non une soumission normative à la langue anglaise

Elle suppose également de prendre au sérieux, et non seulement comme référence répétitive, l'épistémologie de la complexité.

Περίληψη

Απέναντι στον κομφορμισμό, που εισβάλλει σήμερα στις κοινωνικές επιστήμες και που τις ωθεί στη μετριότητα χωρίς θεωρητικές απαιτήσεις, πρέπει να ανοίξει ο διάλογος με όρους καθαρά επιστημολογικούς, παίρνοντας το ρίσκο της περιθωριοποίησης.

Βρισκόμαστε λοιπόν, αντιμέτωποι μ'ένα δίλημμα: από τη μια η πνευματική κληρονομιά, μέσα από τον κοινωνικό έλεγχο της γνώσης, δεν παράγει παρά μόνο σπάνια νέες γνώσεις. Ο τεχνοκρατικός πραγματισμός μιλάει για αξιολογητική έρευνα, αλλά προωθεί έναν γενικευμένο έλεγχο.

Από την άλλη, οι μειονότητες όπως και οι ίδιοι οι εθνογράφοι, αρκούνται συχνά σε μια αυτο-ανακήρυξη της εγκυρότητάς τους, των αξιών και των ουτοπιών τους, μπροστά στην απογοήτευση του μετά-μοντερνισμού.

Γι'αυτόν τον λόγο, η ποιοτική έρευνα, και ιδιαίτερα η εθνογραφία, προτάσσει την κριτική διάσταση, καθώς επίσης αλληλέγγυα την ηθική διάσταση.

Η εθνογραφία διαρθρώνει την απαίτηση για υψηλού επιπέδου μεθοδολογία με την υψηλού επιπέδου επιστημονική ορθότητα.

Εισάγει την απαραίτητη μείωση της κλασσικής απόστασης ανάμεσα στον ερευνητή και το αντικείμενο της έρευνας. Από πλευράς μεθοδολογίας, προϋποθέτει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα συναναστροφής στο πεδίο έρευνας, που είναι το μόνο το οποίο επιτρέπει μια πλαισιωμένη αξιολόγηση και άρα τις ορθότερες αποφάσεις.

Έτσι, κάνουν την εμφάνισή τους διλήμματα σχετικά με την οικοδόμηση, την παραγωγή και την οργάνωση της γνώσης τόσο επιστημονικο-κοινωνικής όσο και εκπαιδευτικής, κατά την εργασία του εθνογράφου στο πεδίο :

- Επιστημολογία και κοσμοθεώρηση: διαχωρισμός του αποκλεισμού εναντίον εποικοδομητικής διάρθρωσης.
- Η λογική ή οι λόγοι της λογικής: άτομο εναντίον συλλογικότητας.
- Οι επιχειρηματολογικές θέσεις του ερευνητή: προσαρμογή ή ευφορία εναντίον απελευθερωτικής επίγνωσης.
- Η αναπαράσταση των θεωριών: επεξήγηση εναντίον κατανόησης.
- Η ποιοτική μεθοδολογία: προτεραιότητα εναντίον μεθοδολογικής εξάρτησης.

Η εθνογραφία προϋποθέτει μια στάση αληθινής επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων και όχι μια κανονιστική υποταγή στην αγγλική γλώσσα.

Προϋποθέτει εξίσου να πάρουμε στα σοβαρά, κι όχι μόνο ως επαναληπτική αναφορά, την επιστημολογία της πολυπλοκότητας.

Le terrain comme écran

Réflexions sur une évidence trompeuse dans les sciences anthropo-sociales

Patrick BOUMARD

*Université de Bretagne Occidentale à Brest
(France)*

Le terrain est souvent considéré comme un des éléments majeurs de ce qui serait l'identité de l'ethnographie.

Mais quelle identité ? Technique ? Méthodologique ? Epistémologique ? Philosophique ?

J'aborderai la question non pas à partir du corpus ethnographique, mais interrogeant la notion de terrain elle-même, dans sa réalité et ses représentations telle qu'on doit la contextualiser à l'intérieur du panorama des sciences anthropo-sociales.

1-Le terrain comme mode

La notion de terrain est consubstantielle aux sciences anthropo-sociales.

Par cette assertion quelque peu péremptoire, je voudrais attirer l'attention du lecteur sur la complexité qui se cache sous d'apparentes évidences, d'ailleurs contradictoires entre elles.

En effet, à ses débuts l'ethnologie désigne seulement un nouvel objet d'étude, et nullement

une méthodologie spécifique. Il est bien connu que son fondateur, Marcel Mauss, n'a jamais quitté son bureau de la Sorbonne (ce qui d'ailleurs n'est pas tout-à-fait exact).

C'est l'ethnographie qui pose la nécessité de l'étude des populations exotiques sur place, et introduit donc la notion de terrain, qu'on retrouvera en termes assez proches avec la notion de clinique en psychologie, ou d'intervention en termes de sociologie politique. Tout cet ensemble est lié à une montée de l'empirisme comme particularité de sciences qui, n'étant pas fondamentales, se sont nommées des « sciences expérimentales » (expérimentant quoi ? le terrain), ou plus récemment « appliquées » (appliquées à quoi ? au terrain)

Il y a donc tout d'abord l'idée que le terrain serait ce qui départagerait des idées abstraites opposées, ou permettrait de vérifier des hypothèses. Le terrain est dépositaire de la vérité dans des domaines où ne règne pas seule la pensée abstraite.

Mais pourtant les choses ne sont pas si simples. Vérifier, i.e. révéler comme vrai, et/ou rendre vrai, ce qui n'est pas du tout la même chose.

Classiquement, l'observation se présente comme un outil de connaissance. C'est « l'ensemble des opérations par lequel le modèle d'analyse (hypothèses et concepts) est

soumis à l'épreuve des faits. »⁶ Plus clairement encore, c'est donc l'étape intermédiaire entre la construction des concepts et des hypothèses, et l'examen des données. A partir de ces évidences, il s'agit alors de circonscrire le champ des analyses empiriques dans un espace géographique et social, ce qu'on appellera le terrain.

Cette conception réaliste du terrain, conception largement consensuelle dans les sciences humaines et sociales, entraîne que la seule garantie contre un relativisme absolu qui effondrerait la prétention à la scientificité du savoir produit par ledit terrain est l'étayage sur les savoirs socialement accumulés, ce qui suppose que la recherche se fonde sur la relation d'observations antérieures, jusqu'à l'extrême conséquence que « le choix du terrain implique l'assimilation d'une importante bibliographie. »⁷

La célèbre formulation, commune à tous les ethnographes, selon laquelle l'ethnographie part de la réalité quotidienne, ne dit pas tout-à-fait la même chose. Que la théorie soit ancrée dans la réalité empirique suppose une articulation et un va et vient permanent entre les deux.

Au contraire, le terrain comme exhibition du réel n'est qu'une défaite de la pensée, car la dérive réaliste conduit alors à la fois à une sanctification du terrain, devenant obligatoire pour faire pièce à l'abstraction idéaliste, et à un affadissement complet de ce même terrain, qui n'est plus porteur d'aucun sens et se réduit à une réassurance incantatoire devant l'incapacité à produire de l'analyse, c'est-à-dire à penser.

On arrive alors à une sorte de dictature du fait, où le terrain fonctionne comme évidence infra-réflexive, dans un contexte de consensus épistémologique mou, politiquement correct en quelque sorte, où tout un chacun se doit d'évoquer le terrain pour fonder la respectabilité de ses conclusions. Le terrain est censé faire preuve comme le document dans le contexte historique. Mais de même qu'on peut truquer et falsifier des documents, de même le terrain ne dit rien de lui-même. Cette terrainisation forcée fonctionne alors comme une modélisation prescrite, à l'exact inverse de la fonction critique posée jadis par le fieldwork, avec une impasse majeure sur la posture de l'observateur.

Derrière la transparence trompeuse du terrain, c'est la question de l'observation directe qui doit être posée. Celle-ci, qui prétend consister à être témoin des comportements sociaux sans modifier le déroulement ordinaire des activités, fait l'impasse sur la dimension du sujet observant, et réduit donc la connaissance à un étalage d'objets, d'où demeure exclue la dimension du sens.

2-Historique

Je m'appuierai, pour comprendre ce gauchissement récent de la fonction du terrain dans la recherche qualitative, sur les réflexions que développe Georges Lapassade à propos du fieldwork dans *L'ethnosociologie*.⁸

Lapassade rappelle que le terme « ethnographie » a été utilisé d'abord par les anthropologues pour désigner le travail de terrain. On a donc vu s'articuler ce qui va devenir sur ce point la pensée officielle de la sociologie. En premier lieu il y a l'observation

⁶ Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995

⁷ Jean Servier, *L'ethnologie*, Paris, PUF, Que sais-je ? 2313, 1986

⁸ Georges Lapassade, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991

ethnographique, puis le moment d'élaboration théorique, à savoir l'ethnologie, et enfin la généralisation, qu'on désigne sous le vocable d'anthropologie.

Aujourd'hui, suite surtout aux travaux des interactionnistes britanniques lors des débats des années 70 connus sous la formule de « Nouvelle sociologie de l'éducation », le terme « ethnographie » s'emploie dans le domaine de l'éducation pour signaler une opposition avec la sociologie standard, quantitative, en référence à l'Ecole de Chicago. On peut le constater en se référant aux récents colloques de l'EERA (Lisbonne 2002, Hambourg 2003, Crète 2004, Dublin 2005), où un groupe de chercheurs européens constitué autour de Bob Jeffrey (Milton Keynes) et de Dennis Beach (Suède) se consacre entièrement, depuis plusieurs années, aux travaux ethnographiques dans le domaine de l'éducation.

L'initiateur de ce courant britannique, Peter Woods, insiste également sur la dimension micro, nécessaire pour observer comment chacun de ces groupes construit ses propres réalités culturelles.

Ainsi, l'ethnographie entendue dans ce sens suppose une échelle sociale (le micro), une épistémologie (le constructivisme), une méthode (l'observation participante) et un lieu d'application qui fonctionne comme une épreuve cruciale, à savoir le terrain.

C'est pourquoi la distinction tripolaire évoquée plus haut en termes hiérarchiques (ethnographie, ethnologie, anthropologie) a été par ailleurs analysée et critiquée par la SEE, en particulier lors du colloque international de l'AFIRSE tenu à Rennes en 2000.

« Classiquement, l'ethnographie est connotée au terrain, à l'observation des tribus étrangères, à l'étrange donc en tant que singulier. L'ethnologie, de son côté, serait le lieu de la théorisation, de l'analyse des pratiques de ces peuplades, avec fonction de l'accès au général. L'anthropologie enfin, comme science de l'homme en tant qu'homme à travers ses dimensions culturelles, pourrait symboliser l'universel...

Au contraire, nous posons l'ethnographie non comme une démarche, encore moins comme une méthode, mais bien comme une posture, où le sujet est constitutif de l'objet de connaissance...

C'est pourquoi l'observation, souvent présentée comme méthode naturelle de l'ethnographie, cède la place à la description (le mode opératoire de tout le monde fonctionne comme système autonome de descripteur logique), et à l'interprétation, dans une perspective herméneutique.

Nous privilégions évidemment le travail de terrain, en référence à l'Ecole de Chicago (...).

Mais l'interactionnisme symbolique s'enrichit pour nous d'une filiation à l'analyse institutionnelle, en particulier concernant l'intervention comme méthodologie de l'ethnographie »⁹.

En effet l'épreuve des faits, autrement dit le dilemme du terrain comme prenant sens de son analyse, est évoquée dans deux axes liés aux deux cultures française et anglo-saxonne : d'une part cette question peut sembler résolue par l'Analyse Institutionnelle, qui a développé, surtout avec René Lourau, les notions d'implication et d'intervention. D'autre part, on peut

⁹ Boumard P., in « Conférence collective de la SEE : l'approche ethnographique face à la dialectique universel/singulier », Actes du IXème colloque international de l'AFIRSE : *L'universel et le singulier, l'éducation comme dialectique*, Rennes, juin 2000, p 37

envisager une réponse en termes de contextualisation, le contexte produisant la dimension du sens¹⁰.

Mais il faut revenir à l'histoire pour comprendre comment on en est arrivé là.

Les premiers épisodes de l'ethnographie moderne sont bien connus, depuis les périples de Boas chez les Indiens à la fin du XIX^{ème} siècle, jusqu'aux observations de Malinowski aux îles Trobriand. Le passage sur le terrain y tient une place éminente, faisant la démarcation fondamentale d'avec les modalités habituelles des recherches sociales.

Il y avait alors dans la notion de terrain un parfum d'aventure et d'exotisme, bien illustré par l'ouvrage de M.Leiris, *L'Afrique fantôme*.

Pourtant, dès 1915, R.E.Park avait remis en cause cette dimension d'extériorité : « Les méthodes d'observation (...) mises en œuvre (...) pour étudier la vie et les manières des Indiens d'Amérique du Nord peuvent s'appliquer de façon encore plus fructueuse à l'étude des coutumes, des croyances, des pratiques sociales et des conceptions générales de la vie qui règnent dans le quartier de Little Italy ou dans le bas quartier de North Side à Chicago »¹¹

Ainsi, à partir de l'idée importée de l'ethnographie exotique, selon laquelle il fallait, pour produire une connaissance autre que livresque et abstraite, désincarnée en quelque sorte, vivre longtemps avec les indigènes, s'est développée et imposée la nécessité, y compris dans les travaux d'ethnologie urbaine, d'une observation prolongée in situ, dans une temporalité étayée sur des journaux d'enquête (à partir de la tradition maritime des journaux de bord).

G. Lapassade remarque que la rupture à Chicago entre l'enseignement de la sociologie et l'enquête « journalistique » est formalisée assez tard, i.e. seulement après la guerre, où le positivisme est devenu la sociologie dominante¹². L'approche qualitative, minoritaire et alternative, est amenée à préciser ses options et ses repères théoriques, et c'est alors que l'observation participante devient le dispositif central du travail de terrain.

Whyte lui-même parle peu de la méthode au moment de *Street Corner Society* (1943). C'est seulement en 1955, dans une nouvelle édition, qu'il donne les précisions reconnues aujourd'hui comme des références méthodologiques¹³.

La place de la méthodologie, si elle a été posée très tôt à l'université Paris 8 autour de G. Lapassade dans le contexte d'une polémique avec l'analyse institutionnelle, arrive au contraire assez tard chez les Anglo-saxons. Ce que Lapassade a remarqué concernant Chicago peut être appliqué également aux ethnographes britanniques, qui ont d'abord investi des terrains (cf P.Woods, *Inside schools*), ou participé à des débats théoriques lors de l'apparition de la « Nouvelle sociologie de l'école » en Grande-Bretagne (P.Woods, *Sociology and the school*), bien avant que des réflexions spécifiques à la méthodologie n'apparaissent, une fois les termes du débat de fond bien établis¹⁴.

C'est l'accusation permanente de non-scientificité qui a amené progressivement les ethnographes à s'arracher au modèle positiviste. Même Becker parlait en 1958 de vérification

¹⁰ Melhuus E.C., "From fieldnotes to research texts : making actions meaningful in a research context", in *Handbook of ethnography*, P.Atkinson, A.Coffey, S.Delamont, J.Lofland & L.Lofland Ed., London, Sage, 2001

¹¹ Park R.E., « The city : suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment », in Park, Burgess, Mc Kenzie, *The city*, University of Chicago Press, 1925

¹² Lapassade G., op. cit., p 17

¹³ Id., ibid.

¹⁴ R.M.Emerson, R.I.Fretz, L.L.Shaw, "Participant observation and fieldnotes", in *Handbook of ethnography*, P.Atkinson, A.Coffey, S.Delamont, J.Lofland & L.Lofland Ed., London, Sage, 2001

des hypothèses. Comme le note G.Lapassade, « c'est seulement en 1967 que Glaser et Strauss commenceront à fonder réellement l'autonomie d'une ethnographie qui produit ses hypothèses chemin faisant »¹⁵. En développant cette analyse, j'ai moi-même proposé, à partir de la présentation de la méthodologie utilisée par une équipe de recherche ethnographique sur la déviance¹⁶, la notion d'« hypothèses flottantes », qui sont formulées après la phase d'immersion, et qui surtout n'ont pas un statut de pré-décodage de la réalité comme dans la démarche hypothético-déductive, mais de balises dans l'approfondissement interactif de l'inter-compréhension entre le chercheur et son objet.

Ainsi, on peut considérer que le lien principal entre l'ethnographie des fondateurs et les pratiques actuelles, en particulier de la SEE, c'est donc le terrain. Encore faut-il savoir de quel terrain l'on parle.

Le premier sens de terrain (« campo » dans les langues latines, « field » en anglais) réfère bien à la terre, celle que mesure le géomètre pour précisément la transformer en « terrain » qui sera le lieu de travail de l'arpenteur, professionnel des techniques de calcul des surfaces, révérence gardée au Président d'honneur de la SEE.

Ce terrain de la géométrie, celui de la spatialité pour reprendre la distinction de J.Ardoino, n'est pas le nôtre, en tant que l'espace réfère au monde des objets, alors que le sujet suppose la temporalité.

3-L'observation comme faux passeport

Le réel (en l'occurrence le terrain) a fonctionné historiquement comme une sorte de sésame pour montrer qu'on ne parlait pas du lieu de ses délires ou de l'abstraction, au nom du privilège du concret et pour sortir d'un débat aux connotations trop idéologiques.

C'est ce qu'a bien vu un auteur comme Hammersley¹⁷, qui distingue l'activisme et le constructionnisme, en liaison avec d'une part une conception politique, interventionniste, de la recherche, d'autre part avec une réflexion plus épistémologique (scepticisme ou relativisme). Il conclut au danger des deux tendances méthodologiques extrêmes, qui peuvent être « mortelles ». L'alternative est évidemment le recours au terrain, particulièrement dans son aspect micro et concret.

Mais le terrain ne reflète que l'épistémologie qui le nomme, voire l'idéologie qui en fait un étendard de l'irréfutabilité liée au constat. Le simple recours au terrain dispense de penser.

Le terrain, exhibé comme preuve du caractère incontestable de l'observation, ne fait que mettre en évidence le statut de pseudo-preuve qui envahit celle-ci, tant qu'elle n'est pas interrogée sur la relation entre le réel et le sujet.

C'est en ce sens qu'on peut parler du terrain comme écran¹⁸.

Autrement dit, on n'y verra plus clair dans l'observation que quand on aura analysé la démarche qui y inclut le sujet, à savoir la description. On peut s'étonner d'ailleurs qu'il y ait peu de travaux sur la description, au regard de toutes les références à l'observation. En

¹⁵ Id.,ibid.

¹⁶ Boumard P. (dir), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 2000

¹⁷ Martyn Hammersley "The disputes over validity", in *Debates and developments in ethnographic methodology*, G.Walford Ed., Amsterdam, JAI, 2002

¹⁸ Par écran, j'entends, dans le contexte de l'imaginaire tel qu'élaboré par Lacan, un élément essentiel de leurre aussi bien du point de vue intersubjectif, que dans l'environnement et les significations en général.

français et dans le domaine de l'éducation, je ne vois guère que le premier numéro de la revue dirigée par A.Coulon¹⁹ à Paris 8, ainsi que le n°4 de la revue de mon labo quand j'étais à Rennes, intitulé « La description », en particulier un texte de Rose-Marie Bouvet, « Rencontrer l'autre entre terrain et théorie : une approche de la description ethnographique »²⁰.

C'est chez un ethnologue critique comme François Laplantine, qui focalise sa réflexion à la fois sur l'épistémologie et sur le rôle du langage, que j'irai chercher des remarques fécondes sur la description :

« La description ethnographique n'est jamais un simple exercice de transcription ou de 'décodage', mais une activité de construction ou de traduction au cours de laquelle le chercheur produit plus qu'il ne reproduit. (...) »

Nous avons hérité d'une conception paresseuse de l'observation et surtout d'une conception indigente du langage. (...) ²¹

La description est celle de la personne qui décrit et la signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens. Il n'existe donc pas à proprement parler de « données ethnographiques » puis des représentations de ces « données », mais d'emblée, toujours et partout, la confrontation d'un ethnologue (singulier) et d'un groupe social et culturel (singulier), l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie. C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée 'terrain' »²².

La description peut donc s'entendre dans des perspectives différentes :

- *au niveau psychologique d'abord, comme intrusion du sujet dans la situation objective que constituerait le terrain (à condition de postuler que ce terrain existe avant qu'il n'y ait un sujet pour le dire, et en faire l'analyse)*
- *au niveau logique ensuite, au sens de cette conception ethnométhodologique développée à Paris 7 par Yves Lecerf, qui soulignait que nous fonctionnons tous, toujours, comme des descripteurs logiques, avec des systèmes de postulats qui rendent possible l'adaptation aux situations à toutes fins pratiques. En ce sens le réel n'est rien, sans ce que nous organisons, selon le groupe social où nous pouvons faire fonctionner l'indexicalité, et à l'intérieur duquel nous pouvons commenter cette réalité que nous construisons, grâce à ce que Garfinkel appelle le langage naturel.*
- *Enfin, la description peut s'entendre en termes épistémologiques, au sens où le sujet participe au procès d'élaboration de l'objet de connaissance, et en ce sens le terrain, loin d'être le critère de vérité de la connaissance, n'est qu'un élément du matériau, sujet du savoir en tant que sub-jectus (et non pas du tout comme sujet de la psychanalyse), à partir duquel le chercheur va construire, à travers un lacs complexe d'interactions étayées sur des savoirs intersubjectifs, ce qu'on pourra enfin désigner comme objet de connaissance scientifique.*

L'observation en tant que telle ne dit donc rien sur le type de scientificité qu'elle suppose et qu'elle véhicule. Par exemple l'ethnographie de l'école a pu revendiquer l'observation minutieuse de séquences de classe, utilisant pour le décryptage un logiciel d'analyse micro-séquentiel (avec formules mathématiques), sans parler de l'ethnographie

¹⁹ Cahiers de recherche ethnométhodologique, n° 1, Université Paris 8, 1995

²⁰ Réponses institutionnelles n° 4, « La description », Revue du Laboratoire de Microsociologie de l'éducation, Université Rennes 2, 1999

²¹ Laplantine F., *Je, nous et les autres*, Paris, Ed. du Rocher, 1999, p 69

²² Laplantine F., id., *ibid.*, p 99

constitutive de Hugh Mehan, qui filme des situations de classe et les décrypte ensuite, hors présence des acteurs²³.

La réponse par l'intervention, telle que proposée en France par le courant de l'Analyse Institutionnelle, a pu apparaître comme une alternative. Mais, à la lumière des pratiques, on s'est aperçu que l'intervention bouleversait le social et privilégiait exclusivement les crises, empêchant d'en appréhender le quotidien (les routines), et laissant le champ libre à une fausse notion d'implication, où s'impliquer se trouve mélangé avec être impliqué. D'où l'impression de tourner à vide, comme on a pu le voir en particulier à Paris 8 dans les années 85 et 86, ce qui culminé avec la crise du paradigme de l'AI, laquelle a contribué à faire émerger l'ethnographie dans le domaine de l'éducation en France.

De cette situation est née une nouvelle version de l'épreuve cruciale, avec le terrain, posé comme le réel qui remettait les délires dans le concret. C'est l'époque de l'apparition du fieldwork dans la littérature de notre courant, référé évidemment à l'École de Chicago. Mais en fait, cette histoire de terrain ne s'adressait pas de la même façon à l'AI et au paradigme positiviste, d'où une confusion dangereuse que j'ai proposé de résoudre en substituant à la simple référence au terrain une focalisation sur la négociation d'accès au terrain, non pas utilisée comme une technique d'entrée en matière, mais bien en tant que nœud de la démarche ethnographique « considérée comme négociation généralisée d'accès au terrain, négociation interminée et interminable qui est le cœur même de la production de sens »²⁴.

Finalement, et paradoxalement, le terrain peut dispenser de se poser la question de l'intervention, et donc faire écran à la question posée dans *Les savants de l'intérieur*²⁵, à partir du débat qui faisait rage à la fin des années 80 sur le paradigme de l'Analyse institutionnelle, à savoir observation et/ou implication. C'est en ce sens que G. Lapassade analyse l'observation participante qu'il met en perspective avec l'implication de l'Analyse institutionnelle, dès 1991²⁶. Ainsi, et contrairement au mythe d'une observation qui serait incontestable de par le seul fait qu'elle « photographie » le terrain (valant preuve), Lapassade signale que l'observation participante est d'emblée embarquée dans les conflits institutionnels, reprenant ainsi, dans un autre contexte, la célèbre formule de Popper selon laquelle ce n'est pas des observations que nous partons, mais toujours des problèmes.²⁷

Ainsi Lapassade développe un questionnement critique sur cette question, qu'il élaborera pendant une dizaine d'année de façon originale, et qu'il reprendra sous une forme nouvelle dans le premier numéro de la revue de la SEE²⁸.

Il présente notamment une opposition avec Bogdan et Taylor concernant la situation du chercheur. Contrairement à ces auteurs classiques qui affirment que « l'ethnosociologue ne doit pas se mêler aux conflits des institutions qu'ils étudient »²⁹, sous peine de perdre la confiance de l'une ou l'autre partie dans la mesure où on peut lui demander de jouer les médiateurs, d'où une situation difficile, Lapassade pense que c'est une chance, permettant au chercheur de passer de la situation d'observateur périphérique à une position plus impliquée,

²³ cf Boumard P., "Qualche riflessione sul conto di Hugh Mehan", in Mehan H., *L'etnografia costitutiva*, V. D'Armento dir., Pensa ed., Lecce (Italie), 2001

²⁴ Boumard P., « Pour introduire à l'ethnographie de l'école », in *Pratiques de formation-Analyses* n° 20, Université Paris 8, 1990, p 18

²⁵ Boumard P., *Les savants de l'intérieur*, Paris, Armand Colin, 1989

²⁶ Lapassade G., *L'ethnosociologie*, op. cit., p 34

²⁷ Popper K., *La connaissance objective*

²⁸ Lapassade G., « L'observation participante », in REE n°1, 2001

²⁹ Lapassade G., *L'ethnosociologie*, op. cit., p 37

où l'accent est mis plus sur le sujet que sur le terrain objectif. Il ne s'agit donc plus d'un débat mais d'une tension dynamique entre participation et distanciation.

Ici la question de l'importance du terrain comme preuve par l'exhibition du fait observé devient complètement hors-sujet pour l'ethnographe. Ce sont les interactions entre le sujet et la réalité sociale qui sont producteurs de sens. C'est d'ailleurs pourquoi Lapassade s'est intéressé à la possible rencontre entre l'ethnographie et la recherche-action³⁰, et que sur son conseil j'ai rencontré Peter Woods en 1990 pour faire le point sur certains éclaircissements que nous souhaitions obtenir à l'époque de la part du courant britannique. D'où il ressort que P.Woods, tout en reconnaissant de nombreuses convergences entre l'ethnographie et la recherche-action, fait une double distinction concernant d'une part la méthodologie d'observation participante, et d'autre part l'intentionnalité par rapport à l'articulation entre la production de connaissance et le rôle du chercheur dans le changement social³¹.

Développant cette thématique, Lapassade souligne que le rapport entre l'ethnographie participante et la recherche-action, très peu étudié, « est pourtant un des problèmes fondamentaux du fieldwork aujourd'hui ». ³² Il en donne pour exemple Whyte, qui publie *Learning from the field* à la fin de sa vie (1983), où l'on trouve une thématique proche de l'animation sociale au sens français. Et pourtant, Whyte avait participé aux rencontres de Béthel en 1947, organisées par les disciples de Kurt Lewin. Malgré ce qui peut apparaître comme les deux positions extrêmes par rapport à la fonction du terrain (travail social vs posture clinique), Lapassade pense qu'il existe ici une tension féconde et non un clivage. Reprenant l'exemple de l'évolution de Whyte, il montre qu'il n'y a pas contradiction avec *Street Corner Society*, publié en 1955, mais plutôt des focalisations différentes d'un même intérêt pour les relations entre le sujet et le terrain social dans la production de connaissance, et solidairement dans le changement de moment de la réalité.

La notion-clé est peut-être ici celle d'enquête, car elle articule nécessairement terrain et connaissance. Mais l'enquête ethnographique se distingue de l'enquête policière en ce qu'elle donne la place principale au sujet. Selon l'heureuse formulation d'Alain Coulon qui parle de « filature ethnographique »³³, le chercheur situe les descriptions dans leur contexte et considère les productions des membres comme de véritables instructions de recherche.

A. Coulon, en argumentant des prises de position de Park contre l'enquête sociale et les « do-gooders » (associations de travail social), remet en cause la notion de « terrain » sous forme d'intervention, et donc critique une confusion entre ethnographie et observation participante, la première étant une « attitude qui consiste à partager pendant un temps une partie de la vie des individus observés »³⁴, alors que l'observation participante consiste en un dispositif particulier de recherche dans lequel le chercheur joue un rôle dans le cadre social qu'il veut étudier. La contradiction n'est qu'apparente avec les analyses de Lapassade, car c'est la notion même de terrain qui est en cause ici.

Bien loin que le terrain fasse preuve ou même consensus, sa place dans la situation ou le processus de recherche, ou la méthodologie de travail, ou tout simplement sa référence incantatoire selon l'effet de mode remet au premier plan le questionnement déjà évoqué : derrière un oecuménisme de pacotille, de quel terrain parle-t-on ?

³⁰ Id., *ibid.*, p 42

³¹ Boumard P. & Woods P., « Ethnographie et interactionnisme symbolique », in *Pratiques de formation* n°20, Université Paris 8, 1990

³² Lapassade G., *L'ethnosociologie*, op. cit., p 44

³³ Coulon A., « Ethnométhodologie et éducation », in *Sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1997

³⁴ Coulon A., *L'Ecole de Chicago*, Paris, PUF, 1992, p 116

Une des réponses possibles, tirée de l'Analyse institutionnelle, insiste sur le travail de terrain. Pas seulement le fieldwork au sens de se déplacer pour aller faire l'acte de recherche sur le terrain, mais l'idée que le terrain ne prend sens que par un travail-sur (comme on parle de travail d'institution), autrement dit son analyse.

Une deuxième réponse serait celle d'une multi-légitimation de la recherche, tendant à reconnaître simultanément les validités d'approches qualitatives et quantitatives, et tirant le travail de terrain vers la monographie, ce qui mène à repenser la notion de scientificité entre dénombrement et art, ainsi que semble le développer aujourd'hui P.Woods et ses proches, en particulier B.Jeffrey et Dennis Beach. Ainsi P.Woods propose une conception faite d'intégration et d'empathie sur le terrain, articulées sur distanciation et réflexion sur le matériel produit, selon l'idée d'une méthodologie en adéquation avec la vision constructiviste du monde.

Une troisième réponse est plutôt d'ordre politique. Sous le nom d'ethnographie critique, elle travaille sur les minorités, sur l'exclusion, sur les marges, avec des éclairages originaux sur les études féminines et ethniques, et donne à l'observation une fonction d'intervention proche de l'implication prônée par l'analyse institutionnelle, voire de la recherche-action. Ce courant se développe principalement aux Etats-Unis, en particulier avec le groupe qu'on nomme Ecole de Houston. Selon le leader de ce courant, P.Carspecken, la démarche ethnographique développe sa fonction critique à partir de la notion de « champs de signification »³⁵. On est ici dans une logique de l'intentionnalité, à l'exact inverse du réalisme induit par la mode du terrain.

Certains auteurs britanniques actuels³⁶ parlent même, en critiquant Hammersley, d'une « ethnographie alternative », plus explicitement étayée sur une épistémologie qualitative polémique que ne le fait le courant autour de P.Woods.

Dans cette perspective, la neutralité objectiviste du chercheur éclate, et c'est même la question de l'éthique qui peut venir au premier plan des préoccupations de l'ethnographe, comme le signale A Van Zanten³⁷.

Toutes ces modalités d'élaboration de la démarche ethnographique montrent bien que l'ethnographie ne peut être réduite au travail de terrain. Elle ne prend son sens, contre l'effet réducteur du terrain, que comme attitude scientifique globale.

4-La question du terrain et l'épistémologie

Si on veut comprendre quelque chose à la question du terrain, il faut l'aborder la question en termes de philosophie de la connaissance

En partant de la définition classique selon laquelle la connaissance est la mise en relation d'un sujet et d'un objet par le truchement d'une structure opératoire, pour prendre la

³⁵ Carspecken Phil.F., "Critical ethnographies from Houston : distinctive features and directions", in *Critical ethnography and education*, P.F.Carspecken & G.Walford Ed., Amsterdam, JAI, 2001

³⁶ McCalla-Chen Doreen, "Alternative ethnography : a preliminary overview ?", in *Ethnography and education conference*, Oxford University, Septembre 2001

³⁷ Van Zanten A., « Le savant et le politique dans les années 90 : quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique », in Vasquez A. et Martinez I., *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique*, Paris, Anthropos, 1999

formule de Piaget, on va poser au premier plan la notion de représentation, entre les concepts qui synthétisent les éléments sensibles.

A partir de là, ou bien la connaissance n'est que le résultat de l'enregistrement par le sujet d'informations déjà organisées dans le mode extérieur, ou bien elle est produite par le sujet qui organise les données immédiates de la perception.

On en arrive alors à la question du rôle de l'expérience dans la constitution du savoir, i.e. à l'opposition entre empirisme et rationalisme.

La théorie de la connaissance n'est pas une simple logique (elle ne se contente pas de décrire la structure qui conditionne la production de la vérité : elle analyse la part qui revient au sujet et à l'objet dans la constitution du savoir), et encore moins une théorie de la méthode

Contrairement à ce que laisse à penser un certain consensus culturel ethnocentré sur l'histoire des idées en France, selon lequel la philosophie de la connaissance se limite à la critique du rationalisme cartésien par la pensée expérimentale du XIX^{ème} siècle, l'épistémologie moderne trouve ses ressources dans la lecture de Hume effectuée par Kant. Pour Hume, connaître, c'est croire. L'empirisme souligne une précarité de la connaissance. Au contraire, pour Kant, connaître, c'est construire, ce qui oblige à repenser l'opposition entre réalisme et idéalisme.

C'est une idéologie sociale directement liée à l'histoire des idées aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècle qui ont entraîné, après Hegel, la perte de prestige de l'idéalisme, et a donc amené, du moins dans les sciences humaines au XX^{ème} siècle, à privilégier le réel par rapport à l'idée.

Mais actuellement, le lancinant rappel du terrain comme pseudo-preuve de la valeur du travail de recherche est peut-être lié à une question beaucoup plus large, qui serait une crise existentielle de l'Occident.

Bien sûr, il faut tenir compte du succès des approches micro, depuis la seconde Ecole de Chicago surtout dans le domaine de la sociologie, mais aussi des multiples démarches cliniques en psychologie, ainsi que de la remise en cause des pensées ethnocentrées, épistémologiquement simplistes et politiquement colonialistes, comme l'a largement montré l'ethnopsychiatrie, de G.Devereux à T.Nathan.

La critique du positivisme, et la montée de différentes formes de relativisme épistémologique, de Garfinkel à Feyerabend, ont également contribué à discréditer l'ancien monopole scientiste d'un certain consensus social. Et la fin des grandes prophéties, comme l'a montré le post-modernisme, a entraîné que la question n'est plus de l'opposition entre les grandes théories matérialistes (Marx) et les grandes théories idéalistes (les religions monothéistes), mais réside plutôt dans un recours au minuscule comme niveau pertinent de l'analyse anthropo-sociale, entraînant toutefois le danger d'un repli théorique sur un réalisme infra-empirique, qui impose alors le terrain comme mode, voire comme norme dans le domaine de la recherche.

L'alternative devra être cherchée non dans un retour à l'idéalisme, mais dans la démarche phénoménologique, comme Schutz l'a bien compris en parlant de phénoménologie sociale³⁸.

Le terrain, que chacun aborde avec sa sociologie profane, de sens commun, ne devient signifiant que si on considère, pour prendre la formule de Schutz, le « monde-vie » comme

³⁸ Schutz A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Métailié, 1987

objet des sciences humaines³⁹, et qu'on garde à l'esprit que l'observateur participant produit par ses descriptions et son action la situation qu'il décrit.

Ce qui est alors en jeu, ce n'est plus l'évidence du terrain, mais la fécondité des interprétations, et on se trouve bien, comme le disait Lapassade, devant « deux traitements du social »⁴⁰.

Et c'est bien ici que la Phénoménologie nous est d'un grand secours, qui consiste à s'interroger sur le donné, ou plus précisément, comme l'écrit Merleau-Ponty, à « prendre contact avec les faits, les comprendre et les déchiffrer d'une manière qui leur donne sens »⁴¹. L'approche phénoménologique amène à raisonner non pas en termes de répétition critériée des cas, mais pour une production de sens.

Or le terrain peut s'étayer sur l'inverse, sans garantie d'aucune sorte, et ainsi c'est nécessairement l'épistémologie qui est le point de repère, et non le terrain qui n'est que de l'ordre du fait. Cette question interroge sur le statut du fait, ou plus exactement sur le statut du constat, ce qui nous ramène à l'interprétation et donc à l'herméneutique.

Trois dimensions de la démarche phénoménologique me paraissent particulièrement éclairantes pour montrer en quoi l'ethnographie n'a rien à voir avec une fascination hagiographique pour le terrain :

- - *la description eidétique, à savoir faire varier les possibilités de description, i.e. à ouvrir l'horizon des possibles*
- - *l'époché, qui consiste à suspendre le jugement de réalité et se montrer attentif aux phénomènes, i.e. ce qui apparaît à la conscience*
- - *les phénomènes, qui selon Husserl se manifestent uniquement dans et pour la conscience, i.e., dans la réflexion présente, que le terrain contribue aux interprétations en tant qu'il prend sens dans l'être-au-monde du chercheur.*

La nécessité académique actuelle d'évoquer le terrain comme élément premier de validation d'une recherche ne relève donc ni du passage de l'abstrait au concret, ni du subjectif à l'objectif, et encore moins d'une idéologie à la science.

Le terrain est le symbole, mais non l'enjeu, de la lutte d'une philosophie contre une autre.

Et, contrairement à l'opinion générale, ce n'est pas au positivisme comtien que s'adresse notre critique. N'oublions pas que le positivisme est d'abord une philosophie, voire une religion (« Ordre, Progrès, Amour »), comme l'avait fort bien remarqué René Lourau⁴².

Notre analyse désigne plutôt le réalisme, et l'empêchement, interne à la conception de l'objet, de toute interprétation, et solidairement l'interdit social, pour le coup sous la modalité de l'idéologie de la science, de remise en cause des fondements théoriques de ce réalisme.

A plus fine analyse, notre remise en cause de la fascination pour le terrain relève d'une critique non du positivisme, mais du cartésianisme, qui propose la mathématisation de toute la réalité. C'est le paradigme cartésien (les quatre règles de la Méthode) qui règne sur les esprits depuis bientôt cinq siècles et qui demande à être déconstruit.

³⁹ Id., *ibid.*, p 77

⁴⁰ Lapassade G., *op. cit.*, p 114

⁴¹ Merleau-Ponty M. *Phénoménologie de la perception*, Paris, PUF

⁴² Lourau R., *Les actes manqués de la recherche*, Paris, PUF, 1994

La critique de la déduction comme raisonnement tautologique est facile à admettre au regard de la logique contemporaine. Plus problématique est la question de l'induction. Et on a là une des différences majeures entre ethnométhodologie et interactionnisme symbolique. D'un côté une « sociologie non inductive »⁴³, qui justifie l'indifférence ethnométhodologique, de l'autre une généralisation de l'interprétation, proche de l'herméneutique via la phénoménologie. Le point crucial serait sans doute l'horizon du relativisme absolu avec poussée de l'indifférence à la limite logique, d'où s'exclurait aussi l'analyse des formes sociales.

C'est pourquoi le terrain demeure essentiel pour l'ethnographe. Mais son statut n'est plus celui d'un passeport pour la validation de la démarche de recherche, comme un laissez-passer qui permettrait d'aller n'importe où sauf à penser.

Il est un élément constitutif du processus complexe d'élaboration de l'objet de connaissance, dont sont également partie prenante le sujet comme descripteur logique permanent, ainsi que le tissu d'interprétations interactives qui donnent à cette connaissance sa dimension anthropo-sociale.

Ainsi l'ethnographie, d'abord démarche critique contre le monopole du scientisme, s'est trouvée à surfer sur la vague qui a privilégié le terrain au nom d'un réalisme peu exigeant sur le plan théorique.

Aujourd'hui, le terrain comme mode est devenu écran à la pensée, et l'ethnographie, sous peine de perdre son intérêt scientifique, doit élaborer la dimension politique (ethnographie critique) mais surtout épistémologique (phénoménologie) de son paradigme.

Abstract

This paper rocks a paradoxical argument: that terrain, which is very often used as a specific ethnographic approach, is often sustained as a result of fashion. It is sufficient to proclaim that to build a terrain is necessary to declare a study ethnographic. This article wishes to show however, the historical evolution of anthroposocial science, that the work of terrain, which has permitted the pulling out of habits of abstract reflection, is little more than a simple incantation concerning the epistemological debate that one calls ethnography.

This is why the identity (distinction) between ethnography and terrain is deceptive. One often has to delineate between the opposing ideas in order to verify the hypothesis. The classic schema articulating in ethnography receives a given understanding of terrain, ethnology is a synthesis of observations, and anthropology as a general theory to put everything together, affects it in this sense. However behind this apparent academic conformity hides the problem of the terrain, assimilated as the only domain of anthroposocial science, the spontaneous rejection of a realistic understanding of an implicit conception that says nothing about the necessary function of analytical theory.

An historical journey detailing the notion studied of the growing importance of the exotic terrain is transformed little by little in the study of qualitative research, completely transforming the debate which is handed over for the sake of knowing a positivist critical paradigm. This evolution binds with the Chicago School as it concerns the handing over of a

⁴³ Lecerf Y., in *Pratiques de formation*, op. cit., n° 12, « Ethnométhodologies »

not insubstantial part of ethnography, but also finds reference to current British ethnography of education that contributes, in this field, to attack outdated understandings of standard quantitative sociology.

Current French understanding of institutional analysis has also contributed to bring an illuminating critique by a link to the illusion that a simple understanding of terrain could provide sufficient proof. It is necessary to articulate observation, description and intervention in order to understand the question of terrain that cannot be fertile if it is relegated to the status of researcher in the constitution of the object of knowing, that is the implication.

The terrain is not merely a simple piece of evidence, a passport to justify the credibility of a study that dispenses with the need to have any analysis. On the contrary, to utilise participant observation better than the development of symbolic interaction, the analytic description by ethno-methodology, this way conforms to the intervention of institutional analysis, which is a new conception of terrain as proposed here far from the popular understanding.

For interactionist ethnography, terrain is politically declining in ethnographic critiques, but is above all epistemologies, with regards phenomenology.

Translation by Nigel Bagnall, Prof. University of Sydney, Australia

Resumo

Trata-se de explorar um argumento paradoxal: o terreno, que é frequentemente considerado como um elemento específico da abordagem etnográfica, reduz-se, a maior parte das vezes, a um seguidismo resultante de um efeito de moda. Bastaria declarar “ir para o terreno” para proclamar-se etnógrafo!

O artigo pretende mostrar como, através de uma evolução histórica identificável nos anais das ciências antropológicas, o trabalho de terreno que tinha permitido, nos seus primórdios, uma erradicação dos hábitos de reflexão abstracta, se converteu, aos poucos, num simples encantamento que provoca um impasse acerca do debate epistemológico, no que diz respeito ao que se pode denominar etnografia.

É por isso que a identificação entre a etnografia e o terreno é falaciosa. Atribuímos-lhe, frequentemente, o papel de árbitro entre ideias opostas ou de verificação das hipóteses. O esquema clássico que articula a etnografia como recolha de dados do terreno, a etnologia como síntese destas observações e a antropologia como teorização generalizadora do conjunto, propicia esse entendimento. Mas, detrás da aparente evidência dessa unanimidade académica, esconde-se o problema para o qual esse terreno, assimilado ao domínio da observação das ciências antropológicas, remete espontaneamente: uma concepção realista implícita que nada diz acerca da necessária função da análise teórica.

Um percurso histórico detalhado, relativo à noção estudada, demonstra como a dimensão exótica do terreno se transformou, pouco a pouco, numa centração sobre o aspecto qualitativo da investigação, transformando completamente o debate que passou da colocação em questão do saber abstracto a uma crítica do paradigma positivista! Esta evolução radica na Escola de Chicago no que concerne ao questionamento da exterioridade como componente indissociável da etnografia da educação e que contribuiu, neste âmbito, para a crítica e para a superação dos postulados da sociologia standard quantitativa.

A corrente francesa da Análise institucional também contribuiu para o esclarecimento crítico relativamente à ilusão que a simples evocação do terreno poderia ter como estatuto de prova. É preciso articular a observação, a descrição e a intervenção para compreender que a questão do terreno só pode ser fecunda se remeter para o estatuto do investigador na constituição do objecto de conhecimento, isto é, para a implicação.

O terreno não é, então, uma simples evidência realista, um passaporte para justificar a credibilidade de um trabalho que poderia dispensar a reflexividade. Pelo contrário, através da observação participante tal como foi desenvolvida pelo interaccionismo simbólico, a descrição, analisada pela etnometodologia, tal como a intervenção de acordo com a análise institucional, é uma concepção nova do terreno que é proposta aqui, longe dos consensos que estão na moda.

Para a etnografia interaccionista, o terreno declina-se em termos políticos com a etnografia crítica mas sobretudo em termos epistemológicos, com referência à fenomenologia!

**AUX SOURCES DU
SUCCES**

Du succès multidisciplinaire de l'ethnographie

Éléments d'une évolution et perspectives pour une ethnographie des mondes contemporains

**Christophe MATTART
et Géraldine ANDRÉ**
Université Libre de Bruxelles

Actuellement, le succès multidisciplinaire de l'ethnographie au sein de la recherche en éducation est tel qu'il s'apparente à un effet de mode au point de susciter bien des interrogations. Il impose aux différentes disciplines qui y recourent de mettre en œuvre leur propre réflexivité méthodologique. En effet, une telle expansion de l'ethnographie engendre une diversité d'applications qui ne favorise pas la compréhension de ce que constitue ce type de démarche.

Ce succès prend ses origines dans un progressif développement des recherches microsociologiques et qualitatives en sociologie de l'éducation dont la paternité est généralement attribuée à Peter Woods (fin des années 1970). Ce dernier s'inscrit dans la tradition sociologique de l'école de Chicago et dans l'un de ses paradigmes les plus reconnus, l'interactionnisme symbolique. Il se revendique également de l'une des « inventions » majeures de la tradition anthropologique, rejoignant de ce fait une longue tradition ethnographique qui est elle-même en questionnement par rapport à son utilisation dans nos sociétés contemporaines, utilisation aujourd'hui devenue polymorphe et pluridisciplinaire. Par conséquent, le propos de cet article sera moins de s'interroger sur les sources de l'ethnographie de l'éducation que de comprendre l'engouement général qu'elle suscite au sein des sciences humaines et les différentes pratiques auxquelles il donne lieu. Pour ce faire, nous emprunterons deux voies distinctes.

D'abord, nous mettrons en évidence certaines dimensions contextuelles qui nous apparaissent pertinentes pour mieux appréhender l'engouement de ces dernières années pour le microsociologique et le travail de terrain. Nous les avons regroupées en trois points : le premier traite du changement du paradigme d'intervention étatique et du savoir qui le fonde, le second du succès des théories relativistes en épistémologie et le dernier de la modernité avancée. Ensuite, afin d'interroger les pratiques actuelles, nous tenterons de démontrer que l'ethnographie, et ce dès ses origines, ne s'est jamais réduite ni à un simple recueil de « données », ni au travail de terrain entendu comme simple technique. Nous soulignerons que l'ethnographie est indissociable d'une démarche scientifique complète. Elle s'insère dans une perspective de construction d'objet avec comme caractéristique fondamentale de refuser l'hypothético-déductivité. À l'aune de cette double démarche, nous soulignerons quelques écueils potentiels, mais combien évitables une fois assumée l'ambition scientifique conjointe aux fondements de l'ethnographie. Ces écueils sont d'abord relatifs à des applications orthodoxes, parfois inadéquates, telles que la création totalisante d'isolats spatio-temporels, difficilement défendables dans nos sociétés aux interdépendances multiples. D'autres écueils sont liés à la réduction de l'ethnographie à un simple « fieldwork », réduction conséquente en termes d'ambitions scientifiques. Nous concluons en essayant de dégager quelques perspectives pour une ethnographie des mondes contemporains.

De quelques éléments du succès multidisciplinaire de l'ethnographie

Nombreux sont les éléments qui sont couramment évoqués visant à expliquer le succès actuel de l'ethnographie. Il est clair que la charge financière de l'ethnographie est incomparable à celle des grandes enquêtes statistiques, ce qui est un aspect non négligeable au vu des limites budgétaires imposées à la recherche en sciences humaines. D'un autre côté, les nouvelles générations de chercheurs sont peut-être attirées par le côté plus « humaniste » des enquêtes de terrain où intervient nécessairement un jeu relationnel avec les acteurs de terrain que par l'aspect rébarbatif de la technicité associée aux statistiques. Beaucoup d'autres aspects pourraient être encore évoqués. Néanmoins, cette évolution, touchant toutes les sciences du social voire l'ensemble des sciences humaines, est telle que ces éléments ne peuvent suffire pour comprendre la réorientation plus générale vers le terrain et le microsociologique. Passons donc en revue à un niveau plus général l'une ou l'autre dimension du « fait social » auquel on assiste. Pour ce faire, c'est par l'angle des structures, des contextes et des idéologies -aspects nécessairement liés entre eux- qu'il nous faut faire un détour.

Intervention étatique et réorientation méthodologique

Il est très intéressant de noter qu'au tournant méthodologique, dont nous parlons, correspond une période de grands questionnements pour nos États. Comme le démontre P. Nicolas-le Strat (1993)⁴⁴, ces questionnements étatiques ne peuvent se résumer uniquement à leur dimension purement politique mais touchent plus fondamentalement un « mode d'intellectualisation de la Question sociale » (NICOLAS-LE STRAT, 1993 : 1). Ce « mode » renvoie plus largement à tout le champ intellectuel en tant que producteur de savoirs, dont le sous-champ des sciences humaines en est un représentant par excellence. C'est donc des interrelations entre le savoir et le pouvoir qu'il est question ici.

Jusqu'à la décennie 1970, l'État-providence s'était donné pour mission de traiter rationnellement les contradictions de la société par le biais des principes de prévoyance et de protection, se référant aux notions de probabilités et de risques appréhendées à travers des catégories simples et globales. Ces risques étaient considérés comme inhérents à la division sociale du travail. Or, essentiellement au cours des années 80, l'État se trouve confronté à des transformations qui le mèneront à remettre en cause ses façons d'intervenir dans la société, alors critiquées pour ses limites en termes d'efficacité.

Cette « crise s'enracine dans [une] sorte d'invalidation généralisée des savoirs traditionnels du social » (NICOLAS-LE STRAT, 1993 : 1) qui ne permettent plus de légitimer les actions de l'État critiquées pour leur « manque d'efficacité ». Critiques qui, de fait, touchent ces mêmes savoirs.

En effet, ces savoirs correspondaient, fondaient et légitimaient le mode d'intervention étatique par la manière même dont les sciences approchaient la réalité sociale. Les prétentions des sciences du social à être objectives dans un schéma positiviste issu des sciences de la nature légitimaient l'État dans sa volonté de traiter rationnellement les problèmes sociaux et permettaient des logiques gestionnaires, technocratiques, via l'administration étatique. L'intellectualisation du social passait essentiellement à travers les catégorisations socio-économiques (au sens statistique) et renforçait donc une vision des problèmes sociaux comme

⁴⁴ Auteur dont nous nous inspirons fortement pour le développement de ce point.

étant inhérents à la division sociale du travail, dans la continuité de la grande tradition sociologique. La méthode majoritairement utilisée, à savoir les grandes études statistiques, permettait à l'État d'intervenir en fonction du concept de risque et des termes probabilistes qui l'accompagnaient. La profusion d'études quantitatives parachevait l'impression d'un savoir objectif.

En bref, depuis les années 80, l'État tout comme les sciences du social s'épuisent dans un effort d'intellectualisation des problèmes sociaux. Cela s'observe dans nos disciplines lorsqu'elles s'interrogent⁴⁵ sur la pertinence du maintien de certaines de leurs catégories d'analyse les plus usitées, telles que celles de « classes sociales », d'« inégalités » etc.

En éducation, la persistance des inégalités dans la réussite scolaire, en dépit des analyses opposées de Bourdieu et de Boudon, aboutit à une volonté d'interroger différemment le social, volonté qui se traduit par un mouvement d'ouverture de ce qu'on appela « les boîtes noires » telles que l'établissement scolaire, la classe, la communauté éducative ou d'apprentissage (ROCHEX, 2003). Or, ce changement de perspective va imposer un changement méthodologique.

Depuis, l'État cherche une nouvelle façon d'intervenir, et, conjointement les sciences du social réorientent leur manière de l'aborder. Deux réactions peuvent d'ailleurs être actuellement observées dans nos disciplines. La première consiste à multiplier les catégories par des déclinaisons, des découpages et des affinages. La catégorie chômage en est un bon exemple. Cela dit, le non-emploi semble résister à toutes ces tentatives, la démultiplication des catégories semble alors sans fin et donne l'impression d'une fuite en avant pour conserver le même paradigme méthodologique d'intellectualisation de la question sociale⁴⁶. La deuxième attitude, prépondérante aujourd'hui, tente de comprendre le social « par le bas », c'est-à-dire en étudiant non plus les problèmes d'un système et d'une organisation sociale, mais bien ceux inhérents à des « situations de difficultés » (NICOLAS-LE STRAT, 1993)⁴⁷. Dans ce cadre, les acteurs, négligés auparavant par le travail de catégorisation, sont ici réhabilités, perçus comme créateurs de sens, entreprenant un travail de définition de leur propre situation grâce auquel ils agissent sur leur environnement. Au-delà des résultats intéressants pour la recherche, ces perspectives ont un intérêt pour les politiques puisqu'elles offrent de nouvelles perspectives interventionnistes (parfois implicites) à l'État. Il lui reste à mettre en oeuvre les conditions favorables à l'amélioration de ces situations. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre les décentralisations du pouvoir actuel, tout comme certaines actions liées aux discriminations positives. Les recherches en termes d'effet-établissement et d'effet-classe s'inscrivent également dans cette évolution. Il en va de même pour l'échec scolaire qui est aujourd'hui de moins en moins appréhendé en terme d'inégalités sociales et de logiques systémiques⁴⁸, mais bien plus en termes de situation d'échec au sein de laquelle le vécu et le rapport qu'entretient le jeune avec l'école deviennent les premières préoccupations.

⁴⁵ À ce sujet, le dernier ouvrage d'Alain Touraine illustre bien ces interrogations sur le « paradigme économique et social » et ses catégories d'analyse auxquelles il répond en proposant le passage d'un « paradigme social » sur le monde à « un paradigme culturel ». (TOURAINÉ, A., 2005, *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris : Fayard).

⁴⁶ Ce qui ne veut pas dire qu'un changement de paradigme est ipso facto nécessaire. Nous ne croyons pas qu'il faille oublier les analyses en termes socio-économiques. Oublier les insertions des acteurs dans la structure sociale et ne plus les appréhender qu'en termes culturels nous semble pour le moins restreint.

⁴⁷ Les sciences du social ont toujours tendance à orienter leurs études en fonction des problèmes sociaux, même si elles les transforment en problèmes sociologiques et qu'elles ne se limitent pas à ces thèmes d'étude.

⁴⁸ Du moins, il l'est toujours, mais de manière variable selon les disciplines.

Nous assistons donc actuellement à un changement dans le contrôle, la régulation et la résolution de la question sociale et l'on comprend que les études microsociologiques, dont une bonne partie se revendiquent de l'ethnographie, répondent parfaitement à ce changement d'intellectualisation du social. En effet, en refusant l'hypothético-déductivité, cette méthode favorise la critique des catégories habituelles. L'accent mis sur le local permet, en outre et par essence, de mieux étudier un problème social en termes de situation, par le choix d'unités d'analyse réduites. La focale ethnographique peut également favoriser la capacité des individus à produire leur propre situation de vie⁴⁹. Elle permet de mieux comprendre les rapports, les interprétations et les actions des acteurs vis-à-vis d'un phénomène social, en s'intéressant à la construction de sens que ces derniers effectuent en définissant leurs réalités sociales, parfois jugées problématiques à un moment donné par la société.

La réorientation vers le micro sociologique peut donc être partiellement comprise par cette dynamique de renforcement mutuel entre le champ de la recherche et l'évolution des préoccupations étatiques.

L'impact du relativisme dans les sciences humaines

Toutes les remises en cause touchant les « savoirs traditionnels du social » que nous venons d'évoquer ne sont pas étrangères au succès des théories relativistes qui se sont développées au même moment. Le contexte leur était en effet extrêmement favorable. En sus des transformations sociétales, ces années sont marquées en majeure partie par la fin des espoirs suscités par les modèles de société alternatifs. On a d'ailleurs pu qualifier cette époque, de manière étrange, de « fin des idéologies », voire même de « fin de l'histoire ».

Le relativisme épistémologique a touché par ses arguments tout autant les grands modèles théoriques et les prétentions positivistes qui les accompagnaient que, plus fondamentalement, l'ambition scientifique des sciences du social. On les accuse alors d'être subjectives, partiales et idéologiques, voire même d'élaborer un savoir dont la valeur ne peut rien prétendre de plus ou de différent que n'importe quel autre savoir (relativisme absolu). Ces théories ont d'ailleurs trouvé des relais importants au sein même de nos disciplines, le relativisme poussé de Garfinkel en est une bonne illustration.

L'engouement concomitant pour le terrain et les analyses microsociologiques -et donc pour l'ethnographie- peut dès lors se comprendre dans cette perspective comme une réponse aux critiques adressées aux constructions théoriques, que l'on qualifie de spéculatives et qui, partant, deviennent illégitimes. Les sciences du social se cherchent une nouvelle légitimité par leur réaffirmation d'être des sciences empiriques, avec la volonté d'étudier au plus près et en profondeur les phénomènes sociaux.

De cette période s'est imposée une tout autre conception de l'acteur à la fois actif, réflexif et créateur, devenu aujourd'hui un acquis en sciences du social. Cette reconnaissance de la réflexivité de l'acteur et de sa participation active à la construction du monde social favorise le succès de l'ethnographie, qui, outre son autorité expérientielle, peut enraciner aussi sa légitimité dans l'argument dialogique depuis la critique faite par le tournant herméneutique (GEERTZ, 2003). La prolifération des enquêtes de terrain de type ethnographiques dites collaboratives ou coopératives avec (et non plus sur) des informateurs devenant des « interlocuteurs » est l'une des conséquences de l'adoption de cette perspective.

⁴⁹ Mais c'est loin d'être automatique, nous le verrons par la suite.

La critique du positivisme en sciences du social ne fut pas en soi un élément négatif pour nos disciplines. Elle a permis une réflexivité de la science sur elle-même et des expérimentations méthodologiques nécessaires à son évolution et amélioration. Néanmoins, la diversité actuelle des méthodes de recherches sème aujourd'hui la confusion. Ce succès du relativisme a eu des conséquences sur certaines pratiques de recherche. Une part des chercheurs l'ont intégré et accepté tel quel au point d'adopter de grandes libertés méthodologiques qui ont donné lieu, entre autres, à une ethnographie narrative, à l'ethno-fiction et même un courant a-théorique en ethnographie. Toutes ces évolutions posent nécessairement la question de la validité scientifique de nos disciplines. Nous pouvons en effet nous demander jusqu'à quel point les enquêtes de terrain, et plus particulièrement celles dites ethnographiques, peuvent appuyer leur autorité sur une perspective dialogique. Plus généralement, quelles sont les particularités de l'ethnographie aujourd'hui, et en quoi est-elle encore viable comme méthode scientifique ? N'y a-t-il pas d'autres alternatives au positivisme ? Les risques de dissolution sont bel et bien présents.

À côté de cela, cette ouverture méthodologique a mené à une pléthore de méthodes hybrides. Cette hybridation est d'ailleurs aux fondements même de l'ethnographie en éducation puisque Peter Woods, tout en recourant aux outils méthodologiques de l'interactionnisme symbolique et de la phénoménologie sociale de Schutz, fonde néanmoins sa démarche ethnographique sur les anthropologues américains de l'école culturaliste (WOODS, 1990). Ceux-ci, dès les années 50, se sont penchés sur l'analyse du système éducatif avec comme démarche centrale l'ethnographie, pour étudier surtout les problèmes scolaires liés à l'enculturation des enfants des minorités, trouvant ses sources au sein des écoles de la psychologie écologique, l'ethnographie holiste, l'ethnographie cognitiviste, l'ethnographie de la communication et l'interactionnisme symbolique (HENRIOT-VAN-ZANTEN, ANDERSON-LEVITT, 1992). Hughes Mehan, également dans le sillage de la phénoménologie sociale d'Alfred Schutz, mais surtout de l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel, parle quant à lui dès 1978 « d'ethnographie constitutive » basée sur une observation « armée » et « non participante » (LAPASSADE, 1991), (COULON, 1993).

Ce large mouvement en faveur du qualitatif et des études microsociales ouvre ainsi la voie à une ethnographie qui rompt avec les techniques classiques de l'immersion prolongée, de l'observation participante et des discussions informelles ou formelles.

La modernité avancée et l'évolution du monde social

Comme nous l'avons mentionné brièvement ci-dessus, la conception des acteurs sociaux a fortement évolué. À ce propos, il est intéressant de noter le changement d'appellation qui s'est opéré durant ces dernières décennies. Les agents sociaux sont dorénavant appelés des acteurs, catégorie révélatrice de la place accordée aux individus dans le déroulement du monde social. Nombreux sont aujourd'hui les auteurs traitant de la modernité à décrire une évolution importante dans le fonctionnement de nos sociétés et du rôle qu'y jouent les individus. Ils ne sont plus considérés comme de simples épiphénomènes du social, vision que les grands modèles théoriques, notamment ceux issus de la tradition Durkheimienne, favorisaient en produisant un discours nécessairement méta-individuel. La « modernité réflexive » dont nous parle Giddens (1994) renvoie au fait que les acteurs, collectifs ou non, réfléchissent leur propre situation et sont distancés vis-à-vis de ce que l'on nomme la société. Ils ont non seulement une conscience discursive mais également pratique même si, dans la vie quotidienne, les pratiques sont pour la plupart routinières. Les acteurs

mobilisent des ressources, participent aux définitions des situations⁵⁰ et cherchent à agir sur ces dernières. De nombreux auteurs nous démontrent que depuis la fin des années 60 il y a eu un réel approfondissement de la modernité et du processus d'individualisation. Face à ce changement social, il est aujourd'hui de plus en plus difficile de produire un discours complètement déterministe à partir d'une étude de terrain. Dans un monde où les normes se sont déplacées et où elles sont devenues, pour une part, négociables, les individus apparaissent comme expérimentateurs de nouvelles formes sociales. Il s'agit, de plus, de faire de sa vie un choix et de lui donner un sens qui se veut personnel et authentique, nécessitant une critique à l'égard des autorités plus traditionnelles. Nous nous dirigeons donc vers une société des individus, ce dont les traités récents de sciences sociales rendent compte⁵¹.

En ce sens, l'on comprend que les études microsociologiques, dont l'ethnographie, puissent être plus adéquates pour analyser l'individu en terme d'acteur, contournant ainsi les réductions inhérentes aux études statistiques qui, dans leur démarche explicative et non compréhensive, concevaient les acteurs comme des agents sociaux.

D'un autre point de vue, le rapprochement entre l'anthropologie et la sociologie à travers le développement actuel des méthodes qualitatives prend sa source dans l'accroissement des interdépendances et des interconnexions multiples de nos mondes contemporains, dont la diversité est au cœur même d'un vaste mouvement d'ensemble dit de « globalisation ». Cette évolution même du social serait donc propice à la propagation de l'ethnographie. L'entrée en modernité des « traditionnelles sociétés » des anthropologues, l'accélération des pénétrations extérieures qu'elles connaissent depuis une décennie dans un contexte de flux globaux de « médiascares »⁵² et « d'ethnoscares »⁵³ imposant la nécessité de se penser (ou de « s'imaginer ») (APPADURAI, 1995) mondialement, conduisent à vider la pertinence de la distinction entre l'ici et l'ailleurs, tous deux confrontés aux mêmes phénomènes de la (sur)modernité dénommés par Marc Augé comme « l'excès de temps, d'espace et d'ego » (AUGE, 1992). Pour certains cette évolution du monde social conduirait l'ethnographie – au même moment de son succès multidisciplinaire – à un profond « malaise » (MARCUS, 2002), remettant surtout en question ses isolats classiques. Pour d'autres, l'ethnographie apparaîtrait comme l'une des « techniques » appropriées à l'étude de nouveaux mondes fragmentés de la modernité, à l'analyse de l'appropriation, de la négociation et de la construction des normes par les acteurs.

S'appuyant sur les postulats de « la modernité réflexive », de la capacité des acteurs, de « la non passivité des terrains sociopolitiques » (TIDJANI, 2001), nombreux sont ceux qui recourent à l'ethnographie comme une technique intégrée au sein de démarches multiformes étudiant la manière dont les acteurs (re)composent dans de multiples mouvements hétérogènes les structures macrosociologiques, empruntant parfois les voies d'un populisme méthodologique, au risque d'occulter les rapports de domination et de pouvoir en jeu. Ainsi,

⁵⁰ Capacités des acteurs que Boltanski et Thevenot, parmi bien d'autres, soulignent dans leur ouvrage de 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

⁵¹ Citons, entre autres, Kaufmann, J-C, 2001, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris : Armand Collin ou encore Dubet, F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.

⁵² Appadurai définit les « médiascares » comme « à la fois la distribution des moyens électroniques de produire et de disséminer de l'information [...] désormais accessible à un nombre croissant d'intérêts publics et privés à travers le monde, et les images du monde créées par ces médias. [...] Ils fournissent à des spectateurs disséminés sur toute la planète de larges et complexes répertoires d'images, de récits et d'ethnoscares, où sont imbriqués le monde de la marchandise et celui de l'information et de la politique. » (APPADURAI : 71).

⁵³ Les « ethnoscares » renvoient au « paysage formé par les individus qui constituent le monde mouvant dans lequel nous vivons : touristes, immigrants, réfugiés, exilés, travailleurs invités et d'autres groupes et individus mouvants constituent un trait essentiel du monde qui semble affecter comme jamais la politique des nations [...] » (APPADURAI : 69).

Appadurai⁵⁴ considère que l'influence articulée des flux globaux des « médiascapes » et des « ethnoscares » aboutit au « travail de l'imagination [comme] une caractéristique constitutive de la subjectivité moderne ». « La relation mouvante et imprévisible entre les événements transmis par les médias et les publics en déplacement est au cœur même du lien [...] entre la globalisation et la modernité. [...] le travail de l'imagination, considéré dans ce contexte, n'est ni purement émancipateur ni entièrement soumis à la contrainte, mais ouvre un espace de contestation dans lequel les individus et les groupes cherchent à annexer le monde global dans leurs propres pratiques de la modernité » (APPADURAI : 30). Selon cet auteur, une reformulation « délocalisante » de l'ethnographie s'impose, la rendant parfaitement adéquate à l'analyse de nos contemporanités.

Ces évolutions du monde social qui, tout en remettant en question les postulats classiques de l'ethnographie tels que la localité anthropologique, conduisent l'ethnographie à être adoptée au sein d'un grand nombre de démarches, doivent cependant être nuancées. C'est aussi une autre manière d'appréhender le social qui s'est imposée au sein des sciences du social, comme nous avons essayé de le démontrer au cours de cette première partie. Les chercheurs eux-mêmes sont immergés dans la modernité avancée avec son injonction normative à être pleinement un individu authentique. Il est d'ailleurs important de rappeler, car l'essentialisme est toujours bien présent, que le « soi » au cœur de la réflexivité et de l'individuation s'est construit socio-historiquement, du moins si l'on accepte de considérer que l'intersubjectivité constitue le sujet.

Nous sommes donc face à bien plus qu'une simple réhabilitation de l'individu. Nos disciplines s'intéressent aujourd'hui à de nouveaux thèmes de recherche extrêmement diversifiés et favorisent, peut-être à travers un certain humanisme, une vision plus ouverte de la société, avec parfois des acteurs qui se revendiquent en se convaincant de poser leurs choix de manière purement personnelle. Les chercheurs s'intéressent plus aux détails et à la vie quotidienne des acteurs, à la création et au changement, et l'accent sur le vécu en est révélateur. Il en va de même du succès phénoménal des recherches sur l'identité (KAUFMANN, 2004), ainsi que de celui, plus particulièrement dans les pays anglo-saxons, du courant ethnométhodologique. Cette situation ne peut être totalement étrangère à la tendance actuelle que certains auteurs interprètent comme une volonté de « réenchanter le monde » contre le désenchantement de nos mondes contemporains.

Cette nouvelle manière d'appréhension et d'intelligibilité du social a donné lieu à une pluralité de démarches qualitatives parmi lesquelles l'ethnographie occupe une place prédominante et est entrée en interaction avec une pluralité d'autres méthodes qualitatives au sein de démarches polymorphes. Un détour par l'ethnographie classique semble donc s'imposer, non pas pour y rechercher l'orthodoxie méthodologique, mais bien pour réfléchir à sa portée scientifique.

Un détour par l'ethnographie classique

L'ethnographie telle qu'elle a fini par s'imposer avec l'œuvre de Malinowski dans la première moitié du XX^{me} siècle comme méthode clé de l'anthropologie britannique trouve ses origines dès la fin du XIX^{me} siècle lorsque d'une part, les anthropologues en chambre qui apparentaient leur discipline à une science de la nature, entendaient élaborer leurs théories sur des données plus fiables que celles rapportées par les voyageurs et les missionnaires. La

⁵⁴ Anthropologue américain, Appadurai s'intéresse vivement aux phénomènes de la modernité et cherche à positionner l'ethnographie par rapport à l'évolution du monde social. Il influence un grand nombre d'anthropologues européens tels que P. Geschiere.

préoccupation ethnographique s'explique ainsi d'abord par une exigence de scientificité et par l'application, dans le cadre des sciences humaines, de méthodes d'observation issues des sciences de la nature. Elle trouve aussi ses bases dans la demande accrue de données ethnographiques dans le contexte des rivalités entre empires coloniaux, soucieux d'acquérir une compréhension stratégique et efficace des « peuples primitifs ».

La remise en question progressive de l'évolutionnisme, les premières perspectives fonctionnalistes et la volonté d'accéder à autre chose que des données empreintes de spéculations théoriques, conduisirent progressivement des scientifiques au recueil de faits concrets sur le terrain au sein d'expéditions multidisciplinaires. Mais la révolution malinowskienne, la démarche ethnographique comme une enquête exhaustive et de longue durée sur une société de petite dimension par le chercheur même, et la refonte des deux figures, du praticien de terrain et du théoricien en une seule, s'est effectuée au sein de l'accomplissement théorique du holisme fonctionnaliste dans l'œuvre malinowskienne. L'exigence de n'avoir aucune « autre occupation que de suivre la vie indigène », au contraire de ce que faisaient les voyageurs, missionnaires et fonctionnaires, la contrainte de « se couper de la société des blancs », « de rester le plus possible en contact étroit avec les indigènes » « et de participer à la vie du village » (MALINOWSKI, 1989 : 63) étaient les conditions méthodologiques d'une étude fonctionnaliste mais surtout holiste de la culture, comme ensemble « d'institutions » en interrelation. Elles rendaient en effet possible l'étude de la culture dans « son intégralité » et « sous tous ses aspects » au sein desquels « la structure, la loi et le principe [devaient] être rapportés à un seul grand ensemble cohérent » (MALINOWSKI, 1989 : 67). Mais, elles permettaient aussi de compléter le squelette brut de la culture tribale, obtenu aussi par des « interrogatoires » et le déchiffrement de documents. D'une part, « les impondérables de la vie authentique » et « du comportement typique » y étaient « saisis dans leur pleine réalité » par l'observation et la notation sur place, ce qui menait à adopter un point de vue behavioriste se satisfaisant de ce qui est directement et explicitement accessible à un regard qui liait entre eux les aspects de la culture dans leur réalisation pragmatique. D'autre part, « les dispositions subjectives » conditionnées par la culture étaient mises au jour sous la forme de manières de penser types (MALINOWSKI, 1989 : 75) et consignées grâce à la connaissance de la langue indigène apprise sur le terrain en « un corpus inscriptionum » disponible non seulement à l'auteur, mais aussi « au pouvoir d'interprétation » d'autres chercheurs.

Un paradigme holiste sous-tendait donc la démarche ethnographique malinowskienne qui finit par s'imposer comme le canon de l'anthropologie classique. Elle présupposait en effet que l'observation de la culture prendrait sens dans la reconstitution de la totalité de la localité anthropologique, présupposé facilité par des terrains renvoyant à des isolats spatio-temporels, même si leur clôture et leur fermeture étaient en partie idéalisées et « a-historicisées ». La conception de l'ethnographie par le courant structuraliste ne modifia nullement le postulat fondamental du tout culturel ou social fonctionnaliste, d'ailleurs renforcé par la conceptualisation maussienne du « fait social total ».

Nous ne prétendons nullement que l'ethnographie est indissociable d'un paradigme holiste des cultures et des sociétés. Même s'il n'est pas toujours aisé de s'en départir au vu du poids de la tradition classique, l'ethnographie a évolué et doit évoluer.

Mais ce que démontre ce moment fondateur de l'ethnographie, c'est que la méthode et la théorie constituent un tout indissociable au sein duquel elles sont en relation permanente. Avec Malinowski, l'ethnologue devient un observateur sur le terrain, mais aussi et en même temps un théoricien de ce qu'il observe. Plus encore que de simples relations entre méthode et théorie, nous défendons une relecture constructiviste de l'ethnographie malinowskienne. L'ethnographie est devenue par sa synthèse une méthode empirique et scientifique de

construction d'objet comprise dans un va-et-vient bachelardien. Le terrain ethnographique n'est pas un ensemble saisissable de données objectives et extérieures au chercheur. L'objet tout comme le terrain est construit par lui, notamment par les conceptions que l'on se faisait a priori des « sociétés primitives », par exemple considérées comme a-historiques puisque sans écriture. Parallèlement, le regard s'aiguise, au sein de l'infinité observable, à travers les concepts et les catégories qui renvoient eux-mêmes à des présupposés théoriques, qu'ils soient implicites, embryonnaires ou achevés.

L'ethnographie présente dès sa fondation une ambition modélisatrice, ce qui ne signifie pas qu'il s'agit de généraliser un cas particulier, mais bien que l'observation et la description équivalent à un ordonnancement en regard de la théorie qui se (re)construit au sein même du travail ethnographique. Observer et décrire c'est trier, sélectionner, ordonner selon des intérêts, des choix, des principes théoriques et des catégories. Bien que l'ethnographie telle qu'elle s'est élaborée contre l'hypothético-dédution soit une démarche scientifique empirique et inductive, le regard n'est pas dénué de choix, d'intérêts, de certains principes théoriques qui s'élaborent aussi au cours de l'observation et de la description. L'induction pure n'existe pas.

C'est au sein de cette mise au jour théorique, au sein de l'articulation empirique et inductive et du va-et-vient de la méthode et de la théorie que réside la richesse de la méthode ethnographique. La tradition anthropologique française, par sa distinction méthodologique lévi-straussienne de l'ethnographie, de l'ethnologie et de l'anthropologie, (et la récupération de cette distinction), a contribué à séparer l'ethnographie de la théorie alors qu'elle lui est indubitablement liée. C'est de l'articulation entre la méthode et la théorie que l'ethnologue peut tirer sa légitimité bien qu'elle se soit imposée par l'expérience de terrain entre autres parce que Malinowski soutenait n'accorder de valeur scientifique « qu'aux sources ethnographiques où il est loisible d'opérer un net départ entre, d'un côté, les résultats de l'étude directe, les données et interprétations fournies par les indigènes, et de l'autre, les déductions de l'auteur basées sur son bon sens et son flair psychologique » (MALINOWSKI, 1989 : 59).

Bien entendu, par cet extrait nous voyons bien que Malinowski n'était pas constructiviste mais cherchait sur le terrain à récolter des données considérées comme fiables et objectives sur le modèle positiviste des sciences de la nature. Mais c'était toute la « magie » de l'écriture ethnographique malinowskienne (STOCKING, 2003) de nous mettre en scène des conditions au sein desquelles avaient été récoltées ses données ethnographiques et de les présenter séparément de ses déductions, occultant le mouvement dialectique entre sa méthode et ses principes théoriques. Il se contredit par ailleurs lorsqu'il déclare que : « observer, c'est choisir, c'est classer, c'est isoler en fonction de la théorie. Élaborer une théorie, c'est résumer la pertinence de l'observation passée et attendre confirmation ou infirmation empirique des problèmes posés par la théorie » (MALINOWSKI, 1968 : 16). Cet extrait traduit toute son ambiguïté à ce sujet.

Pour conclure ce point, rappelons que nous soutenons que la légitimité de l'ethnographie vient moins du terrain et de son expérience que de l'inscription de ces derniers dans un processus de construction d'objet assumé et explicité. Cette construction s'opère dans un va-et-vient entre le paradigme, la théorie, la méthode et l'empirisme du terrain. C'est en ce sens que nous pouvons parler d'une certaine méprise sur le travail monographique ne fût-ce que par le présupposé, sous-jacent à ce genre d'exercice, d'un donné existant en dehors de l'ethnologue, tel qu'il fut d'ailleurs pensé de façon ambiguë par Malinowski même et renforcé par son écriture. Nous nous demandons dans quelle mesure il ne serait pas plus profitable pour nos disciplines d'assumer pleinement la dimension incontestablement subjective des sciences du social, qui pourrait devenir une richesse pour les sciences humaines

si l'on respectait les principes de rigueur méthodologique par l'explicitation systématique de nos constructions d'objet, ce qui fournirait un triple avantage. Le premier profiterait à l'ethnographe lui-même en lui permettant d'améliorer ses observations et descriptions qui, en retour, modifieraient ses présupposés théoriques. Bref, il s'agit ici d'améliorer le va et vient bachelardien. Le deuxième avantage est de permettre l'objectivation (qui ne signifie pas être objectif) du travail ethnographique et, ce faisant, de lui redonner pleinement sa dimension scientifique. En effet, un simple ensemble de description ne permet pas plus de débat qu'un témoignage dont la contradiction semble a priori difficile. Par contre, une fois ce travail explicité dans toutes ses dimensions, celui-ci devient réfutable par la « communauté scientifique » et permet même au savoir ethnographique d'accéder à une certaine cumulativité. Cumulativité et réfutabilité étant deux conditions fondamentales d'un savoir qualifié de scientifique. La technique seule ne peut permettre de construire la distance nécessaire à l'objectivation, le cœur du problème étant dans « la manière de poser les problèmes et de construire la théorie » (ELIAS, 1993 : 33). Le troisième avantage est, in fine, d'ouvrir l'ethnographie au pluralisme paradigmatique et théorique, évitant ainsi un repli sur une quelconque orthodoxie méthodologique qui empêcherait, par exemple, à l'ethnographie d'étudier des changements sociaux.

Quelques obstacles inhérents à l'évolution de l'ethnographie

Le retour aux fondements de l'ethnographie et les développements que nous avons apportés viennent contredire un nombre important de recherches actuelles se revendiquant de manière hétéroclite de l'ethnographie. En effet, cette dernière est tantôt réduite à une simple technique d'observation ou plus largement au « fieldwork », tantôt assimilée à un type de regard particulier, voire simplement à l'usage d'autoréflexivité durant l'enquête⁵⁵. Ces conceptions réductrices de l'ethnographie nous semblent vouées à se heurter à certains écueils qui sont pourtant évitables une fois reconnu et assumé le statut de méthode scientifique de l'ethnographie, au sens où nous l'avons montré. Par exemple, la mise en scène d'un « donné direct » au sein de l'écriture malinowskienne (STOCKING, 2003), la réduction de la démarche ethnographique au terrain et le recours absolu à l'argument expérientiel pour fonder la légitimité de pratiques ethnographiques entravent le va-et-vient bachelardien entre la méthode et la théorie. Ces différentes conceptions trouvent actuellement leur expression paroxystique dans le courant a-théorique de l'ethnographie, dont la naissance fait suite aux théories relativistes. Étrange conséquence cependant puisque, si l'on considère ce courant comme une réaction aux spéculations théoriques et à leur subjectivité, refuser toute théorie est non seulement un leurre comme nous l'avons montré par notre détour par l'ethnographie classique, mais également un retour vers une conception positiviste de l'ethnographe sur son terrain, en se cantonnant dans une illusoire prise « directe » de données et de l'objet puisque l'absence de théorisation serait censée éviter toute subjectivité et partialité. Plus modérément, d'autres chercheurs s'évertuent à rendre réflexif leur propre contact avec leur terrain, considérant à juste titre qu'ils influencent eux-mêmes ce qu'ils peuvent y observer. Mais se cantonner à cette réflexivité du terrain, et certains y consacrent parfois une majeure partie de leurs ouvrages en développant des chapitres presque autobiographiques, serait une gageure. Implicitement, et pour une part de ces ethnographes, considérer que cette réflexivité des conditions d'enquête puisse, en neutralisant ces « bruits », permettre de recueillir des données objectives nous renvoie à nouveau vers une vision positiviste de cette méthode. La réflexivité du chercheur à l'égard des conditions d'enquête et de récolte des données est une étape

⁵⁵ Tel que WEBER F. l'a déclaré dans son intervention « Modéliser l'économie domestique : terrains et théories » au cours du colloque Ethnografeast II. <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=353>

fondamentale dans le cadre de la démarche ethnographique. Néanmoins, il s'agit de l'inscrire comme une étape parmi d'autres dans l'objectivation d'un processus de production de connaissances.

De plus, cette réduction de l'ethnographie au travail de terrain peut facilement mener aux dérives du postmodernisme. Le courant a-théorique et son hyper-empirisme se trouvent rapidement confrontés à l'écueil majeur que constitue l'« exaltation du vécu », voire la simple « complaisance empirique ». « Le vécu, grande tentation des chercheurs qui s'efforcent de coller au plus près de la réalité, fait l'objet d'une valorisation romantique, qui correspond à une conception pré-, voire anti-intellectuelle de la réalité » (JAVEAU, 1997 : 56). L'argument dialogique issu de la critique herméneutique ne peut constituer à elle seule la légitimité et l'autorité de l'ethnographie, ce qui reviendrait à une pure sacralisation du terrain.

C'est la conception même de nos disciplines qui est ici en jeu et nous pouvons nous demander si notre rôle peut se limiter à celui de porte parole ou encore de médiateur⁵⁶. Ne devons nous pas produire une autre vérité que celle des acteurs enquêtés ? Le relativisme absolu avance que tous les savoirs se valent. Or, il est possible de défendre le contraire car le savoir tel qu'il est produit dans nos traditions académiques, et à condition de respecter la rigueur méthodologique du processus d'objectivation, devient d'une certaine manière cumulable et réfutable.

À l'extrême inverse, d'autres ethnographes s'inscrivent dans la longue tradition de l'ethnographie dans sa version classique et holiste. L'analyse classique se fonde sur le postulat d'un terrain isolé spatio-temporellement et relativement homogène, compréhensible à travers une totalisation. Or, rares sont les objets de nos sociétés complexes et aux interdépendances multiples qui correspondent à ce terrain « conventionnel »⁵⁷. La possibilité de fermeture holistique de nos unités d'analyse suscite de nombreuses interrogations. Il est souvent difficile de défendre dans ce cas que les observations ethnographiques puissent se comprendre à travers un ensemble clos et contraignant se suffisant à lui-même. Cette fermeture holistique se faisait traditionnellement, en sus du terrain considéré comme tel, à travers une notion conceptuelle. La culture fut et est toujours un concept majeur à cet effet, discuté et travaillé inlassablement par la tradition anthropologique. Par exemple, les « cultural studies » anglo-saxonnes s'inscrivent partiellement dans cette perspective. Elles furent cependant critiquées pour leur myopie envers l'influence inévitable des relations inter-groupales et des rapports de force qui en découle, limitant par là les possibilités descriptives et interprétatives, voire introduisant un biais analytique selon les objets étudiés. Ces limites ont d'ailleurs été débattues en sociologie, notamment à travers le dualisme populisme-misérabilisme (GRIGNON, PASSERON, 1989). Ces débats portaient moins sur les limites liées à cette méthode d'enquête que sur une remise en cause de la notion de culture et de sa pertinence vis-à-vis d'une analyse totalisante. La culture dans la tradition anthropologique constitue le plus souvent un point de départ interprétatif dont le contenu doit être révélé par l'ethnographe. Or, dans nos sociétés modernes, les cultures doivent être considérées dans leurs interrelations, ce qui revient à dire qu'elles doivent elles-mêmes être expliquées. De plus, leur pertinence

⁵⁶ Tous ces propos rejoignent les difficultés actuelles, certes ambiguës, de la position d'« expert » dont les rapports avec les acteurs de terrain, les enquêtés, se sont complexifiés. Ces derniers sont aujourd'hui moins enclins à accepter les discours que des spécialistes portent sur eux, surtout dans le cas où ceux-ci leurs déplaisent. L'évitement de la théorie de peur de « tromper » les acteurs et qui entraîne une sacralisation du terrain et de la parole des acteurs, typiques de notre époque surmoderne, ou le recours au seul argument épistémologique du terrain sont deux réactions qui guettent les experts.

⁵⁷ Dès 1948, des auteurs s'élevaient déjà pour souligner les limites de cette méthode dans sa version classique appliquée aux sociétés contemporaines. Citons BIERSTEDT R., 1948, « The limitations of anthropological methods in sociology », In *The American Journal of Sociology*, 54-1, 22-30.

explicative est souvent mise en doute par des arguments du paradigme socioéconomique, et par ceux qui dénoncent ses dérives racistes potentielles. Même dans les sociétés dites traditionnelles, ces limites furent dépassées par certains auteurs. Nathan Wachtel, par exemple, parvient remarquablement à éviter la réification culturelle en opérant un détour complémentaire par l'histoire (1990).

Le risque réel est donc plus généralement d'utiliser une ou plusieurs notions créant ou donnant l'impression de construire le terrain comme un isolat signifiant. Dans nos sociétés, l'ensemble des données constitué au contact du terrain peut se révéler de nature incertaine pour le chercheur. Il est donc d'une importance capitale pour ce dernier d'explicitier et de déconstruire les concepts qu'il utilise, ce qui lui permet ainsi qu'à ses lecteurs d'en percevoir l'inopportunité ou les limites et de mieux argumenter les constructions théoriques. Le concept de « communauté d'apprentissage » en est une bonne illustration. Est-il pertinent de voir au sein de l'école l'existence d'une communauté ? Qu'entendre par ce concept et par celui d'apprentissage ? Ne vaut-il pas mieux justement sortir des conceptions propres du terrain ? La notion d'élève est-elle pertinente pour appréhender les jeunes en situation scolaire ? L'école n'est-elle pas traversée de part en part par d'autres phénomènes sociaux extrascolaires, ou des réseaux de sociabilité la dépassant ? Volontairement ou non, le risque d'amalgames dans les sources diverses est bien présent, à des fins démonstratives ou non.

Enfin, l'analyse ethnographique, comme nous l'avons expliqué, a potentiellement un lien avec l'intervention étatique. L'écueil dont nous allons parler ne touche qu'indirectement l'ethnographie, il a trait à l'utilisation qui peut être faite des savoirs qu'elle construit, si certaines précautions ne sont pas prises. C'est également du renouvellement des sciences du social comme sciences critiques dont il est question en toile de fond.

Une partie significative des études ethnographiques, plus particulièrement celles d'inspiration ethnométhodologique, mettent aujourd'hui l'accent sur les libertés des acteurs, leurs capacités de négociation, de création du social et de définition du sens de leurs situations. Ces conceptions ne sont pourtant pas des simples conséquences de la focale de la méthode puisque, dans son histoire, l'ethnographie s'inscrivait avant tout dans la recherche des déterminismes culturels. Il ne faut donc pas croire que cette vague d'études aurait simplement découvert une réalité occultée jusqu'alors, car le savoir produit par les recherches est toujours constitutif des réalités qu'elles veulent approcher. Or les recherches qui font l'impasse de la recherche de déterminismes créent et favorisent une vision du monde et des acteurs qui légitimise certaines rhétoriques politiques. En effet, à partir du moment où les acteurs sociaux sont considérés comme producteurs de situation, il est facile ensuite de déclarer que les situations de difficultés trouvent pour beaucoup leur explication dans le rapport, nécessairement inadéquat, qu'entretient l'acteur avec ces dernières. En poussant le raisonnement, l'acteur devient dès lors responsable de ces situations de difficulté. Plus largement, il y a une tendance politique actuelle, concomitante au développement de l'« État social actif », à attribuer de plus en plus les problèmes de société à ceux qui étaient auparavant considérés comme ses propres victimes. Il s'ensuit que ce genre de rhétorique agit comme un masque sur les problèmes inhérents aux systèmes sociaux. En guise d'illustration, mentionnons le processus de délégitimation actuelle des chômeurs (EBERSOLD, 2004) et la notion de parents démissionnaires pour expliquer l'échec scolaire et la délinquance, occultant toute réflexion sur les processus d'orientation ou les inégalités sociales de nos sociétés. Pire encore, la responsabilisation, une fois acceptée par les acteurs eux-mêmes devient aujourd'hui un nouveau mode de domination (MARTUCELLI, 2004).

Ces risques sont néanmoins contournables par l'explicitation, de nouveau, des limites interprétatives de nos recherches qui se fait par le processus de construction d'objet. La recherche de déterminants les limite également. Une ethnographie de la classe, par exemple,

peut nous renseigner sur les processus interactionnels entre professeurs et élèves favorisant ou non la réussite scolaire. Mais en aucun cas nous ne pouvons dire que nous avons étudié l' « échec scolaire ». Il nous faut donc souligner ce que nos recherches nous enseignent et ce qu'elles ne nous enseignent pas.

Perspectives pour une ethnographie des mondes contemporains

Les avantages des études microsociologiques de type ethnographique sont indéniables et ne sont plus à démontrer. Elles enrichissent considérablement nos champs scientifiques, apportent la complexité et la nuance dans les analyses et ont même un important potentiel critique de par les remises en cause des catégories usuelles de nos sociétés. Nous avons déjà mentionné dans cet article différentes caractéristiques fondamentales de l'ethnographie telles que la place prépondérante réservée à l'inductivité, et ses liens intrinsèques avec une démarche scientifique de construction d'objet d'où elle tire sa légitimité. Il est inutile et laborieux de les passer tous en revue ici mais il nous semble important d'ajouter qu'il serait dommageable pour l'ethnographie de l'associer avec des critères de terrain minimaux. Ces critères, tels que la durée de l'immersion sur le terrain, sont pour nous évidemment variables selon les objets et les perspectives adoptées pour les étudier. Mais une telle ouverture de la méthode ethnographique engendre des difficultés particulières, notamment dans son utilisation dans nos mondes contemporains. Dégageons donc les pistes proposées par certains auteurs pour les éviter.

Beaud et Weber préconisent, face à la quasi inexistence d'isolats spatio-temporels défendables dans nos sociétés, de passer par une suite de totalisations partielles à travers ce qu'ils appellent l' « ethnographie multi-intégrative ». Ces totalisations partielles s'attachent selon eux à « décrire des collectifs d'appartenance, les scènes sociales et les histoires personnelles » (BEAUD, WEBER, 2003 : 318). Ils argumentent leur position par la prééminence des groupes sociaux par cooptation dans nos sociétés et visent à prendre en compte les insertions multiples des individus. On regrettera, d'abord, qu'ils ne définissent pas clairement le concept de « totalisation partielle » qu'ils proposent, ensuite, que leur modèle reste proche de l'ethnographie classique puisque la démarche analytique reste holiste. C'est en effet à travers un ensemble de micro-holismes qu'ils envisagent les recherches et, ce faisant, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'ethnographie est susceptible d'étudier les changements et les ruptures sociales. Cette méthode doit-elle rester cantonnée à l'étude d'objets qui évoluent sur la longue durée au sens de F. Braudel ?

Bromberger (1997), quant à lui, se demande si l'ethnographie peut se contenter de ses paradigmes éprouvés ou si elle doit opérer des mises à jour qui, petit à petit, risqueraient d'entraîner son éclatement. Certains auteurs préconisent une « délocalisation » de l'ethnographie qui intégrerait au sein même des mondes locaux et concrets des structures plus larges (APPADURAI, 2001) (OLIVIER DE SARDAN, 1995). Une ethnographie multi-site, qui, au fur et à mesure du pistage de l'enquête, ferait évoluer les dimensions de l'espace du terrain, pourrait insérer une telle articulation du micro et des structures macro-sociales (MARCUS, 1998). La transformation du monde social invite à développer des enquêtes collectives et comparatives qui vont au-delà des limites strictes de la monographie classique et qui portent sur une pluralité de sites « pensés comme lieux de matérialisation de forces transnationales dans des matrices de coordonnées locales » (CEFAÏ, 2003 : 477). En fait, face à la remise en cause de la notion sociologique de lieu, le problème crucial réside dans le choix des unités d'étude et des échelles d'analyse. Et dans un contexte scientifique plus « sensible à la diversité des tactiques qu'à la structure des règles ou des normes » (BROMBERGER,

1997 : 302), cet auteur ajoute que le « micro-social est, sans nul doute, le point de départ obligé de toute enquête, mais s'y cantonner aboutit à une claustration qui engendre la myopie » (BROMBERGER, 1997 : 304). Il se demande s'il est tenable de s'abstenir de rechercher les déterminismes, puis ajoute que l'enquête ne peut être faite à la « va-vite », sans véritable participation sur le terrain, ce qui témoignerait d'une indifférence aux pratiques réelles.

Bromberger défend l'idée que les biais de l'ethnographie du proche découlent principalement d'analyses au point de vue (émique⁵⁸) et à l'échelle (micro) uniques (BROMBERGER, 1997 : 304). Il prône alors une démultiplication des niveaux et des échelles d'analyse (au sein du micro social mais également au niveau méso, voire macro), qui seul peut apporter un indispensable gage de fidélité aux faits. Il rappelle ensuite l'exigence d'« analyse comparative raisonnée » pour traquer les propriétés différentielles entre les unités analysées afin de mieux comprendre le sens singulier des comportements étudiés. Cela étant, ces principes permettent de sortir de l'ethnographie classique habituée aux isolats spatiaux et temporels, sans nécessairement passer par une perspective totalisante mais bien en étudiant conjointement les déterminismes et les libertés actanciennes. Car les règles sous-jacentes des processus sociaux, imperceptibles si observées de trop près, constituent la « cage flexible où individus et groupes peuvent exercer leur propre liberté conditionnelle » (BROMBERGER, 1997 : 305). Il est bien entendu impossible de faire une recherche explorant tous les aspects d'un phénomène social, mais se cantonner à un seul niveau semble aujourd'hui intenable pour de nombreux objets.

Une fois conjuguées, ces différentes pistes peuvent permettre d'éviter les écueils mentionnés précédemment. Ceux-ci prennent tout autant source dans le contexte global, qui nous a mené à l'engouement actuel pour l'ethnographie, que dans l'« omission » du fait que l'ethnographie a constitué et constitue une méthode complète de construction d'objet. Mais, pour de nombreux thèmes étudiés, cette construction d'objet doit s'appliquer de manière différente dans nos mondes contemporains. Au va-et-vient entre la théorie et l'empirie, les pistes dégagées proposent d'ajouter un va-et-vient scalaire, une association complémentaire des points de vue « émique » et « étique » et un comparatisme raisonné, et ce, afin de contourner les écueils liés aux totalisations abusives et aux dérives post-modernes. L'importance des ces pistes s'accroît face aux interventions et aux rhétoriques politiques pouvant mener à de nouveaux types de dominations puisqu'elles permettent aux ethnographes d'éviter d'en devenir involontairement les légitimateurs.

Face aux risques de dissolution, l'ethnographie ne mérite-t-elle pas de renouer pleinement avec l'ambition scientifique et modélisatrice des ses fondateurs ?

Bibliographie

- APPADURAI A., 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot.
 AUGÉ M., 1992, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris : Seuil.
 BEAUD S. ; WEBER F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.

⁵⁸ Le point de vue « émique » est celui qui traite de la classification des idées de ceux qui participent à une culture donnée. Il s'oppose au point de vue « étique », lequel découle des classifications conceptuelles de l'une des théories des sciences sociales.

- BERTHIER P., 1996, *L'ethnographie de l'école. Eloge critique*, Paris : Anthropos.
- BROMBERGER C., 1997, « L'ethnologie de la France et ses nouveaux objets », *Ethnologie Française*, Quelles ethnologies ? France Europe 1971-1997, XXVII, 3.
- COULON A., 1992, *L'école de Chicago*, Paris : PUF.
- COULON A., 1993, *Ethnométhodologie de l'éducation*, Paris : PUF.
- CEFAÏ D., 2003, *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte-Mauss.
- CLIFFORD J., 2003, « De l'autorité en ethnographie. Le récit anthropologique comme texte littéraire », CEFAÏ D., *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte-Mauss, p. 263-294.
- DODIER N., BASZANGER I., 1997, « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », In *Revue française de sociologie*, XXXVIII, p.37-66.
- EBERSOLD S., 2004, « L'insertion ou la délégitimation du chômeur », In *Actes de la recherche en sciences sociales*, 154, p.94-102.
- ELIAS N., 1993, *Engagement et distanciation*, Paris : Fayard.
- GEERTZ C., 2003, « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture », CEFAÏ D., *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte-Mauss, p. 208-233.
- GIDDENS A., 1994, *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan.
- GRIGNON C., PASSERON J-C., 1989, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris : Gallimard-Le seuil.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON-LEVITT K., 1992, « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution », *Revue Française de Pédagogie*, n°101, p.79-104.
- JAVEAU C., 1997, *Leçons de sociologie*, Paris : Armand Colin.
- KAUFMANN J-C., 2004, *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris : Armand Colin.
- LAPASSADE G., 1991, *L'ethnosociologie. Analyse institutionnelle*, Paris : Méridiens-Klincksieck.
- MALINOWSKI B., 1968, *Une théorie scientifique de la culture*, Paris : François Maspero.
- MALINOWSKI B., 1989, *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Paris : Gallimard.
- MARCUS G. E., 2002, « Au-delà de Malinowski et après Writing Culture : à propos du futur de l'anthropologie culturelle et du malaise de l'ethnographie », *ethnologiques.org* [en ligne], n°1, <http://www.ethnologiques.org/documents/article/arArMarcus.html>. (page consultée le 20/05/2005).
- MARCUS G. E., 1998, « Ethnography in/of the World System : The Emergence Of Multi-Sited Ethnography », *Ethnography Through Thick and Thin*. Princeton : Princeton University Press, p.79-104.
- MARTUCELLI D., 2004, « Figures de la domination », In *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-497.
- MUCCHIELLI A., 1991, *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.
- NICOLAS-LE STRAT P., 1994, Micro-ethnographies : l'analyse du vécu au service des experts, In *Futur Antérieur*, 19-20/5-6, [en ligne], http://multitudes.samizdat.net/article.php3 ? id_article=743 (page consultée le 20/05/2005).
- OLIVIER DE SARDAN J.-P., 1995, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquêtes*, pp.71-109.
- QUEIROZ, J.-M. de, ZIOTKOWSKI M., 1997, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : PUR.
- ROCHEX J.-Y., 1994, « Normes et normativité en sociologie de l'éducation », *Futur Antérieur*, n° 19-20, 1993-5/5.
- SIROTA R., 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF.
- STOCKING G. W. Jr., 2003, « La magie de l'ethnographe. L'invention du travail de terrain de Tylor à Malinowski », CEFAÏ D., *L'enquête de terrain*, Paris : La Découverte-Mauss, pp. 89-138.
- VAN HAECHT A., 1998, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles : De Boeck.

VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I., 1996, *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*, Paris : PUF.

WACHTEL N., 1990, *Le retour des ancêtres. Les indiens Urus de Bolivie XXe-XVIe siècle. Essai d'histoire régressive*, Paris : Gallimard.

WOODS P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris : A. Colin.

Resumen

El éxito multidisciplinar de la etnografía Elementos de una evolución y perspectivas para una etnografía de los mundos contemporáneos

Ese artículo basa su argumentación en la constatación del actual éxito de la etnografía adentro de la multidisciplinar investigación en educación. Un éxito tal, semejante a una moda, suscita muchas interrogaciones y visto que puede ser significativo, impone que la disciplina misma tenga reflexividad sobre ella misma. Además una expansión de la etnografía tal genera una diversidad de aplicaciones, lo que no favorece la comprensión de lo que constitua ese tipo de enfoque.

En realidad, el éxito tiene sus orígenes en un progresivo desarrollo de las investigaciones microsociológicas y cualitativas en la sociología de la educación cuya paternidad se atribuye generalmente a Peter Woods (finales de los años 70) quién, por una parte, es adepto de la tradición sociológica de la escuela de Chicago y de unos de sus paradigmas más famosos, el interaccionismo simbólico. Por otra parte, reivindicando una de las mayores “invenciones” de la tradición antropológica, él se une a una larga tradición etnográfica que está también interrogándose con respecto a su utilización en nuestras sociedades contemporáneas, una utilización que actualmente se volvió polimorfa y pluridisciplinar. Por lo tanto, el propósito de este artículo no es tanto interrogarse en las fuentes de la etnografía en educación pero mejor se trata de comprender el entusiasmo general que genera dentro de la ciencias humanas. Para eso, vamos a tomar dos caminos distintos.

Primero vamos a poner en evidencia, sin querer ser exhaustivos, ciertos aspectos, necesariamente conjuntos y relevantes para abordar mejor el entusiasmo microsociológico y el entusiasmo hacia el trabajo de terreno de estos últimos años. Entre estos aspectos hay la crisis de los grandes modelos teóricos e ideológicos, el éxito de las teorías relativistas en epistemología, la constatación de una cierta “ineficacia” de un entendimiento de lo social que afecta simultáneamente al Estado y a la comunidad científica, un cambio del paradigma de la intervención del Estado y del saber que le funde, nuevos intereses científicos, una evolución de nuestra sociedad y de su representación y un profundizamiento de la modernidad etc.

Además para interrogar las prácticas actuales, intentaremos demostrar que la etnografía, y eso desde sus orígenes, no se ha reducido a una recolección de datos ni al trabajo de terreno considerado como una simple técnica. En realidad, recalcaremos que la etnografía es indisoluble de un enfoque científico completo. Se integra en una perspectiva de construcción del objeto con la característica fundamental de rechazar la hipotético-deductividad. La “recolección de datos” ya es en sí una interpretación, ya es poner en orden el desorden. Parece deseable evitar considerar que el investigador cosecha datos existentes y exteriores a él mismo. De hecho, el objeto, el terreno, la técnica de investigación, los

paradigmas y las teorías (implícitas o no, desarrolladas o no) se influyen mutuamente en una dinámica, en el vaivén bachelardiano llevando a la construcción misma del objeto y del terreno.

A la luz del contexto actual de la investigación et de las condiciones de una etnografía científica, recalcaremos la riqueza de este método aplicado a nuestras sociedades contemporáneas, permitiendo evitar el repliegue sobre la ortodoxia metodológica. Así pondremos de relieve ciertos escollos relativos tanto a aplicaciones ortodoxas, a veces inadecuadas como la creación totalizante de unidades aisladas de un punto de vista espacio-temporal difícilmente defendibles en nuestras sociedades con sus múltiples interdependencias, como escollos relativos a la reducción de la etnografía a un simple trabajo de terreno. Esta reducción puede tener consecuencias sobre las ambiciones científicas de nuestras disciplinas académicas. Vamos a concluir intentando extraer unas pistas de reflexión para una etnografía de los mundos contemporáneos.

Abstract

The multidisciplinary success of the ethnography Elements of an evolution and prospects for an ethnography of the contemporary worlds

This paper bases its argument on the observation of the current success of the ethnography within the multidisciplinary education research. Such a success, like a kind of fashion, arouses lots of questions and as it can be significant, it imposes the discipline to get reflexivity on itself. Moreover, such an expansion of the ethnography generates a diversity of applications that don't help to understand what an ethnographic process is.

Actually the success has its origins in a progressive development of the microsociological and qualitative researches on sociology of education whose paternity is generally attributed to Peter Woods (end of the 70's). At the one hand, he is in keeping with the sociological tradition of the school of Chicago and one of his most famous paradigms: the symbolic interactionism. On the other hand as he claims to have one of the "major" inventions of the anthropological tradition, he gets into a long ethnographic tradition that is in questioning itself with regard to its use in our contemporary societies that has now become polymorphous and multidisciplinary. Accordingly, the subject of this paper is not so much on questioning on the roots of the ethnography of education but to understand the general infatuation that it generates within the human sciences. To do this, we will take two different channels.

First, we will underline, without claiming to be exhaustive, some aspects that are necessarily united and relevant to grasp better the microsociological infatuation and the lure to the fieldwork of these last years. Among these aspects, we mean the great theoretic and ideological models crisis, the success of the relativist theory in epistemology, the observation of a certain ineffectiveness of an understanding of the social questions that affects simultaneously the State and the scientific community, the change of the paradigm of the State intervention and the knowledge on which it is based, the new scientific interests, the evolution of our society and of its conception and the further developments of the modernity.

Then, in order to question the current practices, we will try to demonstrate that the ethnography, and this from its earliest times, has never amounted to the simple collection of data nor to the simple fieldwork, considered as an investigation technique. Actually, we will underline that the ethnography is indissociable of a whole scientific process. It fits into an object construction viewpoint and has the essential characteristic to refuse the hypothetical deductivity. The “data collection” is already in itself an interpretation, it is getting the confusion in order. So, it seems desirable to avoid considering that the researcher collects existing data that are external to him. Actually, the object, the field, the investigation technique, the paradigms and the theories (implicit or not, developed or not) influence each other in a dynamics, in a Bachelardian backward and forward motion leading to the object and field construction.

In the light of the current research context and of the recalling of the scientific ethnography conditions, we will underline the wealth of this method applied to our contemporary societies that allows avoiding the withdrawal on the methodological orthodoxy. By this way, we will bring to light some snags not only related to some orthodox applications, sometimes unsuitable, such as the totalizing creation of unities spatiotemporally isolated that are not easily defensible in our multiple interdependence societies. We will also bring to light other snags also related to the reduction of ethnography to a simple fieldwork, that reduction being potentially consequent upon the scientific ambitions of our academic disciplines. We will conclude trying to extract some suggestions for an ethnography of the contemporary worlds.

Problemi di stile, problemi di metodo, problemi di identità culturale (a proposito di una esplicita richiesta formulata da Sabirón-Bouvet)

Vito d'Armento
Università degli studi di Lecce

I° Parte – Una *pre-messa/pre-giudiziale* di tipo metodologico (quasi un dispositivo *criterio-logico*)

Sono molte le ricerche che si suppone di poter connotare come etnografiche (si v. il mio *Il filo di Arianna nel labirinto dell'etnografia scolastica in Italia*, in “Revue Européenne d’Ethnographie de l’Education”, SEEE, n. 2/2002, pp. 21- 24) - ovvero come etnografia in campo educativo (basti pensare ai diversi orientamenti che son diventati vere e proprie “scuole”: quella “*storica*” di Peter Woods, quella “*costitutiva*” di Hugh Mehan, etc.).

La molteplicità di tali ricerche così “differenti” non agevola una loro sicura rubricazione in ambito etnografico – ove lo si intenda come disciplina accademica: vi insistono molteplici e differenti istanze e preoccupazioni concettuali (cosa significano veramente, come debbano intendersi e come debbano essere applicati) - diverse e molteplici prospettive epistemologiche (è più dentro all’etnografia classica l’orientamento di Woods o quello di Mehan ? come tenere “unite” nel protocollo etnografico i diversi orientamenti che possono determinarsi sulla base delle molte ricerche in atto che non possono non avere una connotazione “locale” ? e così via).

Ebbene - sulla base di tali considerazioni - ritengo utile, urgente ed indispensabile discutere questi ed altri problemi simili, (*aspetti* non del tutto chiariti né dentro al dibattito scientifico internazionale - ancora troppo a distanza, a dire il vero, e dunque troppo “*rallentato*” per una eventuale “sintesi”- né tra i ricercatori che afferiscono alla SEEE); di tali questioni vanno esplicitate così le **ragioni storiche** come anche le condizioni **locali** in cui si svolgono le ricerche; ed è a tutti nota la modalità con cui vengono accolti i risultati di talune indagini che, puntualmente, presentano “aspetti” che vengono assunti, percepiti, commentati e talvolta anche “**censurati**” dagli studiosi che tendono ad assumerli “**pregiudizialmente**” (più che “**criticamente**”) nell’orizzonte delle proprie specifiche specializzazioni e competenze disciplinari (nel senso che può accadere - e forse veramente accade - che il proprio modo di fare ricerca assuma una **prospettiva paradigmatica** che tende ad escludere il valore ed il significato delle altrui ricerche, ovvero a negare che ne abbiano). Un tale fenomeno meriterebbe di essere interrogato ed investigato e credo che proprio il metodo etnografico potrebbe chiarirne le interne quanto complesse ragioni che afferiscono certamente al modo in cui si organizzano le ricerche, ovvero alla loro caratterizzazione “locale”, alla libertà con cui se ne usano i dispositivi (aspetto non trascurabile né sottovalutabile, dal momento che si pone qui il problema della **dittatura di un metodo o di un dispositivo** nei confronti di un legittimo modo di “interrogare il mondo” da parte di un ricercatore che rappresenta pur sempre l’energia vitale con cui un metodo o un dispositivo viene attivato ed innescato per produrre delle risposte che interessano non la storia interna di quel metodo o dispositivo ma la storia di

chi li usi per comprendere lo spicchio di mondo in cui gli sia capitato di vivere, per darsi conto delle proprie reazioni di fronte alle azioni chiare e meno chiare che concorrono a rendere palpitante quel mondo ed effervescenti i gesti, i comportamenti, le scelte, le strategie con cui “gli uomini” che lo abitano se lo rappresentano nel migliore dei modi possibili, affrescandolo con i palpiti delle loro sensazioni profonde come delle loro costruzioni intellettuali).

Va anche osservato che il processo di *distanziamento* non riguarda immediatamente i “risultati” quanto piuttosto le *procedure*, i *metodi* utilizzati per pervenirvi; la qual cosa induce a concentrare lo *sguardo* sugli apparati metodologici, sugli impianti strumentali che caratterizzano la ricerca, per non dire della “**fedeltà**” **procedurale** che si ritiene di dover garantire per rivendicare una qualche *appartenenza* di scuola, così trascurando che il problema dovrebbe riguardare piuttosto il **paradigma** che non la *scuola* in senso “locale” (e non v’è dubbio che “nel paradigma” risultino effettivamente agibili tutti gli *atti* con cui il ricercatore tenta un percorso conoscitivo, a condizione che di esso se ne esplicitino le ragioni, che se ne chiariscano le domande con cui se ne avvia la messa in opera).

Come a dire che il ricercatore non può ritenersi legittimato ad un **ab-uso** di criteri pure legittimati in altre indagini scientificamente “già” protocollate, dal momento che un tale “**accanimento metodologico**” produrrebbe una condizione mortifera per la stessa scienza, la quale ha semmai bisogno di una **attitudine “creativa”** capace di far (ri)-modulare i dispositivi metodologici in funzione delle **caratteristiche locali** nel cui ambito la ricerca tenta di formulare degli schemi di interpretazione con cui sciogliere le eventuali contraddizioni rilevate.

Su tali basi è forse legittimo supporre che la ricerca non è valutabile solo dai *risultati* e forse neanche sulla base dei *criteri* elaborati per pervenirvi, quanto piuttosto per “**le domande**” che ci si pone per risolvere delle problematiche che inquietano la coscienza individuale e collettiva - privata e pubblica; peraltro, aver posto delle domande “**giuste**” non significa che si possa immediatamente dimostrare di avervi saputo rispondere in modo “**corretto**” (i due termini appartengono a sfere del tutto diverse, l’una **morale** e l’altra **metodologica**): alle domande “**giuste**”, su cui non si fosse riuscito a far chiarezza, prima o poi qualcuno formulerà le “risposte adeguate” per soddisfare un bisogno “oggettivo”, mentre reagire scompostamente alle risposte “inadeguate” (con critiche aggressive e censure “fondamentalistiche”) può configurarsi come un mero esercizio di **filologia scientifica** in cui mai riverbereranno le passioni civili che devono potersi invece individuare nella filigrana delle **ricerche in ambito umano e sociale** (come risulta efficace, a tal proposito, quell’immagine di Antonio Gramsci sulla “**scacchistica mentale**”- ovvero su quelle ossessionanti procedure che appassiano i cultori del vuoto, gli esperti del nulla che pensano di risolvere i problemi con l’enigmistica culturale, col rigore metodologico, con la fedeltà ai dispositivi che rappresentano il **logo** di una scuola, di un orientamento, così rassicurante per la buona accoglienza delle proprie **considerazioni conclusive** - ed anche su queste ultime si potrebbe allungare l’ombra delle nostre riflessioni così piene di riserve, dal momento che davvero nelle scienze umane e sociali non è mai possibile concludere alcuna ricerca).

II° Parte - Una risposta interlocutoria alla *Proposition* di Sabirón-Bouvet

Questioni e problemi - dunque - che sono stati sollevati giusto dal documento predisposto da Fernando Sabirón Sierra e Rose-Marie Bouvet per preparare i materiali di

discussione per il prossimo numero della rivista-SEEE (cfr. **Proposition pour un appel à la communication - revue SEEE n° 4**).

Lasciandomi allora suggestionare dalla **Proposition**, svolgerò qui di seguito *un filo di discorso* che intende essere *interlocutorio*, nel senso che non intendo formulare risposte quanto piuttosto dilatare lo spettro delle domande proposte da Sabirón e Bouvet. Per realizzare un tale obiettivo mi servirò di un tipo di **ragionamento non assertorio**, procedendo pertanto con domande in cui spero comunque di poter depositare - e rendere perciò "percepibile" - il mio particolare modo di declinare i dispositivi etnografici e soprattutto di rendere evidenti i segni della mia particolare "visione" con cui mi sono costruito la rappresentazione di una etnografia **anti-qualunque cosa** (il che può significare di volta in volta **anti-accademica** ed **anti-scuola**, ma anche - in positivo - una etnografia "liberata" dal *controllo dei modelli* e dunque affidata alla *libera responsabilità* di quanti vorranno usarne i dispositivi per darsi delle ragioni dello spicchio di mondo in cui vivono).

Significa, questo, che l'etnografia debba rinunciare ad elaborar-si una *teoria* ? Significa forse che l'etnografia debba rinunciare ad essere, oltre che una *pratica*, anche una *teoria* ? Significa che l'etnografia debba davvero arrendersi ad essere una **pratica "cieca"**, che agisce al buio, che non abbia invece bisogno della luce di una qualche teoria ? Peraltro, non risulterebbe, tutto ciò, abbastanza frustrante per i ricercatori accademici che ne praticano i dispositivi, che si richiamano a taluni suoi modelli concettuali ? Tanto più frustrante se si considera che molti ricercatori accademici sono impegnati a dare risposte a domande "giuste" (cioè riconosciute tali dalla coscienza collettiva!) elaborando dispositivi ispirati a paradigmi che in qualche modo rappresentino proprio il tessuto democratico da cui emergono le questioni a cui occorre dare delle risposte "adeguate"- per le quali sono impegnati in prima fila a formulare delle risposte che altri non danno, che forse non possono dare a causa dei limiti strutturali degli impianti con cui decodificano i complessi nodi sociali. Ma così **ri-emerge** l'importante rilevanza degli strumenti dell'indagine, dei criteri metodologici che dunque non sono indifferenti rispetto alla cifra etico-sociale delle **domande "giuste"** da cui deve avviarsi una corretta indagine in ambito sociale.

L'andamento del discorso è in qualche modo determinato dalle domande poste nel documento di Sabirón-Bouvet e che qui di seguito vengono assunte come "provocazioni" giusto per dar tono e movimento alle argomentazioni con cui sosterrò talune ipotesi interpretative in cui consiste propriamente la mia particolare "**visione**" (non "**modello**", dunque!) di una etnografia umanistica affidata alla libera responsabilità di quanti vogliono utilizzarne i dispositivi (magari contribuendo a raffinarli, ma anche ad elaborarne di nuovi!). Dentro ad un tale orizzonte - che è certamente etico, nel senso che il paradigma che lo costituisce non è assunto esclusivamente sulla base di una ragione scientifica - si devono poi poter declinare tanto le ragioni pratiche quanto quelle teoriche, tutte, in ogni caso, assoggettate alla *verifica* (più che al *controllo*) di organismi democraticamente organizzati in una società solidale e perciò stesso pluralistica - dal momento che la solidarietà s'impianta sulla diversità di prospettive, ovvero sulla loro compatibile convivenza, anzi sulla loro "compatibilizzazione" (e su questi parametri diventa poi possibile fondare l'idea di una **democrazia sostenibile!**).

La scrittura apparirà ora (anche formalmente) come quella tipica di un "diario" - così come è venuta strutturandosi, peraltro, a mano a mano che "reagivo" ai quesiti sollevati dalla **Proposition**. Spero solo di non determinare, con ciò, una eccessiva difficoltà nella lettura di un testo che ho anche pensato come introduttivo alla *Intervista a Georges Lapassade* che segue immediatamente questo documento di considerazioni sul testo Sabirón-Bouvet.

III° Parte - Osservazioni a caldo (e soprattutto elaborate concitatamente, reagendo alle considerazioni della *Proposition*)

[**Forse** l'inquietudine (che si rileva dal testo) ha piuttosto ragioni "accademiche" che non "culturali-scientifiche-epistemologiche".

Forse il disagio è determinato (a) dal non saper individuare le "ragioni" (i caratteri, i fondamenti epistemologici) della molteplicità di indirizzi, (b) come dal non saper governare (controllare) le differenti matrici metodologiche individuate e segnalate - ma a volte anche "denunciate" con atteggiamento contrappositivo, con la chiara intenzione di produrre una "*differenza tra noi e loro*".

Come a dire che la "critica" eccessiva può derivare da uno stato "interiore" (e dunque molto "privato") del ricercatore (ansia dell'incertezza, sindrome della pluralità) e non già da una condizione oggettiva e storica in cui vengono svolgendosi le ricerche che afferiscono all'ambito "etnografico" (nel senso che non è una qualche pratica eccessivamente abusata nell'ambito della comunità scientifica di tale settore disciplinare.

Ciò non toglie che il fenomeno meriterebbe una qualche indagine di approfondimento, magari a partire dall'ambito di una **sociologia delle istituzioni di ricerca** o di una **sociologia delle professioni**].

E tuttavia (giusto per esemplificare)

- *se è possibile riconoscere Peter Woods come fondatore della corrente di "etnografia (critica) della scuola" declinata all'interno di una ben consolidata dottrina (o epistemologia!) quale è l'Interazionismo Simbolico,*
- *non di meno se ne discute la "messa in causa" - all'interno dei suoi dispositivi "rinnovati" - del principio dell'**hic et nunc**. Come a dire che l'approccio storico delle ricerche di Peter Woods sottopone taluni dispositivi ad un vero e proprio **stress epistemologico**, un'autentica "mutazione".*

(Ne consegue la necessità di un più corretto atteggiamento deontologico da parte di chi operi in una comunità di ricerca; un atteggiamento che sia disponibile a riconoscere la **legittimità dei diversi approcci** che comunque si danno - i quali non possono che declinarsi nelle **specifiche quanto particolari condizioni oggettive-e-storiche**, la cui articolazione plurale non può essere utilizzata come giustificazione per negare la loro annessione all'ambito etnografico, quando invece ne rappresenta addirittura la condizione di legittimazione).

[A. **Forse** che l'inquietudine che ritengo di poter rilevare dalla **Proposition** è un segno di smarrimento di fronte alla "*mutazione metodologica*" che, già registrata nei testi di Peter Woods, potrebbe ancora accadere in altre ricerche di altri eventuali "eretici" ?

(Il problema è che Woods ha comunque ottenuto un riconoscimento scientifico, mentre si auspicherebbe - sulla base delle preoccupazioni che forse sono presenti nel documento di Sabirón-Bouvet - che ad altri potenziali trasgressori del metodo "**ufficiale**" (?) dell'etnografia sarebbe più opportuno non offrire altrettanta accoglienza e legittimazione.

Qui non interessa compiere uno sforzo per dare una qualche risposta che aggregi qualche simpatia corporativa, qualche solidarietà di gruppo - interessa semmai chiedersi quale senso possa avere la presenza di ricerche che reclamino in qualche modo una afferenza all'ambito etnografico.

Più che chiedersi se siano legittime (ma a chi spetterebbe l'ultima parola per deciderlo ? quanti organismi giurisdizionali occorrerebbe strutturare per poter produrre dei ricorsi avverso un mancato riconoscimento ritenuto ingiustificato ? e poi, siamo veramente convinti che le ricerche sociali debbano potersi giustificare **dall'alto**, ovvero solo dall'alto e non **anche dal basso** ?

Tali considerazioni non intendono chiudere la questione, a condizione che se ne riprendano le coordinate a partire dalla querelle nel cui ambito chiarire il rapporto teoria-prassi - dal momento che questo a me pare sia il vero nodo da sciogliere.

Come dubitare, ancora, che dietro il primato della teoria si siano accucciati degli interessi *particolari* (e che la teoria sia **una "parte"** è deducibile dal fatto che si necessita di coordinarla alla "**prassi**" che ne rappresenta, per così dire, la sua dimensione speculare - come a dire, insomma, che non si dà teoria senza la prassi e viceversa); così come può essere altrettanto vero che anche dietro alla **prassi** possano essersi ormai strutturati degli altrettanti interessi così particolari da ignorare che la teoria è giusto la sua metà speculare, l'altra faccia della medesima realtà in cui consistono propriamente le cose di questo mondo, anzi di questo mondo sociale in cui si strutturano le azioni che gli uomini vi compiono sforzandosi di comprenderne le ragioni, gli impulsi profondi che li spingono ad agire e comprendere quello che fanno.

B. **Forse** il problema viene sollevato **(a)** perché il gruppo-SEEE è *disorientato* per la **sicurezza smarrita**; **(b)** oppure perché si è indotti ad interpretare il documento (in cui potrebbero essersi comunque travasate effettive sensazioni-impressioni-percezioni) in modo eccessivo, quasi contenesse una denuncia inconsciamente elaborata e dunque effettivamente presente nel gruppo-SEEE nei confronti di percorsi "ereticali" di talune "altre" ricerche.

Non v'è dubbio, infatti, che di ogni percorso di ricerca vengono tenuti sotto osservazione i criteri strategici, le metodologie e le procedure, sottoponendo altresì a valutazione - come è giusto che sia in contesti democratici e pluralistici - gli altrui esiti "conseguiti" e "presentati". Ma non è proprio questo che di fatto accade "normalmente", nel rispetto di "riconosciuti" protocolli formali delle ricerche così come della "affermata" libertà di investigazione ?]

C. La **Proposition** propone di sottoporre ad indagine critica anche la maniera con cui l'*Analyse institutionnelle* ha agito nell'ambito di molte ricerche etnografiche in Spagna - Portogallo - Italia - Francia.

[Possono essere fatte valere le "riserve" già espresse per **A** e **B** - per non dire che tale **correlazione** è alla base di molte **identità intellettuali** di ricercatori - almeno di quelli appartenenti alla SEEE: **(a)** francesi che provengono direttamente dall'AI; **(b)** italiani che hanno conosciuto l'etnografia grazie alla "mediazine culturale" di Lapassade; **(c)** portoghesi che si sono avvicinati all'etnografia grazie a dottorati di ricerca in cui sono stati cointeressati docenti francesi (per es. Patrick Boumard); **(d)** spagnoli che hanno cominciato a confrontarsi con i dispositivi etnografici a partire da suggestioni legate alle problematiche della sociologia qualitativa agita nell'ambito delle scienze dell'educazione. In effetti le storie individuali tendono ad articolarsi per effetto delle circostanze così delineate, dando origine ad una nuova generazione di giovani studiosi di etnografia di cui occorrerà, prima o poi, fare una storia per comprendere taluni fenomeni accademici che possono aver rallentare la diffusione del metodo boiggottando la visibilizzazione del paradigma che lo esprime (come per l'AI si è parlato dell'*affaire Poitiers* così non è escluso che per l'etnografia si debba parlare in un prossimo futuro del caso Rennes II e del caso di Lecce, sperando di limitare qui la lista di lesa libertà di ricerca e di intralcio proditorio alla diffusione di un metodo scientifico che proprio nell'università dovrebbe trovare le condizioni per la sua verifica, per il suo controllo

democratico e dunque per la sua diffusione ove se ne accolga la capacità di incidere sulle contraddizioni sociali e su ogni forma di resistenza al bisogno di un cambiamento innovativo].

D. La **Proposition** segnala un possibile “contenuto” del disagio segnalato: se, insomma, ci si trova di fronte ad una molteplicità di differenti indagini etnografiche - la ricerca di eventuali radici comuni non potrebbe costituire un ostacolo all'evoluzione delle pratiche etnografiche ?

[L'évolution non è, però, la mutation.

Evolvere è un'azione che tende per implicito impulso verso una direzione, producendo una tensione di tipo teleologico.

Meglio, dunque, il termine mutazione che ha un'accezione antropologica, i cui elementi propulsivi si aggregano in un orizzonte non declinato dalla causalità- necessità.

Insomma, è nella mutazione che è possibile riconoscere il contributo che all'etnografia offre l'**Analisi istituzionale**].

Bene fa, dunque, la **Proposition** a riferire la preoccupata ed allarmata “denuncia” di Patrick Boumard a proposito del fatto che “la pratique du terrain deviendrait comme une mode, l'observation comme un faux passeport épistémologique et la participation comme un écran”.

[Ma questo non esclude che **(a)** altre pratiche possano essere consentite, che “altre” pratiche non debbano potersi legittimare al fine di conseguire un'altra formalizzazione di ricerche che in qualche modo facciano riferimento al *terrain* e al *fieldwork*; **(b)** questo non significa che l'observation sia l'unico ed esclusivo passaporto metodologico per accedere in un qualche empirico etnografico controllato da vestali accademiche; **(c)** questo non vincola ad alcuna partecipazione pre-definita. Anzi!

Quanto al punto **(a)** è bene ricordare che la pratica non può essere del tutto *pre-vista*, totalmente progettata programmata; la pratica contiene elementi imprevedibili; la pratica è esposta alla *co-azione* di molteplici agenti che così la condizionano; la pratica si svolge con disordini e a partire da una situazione di caos. Il fatto che possano già esistere delle rappresentazioni formali di pratiche che si sono svolte in condizioni analoghe e similari non autorizza a considerare tali rappresentazioni come modelli a cui *con*-formare i comportamenti che gli attori vanno ad assumere nelle proprie pratiche professionali, sociali, di routine, ecc.

Proprio in quanto gli attori “vanno ad assumere” dei comportamenti nell'ambito di pratiche professionali, sociali, di routine, ecc. - è da escludere che tali comportamenti possano risultare rigorosamente protocollati e dunque progettati e previsti.

Nella pratica gli attori che *vi* agiscono di fatto sono continuamente costretti a *re-agire* gli uni con gli altri, in una condizione “tensiva” che necessita di loro continui sforzi di adattamento, di compromesso, di negoziazioni, di strategie - insomma - con cui conseguire “fin dove sia possibile” i propri scopi, i propri interessi.

Si ricordi, infine, che proprio all'etnografia ha apportato un contributo decisivo la *grounded theory* (e viceversa, naturalmente!).

Quanto al punto **(b)** è bene ricordare due “caratteri” rilevabili da significativi ambiti di ricerca etnografica che son venuti strutturandosi in importanti “variabili” dell'osservazione:

- la ricerca di Augé dimostra che l'osservazione può essere “veloce” e rivolgersi su un “campo” instabile quale può essere un metrò;

- *la ricerca di Peter Woods dimostra che l'osservazione può riferirsi addirittura ad un campo differito - ri-costruito a-posteriori mediante la memoria che ne conservano gli attori che vi parteciparono].*

IV° Parte - Considerazioni critiche (*in libertà e senza alcuna preoccupazione per gli effetti*)

Tali circostanze dimostrano per un verso la legittimazione etnografica nelle procedure trasgressivamente adottate - e per altro verso che solo *così agendo* si son potute conseguire delle conoscenze altrimenti "inattuabili" con i tradizionali dispositivi di un etnografia storicamente targata.

I risultati sono ancor più significativi se si considera che è grazie alle "rotture" epistemologiche e/o metodologiche prodotte da Augé e Woods che l'etnografia può oggi configurarsi come una scienza *in progress*.

Talmente *in progress* da "scoprire" quegli **elementi invisibili** cui ho fatto cenno nella I° parte di questa "riflessione".

Anzi, si può trarre - da queste "esperienze"- una coerente deduzione: e cioè che gli elementi invisibili non sono veramente "elementi" quali possono offrirsi ad una percezione di stampo positivistico; sono, piuttosto, "attribuzioni" elaborate, prodotte e date dall'attore che decide di voler comprendere qualcosa di un contesto che non è però del contesto ma giusto del suo modo di osservar-lo, di interrogar-lo.

Ciò che ne emerge è comunque qualcosa "**del contesto**", qualcosa di comune "**al**" contesto, ma emerge solo perché l'attore "interrogante" ne provoca l'effervescenza o più semplicemente la visibilizzazione. Come a dire che gli elementi invisibili sono, e non possono non esserlo, post-sensibili, nel senso che succedono alla percezione dei dati sensibili, non potendo mai anticiparne né l'idea della loro esistenza né dunque come possono esistere.

Una qualunque loro supposizione, magari sulla base dell'abitudine e dunque del senso comune, è di fatto una autentica **ipostatizzazione**

E quel che più conta - per le problematiche cui sono interessati gli etnografi - è che allorché tali effervescenze prodotte da un pioniere dell'etnografia siano consolidate in "oggetti intellettuali" (quando cioè *vi* prendano "forma", quando insomma gli aspetti particolari della realtà osservata prendono rilevanza e significato al punto da assumerli come oggetti formali dell'esperienza), gli occhi degli etnografi risultano ulteriormente "etnografati". Come a dire che la ricerca fornisce continuamente *nuovi occhiali* per guardare una realtà che dipende sempre dal modo con cui la si guarda.

Quando al punto (c) non v'è dubbio che la **participation** non può essere assoggettata ad alcuna **pre**-definizione perché un tale "condizionamento" negherebbe due libertà:

quella dell'attore già presente sul campo e quella dell'attore che intende entrare nel campo per studiarlo.

Al fine di superare ogni volgare deformazione positivistica con cui si potrebbe rischiare di continuare a dare al ricercatore un ruolo "distanziato", "freddo", "egemonico", e così via - in ambito etnografico se ne è tracciato un ben diverso profilo: il ricercatore, infatti, declina nel campo una partecipazione rispettosa delle identità come dei diritti degli attori che vi incontra - per non dire che, proprio per "**com**-prendere" ciò che accade agli attori del campo, il ricercatore etnografico deve liberarsi dei propri pregiudizi culturali per sintonizzarsi con le loro abitudini, col loro senso comune, con i loro bisogni, con i loro stili di vita (anzi,

deve prendere consapevolezza della propria “diversità” rispetto alle loro *identità* - tentando così di prendere consapevolezza del proprio processo di coscientizzazione con cui misurare le distanze incolmabili, le convivenze possibili, gli opportuni confronti per arricchire le rispettive “visioni” piuttosto che per coniugarle in improbabili percorsi in cui possano perdersi le differenze).

Ebbene, è proprio in ordine a questa azione di **sintonizzazione** (la quale riguarda piuttosto l’ascolto e la scoperta, dunque, dei differenti valori, piuttosto che dei loro specifici contenuti!) che alla tradizionale ed originaria etnografia mancavano i dispositivi per poterla agire; forse le mancavano i concetti che in qualche modo ha cercato nell’ambito dell’Interazionismo.

Ma è da un dibattito “eccedente” che l’etnografia ha ricevuto gli elementi per poter elaborare e produrre taluni (“nuovi”) dispositivi che consentono - oggi - di agire con una più accorta deontologia le pratiche etnografiche e, in particolare, la **participation**.

Basti pensare alla **Implication** che non consegue da una *évolution* del filo di un discorso propriamente etnografico, né da una mera applicazione all’ambito etnografico del modello dell’**Analisi istituzionale**.

Bisogna invece riconoscere che alla *implication* si è pervenuti per una sorta di *mutation* culturale. Come a dire che il ricercatore etnografico che abbia avuto l’avventura di incrociare il dibattito culturale dell’Analisi Istituzionale - o magari d’averne solo conosciuto taluni esiti - può averne estrapolato l’idea di “come visibilizzare” talune parti invisibili di un campo, di un’azione, che altrimenti risulterebbero costituiti solo da quegli elementi sensibili a cui continuerebbero a far riferimento il senso comune o la pigrizia positivista.

Ovviamente può anche accadere il contrario - e cioè che un militante dell’**Analisi istituzionale** può cogliere meglio il senso della funzione istitutiva agita nell’ambito di una relazione che produce “al massimo” i propri effetti quanto più l’attore vi risulti implicato.

Oppure può accadere - ancora - che un militante dell’**Analisi Istituzionale** possa “verificare” la validità del proprio modello teorico osservandone il meccanismo di funzionamento con gli occhi di un etnografo che lo induce a “osservare” il **sociale** - che in qualche modo ha già “rappresentato” nella teoria istituzionalista - un sociale, dunque, “*in azione*”. Come a dire che mentre l’istituzionalista vede come si costituisce il sociale (indipendentemente dalla consapevolezza intenzionale dell’attore), il supporto etnografico gli consente di assumere una più responsabile gestione delle specifiche dinamiche dell’azione istitutiva.

Lo stesso istituzionalista - per altro - “ricorderà **così**” (= in tal modo!) che al modello è pervenuto a partire da una osservazione poi dimenticata e trascurata per l’impulso teoretico di “trattenere” tutta la realtà nella sua mera “rappresentazione”. La qual cosa - ovviamente - non è possibile, ma questo accade allorché ci si dimentichi della funzione “esplicativa” del **modello**; anzi, questo succede - molto più verosimilmente - allorché ci si preoccupi di tutelare gli esiti teoretici nella forma “istituita”, che è giusto quello che nemmeno agli istituzionalisti sarebbe consentito - che nemmeno gli istituzionalisti penserebbero di poter legittimamente praticare o dedurre.

A meno che non si tratti di istituzionalisti “accademici” interessati alla “tutela” di un sapere che **così** risulta però “incondivisibile” e dunque deprivato delle sue valenze “democratiche” che pure danno origine ad ogni **forma di sapere** quale oggi si è disposti a riconoscere .

Un tale percorso - evolutivo o involutivo - può anche caratterizzare, ovviamente, l'etnografo - e dunque il sociologo, lo psicologo, ecc. come anche il fisico, il geologo, ecc.

La **participation** - insomma - necessita sempre di una ***via di sbocco*** e per poterla consentire deve potersi declinare con la **libertà** e la **responsabilità** del ricercatore.

Ma su queste due "condizioni" torneremo più avanti (o anche in qualche altra occasione).

La **Proposition**, dopo aver sollevato un bel po' di questioni, ritiene dover indurre i soci delle SEEE a fare chiarezza sul modo in cui taluni **orientamenti centrifughi** possono poi articolarsi reciprocamente, ma anche di fare il punto sulla particolare modalità con cui nell'ambito di ciascuna "posizione" si articolano i diversi saperi (ideologici, politici, pedagogici, ecc.) che caratterizzano le loro diverse ricerche etnografiche in corso.

Come a dire che si chiede di poter disporre di un criterio formale per riconoscere come etnografiche le molte ricerche che dichiarano di rifarsi alla sua epistemologia ma evidenziando significative distanze dai modelli protocollati come tali.

Nell'ultimo "passaggio" pare di comprendere che la **Proposition** inviti i membri della SEEE a "narrare" taluni percorsi di ricerca (certamente caratterizzati in senso ***esistenziale***, ***professionale***, ***ed altro*** - come chiede espressamente il documento con cui si è aperta questa discussione) capaci di "visibilizzare" caratteri che possano attribuirsi al costume etnografico - alle sue procedure, ai suoi dispositivi, ecc.

Si tratta, in buona sostanza, di "narrare" la storia di un ricercatore che abbia privilegiato l'uso di dispositivi elaborati storicamente nell'ambito della tradizione etnografica; si tratta di "cogliere" **se e come** da una qualche pratica sia emersa una concezione di ricerca ad essa riferibile; se la formalizzazione di tale ricerca risulti effettivamente ancorata alla realtà empirica e dunque se ne valorizzi il dettaglio, il quotidiano; oppure, se non si rischi di confondere la ricerca etnografica in talune forme di ricerca-azione - e così via.

I temi proposti, ancorché complessi, non sempre trovano una loro condivisione da parte di tutti gli etnografi-ricercatori della SEEE.

Ognuno dei quali, a dire il vero, è preoccupato (e come potrebbe essere diversamente) di "tutelare" la propria collocazione negli spazi accademici della propria università e del proprio paese. Ma già su questa base è possibile svolgere la seguente considerazione:

forse l'etnografia dovrebbe oltrepassare le dogane nazionali oppure - meglio - dovrebbe scavalcare il confine accademico.

Ritengo, insomma, che l'etnografia non debba limitarsi ad osservare e raccontare gli altrui comportamenti scientifici (le scelte metodologiche, il riferimento a scuole o paradigmi di adozione, e così via) ma deve dar libera circolazione ai propri dispositivi perché tutti possano essere osservatori degli altrui comportamenti - così come effettivamente si danno all'interno di un'atmosfera culturale che si ispiri ai principi della "reciprocità".

L'etnografia non si ridurrebbe - così - ad essere **la scienza** che banalmente consente di **narrare qualcosa su qualcuno**, quando piuttosto **una scienza** capace di elaborare e proporre una adeguata strumentazione con cui gli attori possano estrinsecare e conseguire i propri obiettivi esistenziali, professionali, ed altro; come a dire, insomma, che l'etnografia rappresenta il luogo in cui diventa consapevole per i gruppi sociali la produzione di quell'energia culturale con cui vengono attivati ed innescati quei processi di democratizzazione che si rendono possibili liberando tutti i soggetti.

[Il confronto epistemologico tra etnometodologia ed etnografia deve pur insegnare in quale direzione volgere lo sguardo perché si possa comprendere il significato di una radicalizzazione dei saperi etnografici. Intendo riferirmi alla distanza tra un **sapere puramente teorico** - qual è quello etnometodologico, ed un **sapere concettuale costruito su una base rigorosamente pratica**, cioè direttamente dedotto dall'esperienza - qual è quello etnografico]

In particolare la **Proposition** chiede ai membri della SEEE o di narrare qualche *propria* esperienza etnografica da cui si sia potuto dedurre qualche sua *rappresentazione formale*, oppure di raccontare una esperienza etnografica di un ricercatore che abbia saputo ricavarne una rappresentazione formale - un *modello*.

V° Parte - Introduzione all'intervista a Georges Lapassade

Qui di seguito racconterò l'avventura intellettuale di Georges Lapassade col quale ho "conversato" nel corso di un mio recente soggiorno a Parigi (nov.2004).

Doveva essere un'intervista "mirata" agli obiettivi della **Proposition**, ma è stata invece una conversazione libera che è stata fatta durante tre giorni - alla fine lasciando la sgradevole sensazione di non aver concluso la *missione* affidatami espressamente da Patrick Boumard.

E invece, tornando sugli appunti e dalla loro lettura ripristinando l'atmosfera in cui si è svolto l'incontro, la sensazione gradevole è di aver parlato con un maestro.

Un maestro capace ancora di offrire segnaletiche discrete quanto rigorose sia dei sentieri scientifici che dell'onestà relazionale. Come a dire, insomma, che con Lapassade si continua a "crescere" anche solo standogli vicino.

I momenti della conversazione saranno qui di seguito riprodotti fedelmente rispetto al testo degli appunti, mentre evidenzierò con un carattere *corsivo* le considerazioni con cui ho di volta in volta "ricostruito" i dati nella percezione immediatamente precedente alla stesura di questo **rapport**, collocandole tra parentesi quadre.

VI° Parte - L'intervista

- **Georges, devo intervistarti per conto della rivista della SEEE**
- *Si, ma sono molto stanco. Ma non importa - lo faremo.*
- **Credo che bisognerebbe partire da una domanda**

[In effetti Patrick Boumard mi aveva dato una consegna precisa : far venir fuori dall'intervista lo specifico contributo di Lapassade all'etnografia della scuola]

- **Credo che sarebbe interessante evidenziare il tuo particolare contributo all'etnografia della scuola.**
- *In effetti ho agevolato la sua diffusione, come sai bene anche tu. Abbiamo lavorato molto per la pubblicazione in Italia di In campo, Baccano, L'istituente ordinario.*
- **Sì, ma come è cominciato il tuo interesse per l'etnografia ?**
- *Fu negli anni '80. Ero a San Sebastiano e ho incontrato un professore di liceo che aveva fatto il dottorato in sociologia a Paris VIII. Aveva una fotocopia di Inside School di Peter*

Woods tradotto in spagnolo. Era sorprendente per me che in Spagna già circolasse un autore inglese che aveva elaborato un modello micro-sociologico applicato alla scuola e allora ho deciso di farlo conoscere in Francia. Proposi a Patrick Tapernoux - un collega dell'Institut Catholique de Paris, che tu conosci bene - di produrre un numero speciale dedicato a Peter Woods. È così che in Francia apparve il primo saggio sull'etnografia. L'iniziativa ebbe subito successo. Patrick Boumard - che non aveva molta simpatia per l'Analisi Istituzionale - si entusiasma tanto per Inside School che finì con l'inserirsi in un gruppo che costituiva la struttura di un Corso accademico di Etnometodologia informatica realizzato a Paris VII e VIII. Ma il dibattito francese non poteva che nascere sulla base della tradizione istituzionalistica e fu così che nacque il Laboratorio parigino di etnografia/etnometodologia diretta da Boumard nel quale si aggregò un autentico Movimento - il MAINE, cioè Movimento di Analisi Istituzionale e Nuova Etnografia.

- **È interessante questa “storia”, ma credo che sarebbe più interessante se tu raccontassi il “tuo” percorso di ricercatore. Insomma, come sei arrivato all'etnografia? Di cosa hai dovuto liberarti, che cosa ti è sembrato inadeguato nei tuoi dispositivi “istituzionali”, come e quando hai acquisito la consapevolezza di trovarti dentro ad un nuovo dispositivo, e perché hai avvertito la necessità di disporre di nuove procedure?**
- *Piano, piano - capisco cosa mi chiedi ma per risponderti devo tornare alla metà degli anni '60. Nel 1965-66, infatti, sono stato insegnante a Tunisi dove mi sono entrato in contatto con un contesto in cui si praticava un'antica religione i cui rituali venivano praticati da neri ex-schiavi.*

[Lapassade allude ai Gnawa, discendenti degli schiavi venduti a Marrakesh dopo aver attraversato il deserto]

Volevo questa realtà ma capivo che il dispositivo dell'AI non poteva servirmi. Il rituale religioso praticato da questi gruppi meritava di essere “osservato”, ma mi mancava “il comando” (cioè la richiesta di intervento). Questo ha rappresentato per me una crisi metodologica e intellettuale. Scoprivo “sul campo” che l'AI intesa come “intervento” non era uno strumento valido per indagare un movimento esotico. Lo strumento di cui disponevo non risultava né adeguato né giusto - né avevo idea, allora, di cosa fosse l'etnografia. Tutto ciò che si faceva allora era la terapia esorcistica, un rituale per agire sulla possessione. In ogni caso, mi mancavano i termini di paragone con situazioni analoghe, come per esempio i woodo. Nell'ambito dell'AI ho sempre avuto un orientamento di psico-sociologia clinica e dunque il tema mi interessava, ma mi mancava allora l'osservazione partecipante, cioè un dispositivo dell'etnografia che scoprirò solo più tardi nel libro di Peter Woods. Con questa scoperta potevo finalmente studiare mediante l'osservazione dei Gnawa, un rito religioso in cui si mescolavano “possessione” ed “esorcismo” che evidentemente andavano compresi ben al di là dei pregiudizi occidentali. Ma quel che più conta, per rispondere alle tue domande, è che finalmente scoprivo come utilizzare “*li*” l'etnografia che di fatto avevo scoperto in un libro che però si occupa esclusivamente di scuola e di educazione e formazione.

- **Sì, ma per rispondere “meglio” alle mie domande, ti prego di dettagliare questi “passaggi” che ti consentono di utilizzare per le tue necessità investigative taluni strumenti elaborati per “altri” contesti.**
- *Direi che cogli nel segno - peraltro è proprio questo il cuore dei problemi che da qualche tempo andiamo discutendo. Tu lo sai bene.*

[il riferimento è alla mia “ossessione” per una epistemologia debole, revisionistica, post-moderna, su cui dopo le iniziali “forti resistenze” dello stesso

Lapassade – registro un consenso abbastanza significativo da parte di non pochi soci della SEEE]

Ma ti racconto la circostanza storica in cui è maturato questo *passaggio* come giustamente lo chiami tu. Nel 1984 feci un Seminario nell'ambito di un dottorato, con un collega che si occupava di educazione comparata. Durante la sua lezione mi annoiavo e così ho preso a sfogliare un libro di politica scolastica che trattava del rapporto Economia-Educazione. Ebbene, in quel libro lessi per la prima volta il termine *Etnometodologia* con un breve commento di qualche rigo. La cosa mi ha affascinato perché avevo l'ossessione di trasferire l'esperienza tunisina nell'ambito delle scienze dell'educazione. Volevo insomma comprendere quel fenomeno religioso dei gnawa considerandolo come un gruppo-classe. In quanto insegnante volevo elaborare un metodo adeguato per comprendere il fenomeno dei gnawa. Mi rendevo conto, insomma, che se avessi compreso il fenomeno dei gnawa avrei potuto migliorare la mia capacità di "osservazione" nelle pratiche scolastiche, nella mia azione educativa. Grazie ai dispositivi che mi si chiarivano a mano a mano che "mi ponevo" delle questioni e "li interpellavo" perché mi aiutassero a comprendere la situazione, mi rendevo conto che si possono "guardare" dei fenomeni etnici con la distrazione dei turisti, oppure si possono "osservare" con dei particolari strumenti in grado di far cogliere "tutto il resto". Solo in questo caso si realizza sul campo un vero e proprio Laboratorio etnografico. Ed è così che "allora" ho utilizzato per la prima volta lo schema "etnografico della scuola" di Woods - adattandolo alle mie necessità conoscitive di "quel" campo o, se preferisci, alle caratteristiche specifiche di "quella" realtà.

- **Puoi dire come hai utilizzato l'Etnometodologia e quali rapporti sussistono tra Etnometodologia ed Etnografia ?**
- *E vero che nel 1984 ho scoperto l'Etnometodologia cominciando così a studiare Garfinkel, ma è anche vero che mi è subito apparso chiaro che l'Etnometodologia non consentiva alcun intervento. Era solo una teoria che "rappresentava" la realtà ma non consentiva di interagire con essa e dunque non poteva rilevare una qualche azione trasformativa né della società da parte dell'attore e né dello stesso attore sociale coinvolto dal cambiamento da lui steso prodotto. Per me, almeno in quel momento, se l'etnometodologia era una teoria, di fatto l'etnografia diventava un metodo.*
- **Sembri che tu abbia avuto una tendenza piuttosto ad accomodare "altri" modelli teorici o dispositivi di ricerca, ad acconciarli in funzione delle tue necessità di ricerca, addirittura delle necessità "del momento".**
- *Non capisco bene questa osservazione, in ogni caso è vero che la mia è una "mistura" tra etnografia ed analisi istituzionale. Lo sai bene, questo, visto che hai curato il mio volume sull'istituente ordinario. E poi, per temperamento non posso dichiararmi "etnografo" – io sono sempre sotto l'influenza della socio-analisi, della psico-pedagogia di intervento.*
- **Ma c'è un "contributo" specifico che ritieni di aver dato alla teorizzazione dell'etnografia ? Magari un contributo "di sintesi" che abbia "combinato" taluni aspetti dell'AI con i dispositivi dell'etnografia; o magari, sulla "libertà" dell'etnografo, sul "rispetto" che egli deve all'oggetto della sua ricerca – e cose di questo genere.**
- *Sono un bordeline - un caos. Cambio continuamente le mie posizioni perché sono irriducibile ad ogni modello poiché ogni modello è una forzatura che non sono disposto né a sopportare né a riconoscere. Le situazioni sono sempre diverse e di fronte a questa*

ricchezza si inventano dispositivi universali che negano la vitalità della realtà, del mondo così com'è.

- **Georges, credo che siamo al punto nevralgico dell'intervista. Si sta chiarendo il "tuo" personale contributo all'etnografia - anzi, credo che possa trattarsi del tuo personale contributo alle scienze umane e sociali. Puoi "chiudere" questo orizzonte con una conclusiva risposta a questa intervista ?**
- *Sono disturbato interiormente e quindi non posso rispondere. Adesso smettiamo.*

[Georges appare davvero stanco e quindi prendo atto che l'ultima risposta non è affatto di quelle che si danno in una intervista canonica. Rileggendo, infatti, l'intero corpo dell'intervista, mi rendo conto che la "conclusione" è un'autentica apertura, in stile autenticamente lapassadiano*].

Nel suo romanzo autobiografico Lapassade "si riconosce" come "bordel" (**caos**, dice alla fine dell'intervista) e credo che davvero in questo termine si debba individuare il "segno" - il "carattere" - di una identità che non si è mai lasciata governare dall'ordine con cui qualcuno dovesse ancora raffigurarsi il mondo e la vita.

Per quel che conosco dell'intellettuale - che in lui non è disgiungibile dall'uomo - il mondo è la pietra miliare intorno a cui devono poter virare le nostre conoscenze come le nostre scelte.

Non c'è dunque coerenza metodologica, in lui, dal momento che ha inteso essere piuttosto e sempre fedele alla propria missione che non è mai risultata predefinita, come un'ossessione permanente; la sua missione credo l'abbia percepita in modo estrovertito, ritrovandola spalmata sulle cose del mondo di cui è stato sempre estremamente curioso.

E rispondendo a questa chiamata dalle cose egli ha certamente contribuito a chiarire "per tutti" come andassero interpretate e soprattutto come si debba loro reagire

Credo che lo stato di frustrazione testimoniato da Lapassade nella conclusione dell'intervista non dipenda né da un qualche indebolimento della sua volontà di annettere il mondo nell'orizzonte della sua capacità di comprenderlo né da una qualche riduzione del flusso delle informazioni che non possono giungergli come una volta. Credo, semmai, che un tale stato d'ansia possa essere determinato dal fatto che le missioni compiute nel mondo e sul mondo fanno ormai fatica a coordinarsi all'interno dei suoi dispositivi elaborati per la loro comprensione come per attivare una reazione umana alle vicende oggettive. Si rende lucidamente conto che occorrerebbe metter mano ad un paradigma inedito per comprendere il suo bordel interiore, le sue visioni caleidoscopiche in cui il mondo rischia di sgretolarsi in modo insensato. E' questo, credo, il senso della sua frustrazione, il senso della sua stanchezza. Lapassade avverte e ci avverte che occorre metter mano ad un nuovo paradigma e non è detto che non si debba sgomitolarlo dallo stesso filo con cui si è rappresentato il mondo guardandolo con gli occhi plurali di chi abbia inteso attraversare il mondo con gli altri, sempre accogliendo il contributo che ognuno offre quando si impegna a dar conto di sé nel mondo e non a dar conto di sé al mondo.

E' questa la distanza tra uno scienziato autentico e l'esercizio di un narcisismo intellettuale con cui lo stesso Lapassade si è dovuto spesso scontrare ma senza alimentare risentimenti verso la debolezza umana, così come dimostrano talune vicende che riassumo in uno scritto che segue l'intervista.

DEPRESSIONE

Per un'idea di "lapassadismo"

Ritengo doveroso e corretto il progetto di dedicare a Georges Lapassade una intera sessione del Colloquio che la SEEE realizza a Taranto nel marzo 2005.

Così come mi sembra opportuno distinguere, in questo "omaggio" ad uno dei più illustri fondatori dell'AI - ovvero il maggiore teorico e sperimentatore della socio-analisi -, i *tre momenti* in cui sia possibile disciplinare una riflessione che, altrimenti, rischierebbe di risultare davvero ingestibile nello spazio di un Colloquio, considerata l'ampiezza degli interessi lapassadiani e per non dire poi dell'approfondimento di cui è stato capace, utilizzando dispositivi che solo a lui - e per tempo - sono apparsi così prossimi e contigui da farne una "mistura" (come si esprime nel suo linguaggio internazionalizzato) che corrisponde all'idea del **bricolage epistemologico** oggi universalmente riconosciuto e praticato nell'ambito delle scienze umane e sociali.

Ebbene, i tre momenti che l'organizzazione del Colloquio propone sono così individuati: **Lapassade, lapassadismo, lapassadiani**. E qui la tentazione di attraversarli tutti è davvero forte, ma dovendo privilegiarne solo uno su tre mi sia consentita almeno una preliminare considerazione. Quanto meno per svolgere una riflessione che apparirà ovvia a quanti conoscono Lapassade, a quanti ne abbiano condiviso momenti di ricerca, a quanti l'abbiano avuto come maestro o l'abbiano assunto come mentore, a quanti possono averlo semplicemente frequentato accorgendosi che nessun momento delle sue giornate può mai essersi dissipato in attività meno che impegnate a comprendere lo spicchio di mondo in cui si circostanziava la sua presenza riflessiva, il suo impegno a solidarizzare gli apparati intellettuali che con una ineguagliabile solidarietà ha sempre offerto a profusione a chi mostrava, sia pure *in nuce*, una qualche attitudine a volersene servire; Lapassade ha sempre "indovinato" - ma non perché si deve davvero supporre che nei soggetti da lui individuati e su cui investiva le sue energie magistrali vi fosse una preordinata e quasi connaturata disponibilità all'impegno intellettuale, quanto piuttosto perché la sua efficacia didattica ha reso sempre così chiari i temi e i problemi trattati da cointeressare immediatamente i suoi interlocutori. Ma cosa significa "cointeressare immediatamente" se non l'effetto di quella formidabile azione dialogica che ha sempre caratterizzato l'insegnamento lapassadiano? Una circostanza confermata non solo dalla mia personale e diretta esperienza, ma anche segnalatami tal quale dai suoi allievi (ma forse più veramente "amici" - amici di avventure intellettuali con cui gli risulta gratificante e piacevole trascorrere momenti di *plaisir*, autentiche interruzioni di lavoro in cui approfittare per parlare di musica, di problematiche giovanili, di filosofia, di aneddoti della sua biografia che ha intercettato quasi tutti i "giganti" del ventesimo secolo europeo). In un tale caleidoscopio - quale è certamente stata la sua articolata e complessa esperienza di formatore e di educatore, di intellettuale e di ricercatore, tutti gli elementi che afferiscono alle attività e alle esperienze di Lapassade di fatto si tengono intimamente interconnessi, tanto che risulta davvero difficile distinguervi gli elementi che propriamente si riferiscono ora all'intellettuale e ora al ricercatore, ora all'uomo e ora al maestro. Questi momenti non sono disgiungibili nella biografia di un uomo che della ricerca ha fatto la propria *missione* istituzionale ed umana. In questo senso non esiste la possibilità di trattare il lapassadismo se non a condizione di trattare anche e contestualmente dei lapassadiani che del lapassadismo rappresentano le colonne portanti, non fosse altro che per la semplice ed ovvia ragione che sono tutti quanti impegnati e motivati a tessere il filo di un discorso scientifico il cui capo sembra ancora strettamente trattenuto dallo stesso Georges Lapassade. La qual cosa potrebbe rappresentare "un problema" per la vicenda intellettuale di Lapassade, specie ove la critica dovesse ravvisare che il lapassadismo *tiene* nella misura in cui sussistano ancora dei lapassadiani. E' ovvio, tuttavia, che questa particolare circostanza non

può costituire remora per la comprensione di una ben diversa prospettiva che deve semmai articolarsi intorno alle tematiche che consentono di collocare Lapassade tra i grandi intellettuali che hanno prodotto contributi essenziali e fondamentali per l'interpretazione dell'**umano** nelle recenti stagioni storiche - con le sue temperie che non sono state solo politiche ed economiche ma anche culturali ed intellettuali (si pensi, solo per fare un esempio, alla transizione dalle culture colonizzate dalle ideologie alle culture che hanno inteso governare i cambiamenti tecnologici e scientifici senza tuttavia rinunciare alle **ragioni deboli** degli uomini, alle loro insopprimibili **passioni** che, pur essendo componenti costitutive della vita individuale e collettiva, non si possono "prevedere" - essendoci consentito solo di assistere alle loro effervescenze nel momento stesso in cui si manifestano, così condannandoci ad una **conoscenza effimera e transeunte**); se ne può dunque concludere che, se proprio si deve tener conto di questa particolare circostanza che di fatto tiene intimamente interconnessi i tre ambiti all'interno dei quali ciascuno possa svolgere delle considerazioni con cui concorrere in qualche modo a definire un sicuro percorso di una storiografia lapassadiana, **il problema si ripropone tutto all'interno del laboratorio intellettuale di Lapassade, col quale soltanto ci è dato di fare i conti per una adeguata rappresentazione critica del suo contributo specifico offerto alla costruzione e definizione del **mondo umano-e-sociale**, elaborandone così la struttura portante dei suoi interni dispositivi (la sua **epistemologia**, dunque!) come gli ambiti cui applicarli (e dunque una sorta di criteriologia capace di orientare lo sguardo verso quelle zone in cui palpitano le ragioni umane e dove perciò occorre saper guardare).**

Un tema biografico per comprendere la personalità di Lapassade (l'affaire de Tunis)

Ritengo che l'opera più caratterizzante del pensiero di Georges Lapassade sia *L'entrée dans la vie* felicemente tradotto in italiano con un titolo che ne ha espresso - quasi *pre-correndolo* - l'intero percorso intellettuale: *Il mito dell'adulto*.

Si tratta, in effetti, della sua tesi di dottorato (Sorbonne, 1963) discussa con Georges Canguilhem, Henri Gouhier, Maurice Debesse e Daniel Lagache che, con Juliette Favez-Boutonier, lo aveva diretto nella ricerca. In quegli anni Lapassade era nel comitato scientifico della rivista *Arguments* (con Edgar Morin, tra gli altri) e lì ebbe modo di frequentare Kostas Axelos, un heideggeriano che insegnava alla Sorbona e che dirigeva una collana per le edizioni Minuit. Fu così agevolato a pubblicare abbastanza in fretta la sua tesi, col titolo già ricordato di *L'entrée dans la vie* che non solo ha visto diverse edizioni in Francia (l'ultima è nella collezione Anthropos), ma ancor più numerose sono state quelle in diversi paesi - dal sud America all'Italia fino alla Grecia e alla Finlandia.

La vita in Francia non era, in quegli anni, per niente tranquilla e la carriera di Georges Lapassade ne ha risentito abbastanza.

Fino alla metà degli anni '60 resta nell'ambito del CNRS dove vi permane per due anni in più del dovuto grazie ad un collega, Robert Pages. Avendo infatti conseguito il dottorato e l'abilitazione era costretto a "migrare" verso il sistema universitario, da cui ottenne una "chiamata" a Rennes che accortamente rifiutò perché non intendeva abbandonare la capitale, considerata ancora il centro della vita intellettuale.

La permanenza prolungata abusivamente al CNRS gli torna perciò utile e comoda, anche se dopo due anni deve definitivamente abbandonare quella struttura di ricerca in cui aveva intanto consolidato il rapporto con Edgar Morin che invece vi resterà fino alla pensione.

Intanto, però, Lapassade non veniva invitato da nessuna università che gli stesse bene e perciò cercò una collocazione nell'ambito della cooperazione. Al ministero degli esteri gli propongono infatti di andare a Rabat, la capitale del Marocco, ma intanto conosce un

pedagogista di Tunisi che lo *invita* nell'ottobre del 1965, vincolandolo con un contratto di almeno due anni, rinnovabili. In effetti dopo un anno e tre mesi (Natale 1966) gli viene bruscamente ed ingiustificatamente revocato il contratto “per aver *disturbato* il corso” che Michel Foucault teneva nella stessa università.

La vicenda merita di essere ricordata perché vi si riverberano le atmosfere insopportabili che in quegli anni agitavano ed inquietavano le coscienze francesi.

Intorno al 20-21 dicembre i docenti dell'università di Tunisi si astennero dalle lezioni per solidarietà verso gli studenti che erano stati aggrediti dalla polizia. Foucault - secondo la versione di Lapassade - non aderì allo sciopero ed intendeva visibilizzare la propria posizione annunciandola “al suo pubblico” che non era, evidentemente, quello studentesco né era rappresentato dai suoi colleghi insegnanti universitari, quanto piuttosto dalla borghesia tunisina. Lapassade racconta questa vicenda attribuendo a Foucault l'intenzione di avergli voluto tendere una trappola. Forse è vero che Foucault si sia prestato ad un disegno elaborato dal Segretario Generale della Facoltà che - a dire dello stesso Lapassade - era una spia del Governo. La qual cosa è attendibile se si tien conto di come vennero articolandosi e sviluppandosi gli avvenimenti.

I due abitavano a 10 km da Tunisi e tutti i giorni Lapassade accompagnava in auto Foucault - la qual cosa fa ritenere che i due oltre ad essere colleghi erano certamente amici. Pertanto dovette apparire normale a Lapassade la richiesta che gli fece Foucault di lasciargli dieci minuti della lezione che quel giorno non avrebbe svolto perché potesse semplicemente e velocemente annunciare ed argomentare la sua adesione allo sciopero; solo dopo una decina di minuti, chiese espressamente a Lapassade, di entrare in aula giusto per ricordargli che doveva interrompere per tornarsene insieme a casa, come era ormai loro abitudine. Ebbene, quando Lapassade entrò nell'aula Foucault gli chiese *ad alta voce* “perché sei venuto - cosa vuoi ?”.

Lapassade sostiene che gli rispondesse così come avrebbe risposto chiunque avesse concordato un appuntamento giusto per “segnalare” che magari erano trascorsi i dieci minuti e che dunque era ora di tornarsene a casa come convenuto. Anzi, egli “giura” di aver detto testualmente: “Sono venuto perché mi hai detto di venire”. Può darsi che la frase possa essere invece stata: “Sono venuto per ricordarti di interrompere” - o qualcosa del genere che, ad orecchi intenzionati a comprendere “altro”, può aver avuto il senso di chi abbia ordinato di interrompere la lezione.

Fatto sta che Foucault ha raccolto le carte - che è un gesto di chi stava tenendo una regolare lezione, ovviamente, e non già di chi si fosse recato in aula solo per dichiarare, in dieci minuti, le ragioni della propria adesione allo sciopero.

Lapassade ha comunque compreso di essere stato ingannato dai giornali; *l'action* - una testata filo-governativa, riportava la notizia di Lapassade che interrompeva, disturbandola, la lezione di Foucault, né c'è mai stata una qualche smentita da parte dello stesso Foucault che così avrebbe potuto alleggerire la “pressione” fatta sul suo amico e collega.

Gli avvenimenti sono stati così incalzanti da non lasciare il tempo a Lapassade di reagire nelle forme dovute, magari chiedendo allo stesso Foucault di chiarire e spiegare le vere ragioni della sua presenza nell'aula, peraltro concordata. E invece, già la mattina in cui Lapassade prendeva atto di come fosse deformata l'informazione giornalistica assolutamente non corrispondente ai fatti così come li aveva vissuti “su esplicita richiesta di Foucault”, gli veniva consegnato da un funzionario l'atto di licenziamento immediato ed irrevocabile.

Perché si potesse produrre con tale sollecitudine un atto così estremo da far supporre una altrettanto estrema scorrettezza, si deve necessariamente supporre che davvero, mentre

Foucault raccoglieva le sue carte per interrompere la lezione (gesto chiaramente teatrale ed intenzionalmente esibito con lo scopo reso manifesto dall'atto del licenziamento subito da Lapassade) e addirittura mentre Lapassade accompagnava in auto il collega Foucault nel luogo della loro residenza tunisina, il Segretario della Facoltà telefonasse al Ministero per denunciare l'interruzione di una lezione universitari - atto che doveva essere ritenuto insopportabile ed ingiustificabile da parte di un docente che così meritava il licenziamento immediato. Non è dato sapere se Lapassade abbia fatto una qualche richiesta a Foucault perché "chiarisse", con una sua testimonianza, la questione; ed è comunque incomprensibile che Lapassade non dica niente dei giorni successivi al licenziamento. Certo, c'erano le vacanze natalizie ed è probabile che Foucault fosse tornato in Francia o si fosse comunque allontanato da Tunisi. Peraltro, proprio la particolare circostanza che si fosse in periodo festivo può giustificare il fatto che non sia stato possibile a Lapassade di produrre atti in grado di annullare il provvedimento subito, o di resistere - sia pure momentaneamente, e giusto per dare un segno della sua reale distanza rispetto a quanto gli veniva arbitrariamente attribuito - ai suoi effetti. Forse lo stesso Lapassade non ebbe neanche motivo di opporsi al provvedimento, considerato che già nel gennaio del 1967 egli fosse chiamato all'università di Tours - e poteva dunque tornarsene in Francia.

Solo nel 1970 Lapassade rivedrà Foucault, a Parigi, ma per comprendere la "drammaticità" dell'incontro occorrono alcuni dati che possono renderla comprensibile. Anche Foucault era nel frattempo rientrato in Francia, dove già dal 1968 insegnava a Vincennes - nel pieno della contestazione studentesca, dunque, e soprattutto in uno dei poli della elaborazione culturale della sinistra.

Lapassade aveva intanto scritto un romanzo autobiografico (*Le bordel andalou*) in cui un intero capitolo è dedicato alla vicenda di Tunisi (chissà se per Lapassade si potrà mai parlare di un *affaire de Tunis*, come si parla di un *affaire de Poitiers* per Lourau).

A dire il vero Lapassade non fa mai riferimento a persone né cita mai alcun nome di personaggi comunque veri (d'altra parte, si tratta pur sempre di un'autobiografia), ma ugualmente si comprende bene che la vicenda narrata è proprio quella vissuta dai due ex-amici e colleghi.

Peraltro, nella scrittura autobiografica Lapassade deve aver *ri*-vissuto la violenza inopinatamente ed ingiustificatamente vissuta e subita, tanto che afferma che quel tal collega lo aveva consegnato al dittatore.

Foucault appariva così come un militante di sinistra dell'ultima ora, uno che era saltato sul cavallo che appariva vincente, in ogni caso uno che cavalcava una tigre da cui era bene non farsi graffiare.

Ebbene, così continua il "racconto" di Lapassade, un giorno i due si incontrano per caso nei pressi della casa parigina di Lapassade - quella dell'Ile de France. Ed è Lapassade ad attrarre l'attenzione dell'ex-amico (è evidente che egli non riservi alcun rancore, che ha rimosso probabilmente l'esperienza negativa e, rivedendo dopo tanti anni Foucault, ricorda piuttosto i momenti di amicizia con cui si erano coltivati nel periodo tunisino) e così lo chiama ad alta voce per attirare la sua attenzione - e soprattutto lo chiama per nome: "Michel ...!".

A Foucault dev'essere sembrata minacciosa quella voce, quel grido - specie se davvero avesse proditoriamente congiurato contro un amico e collega e più ancora, conoscendo la propria colpa, non poteva che supporre sentimenti di odio e di rancore in Lapassade. E deve essere stato con tali pensieri turbati e scomposti che deve essersi

avvicinato a Lapassade, attraversando impettito la strada - vestito come sempre in modo elegante, ma senza alcuna eleganza aggredendo Lapassade con ceffoni.

Lapassade sostiene di avergli “reso lo schiaffo” e così i due si sono persi per sempre.

Il biografo di Foucault ha trasformato i dati affermando che Foucault e Lapassade abbiano litigato animosamente - con ceffoni reciproci - in una università parigina occupata dagli studenti durante la contestazione, così rendendo una versione che potesse attutire definitivamente anche il sospetto di colpa di Foucault nella vicenda di Tunisi (la memoria postuma ne viene così disturbata da indurre a ritenere “più vera” la versione di un biografo che quella di un’autobiografia che potrebbe avere un qualche motivo narcisistico. In ogni caso se ne sgretola l’informazione, inducendo a prendere partito per l’una o per l’altra “versione”. E questo è quanto può bastare a chi abbia davvero qualcosa da rimuovere!).

D’altra parte, perché suggerire al (proprio) biografo di avallare una tale versione, se non per allontanare da dove era ormai superfluo ed inutile allontanare una responsabilità che invece si legge più da questo maldestro tentativo di falsificazione che non dai modi in cui son venuti incalzandosi gli avvenimenti di Tunisi ?

Ad di là, tuttavia, dei dati “narrati” da Lapassade - ma riscontrabili su taluni documenti che ne certificano l’autenticità (anche se “chi” sia stato davvero a farvi da regista non è sempre facile da scoprire, la qual cosa non riduce la responsabilità di chi nella vicenda si sia prestato a far da controfigura o da esecutore di un ruolo che doveva innescare l’azione repressiva contro Lapassade; specie poi se tali ruoli producono un danno a persone che si frequentano e che mai potrebbero sopporre la perversione che si ordisce di far loro subire da parte di chi si nasconde in una frequentazione ipocrita quanto immorale) - al di là, dunque, di quello che Lapassade “ricorda” e degli effetti che la vicenda può aver avuto sulle persone coinvolte, queste circostanze sono qui assunte per dedurne un tratto della personalità di Lapassade.

Non prima, tuttavia, di raccontare un’altra vicenda “*ri*-costruita” sulla base di ragionamenti fatti con lo stesso Lapassade il quale non mi ha riferito le circostanze se non per frammenti - così come avviene nelle discussioni tra amici - e che ho quindi potuto poi ricomporre giusto per offrire la misura morale della sua personalità.

Mentre lavoravo alla cura dei suoi tre volumi pubblicati dall’editore Pensa di Lecce (peraltro è stata sua l’idea della collana “*micro-macro*” che dirigo con Luigi Spedicato), mi suggerì di leggere la prima importante pubblicazione di un parigino che presentava questioni alle quali ero interessato; si trattava della tesi di dottorato che lo stesso Lapassade aveva diretto e presentato alla dissertazione. Mi riferì, allora, che aveva tentato di persuadere “il dottorando” ad approfondire alcuni aspetti dei temi trattati (“solo qualche mese, giusto per migliorare il testo e rendere più problematico l’approccio ai problemi trattati”), ma pare che l’interessato si dichiarasse stanco di lavorare sullo stesso tema e che aveva comunque fretta di concludere questa fase dei suoi studi. Lapassade assecondò i suoi desideri e l’interessato è stato subito chiamato ad insegnare presso la stessa università in cui aveva conseguito il dottorato. Assumendo un incarico “amministrativo” ha realizzato un proditorio attacco nei confronti di Lapassade, tentando di negargli l’uso di uno studio presso l’università, dove peraltro Lapassade continua, in quanto professore emerito, a dirigere tesi di dottorato, per non dire che è costantemente invitato ai seminari organizzati dai suoi “amici” istituzionalisti i quali considerano “preziosi” i contributi del “maestro” (della qual cosa sono stato recentemente testimone, avendo partecipato con Lapassade ad un seminario organizzato da Patric Ville, giusto nel novembre del 2004); e poi, ove non bastassero queste *considerazioni istituzionali*, devono poter valere quelle *etiche* - e non v’è dubbio che un qualunque “amministrativo” non può contrastare l’azione di un docente che, pur “fuori ruolo”, è *tutti i*

giorni in università a seguire seminari - dando preziosi contributi di idee e di suggestive aperture epistemologiche e metodologiche; ad incontrare studenti e dottorandi, o colleghi che abbiano bisogno d'un qualche suo parere, d'una qualche sua indicazione, di stabilire grazie a lui dei contatti con studiosi stranieri - e cose di questo genere. La comunità accademica, costituita per la maggior parte - e per fortuna - da **docenti-ricercatori** che dunque conoscono Lapassade per averlo avuto come insegnante, per averlo assunto come mentore e maestro e per averlo poi avuto come collega, ha reagito al maldestro tentativo di "sfrattare" Lapassade dal suo studio - così disordinato e così vivo, ma mai del tutto "frequentato", dal momento che Lapassade incontra la gente nei corridoi, magari nei pressi della caffetteria o di un banco per la vendita dei libri o in biblioteca dove forse arreca l'unico disturbo che può provocare la sua richiesta di parlargli "più forte" perché ormai non sente più bene

Il problema è che nessuno se ne lamenta e capita semmai di scorgere che qualche studente che era impegnato nella lettura, interrompa il proprio studio perché s'incuriosisce delle cose che Lapassade va trattando con l'interlocutore e può addirittura capitare che s'intrometta anche, magari chiedendo scusa ma è davvero interessato al tema della discussione e finisce col prendervi parte e può accadere che poi Lapassade gli chieda di incontrarlo ancora per continuare la discussione e a volte capita che quel tipo chieda a Lapassade di essere seguito nel dottorato o gli chieda comunque di dare uno sguardo alla sua tesi o ad un suo saggio - e così via.

Quale fosse lo scopo di quel "docente-amministrativo" non è dato di comprendere del tutto, soprattutto se si tiene conto del modo in cui Lapassade ne parla. Bisogna osservare, in ogni caso, che molti altri colleghi di Lapassade hanno assunto ruoli "amministrativi" ma mai hanno intrapreso azioni "punitive" (come si potrebbe definire altrimenti lo "sfratto" intentato nei suoi confronti, posto che comunque è un docente ancora utilizzato per le attività accademiche ?) con cui poter danneggiare in qualche modo un collega.

Se si tiene conto del fatto che l'*amministrativo* in questione è stato un "allievo" di Lapassade - e soprattutto se si considera che Lapassade gli aveva chiesto di rinviare la dissertazione per migliorare il testo anche se poi alla fine ha ceduto alle sue richieste di concludere gli studi - si può supporre un classico gesto freudiano corrispondente all'uccisione del padre. Un padre "buono", peraltro - se ha accolto la sua richiesta di affrettare la conclusione degli studi e dal quale ha certamente avuto un sostegno per la sua carriera come per la pubblicazione della sua tesi.

Ebbene, è proprio intorno a questa pubblicazione che ruotano le considerazioni di questo secondo episodio occorso a Lapassade e da cui ho tratto gli elementi di valutazione della sua personalità deontologica.

Lapassade mi ha dunque sollecitato a leggere il volume di questo suo *allievo* (l'accezione è qui propriamente italiana - riferibile, cioè, al contesto accademico italiano) tessendone le lodi, sostenendo che si trattasse di un buon lavoro ben documentato e ben argomentato.

Leggendolo con questa chiave di lettura ne ho avuto una buona impressione ma mi ha colpito - leggendolo accortamente - che nella bibliografia mancava un qualunque riferimento agli studi lapassadiani sui temi trattati. Ho fatto notare la cosa a Lapassade il quale mi ha risposto testualmente: "Ah! non importa". Ho ripreso alcuni dei temi trattati nel volume in questione e Lapassade ribadiva che si trattasse di una buona opera, ma a mano a mano che lo riattraversavo con un atteggiamento un po' stizzito - a dire il vero - proprio a causa di questa proditoria e pregiudizievole "cancellazione" da un'opera che comunque tratta di argomenti e temi introdotti e trattati da Lapassade che è stato anche il suo tutor nella conduzione della tesi nonché il presidente al momento conclusivo della dissertazione (nel quale contesto è

indubitabile il “sostegno” che deve avergli offerto, mai di circostanza e sempre ben argomentato, com’è costume di Lapassade, avendolo visto “all’opera” in alcune commissioni di cui ho fatto parte insieme a Patrick Boumard e Patrick Tapernoux), a mano a mano che ne approfondivo la conoscenza, dicevo, scoprivo che in effetti il lavoro era di tipo compilativi, non vi si registrava nessuna apertura di problematica *messa in discussione* dei temi trattati più in modo manualistico che non come un saggio capace di scandagliare una qualche profondità tematica ancora inesplorata. Mi davo così ragione del fatto che Lapassade gli chiedesse di rinviare di una sessione la dissertazione. In effetti, avendo completato la conoscenza dell’ambito scientifico trattato, si sarebbe potuto compiere una lettura del modo in cui i dispositivi teoricamente elaborati potevano risultare applicati, giusto per farne una valutazione *sul campo* - e tale campo poteva anche essere preso in “affitto” (che sia un *lapsus* che mi evoca lo “*sfratto*” minacciato a Lapassade e che non si è potuto eseguire per l’opposizione dura della comunità accademica che ha solidarizzato con Lapassade ?), magari ricorrendo ad uno *studio di caso* o cose di questo genere. In qualche modo ho potuto registrare la differenza (la distanza!) tra la vocazione pratica di Lapassade (la sua energia d’*intervention*) e la collocazione teoreticistica che trasuda del volume in questione. E non v’è dubbio che una cosa è un percorso scientifico che deduce una teoria da una pratica, altra cosa è una teoria che pretende di essere rappresentativa di una pratica che essa però ignora totalmente, non intendendo minimamente misurarsi con gli elementi che la costituiscono proprio perché le manca la potenza teorizzatrice. Come a dire che il teorico deve avere una tale forza (“la fatica del concetto”, di cui parlava Hegel !) che non serve se non per formalizzare i dati dell’esperienza. Il che vuol dire che nulla si dà sul piano teorico se prima non si passa dall’esperienza. E solo chi *pre*-suppone i quadri concettuali della teoria come già dati e sui quali poter agire ogni dispositivo analitico, può di fatto incorrere nei limiti di una metafisicizzazione dell’esperienza intellettuale, la quale invece è sempre incardinata nella realtà del mondo, nel quale ha dunque radici con cui può assorbirne le sostanze che l’attività psichica traduce in rappresentazioni intellettuali. Ma solo a tali condizioni, appunto!

Una verifica ho inteso fare per tentare di darmi conto di questa mia “lettura” di una tale circostanza interna alla biografia professionale di Lapassade. Ho potuto consultare la tesi da cui è stato tratto il volume di cui qui si è trattato ed ho constatato che vi figura un più che abbondante riferimento alla produzione di Lapassade. Era “allora” un corretto comportamento scientifico - o è “più” scientifico il lavoro editoriale in cui sono stati cancellati i riferimenti al conduttore del dottorato e dunque al presidente della commissione per la valutazione finale ? Perché vi figurano allora questi riferimenti - e qual è il senso della loro cancellazione ? A quale costume deontologico - se proprio non vogliamo rivendicarne uno scientifico - ha ubbidito la prima scelta ? E a quale, invece - la seconda scelta ? La risposta sta forse nella scelta “amministrativa” fatta da chi ha mostrato un tale disorientante comportamento che nulla a che fare, comunque, con la ricerca. Della ricerca si deve dar conto indipendentemente dalle “simpatie” umane; se ne deve rispettare la completezza di informazione che comporta il dover riferire delle ricerche e soprattutto dei contributi di taluni che possono averci dispiaciuto, che possono averci procurato un fastidio, un ritardo nel conseguimento dei propri obiettivi, nella carriera. Se poi si considera lo “scarto” tra una prima edizione del lavoro (quello che deve catturare la benevolenza di chi ha la responsabilità della sua valutazione) e la seconda edizione a cui si mette mano quando si ritiene di essersi liberati da ogni supposta servitù - di fatto non si può non prendere atto di quanto un tale comportamento mostri l’unica servitù a cui un intellettuale “in carriera” si arrende: la servitù al proprio narcisismo che governa gli spiriti piuttosto deboli che hanno necessità dei ruoli “amministrativi” per figurare potenti.

Come reagisce Lapassade al fatto che gli si può anche evidenziare un tale ragionamento, una tale critica ? “Ah! non importa” è la sintesi della sua reazione

Résumé

Nombreuses et diverses sont les recherches qui peuvent se réclamer de l’ethnographie. L’auteur fait donc le point sur les différentes dimensions que sont le style, la méthodologie et l’identité culturelle qui caractérisent selon lui la recherche ethnographique.

Il envisage d’abord la focalisation sur les pratiques et/ou sur la théorie, et avant tout sur leur articulation réciproque.

Il faut d’abord rappeler l’importance de Peter Woods et de l’Interactionnisme Symbolique comme source de l’ethnographie de l’école, puis de l’ethnographie de l’éducation selon la SEE.

Mais peut-on envisager des digressions, des méthodologies transgressives ? Les recherches actuelles des divers membres de la SEE s’intéressent aux parcours hérétiques suivis par d’autres recherches. La SEE inclut en particulier l’apport de l’Analyse Institutionnelle, dans la méthodologie (implication, intervention) et aussi dans les concepts (analyseur, instituant etc.).

La question est alors de savoir si les racines communes peuvent constituer un obstacle à l’évolution des pratiques ethnographiques.

D’où quelques considérations critiques :

- l’ethnographie doit être reconnue comme une science « in progress »
- l’ethnographie souligne l’importance du Contexte
- elle insiste aussi sur la notion de Liberté de l’acteur, sur le terrain et dans la démarche d’approche du terrain
- il ne s’agit pas de réciter les concepts, mais d’inventer les Situations.
- D’où l’accent sur la Narration, et plus précisément sur Les narrations singulières d’expérience. Le savoir naît de la réciprocité.

Pour illustrer ces réflexions, l’auteur présente en deuxième partie un entretien avec Georges Lapassade, Président d’honneur de la SEE et introducteur de l’ethnographie de l’école en France. L’aventure intellectuelle de Georges Lapassade est très significative de cette attitude de Liberté et de refus d’obéissance aux normes, sociales et scientifiques.

L’article se termine par un élément biographique significatif pour comprendre la personnalité de Georges Lapassade. Il s’agit d’une anecdote intervenue au début de sa carrière, en 1965 en Tunisie, avec comme protagoniste Michel Foucault.

Abstract

Various types of researches may claim the ethnographic status.

The author states his point on the different dimensions, meaning the style, methodology and cultural identity, which on his opinion signalize the ethnographic research.

He seeks at first to focus on the practice and/or theory, and above all on their reciprocal articulation. It is though imperative to remind the importance of Peter Woods and the Symbolic Interactionism as the basis of School Ethnography, then of Ethnography and Education according to the SEE. But can we endeavour digressions, transgressive methodologies ?

Current SEE different members' researches trail the heretic paths led by other studies. Especially, the SEE includes the contribution of the Institutional Analysis on methodology (implication, intervention) and also on other concepts such as "analyseur", "instituant vs. institué", and so on. The issue is then getting to know if the common origins may produce an obstacle to the evolution of ethnographic practice.

This implies some criticism :

- Ethnography should be recognised as an "in progress" science
- Ethnography underlines the importance of Context
- It insists on the notion of actor's Freedom, on the field and on the field's attempt of approach
- The matter is not reciting concepts but creating Situations.
- The focus is on Narration, more precisely on the singular Experience Narrations.
- Knowledge springs from Reciprocity.

To illustrate these thoughts, the author presents in the second part of the survey, an interview with Georges Lapassade, the SEE President of Honour and introducer of educational ethnography in France. Georges Lapassade's intellectual adventure is very significant when concerning the attitude of freedom, rejecting social and scientific rules' fulfilment.

The article ends with a biographical important memo enabling to understand George Lapassade's personality. It concerns an anecdote that occurred at the beginning of his career, in 1965, in Tunisia, carried out by Michel Foucault.

Le Journal d'Exploration. Ou comment penser le journal comme outil de recherche.

Jean-Manuel Morvillers
Université Paris 8

Introduction

Cet article vise à présenter de manière très concise ma conception de Journal d'Exploration, telle que je la développe dans l'ouvrage du même nom. Pour ce faire je vais dégager 3 moments principaux.

Dans le premier moment je relate mon parcours de chercheur.

Le deuxième moment se veut une critique de la méthodologie en sociologie et en ethnologie.

Enfin, dans la dernière partie je présente une méthodologie pour l'écriture d'un journal où le Moi du chercheur est au centre du dispositif. C'est ma méthode du Journal d'Exploration.

I. – Parcours d'une recherche. Parcours d'un chercheur

Pas de journal sans ma rencontre avec Remi Hess (professeur à Paris8/Vincennes/Saint-Denis). Mais aussi avec la problématique de recherche. A savoir la paternité. Tout cela est issu d'un cheminement où se mêlent influences théoriques et « influences des modèles ». Pour plus de clarté je vais relater les événements par ordre chronologique. Et tout d'abord ma rencontre avec Michel Lobrot. Rencontre tardive puisque liée à un certain hasard. J'ai 25 ans, nous sommes en 1985. Je viens d'obtenir un diplôme professionnel et je commence à travailler. Je viens « d'entrer dans la vie » (Georges Lapassade). Et pourtant je sens un manque d'épanouissement en moi. Ignorant de tout, j'allais donc à « la pêche » aux informations. Quelques mois plus tard je participais à un stage sur l'Entretien Non Directif. Ce fût une révélation. Par la suite, je m'engageais dans plusieurs formations proposées par Agora : groupe piscine, formation d'animateur de groupe en Non Directivité Intervenante, etc. Je me plongeais avec délectations dans les ouvrages de Michel Lobrot.

Cela aurait pu en rester là. Et d'une certaine manière ça l'a été.

Mais en 1991, dans le département d'outre-mer où je résidais alors une nouvelle formation universitaire est mise en place. L'université de ce département, toute petite et toute jeune, propose une licence et maîtrise en Sciences de l'Education. Les professeurs viennent de Paris 5 (René Descartes). Il s'agit entre autres de Gabriel Langouët, Gérard Vergnaux,... A l'issue de la maîtrise, les hasards de la vie font que je dois rentrer en France. Au départ pour quelques années (dix ans après j'y suis encore !). Je souhaite aller jusqu'au bout du cursus. Je veux profiter de mon séjour en France pour aller jusqu'au doctorat.

A peine arrivé en France, je soumetts donc un sujet de DEA à mes professeurs de Paris5. Il s'agit de partir d'une question que j'ai construite à partir de mes lectures de Michel Lobrot (notamment *Pour ou contre l'Autorité*) à savoir la « transmission de l'angoisse ». Bien entendu je compte traiter cette question à la manière de mes maîtres de Paris5. C'est à dire selon une méthode quantitative. Cependant mon sujet ne trouve pas preneur à Paris 5. En clair, je n'ai aucun directeur de recherche qui souhaite m'encadrer sur ce sujet. Je téléphone alors à G. Langouët. Celui-ci ne dénigre pas l'intérêt du sujet mais pense qu'un « institutionnaliste » serait plus compétent pour la direction d'une telle recherche. Il m'invite à me rapprocher d'un certain Remi Hess de Paris8. Aussitôt dit, aussitôt fait. Remi Hess accepte de diriger ma recherche sans problème. Mais, me précise-t-il dès le premier entretien, je n'aurai pas les capacités logistiques de mener mon enquête d'un point de vue quantitatif. Il me conseille de lire *De l'angoisse à la méthode* de George Devereux.

Cette année-là, René Lourau dirige la formation doctorale. Je le rencontre pour la première fois pour lui présenter, comme tous les étudiants qui voulaient entrer en D.E.A, mon sujet de recherche. D'emblée, il émet un avis pessimiste : concilier le psychologisme de Lobrot avec le sociologisme de Bourdieu ? ! Trop d'incompatibilité !

Malgré cela je suis admis. Coursus en D.E.A à Paris8. Je découvre les sociologies qualitatives, l'Analyse Institutionnelle, le journal de recherche. Je n'avais jamais tenu de journal auparavant. Je m'y entretiens. C'est souvent un pensum. Je vais à la rencontre à plusieurs reprises de Michel Lobrot. Je lui parle de mon sujet, de la manière dont je pourrais le traiter. Peu à peu l'idée de partir de biographies émerge.

A cet instant c'est encore l'influence qu'exercent les parents sur l'enfant qui m'intéresse. Influence dans le domaines des émotions (peurs, angoisses, etc.). J'en arrive à me réapproprier la méthode piagetienne d'observation des enfants. De mon enfant. Ce qui fera tiquer René Lourau. Ma position devient déontologiquement douteuse. Je chosifie mon enfant. Cela n'est pas tenable. Il faut changer de posture. C'est Michel Lobrot qui pense à ce moment à une centration sur le moi, non plus de l'enfant, mais sur celui du père. L'idée m'apparaît comme tout simplement géniale. C'est ainsi que je modifie le projet de mon journal et que, désormais, je décide de noter ce qui se passe pour moi dans tout ce qui peut relever de ma paternité. Je tiens ce journal pendant 3 ans.

Mais l'idée qu'on puisse soutenir une thèse à partir de son journal suscite des critiques de la part de certains professeurs de Paris8. Ce qui est mis en cause c'est la valeur scientifique d'une telle démarche. Je décide par conséquent de consacrer la première partie de ma thèse (cent pages) à la méthodologie du journal et à questionner la valeur scientifique d'une recherche centrée sur le Moi du chercheur.

Cette question finit par m'obséder et, il faut bien le dire, me passionner. En effet, je fais des découvertes. Certains chercheurs, et non des moindres, apportent de l'eau à mon moulin. Nous y reviendrons ci-après.

Finalement, j'arrive à dégager quelques axes qui m'apparaissent comme fondateurs d'une méthodologie du journal de recherche. D'une certaine forme de journal de recherche où le Moi du chercheur est au centre du dispositif. Je nomme cette démarche « **Journal d'Exploration** ».

II.- Journal d'Exploration. Critique méthodologique

Afin de comprendre en quoi une recherche centrée sur soi peut s'avérer valide du point de vue méthodologique, il nous faut revenir rapidement sur quelques méthodes classiques en usage en sociologie "standard" et en ethnographie.

La place de la subjectivité et de l'implication

La sociologie standard refuse de donner *officiellement* une quelconque place à la subjectivité.

Or, du fait de ce refus, elle procède comme le montre Alfred Schütz (1970), à la construction d'une nouvelle réalité sociale. En effet, la subjectivité est la seule garantie que le monde de la réalité sociale ne se voit pas substituer un monde fictif, inexistant, construit par l'observateur scientifique.

Subjectivité et implication se situent finalement à un double niveau, à la fois celles contenues dans la réalité que l'on étudie mais aussi celles, bien entendu, qui habitent le chercheur. Ce qui rejoint d'ailleurs toute la démonstration que nous propose Georges Devereux dans *De l'angoisse à la méthode* (tr. fr., 1980). Autrement dit la validité scientifique d'une méthode repose également sur la place qu'elle doit reconnaître au chercheur.

L'enquête par entretiens

Si on compare ma méthode avec d'autres, par exemple celle d'enquête par entretiens, on sera surpris de la similitude de l'argumentation, qui préside à leur emploi. Le sociologue Pierre Bourdieu utilise la méthode des entretiens dans son enquête publiée sous le nom de *La misère du monde* (1993). Le chercheur reconnaît la violence introduite par l'usage du dispositif de l'entretien et cherche à l'amoinrir. Aussi, lui et son équipe, afin de mener à bien leur enquête ont-ils choisi de s'adresser à des personnes *de leur connaissance*. Le but recherché est de créer un climat de confiance qui permette à l'interviewé un *franc-parler* et pour cela il s'avère que c'est le partage de *caractéristiques communes* entre l'interviewé et l'interviewer qui est facilitateur: "l'interlocuteur sait parfaitement qu'il partage avec lui l'essentiel de ce qui l'amène à livrer et, du même coup, les risques auxquels il s'expose en le livrant" (ibid., p. 906).

Ce faisant l'interviewer passe "du *tu*, au *on*, ou au *nous* où il affirme qu'il est aussi concerné par l'objectivation"(ibid., p. 906). Et "dans tous les cas, en effet, l'interrogation tend naturellement à devenir une socioanalyse à deux *dans laquelle l'analyste se trouve pris*, et mis à l'épreuve, *autant que celui qu'il soumet à l'interrogatoire*" (ibid., p. 908, c'est moi, J.-M. M., qui souligne). P. Bourdieu parle alors de l'intérêt de la *compréhension sympathique* . Quand on sait, comme P. Bourdieu, la notion de partage, au plus au point intime (sympathie signifie "souffrir avec"), que suggère ce qualificatif, on se rend compte que la qualité du recueil de données par entretien, repose sur une dimension qui est de l'ordre du fusionnel.

On ne peut alors qu'être surpris de l'ignorance que cet auteur ose afficher à propos de la non-directivité. En effet, il caractérise cette pratique en terme de *laisser faire*. Ce qui est une aberration honteuse. D'autant plus lorsqu'il assimile le travail de sociologue à celui d'un accoucheur (maïeutique) et qu'il pense que l'on peut "parler d'auto-analyse provoquée et accompagnée" (ibid., p. 915).

Voyons maintenant comment un ethnographe tel que Peter Woods analyse la méthode des entretiens.

P. Woods montre (1990, pour la tr. fr.), et il est rejoint en cela par la plupart de ceux qui travaillent à partir des récits de vie, dont P. Bourdieu que nous venons citer, *qu'il ne s'agit pas d'opérer un simple relevé des propos des individus*. Le chercheur doit s'employer à saisir, au plus près, la pensée de son interlocuteur. P. Woods en vient à considérer son interlocuteur comme son *collaborateur*.

Enfin, certains enquêteurs s'effacent au maximum pour laisser toute liberté d'expression à l'informateur. Citons ici Oscar Lewis, et Maurizio Catini.

L'observation participante

Raymond Boudon (1988) précise que si le sociologue de terrain n'adopte pas, "sous le faux prétexte de l'objectivité" la démarche de l'observation-participante, il risque de "laisser échapper des informations essentielles (ibid, p. 13)". L'observation participante représente le rôle clef du travail de terrain. Elle a d'ailleurs été rapidement au coeur des préoccupations des ethnographes. Déjà en 1799 Gérondo dans le mémoire qu'il communique à la *Société des observateurs de l'homme* stipule que "le premier moyen pour bien connaître les sauvages est en quelque sorte de devenir l'un d'eux (cité par Hubert de Luze, 1996, p. 92).

Etre observateur-participant cela signifie que l'ethnographe s'engage à décrire le contexte qu'il observe non pas du point de vue d'un individu extérieur mais du point de vue des acteurs qui se trouvent engagés dans ce contexte (adhésion au principe de conscience). Ce qui importe c'est le point de vue du participant, la manière dont il se représente et vit son contexte d'évolution même si cela n'a aucun rapport avec les sentiments ou les représentations qui peuvent être éprouvés par un acteur extérieur (ceux du chercheur en l'occurrence).

Reste que l'observateur-participant se trouve pris entre deux feux qui jouent les antinomies. L'un est constitutif de sa fonction de chercheur qui implique qu'il doit chercher des éléments de compréhension et par conséquent développer un certain état de conscience réfléchi, l'autre tend à mettre l'individu dans une position où il essaye d'incorporer des états de conscience qui ne sont culturellement pas les siens.

Rappelons que la démarche ethnographique impose de toute façon à l'observateur de se saisir de lui-même comme de son propre instrument d'observation. L'ethnographie est par conséquent toujours une affaire hautement personnelle. Claude Levi- Strauss (1973) va encore plus loin lorsqu'il écrit que "chaque carrière ethnographique trouve son principe dans des "confessions" écrites ou inavouées (*Anthropologie structurale*, Plon, 1973, tome II, p. 48) et de poser la question : "L'ethnologue écrit-il autre chose que des confessions ? " (ibid, p. 51). P. Bourdieu reconnaît que parler au sujet de l'autre, c'est bien plus que de rendre compte de son point de vue de sociologue sur le point de vue de l'enquête (op. cit., p. 925). Celui dont je parle en définitive, n'est autre que moi.

La distance chercheur/objet de recherche

Les adeptes de la sociologie *standard* parlent, à la suite de P. Bourdieu "d'illusion de la transparence (1968)" pour justifier la distance que doit entretenir le chercheur avec son objet. Mais d'une part, que devient cette distance chez P. Bourdieu lui-même dans *Les Héritiers*, *La Reproduction*, *La noblesse d'Etat*, etc. alors que l'on sait que ce sociologue est issu d'une famille très modeste, qui justement a échappé au déterminisme dont il s'est fait le chantre ?

F. de Singly, dans son introduction à *La sociologie de la famille contemporaine* (1993), précise que:

- *"A suivre sans trop de précautions la pente naturelle de la mesure statistique, les sciences sociales peuvent dissoudre les spécificités de la famille moderne et la confier aux soins exclusifs de la psychologie et de la psychanalyse. C'est ainsi que dans son renouveau après la seconde guerre mondiale, la sociologie de la famille en France a traité les relations, l'affection, comme une dimension secondaire (...)" (op. cit., p. 12).*

La notion de *distance totale* en sciences humaines, comme dans les autres sciences, est par conséquent probablement une illusion. Pourquoi alors s'y accrocher désespérément ? On pourrait répondre parce qu'il s'agit d'une position confortable de par le rapport de domination qu'elle introduit. Mais la distance fait également appel à la notion de peur. Les deux dimensions sont d'ailleurs probablement liées, l'une expliquant l'autre. La peur impliquerait la recherche du pouvoir (afin de se protéger) qui se matérialiserait par une culture de la distance (tenir à distance).

Ruth Canter-Khon (*Les enjeux de l'observation*, 1982) que notre société valorise le chercheur-observateur. C'est en effet lui qui nous pointe nos imperfections ("ce qui ne va pas"), et qui, par conséquent, remet en cause l'observé. De plus, c'est lui qui possède le rôle actif, alors que l'observé subit. La position topographique de l'observateur est forcément élevée par rapport à l'observé.

En effet, c'est moins l'idée de distance que celle de proximité qui est importante dans ce cas. Si la lunette astronomique inventée par Galilée ou le microscope, ont abouti à des avancées spectaculaires pour la science, c'est parce qu'ils ont permis à l'observateur de se rapprocher de son objet, d'être le plus près possible de lui. Et c'est bien dans cet esprit que doit être entendu le Journal d'Exploration.

Dans ce qui précède j'ai cherché à critiquer des points méthodologiques de la sociologie standard et de l'ethnographie. Je pense avoir démontré que ces critiques sont recevables et méritent discussions. Elles n'ont pas pour objet de dénigrer les apports de ces démarches. Mais, à mon sens, elles introduisent un débat là où il n'y en a pas beaucoup. Je ne prétends pas que le Journal d'Exploration constitue la panacée en matière de recherche en Sciences Humaines. Je veux simplement montrer qu'il a une place en tant qu'outil et que ses dimensions sont encore à découvrir. Il serait par conséquent dommage de clore, par sectarisme ou obscurantisme un débat qui ne fait qu'émerger.

Voyons à présent en quoi consiste la particularité du Journal d'Exploration.

III. – Aspects méthodologiques du Journal d'Exploration

J'ai repéré, à ce jour, quatre points qui participent du Journal d'Exploration.

1) Le projet

Tout engagement repose sur une motivation, sur un but que l'on souhaite atteindre et il faut que cela puisse être aussi clairement identifié. Le risque sinon est de voir très rapidement disparaître l'intérêt que l'on porte à l'objet. Nous avons besoin de sens pour agir. Même si ce sens est amené à évoluer, il fait partie d'un des éléments de base.

L'entreprise autobiographique ou diaristique n'échappe pas à cette règle. D'autant plus que l'écriture régulière représente un véritable investissement, une certaine discipline.

Il faut donc réfléchir au projet de son journal. Sur quoi souhaite t-on porter son attention ? Quels sont les thèmes qui nous intéressent ? Là encore, l'intention initiale peut évoluer avec le temps. L'objet peut se préciser au fil des jours. C'est là un autre point constructif du journal.

Mais dans le fond, pourquoi un projet ? Le journal d'exploration n'est pas un journal. Il n'a pas vocation à raconter tous les éléments d'une vie et à s'étendre toute une vie. On peut dire qu'il est moins égocentrique que le journal intime. De plus, le fait de cibler un thème évite la trop grande dispersion et donc permettra un traitement plus aisé des données recueillies. On peut également par cette stratégie éviter le côté obsessionnel que l'on retrouve dans nombre de journaux où souvent les mêmes éléments sont récurrents. Le journal d'exploration est un journal qui va de l'avant.

Par exemple en ce moment j'écris quatre journaux différents. Les projets en sont les suivants :

- *Comment je vis mon divorce ?*
- *Comment je vis mon travail ?*
- *Comment je vis ma vie sentimentale et sexuelle ?*
- *Comment je vis l'héritage de ma mère ?*

2) Recueillir l'émotion

Pour comprendre l'importance de la retranscription des émotions je renvoie à l'œuvre de Michel Lobrot. On pourra se reporter avec intérêt au travail d'Antonio Damasio (*L'Erreur de Descartes*), mais aussi vers tous les auteurs classiques, qu'ils soient scientifiques ou non. Chez un Jean-Jacques Rousseau par exemple, l'émotion transpire à chaque page. L'humaine condition comme l'a bien montré Condillac passe par l'émotion. Il est par conséquent évident que l'écriture diaristique ne peut faire l'économie de l'émotion.

Les émotions, ou comme l'on disait autrefois les passions, sont au cœur de notre vie. Sans elles nous ne serions que des morceaux de bois. Le projet de retranscription de ce que nous vivons, pour devenir porteur d'intérêt, doit par conséquent, passer par la prise en compte des émotions. Décrivons ce que nous ressentons pourrait alors être le mot d'ordre du diariste explorateur.

3) Une écriture sincère ?

Cela fait dix ans que j'écris des journaux et c'est seulement il y a quelques mois que j'ai atteint un degré de qualité d'écriture que j'estime satisfaisant. Je ne parle évidemment pas de qualité littéraire mais de qualité d'implication.

Le fait de travailler ma thèse à partir de mon propre journal a été un frein énorme à mon écriture. C'est certainement pourquoi je me suis réfugié derrière la volonté d'une démarche scientifique. Souvent je pensais que ce que je pouvais coucher sur du papier pouvait avoir l'effet d'une bombe. En tous cas, quelque chose de l'ordre du dangereux. Pour moi comme pour les autres. D'ailleurs j'ai demandé à mon directeur de recherche que mes écrits soient tenus au secret. Ce qu'il a accepté.

Pour Remi Hess, par exemple, seul un diariste peut lire un autre diariste. C'est une question de culture et de posture commune. Mais il ne faut jamais perdre de vue que ce dont

traite le chercheur ce n'est pas d'un objet mais de sa relation à un objet. C'est cette relation qu'il essaye d'objectiver, pas l'objet.

4) Une sélection des faits ?

L'autre grande interrogation consiste à définir la forme globale du journal. Faut-il en rester au journal intime, écrire un journal institutionnel ou bien créer une nouvelle forme de journal ?

Dans un journal, on l'a vu, on note des faits, des pensées, des émotions. Faut-il opérer une sélection ? L'idéal serait de retranscrire un maximum de données sans se poser la question de la sélection, mais cela peut conduire le diariste à, finalement, se couper du monde (Amiel) dont paradoxalement il veut se faire, comme dans mon cas, le témoin.

Reste à déterminer la nature de ce que l'on choisit de noter. Ce que je vais noter c'est ce qui m'apparaît comme potentiellement porteur de *sens*. C'est là que rentre en jeu la culture et la sensibilité du diariste explorateur.

Eléments de Bibliographie

- CHESLER (P.), *Journal d'une mère*, tr. fr., Paris, éd. des Femmes, 1979.
- FLAMMANT-PAPARATTI (D. et L.), *Le journal de lucas*, tr. fr., Paris, Denoël/Gonthier, 1983.
- GIRARD (A.), *Le journal intime et la notion de personne*, Paris, P.U.F., (1963 pour la 1^o édition) 1986.
- GUSDORF (G.), *Les écritures du moi*, Paris, O. Jacob, 1991.
- HESS (P.), *La vie à Reims pendant la guerre 1914-1918*, Paris, Anthropos, 1998.
- HESS (R.), *Le moment Tango*, Paris, Anthropos, 1997.
- HESS (R.), *La pratique du journal: l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos, 1998.
- HESS (R.), *Pédagogues sans frontières. Ecrire l'intérité*, Paris, Anthropos, 1998.
- HESS (R.), *La pratique du journal*, Paris, Anthropos, 1999.
- LEJEUNE (Ph.), *Le pacte autobiographique*, Paris, le Seuil, 1975.
- LEJEUNE (Ph.), *Moi aussi*, Paris, le Seuil, 1986.
- LEJEUNE (Ph.), « *Cher cahier... » Témoignages sur le journal personnel*, Paris, Gallimard, 1989.
- LEJEUNE (Ph.), *Pour l'autobiographie*, Paris, éd. le Seuil, 1998.
- LOBROT (M.), *Apprendre à vivre*, les Lilas, M. Lobrot, 1982.
- LOURAU (R.), *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck, coll. Analyse Institutionnelle, 1988.
- LUZE (H., de), *8760 heures. Journal d'une année quelconque*, Paris, Loris Talmart, 1999.
- MORIN (E.), *Le vif du sujet*, Paris, Le Seuil, 1969.

Resumen

En este artículo Jean-manuel Morvillers presenta la tesis que defiende en su libro **El Diario de Exploración**. Esta tesis contiene tintes revolucionarios. Afirma que la concentración sobre uno mismo a través del diario personal es necesario en un dominio considerado hasta ahora como santuario de la objetividad, es decir, **la investigación en Ciencias Humanas**. Según el autor, el investigador sociólogo, psicólogo o antropólogo, debe hablar de sí mismo de manera abundante, sin miedo a ser acusado de subjetivismo.

La acusación de subjetivismo – tan fácilmente arrojada sobre cualquiera que no permanezca en la estricta neutralidad, digamos inherente al investigador – esta basada sobre una confusión. Confundimos dos realidades radicalmente diferentes. A saber, por una parte la subjetividad del objeto estudiado, que no es nada más que el estudio de la subjetividad de tal o cual, como lo hace actualmente la corriente cognitiva en psicología, por otra parte, la subjetividad de la persona que investiga, del observador.

Evidentemente es este segundo punto sobre el cual se basa la tesis del autor. Mantiene que tanto el observador como el investigador deben necesariamente centrarse sobre ellos mismos, sobre su « yo » y ahondar a este nivel. El diario parece el medio adecuado para tal objetivo.

El autor denomina a este dispositivo : **Diario de exploración**.

Desde el prefacio de Michel Lobrot

Riassunto

In questo articolo, Jean-Manuel Morvillers presenta la tesi che sostiene nel suo libro : **Il Giornale di esplorazione**. Questa tesi è a qualche cosa di rivoluzionario.

Infatti consiste a provare che il centrarsi su di sé, tramite il giornale personale, diventa necessario, in una materia, dove fino adesso, si considerava l'obiettività come un santuario : **la ricerca in scienze umane**.

Il sociologo, psicologo o antropologo, deve, secondo l'autore, parlare abbondantemente di se stesso, senza paura di farsi accusare di soggettivismo.

Deve raccontare la sua storia, parlare delle sue difficoltà quotidiane, descrivere il suo percorso.

L'accusa di soggettivismo, facile da fare a qualcuno che non rispetta una stretta neutralità, comunemente amessa come necessaria allo scienziato, si basa dal principio su una confusione.

Si confonde due realtà molto diverse: da un lato, la soggettività dell'oggetto studiato, che non è altro che la soggettività di un tale o di un'altro come fa attualmente la corrente cognitivista in psicologia e d'altra parte la soggettività della persona che fa la ricerca, cioè l'osservatore. L'autore si piazza naturalmente in questo secondo punto di vista : sostiene che l'osservatore, ricercatore, lo scienziato devono assolutamente, centrarsi su se stessi, sull'io, ed esprimersi a questo livello. Il giornale risulta quindi, come un mezzo adeguato per questo cammino.

L'autore chiama questo dispositivo **Il Giornale di esplorazione**.

Dalla prefazione di Michel Lobrot.

Summary

The author, having explicated his implications with the research diary, proposes a reflexion on the scientific value of a research centered on the ego of the researcher. He develops arguments in favour of a diary as support of a research. This requires however the use of a certain methodology. The author calls this new pattern : Exploration Diary.

DIVERSITE ET CHANGEMENTS

Intégrer à la fois le « social » et « l'individuel » dans l'analyse ethnographique

Leonidas Sotiropoulos
Université de Patras

La question de savoir si, dans le domaine de l'éducation, l'ethnographie doit se limiter au seul examen des « faits sociaux », constitue l'un des thèmes abordés dans le cours d'*Anthropologie de l'éducation* et d'*Ethnographie* dont j'ai la responsabilité depuis une vingtaine d'années dans le Département de l'Éducation Préscolaire de l'Université de Patras. La question n'est naturellement pas sans rapport avec ma propre façon d'enseigner et mon intérêt pour la méthodologie, qui date de mon séjour à Oxford (Sotiropoulos 1985b : 236-245). Je commence le présent article sur ce ton personnel, car je tiens à souligner que l'un des principaux « bénéfices » que les étudiants du département disent avoir retiré du cours en question réside dans la « compréhension » de l'« autre ». Or l'« autre » est aussi bien, dans leur esprit, la « subjectivité » de l'acte éducatif éventuellement à l'étude, que la « subjectivité » des personnes impliquées dans cet acte. L'interaction entre mon enseignement et les réactions des étudiants a permis d'aboutir au schéma théorique suivant.

Dans l'ethnographie « classique », ce sont les faits sociaux qui sont recherchés (Beattie : 27-28), et, par conséquent, les actions des individus en tant que tels n'ont pas d'importance, puisqu'elles se mêlent et fusionnent pour engendrer les faits sociaux que l'on se propose de relever et d'analyser. Lorsqu'elle s'applique à l'éducation, toutefois, la recherche doit souvent être menée dans le cadre de très petites unités, comme une classe par exemple, et dans ces cas particuliers, le comportement individuel des acteurs impliqués peut être indissociable des « actes sociaux ». Le cas échéant, l'ethnographie peut avoir à se concentrer sur les actes de certains individus et, à travers l'observation de la structure de leur comportement, à en décoder la signification et le lien avec l'unité éducationnelle faisant l'objet de la recherche.

On pourrait avancer, très schématiquement, que l'élément principal de l'approche ethnographique consiste à expliquer la signification « subjective » des actes sociaux et l'interaction cachée (au sens où elle n'apparaît pas toujours de manière évidente) que cette « subjectivité » suscite. Il est cependant possible d'adopter la même approche s'agissant d'individus, de personnes qui participent à l'acte éducatif faisant l'objet de la recherche (Sotiropoulos 2003 : 87-88). En leur parlant et en les observant, l'on peut mettre en évidence des schémas subjectifs personnels.

Cette procédure de recherche – sorte d'étude ethnographique de l'individu – est très proche de l'approche psychologique d'Adler (Fotinas : 165-169). En effet, si (au cours de tel ou tel stade de la recherche) l'on applique la méthode et l'observation ethnographique à un individu donné, la démarche peut ressembler de très près à l'approche adlérienne, l'une et l'autre approche s'efforçant de faire apparaître la signification des schémas comportementaux et leur signification « subjective » dans un contexte donné, en évitant, dans la mesure du possible, de formuler une hypothèse *ex ante* (Sotiropoulos 1985a : 118).

L'observation participante, à mon avis, répond déjà en elle-même aux conditions de cette démarche; les techniques adlériennes (Baruth & Eckstein), comme l'analyse des

souvenirs de la petite enfance (Adler), peuvent cependant être utilisées pour la triangulation ou pour compléter de tels schémas de manière compatible. Les schémas subjectifs individuels (Eckstein, Baruth & Mahrer) du « style de vie » d'un individu, sont compatibles avec les résultats de l'analyse ethnographique, en ce que, dans un cas comme dans l'autre, ils représentent des « points de vue », les uns personnels, les autres collectifs. La compatibilité, néanmoins, n'est valide qu'à condition que l'on s'abstienne de classer les schémas mis en lumière en pénétrant profondément dans la catégorisation psychologique d'Adler, ainsi que de rentrer dans le domaine de la thérapie. Il est évident que l'ethnographe ne peut se substituer au psychologue; mais, pour une meilleure compréhension de la classe, il peut s'avérer nécessaire d'intégrer certains éléments du comportement individuel à l'analyse ethnographique.

A travers l'approche précitée, la signification « subjective » attribuée par une personne à un acte peut être mise au jour par le biais de l'observation et d'entretiens, et son rôle dans le fonctionnement de la classe peut être estimé. Ce qui mérite toutefois sans doute d'être précisé dans cet article, c'est que, même s'il peut y avoir différentes « couches » de compréhension lorsque l'on analyse les attitudes et les schémas du « style de vie » d'un individu, ces couches correspondent aux différents niveaux d'un point de vue » et sont compatibles avec l'analyse ethnographique. Autrement dit : que l'on s'en tienne à un aspect plus superficiel d'un « point de vue » personnel ou que l'on mette en lumière les couches plus profondes de cette « subjectivité », les résultats sont compatibles avec d'autres données ethnographiques.

J'aimerais étayer ce dernier point par un exemple précis. La présentation de l'exemple ne revêtira pas la forme d'une présentation ethnographique complète, puisque ce qui nous intéresse ici est de voir comment les différentes couches d'analyse de l'« individuel » peuvent être mises en corrélation avec les données ethnographiques. Dans cette optique, notre exemple, qui ne sera ni détaillé ni complet, montrera simplement comment l'examen de l'« individuel » peut être associé aux outils classiques de l'ethnographie.

Dans la région de Patras, en Grèce, lorsque les enfants se rendent pour la première fois à l'école maternelle, nombreux sont ceux qui n'aiment pas le nouvel environnement dans lequel ils se trouvent, pleurant et demandant à retourner dans leur environnement familial. Les enseignants s'efforcent en général de gérer la situation en coopération avec les parents et, souvent, ces enfants ne sont guère assidus à l'école durant les premières semaines de l'année, jusqu'à ce qu'ils s'acclimatent à la situation nouvelle et commencent à se faire des amis. Les enseignants tendent à trouver normal ce comportement des enfants (lors d'une émission à la radio, l'un d'entre eux avait même donné, il y a quelques années, une lecture assez incongrue des statistiques : étant donné que 80% des enfants pleurent pendant les premiers jours passés à l'école maternelle, les parents n'ont aucune raison de s'inquiéter). Pour revenir à l'ébauche ethnographique présentée ci-dessus, nous dirons qu'une analyse ethnographique normale consisterait en l'étude plus complète des représentations sociales accompagnant ce phénomène social.

Une enseignante en contact avec notre Département et travaillant dans une école maternelle de la région, estime que les enfants ne devraient pas être forcés à aller à l'école les premiers jours, et dit traiter le cas de chaque enfant individuellement. Son schéma de comportement face à ce phénomène consiste à discuter du problème avec l'enfant et ses parents, et à essayer de régler les problèmes en douceur, en s'efforçant de trouver une solution adaptée à la personnalité de l'enfant. Un examen plus approfondi de sa conduite en classe a révélé que ce parti pris représente une attitude personnelle plus générale chez elle, qui caractérise sa manière d'enseigner, puisqu'elle pense que les enfants ne doivent pas être forcés et doivent être traités comme des personnes distinctes.

L'une des petites filles de sa classe, que nous appellerons X, manifeste une forte aversion pour la maternelle pendant les premiers jours de la rentrée, pleurant et réclamant sa mère. En examinant de plus près le cas de l'enfant X, nous observons qu'elle ne veut pas, à la fin de la journée, attendre le bus une heure avant de rentrer à la maison, et que son aversion pour l'école vient de là. Sa mère lui promet de venir la chercher à l'école tous les jours, mais la promesse ne suffit pas à satisfaire l'enfant. La maîtresse propose alors une solution que la mère adopte : cette dernière restera dans les locaux de l'école pendant les premiers jours, de manière à ce que l'enfant puisse sortir de la classe de temps en temps et vérifier que sa mère n'est pas loin (assise dans le couloir), avant de réintégrer la salle de classe. La mère passe ainsi quelques jours dans le couloir, afin de rassurer l'enfant, puis, pendant le reste de l'année, elle vient chercher sa fille à l'école tous les jours pour la ramener à la maison en voiture.

Ce compromis a « résolu » le problème de X. Il est évident que, dans notre exemple, l'analyse ethnographique est compatible et peut être mise en corrélation avec les attitudes « individuelles » et les schémas de comportement de l'enseignante. Élargie ou approfondie de manière à intégrer les attitudes personnelles de l'enseignante, l'analyse peut montrer comment son approche en douceur consistant à ne pas forcer l'enfant explique la manière dont elle traite ses élèves lors de leur premier contact avec l'école (de même que pendant les heures de classe).

Interviewée environ un an plus tard sur son comportement, X s'est expliquée en disant : « Parce que je suis l'enfant de ma maman ». La mère avait une approche semblable à celle de l'enseignante, estimant qu'une adaptation progressive et lente aux circonstances nouvelles était la meilleure façon de procéder avec l'enfant. D'ailleurs, c'était aussi sa propre façon d'aborder des environnements nouveaux. Le père, d'un autre côté, était de l'avis contraire, disant de X qu'on lui passait tous ses caprices, qu'il aurait mieux valu lui opposer un non ferme et définitif et la laisser résoudre son problème, seule, à l'école. Une observation plus attentive de la famille a montré que la « constellation familiale » était telle que X était beaucoup plus proche de sa mère que de son père, et que la mère réussissait le plus souvent - mais pas toujours - à imposer son principe de « l'acclimatation en douceur ».

L'analyse ethnographique n'entrera pas nécessairement dans l'étude de tous ces détails du comportement « individuel ». L'approche ethnographique ordinaire se bornerait à l'étude des tendances sociales générales et, en l'occurrence, de la manière dont les enfants réagissent à leur premier contact avec l'école maternelle et de la façon dont enseignants et parents y répondent. Toutefois, l'analyse peut être enrichie par la prise en considération de l'attitude « individuelle » particulière de l'enseignante, l'explication simple de l'enfant X disant qu'elle est l'enfant de sa maman, ou encore, à un niveau d'analyse plus profond, les circonstances familiales de X qui expliquent plus pleinement la situation.

Ce que notre exemple tend à montrer, c'est qu'un examen fragmenté ou plus profond de l'« individuel » est compatible avec l'analyse ethnographique et peut en faire partie. L'analyse ethnographique des classes, qui traite de très petites unités sociales, doit quelquefois tenir compte de l'« individuel », qui intervient largement dans le modelage des circonstances sociales. (Observation du respect de l'enseignante pour l'« autre », respect qui émane de sa personnalité. Les attitudes de l'enseignante, dans notre exemple, ont joué un rôle important dans la définition de l'environnement social de sa classe; la solution qu'elle a proposée dans le cas de X a fonctionné, parce que la mère et l'enseignante avaient des « points de vue » similaires; le comportement de X ne pouvait s'expliquer uniquement par rapport à l'environnement social de la classe, puisqu'il était également ancré dans ses relations avec ses parents). Une telle étude de l'individuel peut passer par l'application des techniques ethnographiques à la personne, ou par une approche en adéquation avec les principes de l'ethnographie (ce qui est le cas, à mon avis, de l'approche adlérienne). Enfin,

l'analyse ethnographique peut être enrichie par de telles références fragmentées aux « individus »; en outre, même s'il peut y avoir plusieurs niveaux de « compréhension » de la « subjectivité » individuelle, ces niveaux correspondent aux différents niveaux du « point de vue » et sont compatibles avec l'analyse ethnographique. Les aspects superficiels d'un « point de vue » personnel ou les couches plus profondes de cette « subjectivité » peuvent très bien, à notre avis, être compatibles avec les données ethnographiques et y être associés.

L'enseignement de l'ethnographie dans le Département de l'Éducation Préscolaire de l'Université de Patras présente naturellement les modalités « classiques » de l'analyse ethnographique; mais il aborde également les questions théoriques mentionnées plus haut. Les étudiants se rendant dans des écoles maternelles de la région dans le cadre de travaux pratiques et étant en contact avec les enseignants qui sont souvent eux-mêmes diplômés du même Département, les cours d'ethnographie comportent l'examen d'exemples comme celui que nous avons présenté. Comme je l'ai dit, les étudiants du Département de l'Éducation Préscolaire tendent à penser que les cours d'ethnographie les « sensibilisent » à l'« autre », les aident à voir la nature à la fois unique et relative d'un acte éducatif et leur permet d'avoir une attitude empathique avec le « point de vue » d'une autre personne. Ce « regard » de la méthode ethnographique la rapproche du profil général du Département en question, en ce qu'elle semble plus compatible avec d'autres méthodes de recherche (comme la recherche action) et peut être utile dans la « didactique » de matières telles que les mathématiques, la physique ou la biologie (Ravanis) (Ravanis, Koliopoulos & Hatzigeorgiou).

Bibliographie

- Adler, A. (1937), The significance of early recollections, *International Journal of Individual Psychology*, 3, pp. 283-287.
- Baruth, L. & Eckstein, F. (1978), *Life Style: Theory, Practice and Research*, Dubuque/Iowa: Kendall-Hunt Publishing Co.
- Beattie, J. (1966), *Other Cultures: Aims, Methods and Achievements of Social Anthropology*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Eckstein, D., Baruth, L. & Mahrer, D. (1978), *Life Style: what it is and how to do it*, Dubuque/Iowa: Kendall-Hunt Publishing Co.
- Fotinas, C. (1998), *Bavardages d'un vieux prof avec son petit-fils; une révolution non violente en éducation*, Montréal : éditions écosociété.
- Ravanis, K. (2000), La construction de la connaissance physique à l'âge préscolaire : recherches sur les interventions et les interactions didactiques, *Aster*, 31, pp. 71-94.
- Ravanis, K., Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004), What factors does friction depend on ? A socio-cognitive teaching intervention with young children, *International Journal of Science Education*, 26(8), pp. 997-1007.
- Sotiropoulos, L. (1985a), A Suggestion, *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, XVI (2), pp. 117-120.
- Sotiropoulos, L. (1985b), Social Institutions of a Greek village with special reference to economic relations, Non-published doctoral thesis, University of Oxford, Oxford, UK.
- Sotiropoulos, L. (2003), La recherche anthropologique en éducation : quelques adaptations possibles de la méthode, *SPIRAL Revue de recherches en Éducation*, 31, pp.86-91.

Abstract

On incorporating both the “social” and the “individual” in ethnographic analysis

The teaching of ethnography in the Department of Early Childhood Education, in the University of Patras, Greece, has touched consistently, during the last two decades, on the issue of whether ethnography could incorporate in its analysis references of both the “subjectivity” of the educational act under study, as well as of the “subjectivity” of the persons involved in it.

In “classical” ethnography, it is social events that are researched, and thus the actions of individuals, as such, are insignificant, since these merge to create the social facts that have to be noted and analysed. In research in education however, research has to be conducted often in very small units, a class for example, and in these instances, the individual behavior of the actors involved may be indistinguishable from “social acts”. Hence, in these cases, ethnography may have to focus on the acts of particular individuals, and, by observing the patterns of their behavior, attempt to decipher the meaning behind it, and how this relates to the operation of the educational unit under research.

This facet of the research procedure –an “ethnographic” study of the individual- is very close to the Adlerian psychological approach.

Ethnographic analysis need not necessarily enter into studying all details of “individual” behavior. Fragmented or deeper examination of the “individual”, however, is compatible and can be incorporated in ethnographic analysis. It is important to note that though there may be layers of “comprehending” individual “subjectivity” these are compatible at any level of a “point of view” with ethnographic analysis; superficial aspects of a personal “point of view” or more profound layers of this “subjectivity” could, we believe, blend well and be compatible with other ethnographic data.

Teaching ethnography in the department of Early Childhood Education in the University of Patras, Greece, though presenting the “classical” way of doing ethnography, discusses also the theoretical issues mentioned above. Students in the Department of Early Childhood Education tend to believe that they acquire, through attending lessons in ethnography, a “sensitivity” of the “other”, which makes them see the relativity and uniqueness of an educational act, but also makes them empathize with another person’s “point of view”.

Riassunto

Incorporando ambedue la “social” e “l’individuale” in analisi etnografica

L’insegnamento dell’ Etnografia nel « Dipartimento Educazione nella Primaria Scuola Materna » presso l’ Università degli studi di Patrasso Grecia, durante le due ultime decadi, si è riferito consistentemente sulla questione per quanto l’Etnografia può incorporare nella sua analisi riferimenti di ambedue le « soggettività » dell’ atto dell’ educazione sugli studi, come pure la « soggettività » delle persone nella stessa coinvolte.

Nella « classica » Etnografia, è un evento sociale che va ricercato, così come le azioni delle persone, come tali, sono insignificanti. Però nella ricerca in educazione, questa viene spesso condotta a delle piccole unità, per esempio una classe, ed in questo caso i comportamenti individuali degli attori coinvolti possono essere importanti. Perciò, in questi casi l'Etnografia può focalizzare le azioni di particolari individuali e, osservando gli esemplari del loro comportamento cercare di interpretare il significato attraverso questi e come ciò è correlato con l'operatività dell'unità d'educazione sotto ricerca.

Questo lato della procedura di ricerca –un etnografico studio dell'individuale- è molto vicino all'approccio psicologico di Adler.

L'analisi Etnografica ha bisogno non necessariamente di entrare nello studio di tutti i dettagli dei comportamenti « individuali ». Un esame frammentato o più profondo dell'individuale, comunque, è compatibile e può essere incorporato nell'analisi Etnografica.

E importante notare che anche se possono essere livelli di comprensione alla soggettività di un individuo, questi sono compatibili in qualsiasi livello con l'analisi Etnografica.

Insegnare l'Etnografia nel « Dipartimento Educazione nella Primaria Scuola Materna » presso l'Università degli studi di Patrasso, Grecia, anche se presentano la « classica » via di praticare l'etnografia, si discutono anche i teorici risultati di cui sopra.

Gli studenti nel « Dipartimento Educazione nella Primaria Scuola Materna » tendono a credere che gli stessi acquistano, attraverso la frequenza alla lezione dell'Etnografia, una « sensibilità » « dell'altro », che li prepara a guardare la relatività e la particolarità di un atto educativo ma anche comprendere il « punto di vista » di un'altra persona.

Teacher Cultural Reflection and Cultural Action Learning : Researching a Cultural Dimension in Teacher Education

Nigel Bagnall
University of Sydney (Australia)

A Survey of International Trends in the Development of a Cultural Dimension in Teacher Education

It is accepted that western educational systems have usually not responded well to the needs of culturally and linguistically diverse populations. Accordingly, there is an increasing concern that teacher education must prepare new teachers to more successfully teach an increasingly culturally and linguistically diverse student population (Rudney, Marxen, & Riska, 1999).

In the United States, the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), in their 1994 Refined Standards, maintained that pre-service teachers must be ‘*able to create learning experiences shaped around all students’ prior knowledge, exceptionalities, and cultural backgrounds.*’ NCATE suggests that teacher education lesson content must be ‘*global and multicultural in perspective while field experiences should provide opportunities for analysis and practice in various communities with culturally diverse and exceptional populations.*’ Recently developed teaching standards in many western countries (Ramsey 2000) increasingly incorporate domains and elements referring to teacher knowledge, skills and attitudes in relation to managing teaching and learning for students from diverse cultural backgrounds.

For some researchers, teachers’ beliefs, attitudes, expectations, and biases have been cited as major factors in the failure of the educational system to respond to the needs of students of culturally diverse background (Bishop et al 2001). As a result, there is an increasing demand for teacher education to develop programs in this area. It is felt that teacher educators especially must “*provide opportunities for pre-service teachers to construct the knowledge, attitudes, and skill necessary to initiate and facilitate classroom dialogue regarding inclusive education and exceptionality*” (Howard & Denning del Rosario, 2000). In addition it is argued strongly that ... “*only through on-going reflection, inquiry, and examination of their changing patterns of thought and practice will new pedagogical practices begin in teachers’ work*”.

According to the Holmes Group (1990), teachers must become culturally responsive, “*to understand and respect differences across socioeconomic status, languages and dialects*”. Teacher education programs have a critical role to play in offering courses and other experiences that focus on issues and questions about equity and diversity. It is believed that what pre-service teacher education students *learn in their preparation programs can have an enormous impact on their attitudes and practices they bring with them to the schools and classrooms where they will work.*

A range of strategies that schools of education might use to address issues of student diversity in teaching has been identified. These strategies included *cultural infusion strategies*, where pre-service teachers were exposed to aspects of diversity in aspects of their general teaching and learning program, and specialised courses dealing with teaching in diverse classrooms. A number of researchers have been critical of such strategies and described such ways of preparing teacher education students for the diverse classroom as “window dressing”. McIntyre (2002) describes one of these strategies as an:

examination of whiteness with predominantly white students in teacher preparation programs by the use of group collages—a pedagogical tool that combines visual, textual, and oral representations of subject matter. In doing so, I illustrate one of the ways teacher educators can provide students with opportunities to (1) “see” whiteness as an integral aspect of educational discourse, (2) fix their gaze on themselves as a collective racial group, and (3) engage in processes aimed at changing beliefs, stereotypes, and practices that reproduce social and educational injustice. (McIntyre 2002)

Of course, such strategies require no real interaction, engagement and/or immersion in other cultures.

Still another strategy could be described as *cultural engagement*, where pre-service teachers are provided with experiences in the culture of the diverse student group in the community context of the school. There are many ways to structure this engagement, either through student teacher volunteer work in the community, after school tutoring, or community service learning. One variation of cultural engagement is *deep engagement* in the target cultural community. As the term implies, deep engagement would imply a range of experiences in the community over a significant time period.

Some teacher education courses have developed strategies which attempt to provide opportunities for prospective teachers to develop meaningful relationships with people from other cultures. Some of these strategies could be described as *cultural immersion*. In *cultural immersion* student teachers have the opportunity to interact with students from cultures different from themselves by *immersion* into another culture. Often immersion requires an extended period of field experience in another culture – often in the target culture of the majority of the diverse student body. Sometimes such *immersion* also includes teaching experiences in the country of the target culture, and incorporates practical field experiences as *teaching immersion or cultural internship*.

Herdoiza-Estevéz & Murray (2003) describe a *cultural immersion* strategy at Indiana University Southeast “*as a field experience that takes place in a culture and country different from the candidates’ own.... an overseas experience that would broaden a student teacher’s cultural awareness and prepare them to meet the educational needs of diverse students*”. The goals and outcomes of such immersion strategies have been described as

1. Learn about the education system, the people and the culture;
2. Compare and contrast the education systems;
3. Collaborate with colleagues in international and multicultural communities;
4. Effectively employ cross-cultural communications;
5. Enhance awareness of international perspectives about the link between educational and social processes;
6. Creatively apply effective pedagogical principles in the planning, teaching, management, and evaluation of the learning process;

7. Reflect critically on personal adaptation and growth in new learning environments;
8. Engage in positive adaptation to a foreign educational and cultural environment; and
9. Identify and reflect on aspects of the Hispanic culture that need to be considered when educating.

(Herdoiza-Estevez & Murray 2003)

According to Herdoiza-Estevez and Murray, as a result of such immersion it is hypothesised that student teachers will be better prepared to meet the learning needs of students in the area of cultural diversity. It is supposed that they will become more able to:

- *understand the nature and content of culture*
- *design and implement culturally-appropriate teaching and learning strategies*
- *bridge the gaps between home and school*
- *provide more culturally responsive instruction through modified classroom interactions, curriculum, instructional strategies, and teaching resources.*

Many teacher education institutions report that they are developing and expanding their ***cultural immersion*** strategies in teacher education, especially as a way of responding to both the Federal Government demands (No Child Left Behind 2001) to upgrade teacher education, and to meet the increasing demands student teachers and new teachers face in the culturally diverse classrooms they are training and teaching in.

In the South Pacific, the cultural educational research in Tonga of Thaman (2003) has shown that ***indigenous educational ideas*** (in Tongan *ako, ilo, poto* – learning, knowledge and wisdom) and language, remain at the core of the culture and learning of Tongans. Traditional epistemology and educational ideas shape and construct Tongan identity, culture and being. Western curriculum and education systems which neglect traditional Tongan values, relationships, social practices and understandings ignore the entire purpose (or end) of education and are likely to fail Tongan children. This movement has seen a resurgence in the study of traditional educational ideas of Fijians (Nabobo cited in Thaman 2003, Bakalevu cited in Thaman, 2003), Cook Islanders (Mokoroa cited in Thaman, 2003), and Samoans (Buatava cited in Thaman, 2003). South Pacific teacher education students (in the South Pacific region) are increasingly likely to study this research and incorporate its insights into their teaching and learning planning. The implications of ***indigenous education ideas*** for teacher education has been further spelt out by Taufe'ulungaki (cited in Thaman, 2003):

Teachers must capitalise on the wealth of experience, knowledge and skills the children bring with them from their home cultures to the learning process, and deliberately use those values, beliefs, world views, knowledge, speech rules and learning systems to organise their classrooms, communicate with and teach their students.

*As a result Taufe'ulungaki (cited in Thaman 2003) describes how such South Pacific Island ***indigenous educational knowledge*** has been incorporated formally into the curriculum of teacher education in Tonga and other South Pacific countries.*

In New Zealand, Vaioleti (2001) describes two theoretical approaches to the difficulties experienced in Maori education :

There are two major perspectives within the culturalist paradigm – cultural deficit (Bishop, 1997) and cultural discontinuity (Fusitu'a and Coxon, 1998). Cultural deficit theory

is an often used theory to blame indigenous students (Polynesians in this case) (Bishop & Glynn, 1999; Fusitu'a and Coxon, 1998; Scheurich, & Young, 1997) for failing culturally biased education ... the cultural discontinuity perspective focuses on the school to explain the minority group under-achievementit assumes that the school culture and minority group cultures are in conflict (Helu-Thaman, 1997, 1999, 1999b); that because school functions to benefit the already privileged, this is what determines all aspects of schools because they exist for the transmission of the dominant group's culture.

The implications for teacher education have been to validate, value and incorporate elements of Maori culture and worldviews in the curriculum of teacher education, and to develop elements of **bi-culturalism** in pre-service teachers. The research of Bishop et al., (2002) has stressed that Maori students recognise that the quality of classroom relationships and the use of culturally appropriate pedagogy are vital factors in Maori student engagement in school. Accordingly teacher education courses are urged to incorporate what Prestidge (2002, 6) claims are the qualities that effective teachers of Maori will exhibit.

- *Establishment of a sound, social, caring, respectful relationship with the students and their families;*
- *Monitoring and checking students' understanding what is expected of them;*
- *Acknowledgment and valuing of their prior learning;*
- *Provision of feedback and feedforward in relation to academic learning and behaviour;*
- *Construction of the learning process, style, and content in cooperation with students and their culture.*

In teacher education for preparing to teach Australian Aborigines, the **two-way enquiry learning** adopted for Aboriginal schooling has also come to influence teacher education. Originally in the *two-way* model proposed by Stephen Harris, it was suggested that the two cultural domains of aboriginal and western culture should be taught separately in schools without reference to each other. In *both-ways* extension of this model recognises the differences in the cultures, and there is considerable effort made by the school and the teachers to build bridges between them. In teacher education these concepts have been extended to incorporate **two-way inquiry or learning**. Hooley (2002) describes two-way learning as major theoretical construct:

A set of dimensions for 'two-way enquiry learning' has been developed for continuing investigation and refinement within the University and schools. It attempts to outline the conditions for high quality, non-assimilationist and culturally-inclusive learning appropriate for all children. This is a long-term research project involving cycles of practice and theorising. The project is epistemological as the basis and motive forces of Indigenous and non-Indigenous practice and knowing enfold, create and transform.

The two-way enquiry learning concept provides guidance on the practical issues of curriculum design and classroom teaching. *The notion of 'Koori perspective across the curriculum' begins to identify the characteristics of a general approach to Indigenous education that can be used to framework all subjects and includes parameters such as morality, religion, philosophy, learning.*" (Hooley 2002)

In teacher education learning experiences such as meeting and discussing education with Aboriginal people and field experiences in schools with Aboriginal students are constructed around the discourse of two-way learning. Often such experiences are designed as action learning experiences, where pre-service teachers are encouraged to reflect both on the

original and new learning's they have gained through contact, work and experience with Aboriginal people. In this way:

...“rather than confining Indigenous education to one specific subject area, a perspective can be applied across all areas and ensure that key principles are included.....a democratic classroom is concerned with learning that is ‘interesting, intellectual, awe-inspiring, engaging, communal, thoughtful, critical, welcoming, fascinating, caring, factors that connect nicely with enquiry and perspective. (Hooley 2002)

Examples of Engagement, Immersion and Two-Way Learning Teacher Education Models

Cultural Engagement Models

Since 1995 the Faculty of Education at Sydney University has begun to develop specific programs in teacher education to prepare new teachers to work with Polynesian Australians and Aboriginal Australians (in 2001). The phenomena of an increasing body of disengaged young people participating in an education system in which teachers had little knowledge and valuing of the cultural context of these students, presented a challenge to the developers of the new Master of Teaching course at the University of Sydney.

Since 1996, sixteen courses have been mounted and some 250 pre-service teachers have participated and developed skills to work with the growing number of Polynesian Australian students in the NSW education system. Using a *cultural engagement model*, a course termed *Paradise or Problem* was developed to provide pre-service students with the opportunity to focus on the cultures of Polynesian background students. The development of intercultural understanding and practice through interaction, and building relationships with students and their families, has been the central focus of the course. Student teachers have been required to engage and to establish positive relationships with students and their parents in the context of home and broader community. Active input from leaders in the Pacific Islander community has assisted the process of cultural engagement with the community. The cultural engagement course has featured a number of interlocking and inter-related components :

- *Cultural and education learning at university, through lectures and seminars;*
- *After School Study Centre, a facility for Polynesian Australian students and their parents, managed and operated by pre-service teachers designed to support homework and home study;*
- *A Tertiary Awareness Program for Polynesian Australians managed by pre-service students (TAPA) in cooperation with community leaders;*
- *Interaction with the community through access to community events and meetings;*
- *The opportunity to undertake practicum in schools with Polynesian Australian students and the opportunity to undertake teaching internships in Polynesian nations.*

The opportunity for student teachers to work with students in non-school contexts was initially achieved through providing educational support at an after school Studies Centre. Practicum experiences in schools with large islander populations provided student teachers with the opportunity to take their newfound experiences into the school context. Some student

teachers participation in internships in Samoa enabled these students to build extensive relationships with the community.

This pre-service cultural engagement model has also been extended to in-service professional development for teachers working in schools with significant numbers of Polynesian Australian students. The acknowledgment of the difficulties that the teachers experience in their work with students of Polynesian background provided the motivation to participate in the professional development. The course, with its emphasis on building positive relationships, helps develop understandings that locate the disadvantage not in the student but in the structures and culture of the school system.

A key feature of the teaching and learning focus of *Paradise or Problem* has been connecting the student teachers with individual islander students and their families. The development of the course has been dependent on the support and participation of the islander communities. Community leaders have played a crucial role in course design and implementation, both in terms of advice and in opening channels of communication and connection. Subsequently pre-service and in service teachers have had the opportunity to take part in community advisory meetings, manage student conferences, attend community church and cultural meetings and further develop the links between schooling and the community. These experiences have provided opportunities to challenge the cultural assumptions of the teachers, as they have established meaningful relationships with the community.

By the end of the teacher education course pre-service teachers had

- *tutored and coached in the home study centres where they had the opportunity to interact with the children's parents;*
- *participated in community events and interacted widely with community members;*
- *conducted tertiary awareness days for Polynesian Australian students and community members at the University;*
- *been exposed to Polynesian community leaders and speakers during seminars at the University.*

At the conclusion of the course students were asked to briefly evaluate the course, and reflect on their learning. A sample of these evaluations and reflections were analysed to identify the type of reflection that pre-service teachers undertaking the course had made.

Cultural Internship and Immersion Models

In addition to the course based on the *cultural engagement model*, some pre-service teachers have taken the opportunity to undertake *cultural internships and immersion* in South Pacific Schools and teach and live in village communities for extended periods. In 1999, 13 undertook teaching internships in the schools of Samoa for a ten-week internship. At this stage they were qualified beginning teachers who chose to commence their teaching careers with an unpaid internship in the South Pacific. In 2000 another intern also agreed to undertake internship in Samoa and a further two new cultural interns taught and lived in Samoa in 2003. To assist these student teachers in their teaching and cultural reflection, they were mandated to complete an action learning case study internship report. In this task they were to note and explore their own learning in the new teaching and learning situations, and be reflective. In addition they were asked to include in their reflection advice for teachers of Polynesian Australians back in Australia. It was hypothesised that this task would assist the cultural interns in structuring their observations and reflections.

Two-Way Inquiry Learning

In 2002, 14 Master of Teaching (MTeach) candidates completed a 10-week internship in the Northern Territory. After application and interview by officers of the Northern Territory Department of Education Employment and Training (NTDEET) they were placed in remote indigenous (Aboriginal) schools. To meet requirements for their placement, each intern was required to submit a report on an action learning or action research project which they undertook during their internship. After discussion with officers of the department, it was decided that in this instance all students would complete a report in response to the question *'How do I learn to become an effective teacher in a remote Indigenous community ?'* In each case, the response was a personal reflection on their own practice and the factors which encouraged or impeded their understanding and growth as beginning teachers of Aboriginal students, in all the diverse cultural and linguistic contexts they were teaching and living in. Interviews for students in 2004 are proceeding at present as the programme continues to gain support from both NTDEET and Master of Teaching students at the University of Sydney.

Research on the Critical Cultural Reflection from Deep Engagement

Developing critically reflective practitioners is one of the main aims of teacher education programs. Reflective practitioners develop skills in critiquing their pedagogy during and after their teaching (Hatton & Smith 1995) and evaluating their teaching practices with a view to improvement. Furthermore *'to engage in critical reflection requires a moving beyond the acquisition of new knowledge and understanding, into questioning [of] existing assumptions, values, and perspectives'* (Cranton 1996). Becoming culturally critically reflective is an exercise in critical reflection where cultural assumptions, values and perspectives are critiqued, compared and evaluated.

Developing cultural critical reflection requires a number of reflective elements and processes that are held to be central to critical reflection (Imel 1996). These include :

- *being aware of the cultural contexts of schooling and learning,*
- *critiquing teaching and learning situations from diverse cultural reference points,*
- *analysing the cultural assumptions held in given teaching situations,*
- *reviewing one's own cultural assumptions by being questioning and skeptical and*
- *speculating on more culturally appropriate and sensitive teaching and learning behaviours (Brookfield 1995).*

Although it is widely understood that existing school and organisation structures inhibit reflection, the capacity for teachers to change, improve their teaching and develop new teaching roles is dependent on critical and reflective examination of teaching practices. Cultural critical reflection requires teachers to look beyond their learned individual, institutional, educational and social practices and to interrogate them from the perspectives of other cultures. Some researchers have termed this process `unlearning or unmaking whiteness` (McIntyre 2002), where teachers' perspectives about teaching and multicultural education are challenged to go beyond the `economy of the stereotype' (McIntyre 2002).

Researchers at the University of Sydney value critical reflection highly and have developed ways of researching its development (Hatton & Smith 1995). Harris, Smith, Merritt, Simons and Reid (2002) developed ways of analysing students' reflective writing to

assess whether student's reflective writing was simply descriptive or truly critical. This method of analysing reflective writing has been adapted for describing *culturally* reflective pre-service student writing, to establish how much cultural reflection has been critical *cultural* reflection.

Culturally reflective writing can be conceptualised as representing varying strengths and depths of cultural awareness and questionings, cultural analysis of teaching and learning situations, and varying levels of understandings of the implications of culture for pedagogy and teaching behaviour. Reflection can be descriptive in the sense that it reports experiences, or dialogic to the extent that it involves a conversation and discourse about experiences. Educators have long been concerned with critical reflection - where questioning the assumptions and structure of situations leads to new visions and views, which provide both the basis and motivation for changed behaviour.

Culturally descriptive reflection described writing that referred to pre-service students' learning of new cultural practices, ideas, terms, and people that they experienced in the course. In particular culturally reflective writing included Polynesian language, and expressions that describe important aspects of Polynesian cultural practices and beliefs, and descriptions of the Polynesian students and community they met during the course. Such culturally descriptive writing showed pre-service teachers' growing awareness of culture and its role in learning. Such culturally descriptive reflection provides the starting point for analysing the cultural assumptions in teaching and learning situations.

Culturally dialogic reflection described writing that involved the pre-service students in analytic conversations with themselves and their culture, and their cultural practices. In particular, culturally dialogic reflective writing discussed how cultural practices conflict in school settings, and the meaning of this for Polynesian Australian students and Australian teachers of Polynesian Australian students. Culturally dialogic reflective writing explored the underlying cultural origin of particular teaching and learning situations, and tried to explain their cultural basis.

Culturally critical reflection described writing in which the pre-service teachers examined their own teaching behaviour in the context of the wider social, political and cultural context of Polynesian Australians. In particular, culturally critical reflective writing focused on speculation about appropriate teacher behaviour and pedagogy in the context of reviewing cultural assumptions. Such writing evidenced pre-service teachers theorizing about the best ways to plan, program and organize teaching and learning on the basis of their reflections on new cultural learning.

Comparing Cultural Reflection for Engagement, Cultural Immersion and Two Way Learning Pre-service Students.

Cultural Engagement and Critical Reflection

Horsley & Bagnall's (2003) analysis of the cultural engagement mode pre-service teachers' reflection was predominantly culturally descriptive reflection. It was noted that almost 70% of all the reflective writing were of this type. The engagement mode pre-service teachers' reflective writing constantly referred to the cultural items, practices and people they encountered in the course. For 70% of the respondents this was the only type of reflection undertaken. All the respondents' reflective writing included references to vernacular terms such as *Fa'afetai mo fou a'oa'oga*, *tofa soifua*, *fa'a samoa*, which are essential in developing

cultural awareness of Polynesian Australians. Culturally descriptive reflection examples of writing included,

- *The interview with Tongan parents have given me some understanding about Tongan culture both in Tonga and how it has changed in Australia. The parents were very warm and friendly. The reasons that most Tongans came to Australia are to look for jobs and to give their children a better education and life (3)*
- *Our discussions about education in the Pacific were great, such as parents' aspirations for their kids in relation to the curriculum offered, etc. (1)*
- *I found the talks given by the Tongan lady and the Samoan guy very useful as an insight into understanding Tongan and Samoan life both here in Australia and back home in the village. (2)*

Approximately 20 % of the reflective writing could be identified as culturally dialogic where the reflective writing attempted to explain educational phenomena from a cultural perspective. This culturally dialogic type of reflective writing shows that the writers are engaged in a dialogue with culture, and they develop new ways of explaining events and seeing pedagogic situations. Although usually dialogue implies the use of the personal pronoun (I) cultural dialogue involves reflection which explores the cultural by comparison and attribution that is new. Often the dialogue has intertextual aspects, as the writer seeks new attributions that are referenced in another cultural view. Culturally dialogic reflective examples of writing included

- *Many of the Tongan students have problems at school. Their parents cannot help with school work because they have little education. Some of the students have problems with their teachers, hence they have been neglected and are disadvantaged. Many of them have chosen low subjects and do not wish to study further in tertiary institutions. (1)*
- *The information I collected about Western Samoa not only provided me with a sound background of what the climate, crops, wealth, politics and village life included, but it also highlighted the hierarchical structure of Samoan villages - who serves who. I hope to use the knowledge gained from my reading as a reference point for story telling and a way to explain ideas clearer either for the parents or the children. (3)*
- *Some of these problem issues concern the way Tongan children relate to figures in our society. Their status or authority may greatly differ from, oppose and abrade the attitudes expected toward those figures in a Tongan home and community hierarchy. Their expected behaviour in school versus the behaviour expected at home, poses a dual demeanor that inevitably would be confusing and frustrating. The two cultural deliberations on the importance of education, its expectations and priority must further cause anguish for the student. Parents may feel a loss of control and helplessness, reacting profoundly to their child's resistant behaviour. Meanwhile, the school or teachers may have no idea or little intention of constructively tackling these problems (5).*

Only 10% of reflective writing of the engagement model students could be classed as culturally critical, where the pre-service teachers synthesized their new cultural information and used it to speculate on how they could improve their teaching by more appropriate and culturally sensitive pedagogy. This culturally critical writing locates behaviour in a cultural frame. Another aspect of culturally critical reflective writing is its affirmation of culture. Such writing not only values another culture, it also frames it in the context of empowerment; both for the teacher, and their speculative and planned action, but also for the target student group. Culturally critical reflective writing examples included :

- *My role as teacher would be to advocate for the Pacific Islander children and families in the school environment, and to utilise what they know at home and from the village and to incorporate it at school as valuable knowledge. To encourage them to talk about and write about their own cultural experience. As an art teacher, to encourage their own traditional styles as well as developing an understanding of other styles. When teaching, to understand the idea of shame as a result of discipline as opposed to guilt, and to be aware of this when teaching (2)*
- *I feel it would be useful to talk at length with parents about their role in supporting their children in further education (or possible careers) enabling them to feel a sense of real collaboration and guidance concerning their children's' lives at school and beyond. I think the students would appreciate some advice and discussion on what they could achieve and pursue...we as a group, could endeavour to provide some assistance and support to the parents and students in determining and acting upon any ideas they have for education, training and employment in the future, it may strengthen all of our positions.(5)*

Cultural Internship and Immersion and Critical Reflection

As discussed before, some of the cultural engagement course participants had also taken the opportunity to undertake an extended cultural and teaching internship of 10 weeks in the South Pacific Island schools. Since 1996, 25 teacher education students have completed internships in Fiji, Samoa, Tonga and the Cook Islands. Evaluation of the Samoan action learning internship reports (completed after the completion of the internship as a reflection on the internship process) provides a way of *comparing cultural engagement and cultural (and teaching) internship modes* in the differential ability to promote critical cultural reflection. It was originally hypothesised that the opportunity to live and teach in another culture would both accelerate and encourage critical cultural reflection. However, analysis of the action learning case study internship reports indicated that cultural immersion and teaching resulted in a more complex pattern of reflection in the students who undertook such cultural and teaching immersions.

Results

1. Compared to the pre-service teacher who undertook the *cultural engagement mode* courses, all the beginning teachers subject to *cultural and teaching immersion* exhibited extensive culturally referential reflection. The nature and depth of their experiences allowed them all to refer extensively to Samoan language, culture, learning styles, world views, procedures and processes and living conditions and customs. All of the reports contained advanced description of *fa'a samoa* as experienced in schools and classrooms, as the following example shows :

- *The formal system of education in Samoa primarily adopts the teaching method of 'chalk and talk'. Most classes involve the teacher writing on the board in English and then explaining the notes in Samoan, English, or a mixture of both. The students play a passive part in this process, as they are the recipients of the knowledge the teacher imparts. Learning is teacher centred, with the students having little or no input into what they learn. There is little student-teacher interaction or peer interaction and no independent exploration, or self-directed learning in this structured environment.*
- *This non-interactive process of learning originates at home, and in the community, where an informal system of education is in practice. This informal system of education is a*

traditional one concerned with passing on the basic skills and knowledge that are necessary for the maintenance of group identity and life. This form of education is not a progressive one, encouraging change or individualism; rather, it enforces conservatism and conformity. The family is the most important unit in the community and ones responsibilities towards the family take priority over any individual interests. Each member of the family has roles and responsibilities which must be carried out for the preservation of the family. (14)

All the writing of the cultural immersion students contained both significant and accurate descriptions of culture. As would be expected, in all cases these descriptions are considerably more comprehensive, informed and insightful than those prepared by the culturally engaged mode pre-service students. The quality of the culturally referential writing is so high that it has very been useful in in-service teacher education in Australia. This culturally referential writing was also used in induction courses and programs for new students wishing to teach and live in Samoa for internship.

2. *Compared to the pre-service teacher who undertook the cultural engagement mode courses, all the beginning teachers subject to cultural and teaching immersion exhibited culturally dialogic reflection. As stated previously only 20 % of the reflective writing of the cultural engagement model could be identified as culturally dialogic, where the reflective writing attempted to explain educational phenomena from a cultural perspective. All students of the cultural immersion mode demonstrated that they developed a dialogue with Samoan culture, and articulated new ways of explaining events and seeing pedagogic situations, based on their new cultural knowledge. All writings of the cultural immersion mode students incorporated extensive and comprehensive dialogic passages where knowledge, epistemology, and explanations of behaviour observed were juxtaposed and explicated. The researchers did not expect that all beginning teachers would reach this level, or be able to undertake such dialogic cultural reflection*

3. It was hypothesised prior to the collection of the data that critical cultural reflection would be significantly enhanced by cultural immersion, compared to the cultural engagement modes of teacher education. The original analysis of the critical cultural reflection writing showed that only 10% of the engagement model students could synthesize their new cultural information, and used it to :

- *outline how they could improve their teaching by more appropriate and culturally sensitive pedagogy*
- *locate specific teaching and learning behaviour in appropriate cultural frames*
- *affirm and validate alternative explanations, cultures and epistemologies*
- *use this knowledge to question existing relationships, methods and explanations of teaching and learning.*

In the reflective writings of the cultural immersion mode students, only 30% exhibited critical cultural reflection at the level displayed by the example provided below :

- *Discipline however, was not always administered by the teacher. On a few occasions when the noise level was too high and I needed to address the class, a student would hiss "Pisa" or 'noisy' in Samoan and the class would usually settle down. This form of self discipline usually occurs "once a trusting relationship is built between the student and teacher, the student is obliged not to do anything to jeopardise that trust and in most cases will compel others to follow" (Horsley 1999). Unknowingly, I must have developed some form of trusting relationship with a few students who remained loyal. These were the*

ones always to volunteer answers, write on the board, attempt an exercise, even if they were unsure of it, or help me maintain classroom control.

- *These relationships are built on trust respect and love and it is not unusual for physical contact or affection to be displayed between teachers and pupils, or for a pupil to vocalise how much they love their teacher. As the class indeed told me when I left the school. These social conventions contradict our concept of professional distance, both physically and emotionally, which is maintained by educators in Australia.*
- *Here, in Samoa the pupil/teacher relationship does not end with the student but extends to their whole family, with the teacher knowing students' families and often socialising with them. Because Samoan students are used to having quite close relationships with their teachers I would advise any teacher to make that extra effort in finding out about students' backgrounds and meeting parents when it comes to Pacific Island students in the Australian classroom.*

While this increase in critical cultural reflection is significant it is less than expected. Still, almost 70% of the beginning teachers in the cultural and teaching immersion mode do not display critical cultural reflection in their writing, despite being aware of alternative cultures, and having the ability to explain teaching and learning behaviour from alternate cultural paradigms. One is reminded of the phrase “you can lead a horse to water, but you can't make it drink.” This result was also confirmed by analysis of the action learning or action research projects from the two-way inquiry learning, undertaken by teaching interns living and working in the Aboriginal schools in the Northern Territory.

The interns who were most effective were able to learn to become part of a people centred society. They were then able to come to understand the value systems of the students, their parents and indigenous staff with whom they worked. They shared an open life style and joined in wholeheartedly with community life. They were valued by the Principal and mentors for their contribution to the education of the students, and their willingness to fully engage in the life of the school. Most importantly they valued this culture and affirmed and saw themselves as questioning existing practices as a result of their new knowledge. They also possessed personal qualities, which enabled them to become teachers who serve, while retaining their personal dignity and self worth. They made every effort to gain knowledge of the kinship system, clan politics, language and culture and norms of behaviour, which characterised their community. Critically reflective writing focused on the important issue in learning how to become an effective teacher in their community, such as the kinship system, clan politics, Yolgnu culture and norms of behaviour and language

Interns who were successful acquired this knowledge gradually from first hand interactions with Yolgnu teachers, students and community members, knowledge that can only be learned on the job, as the following example shows

The journey I have experienced ... has allowed me to reach the conclusion that one of the best ways to learn what it means to be an effective teacher in a remote indigenous community, is to realise that resources are primarily people. It is about building and maintaining relationships, whether it be Yolgnu family or my own family. Being recognised as an adopted relative within a Yolgnu family is paramount for relationships to develop within Yolgnu culture. The journey requires internal reflection and confirmation, always remembering to respect the personal needs of myself as a teacher and the needs of the community. It's a constant learning environment that requires an unassuming, adaptable and open attitude.

Conclusion

Challenging cultures is a complex individual phenomenon requiring at least formation of both new identities and world views. McIntyre (2002) writes of disrupting the 'dysconscious racism' of American teachers through a process of 'unlearning whiteness... where teacher perspectives about teaching and multicultural education are challenged to go beyond the economy of the stereotype.' (McIntyre, 2002). Critical cultural reflection requires new understandings that recognise the dynamics of culture, accommodate change, create space for differences and most importantly ensures meaningful and successful participation in one's community'.

For pre-service teacher education students and beginning teachers it means coming to see another culture positively, and viewing it from the lens of possibility, as a source of new learning. Critical cultural reflections are the result of new cultural learning. Culturally critical teacher education students adjust their teaching practice to take account of their new cultural knowledge, and their teaching is informed by a cultural imagination. Their reflectivity allows them to question the cultural underpinnings of teaching and practices and empowers them to change for the benefit of their students

Such reflection and imagination is only derived from serious engagement and immersion with other cultural groups. Serious engagement and immersion requires considerable interaction with the community, and long term connections with families and students *outside the school*. Through cultural engagement and immersion pre-service teachers come to learn about other cultures in depth, and explore the links between culture, behaviour and learning in its social context.

References

- Bishop, R. (1997) Interviewing as Collaborative storytelling. *Education Research and perspectives*, 24 (1) 28-37.
- Bishop, R. & Glynn, T. (1999) *Culture Counts: Changing Power Relationships in Education*. Palmerston North: Dunmore Press
- Bishop, R., Glynn, T., Berryman, M., McKinley, E., Devine, N. & Richardson, C. (June 2001) *The experience of Maori children in Year 9 and 10 classroom: The scope exercise*. Unpublished paper presented to the Research Division of the Ministry of Education, New Zealand.
- Bishop, R., Tiakiwai, S., Richardson, C. & Berryman, M. (April, 2002) *The experience of Year 9 and 10 Maori students in mainstream classrooms: Milestones Report no.2*. Unpublished report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Brookfield, S. D. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Carauana, M (2001) *Tongan, Samoan and Fijian Students Enrolment*. Community. Information Blacktown District Office, Department of Education and Training: NSW
- Commonwealth Department of Education Science and Training (2001), *The 1999 National Survey of Teachers in Australian Schools*
- Connell, R. (1993) *Schools and Social Justice*. Montreal: Our/Schools Our Selves Education Foundation.
- Cranton, P. (1996) *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dibble, N and Rosiek, J (1999) White Out: A Case Study Introducing a New Citational Format for Teacher Practical Knowledge Research, *International Journal of Education and the Arts*, V 3, (5), 1-13

- Florio-Ruane, S (2001) *Teacher Education and the Cultural Imagination*, Lawrence Erlbaum Associates: New York
- Foster J & Horsley, M (1999) Cases within cases: transformation and learning, *Change: Transformations in Education*, **2**, (2) November
- Fusitu'a, L. M. & Coxon, C. (1998) Koe'Ulungaanga faka-Tonga moeAko lelei: Tongan culture and Academic Achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies* **33** (2) 23-38
- Garcia, Eugene (2000) Rethinking School Reform in the Context of Cultural and Linguistic Diversity: Creating A Responsive Learning Community, *Unpublished Paper*, University of California
- Gordon, J. A. (2002) The Colour Of Teaching, *Journal of Teacher Education*, **53** (2), 124
- Hatton, N and Smith, D (1995) Reflection in teacher education: Towards Definition and Implementation, *Teaching and Teacher Education*, 10
- Harris, C., Smith, D., Merrit, L., Simons, J., & Reid, D. (2002) *Integrating Information technology to promote reflective practice in teacher education*, NZERA, Waikato, December
- Helu-Thaman, K. (1997) Re-claiming a place: Towards a Pacific concept for education for cultural development. *Journal of Polynesian Society*, **106** (2) 119-130
- Helu-Thaman, K. (1999) Would indigenous knowledge help students pass examinations. 'Keynote address Aotearoa Tongan Teachers Association meeting. PIBDT, Papatoetoe, South Auckland
- Helu-Thaman, K. (1999b) A matter of life and death: Schooling and culture in Oceania. Keynote address, Innovation for Effective schooling Conference, Auckland, 25-28, August
- Helu-Thaman, K (Ed) (2003) *Educational Ideas From Oceania: Selected Readings*, Institute of Education, Suva: Fiji
- Herdoiza-Estevez, M and Murray, G (2003) Explorations on Diversity Education: International Education Program, *Hawaiian International Conference on Education*, January: Hawaii
- Holmes Group (1990) *Tomorrows Schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, Massachusetts.
- Hooley, N. (2000) Nyerna Studies: Learning As A Community Partnership, paper presented at the *Australian Indigenous Education conference*, Freemantle, April
- Hooley, N. (2002) *Two-way Enquiry Learning: Exploring the interface between Indigenous and non-Indigenous knowing*. Monograph, Victoria University of Technology, August
- Horsley, M. & Bagnall, N. F. (2003) Culture and Learning in South Pacific Teacher Education. SEE, *Revista Europea di Etnografia dell'Educazione*, **3**, 65-80
- Horsley, M., & Laws, K. (1992) The community domain in Practicum Experiences: evidence from the South Pacific, *South Pacific Journal of Teacher Education*, **20**, (2)
- Howard, T. C., & Denning del Rosario (2000) Talking race in teacher education: The need for racial dialogue in teacher education programs. *Action in Teacher Education*, **21**, 127-137.
- Hutakau, I (1999) *A Multicultural Approach to Learning*, Community Information Blacktown District Office, Department of Education and Training: NSW
- Imel, S. (1996) Summing up: themes and issues related to learning. In Imel, S. (Ed.), *Learning in groups: Exploring fundamental principles, new uses, and emerging opportunities* (71, Fall 1996, 91-96). San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Lowe, K, Sawyer, W, Wood, H, Newman, S and Buchanan, J (1997) *Retaining Cook Island Students in Secondary School*. A Research Report, University of Western Sydney
- McIntyre, A (2002) Exploring whiteness and multicultural education with prospective teachers, *Curriculum Inquiry*, **32** (1)
- New Zealand Qualifications Authority (2002). *Secondary qualifications statistics 2001*, Wellington: NZQA.
- No Child Left Behind. (2001) Text of the *No Child Left Behind Act of 2001*, President Bush signed this Act into law on January 8, 2002.

- Pasikale, A (2002) Pacific Education in New Zealand, in Institute of Education *Tree of Opportunity: re-thinking Pacific Education*. University of the South Pacific: Fiji
- Prestidge, B. (2002) *Educating new teachers for Culturally complex classrooms: The New Zealand setting*. Unpublished paper presented at 'Advance Teacher Education: Our Work, Our research' A research symposium with colleagues from The University of Waikato, The University of Sydney and Waikato University, 10-11 December
- Ramsey, G. (2000). *Quality Matters. Revitalising teaching: critical times, critical choices*. Teacher Education Review in New South Wales. Department of Education and Training, New South Wales
- Redfield, R. (1973). A Contribution of Anthropology to the Education of the Teacher, in Ianni, F. & Storey, E. (Eds.)(1993) *Cultural Relevance and Educational Issues*. Boston: Little, Brown and Co
- Rudney, G. L., Marxen, C. E., & Riska, M. T. (1999) Preservice teachers' growth in multicultural understanding: Assessing the assessment. *Action in Teacher Education*, 20, 32-46.
- Scheurich, J. J. & Young, M. D. (1997) Colouring Epistemology: Are our Research Epistemologies Racially Biased? *Educational Review* 264, 4-16
- Schwarzer, B.(1999). *Teachers as Believers: A case study of teachers' ability to describe their teaching practice*. Unpublished Ed.D Thesis, Charles Sturt University: Wagga Wagga: NSW
- Sturman, A. (1997) *Social Justice in Education*. Melbourne: ACER.
- Thaman, K. H. (2003) *Educational Ideas from Oceania*. The Institute of Education. UNESCO Chair of Teacher Education and Culture. The University of the South Pacific, Suva, Fiji.
- Teasdale, R., & J. (1992) *Voices in a Seashell: Education, Culture and Identity*. Institute of Pacific Studies, University of the South Pacific, Suva: Fiji
- Teese, R. (1996) *Who Wins At School ? : boys and girls in Australian secondary education*. Canberra, ACT: AGPS
- Va'a , L. F. (2001) '*Saili Matagi*' - Samoan Migrants in Australia, Institute of Pacific Studies, University of the South Pacific: Fiji
- Vaiolati, T. (2001) We left our island, people and our culture to educate our children in New Zealand, *Educating Pasefika Positively*, April: Waikato
- Wilson, M. and Hunt, P. (Eds) (2000) *Culture, Rights and Cultural Rights: Perspectives from the South Pacific*, HUIA Publishers, Wellington: New Zealand
- Wolk, S. (2000) Thinking Like Darwin: Struggle and Survival In Democratic Classrooms, *Democracy and Education*, 13 (4), 13

Abstract

This paper describes the range of ways teacher educators have developed to introduce a cultural dimension into teacher education programs. These include curriculum and cultural infusion models, where teacher educators develop courses for student teachers to enable them to better support the learning of culturally diverse student groups. Teacher educators have also developed cultural engagement models of teacher education, requiring student teacher experiences in diverse communities, and cultural immersion models requiring extensive life and/or teaching experiences in other cultures. Teacher educators have also developed two-way inquiry learning and bicultural models of incorporating cultural dimensions into teacher education. Examples of these types of cultural programs for Australian beginning teachers of Pacific Island school students are explicated in the paper.

The paper then reports on continuing research which compares how such different modes of cultural dimensions in teacher education influence the critical reflection of pre-

service and beginning teachers. In particular the research will compare student teacher reflection in cultural engagement modes and cultural immersion modes of teacher education programs. The research shows that living and teaching in a new culture promotes certain types of reflection on teaching, learning and culture.

On the Use of Ethnography in the Berlin Study of Rituals, with special focus on the Example of Videoed School Scenes⁵⁹

Monika Wagner-Willi & Christoph Wulf
Freie Universität, Berlin

In recent years, the theme of rituals has become increasingly relevant within the context of European educational science (in the German speaking world c.f. Gebauer/Wulf 2004; Schäfer/Wimmer 1998; Wulf/Zirfas 2004). This can be seen as a new development in the light of the fact that from the 1960s up until the 1980s, as a result of social criticism and the liberalisation of upbringing and education, rituals were the subject of critical or negating reflection and widely ignored well in to the 1990s (Illich 1970). New studies, like, since 1999, our own Berlin Study of Ritual (Wulf et al. 2004a, 2004b), are now taking a fresh look at ritual as a social phenomenon *sui generis*, which is seen to play a central role in a variety of educational fields and whose multilayered characteristics call for an ethnographic approach. This methodological approach proves to be fruitful for the following reasons:

1. For a start, ethnography is embedded within extremely productive scientific developments. Often making use of participatory observation (Malinowski 1935), the roots of ethnography stem from ethnology, a discipline which, in its research of foreign cultures, has for a long time focussed on the field of rituals (van Gennep 1981, Turner 1969; Geertz 1983). In the context of ethnology, rituals are considered to be of key relevance for anyone hoping “to understand the inner constitution of human societies“ (Wilson 1954, quoted in Turner 1969, p. 6). In addition to this, within the context of ritual studies which emerged as an orientation for research in the Anglo-American realm in the 1980s, a perspective has gradually been established that attributes a central role to rituals in public social relations including those of postmodern societies. At the same time, the ethnography of foreign cultures (Geertz 1983) is increasingly being applied to every day social realms of life within our *own* (Western) society, which is increasingly being investigated with a view to “alienating one’s own culture“ (Hirschauer/Amann 1997; Hammersley/Atkinson 1983).

2. Ethnography enables empirical access to the *performativity* of social and ritual reality, insofar as it takes into account both the textual dimension of that reality *and* its physical, pictorial, expressive, theatrical and creative character (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). This potential relates in part to the methodological tradition of fieldwork which approaches social actions, interactions and events in situ. But it also results from the use of *visual* methods such as *participatory observation* (Hammersley/Atkinson 1983) and, increasingly, *video-based observation* (Erickson 1992), *photography* (Bateson/Mead 1942) and the *ethnographic film* (Ballhaus/Engelbrecht 1995).

As part of the collaborate research centre “Cultures of the Performative“, the Berlin Study of Ritual has tackled ethnographic processes both methodically and methodologically,

⁵⁹ Many thanks to Alice Lagaay for translating the text.

applying and developing these with regard to the central question of the *emergence of the social in rituals and ritualisations*. In what follows, after introducing the notions of the performative and the mimetic, the Berlin Ritual Study will be described in more detail and illustrated by an example of ethnographic work carried out by one of the projects on rituals in school. The ethnographic procedure is summarized at the end.

1. The significance of performativity and mimesis for the investigation of rituals

The performativity of rituals encompasses at least three aspects. Firstly rituals can be conceived of as *cultural performances*. As such they are the result of certain stagings and processes of physical presentation. The carrying out of rituals involves an arrangement of ritual scenes in which participants in the ritual fulfil various tasks. By talking and acting in relation to one another, they create the ritual scene together. Like works of art and literature, these rituals can be seen as the results of cultural action through which heterogeneous social forces are brought into an accepted order.

Secondly, the performative character of *language* is of central significance in ritual actions. This is clearly apparent, for instance, in the rituals of baptism and confirmation, in transitions and inaugurations, in which spoken words play an essential role in creating new social reality. The same is true for rituals in which the relation between genders is organised, such as in the repeated reference to a child as “boy” or “girl”, which contributes to the creation of gender identity (Butler 1993).

Finally, the notion of the performative also encompasses an *aesthetic dimension*, which is particularly relevant in artistic *performances*. This perspective highlights the limitations of a functionalist approach to the performativity of ritual actions. Considering artistic performances from an aesthetic point of view means realizing that these cannot be reduced to actions that follow a particular intention. In the same way, rituals amount to “more” than a realisation of intentions. The *manner*, for instance, in which, within a ritual arrangement, participants carry out their particular tasks, contributes to the general meaning of the ritual. This understanding of rituals leads to a heightened awareness of the pertinence of the question of “agency” in ritual action.

Beyond the widely held view that ritual action serves above all to maintain and consolidate existing structures, there is also good reason to assume that rituals contain a dynamic potential, without which they would not be able to fulfil their social purpose. This can be assumed for several reasons. Firstly ritual action is not about simply creating a copy of a previously carried out ritual. Every ritual enactment gives way to a new production which can modify earlier ritual actions. A *mimetic relation* exists between past, present and future ritual actions, which allows for new actions to be created on the basis of old.

Mimetic processes establish a relation to another world. This is often based on a relation of similarity, whereby a similarity can be seen between the occasions, the acting people and the social function of the rituals. However, it is not the similarity per se which is of central importance so much as the relation to another world. If a particular ritual action is related to and carried out in similar way to a previous ritual action, then there is a desire to do something in accordance with the ritual actors one is relating to, a desire, that is, to be like them, or to become like them. Despite this desire to be like something or someone, there is also a desire to be different and independent of what came before. The contradiction between these conflicting emotions can sometimes give way to acts of violence (Wulf 1999, 2002; Gebauer/Wulf 2003; 2004; 2005).

The dynamic nature of rituals is rooted in this *mimetic desire* which is constitutive for the acquisition of practical ritual knowledge (Jennings 1998). It compels simultaneously towards repetition and difference in the ritual action and creates energies that drive forwards the staging and performance of ritual actions. Repetition consists in a mimetic process that follows the model of previous ritual actions and relates these to new situations. The repetition of ritual action never leads to an identical recreation of the previous situation, but to the creation of a new ritual situation which differs from what happened before in a constructive way. The productivity of ritual actions is grounded in this dynamic. The safeguarding of continuity also allows space for discontinuity within ritual action. Ritual arrangements make it possible to negotiate the relation between continuity and discontinuity. The specific conditions that relate to the individuals and groups, organisations and institutions involved in the ritual action play an important role in the different applications of ritual patterns.

The performative knowledge that is necessary for the staging and performance of rituals is not theoretical or reflexive knowledge but *mimetic knowledge*. This kind of knowledge is physical and closely related to perceptual processes. It is acquired, for instance, when children or youth engage in the performance of social actions, when they take in how other people act in ritual scenes. The way in which the processes are carried out plays an important role and is perceived with all the senses. By seeking to imitate the outside world that is constituted by ritual means, people use all their senses and imaginative power to transpose this world into inner images, sound bodies, and worlds of feeling, taste and smell, incorporating these into their own imaginative worlds.

2. The Berlin Study of Ritual

Central to the Berlin Study of Ritual is the question of how, within the contexts of family, school, peer groups and the media, rituals and ritualisations give way to and shape the social, in other words, how they create communities and institutional contexts of meaning. This study focuses on the performative side of ritual actions and interactions. In a first research phase (1999-2001) the project considered everyday rituals (Wulf et al. 2004a, 2004b). The second phase (2002-2004) concentrated on secular (primary school enrolment, LAN-parties) and religious celebrations (confirmation) within the same fields of socialisation (Wulf et al. 2004b). In its third phase, the project is currently working on the everyday emergence of ritual cultures of learning in the said fields of socialisation.

Our investigations so far have clearly shown how communities are created and transformed through rituals and how the context of meaning is formed by the respective scenic arrangements, the body and the *mimetic* relation of the participants. Also apparent is the way in which through rituals, differences in various contexts of action can be created, worked out and consolidated as well as undermined and overcome. The working through of differences is of particular significance when it comes to coping with emerging crises and in transitions between social groups and communities (Turner 1969; 1982).

In contrast to the *role-like* actions that define institutional connections, we consider a community to be a *conjunctive experiential space* (Mannheim 1980, pp. 211ff.) that emerges when people are connected through common social experience. A community gives way to particular forms of action and rituals as well as to particular forms of practical, mimetic or atheoretical knowledge. Those who belong to a conjunctive experiential space understand each other immediately and interact by means of habitual agreement (Bohnsack 2003).

Social relations are largely defined according to how people put their bodies to use in ritual action, what physical distance they adhere to, what physical attitudes they present and

what gestures they develop. Much is communicated between people by means of these elements. A common awareness of life, a particular way of seeing, feeling and experiencing the world are shared. Yet despite the central importance of all these aspects of *physical performativity*, they have continued to be overlooked in traditional ritual theories which still tend to ignore the sensual and contextual conditions of the actions in question, reducing them to cognitive aspects. In order to avoid this reduction, we are investigating how ritual action emerges, and is connected to language and imagination, how its uniqueness is made possible by social and cultural patterns and how its 'eventness' relates to repetitive aspects. In relation to this we are pursuing the question of how speech and communication can be conceived as actions, and also how address and repetition play a role in the creation of gender, social and ethnic identity. From this perspective, ritual action can be conceived of, in terms of physical-sensual imitation, as the participation in and creation of cultural practices. Ritual action is understood as *performance*, speaking as *performative action*, and *performativity* as a comprehensive concept derived from these connections (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Paragrana 2001, 2004; Wulf/Zirfas 2005).

Our research aims to reconstruct rituals in their complex performativity, with special regard to the formation and transformation of communities and institutions. This calls for methods of data recording that allow access to both verbal and non-verbal aspects as well as to the social, collective dimensions of ritual interactions and actions in social situations. Consequently we not only use participatory observation but we also record conversations, hold group discussions and apply a video-based approach (Wulf et al. 2004a, 2004b). This latter method has proved to be more reliable than participatory observation when it comes to investigating the *fine nuances of micro-ritual processes* in their performativity. Of course, audio-visual recordings of actions and interactions do not provide a totally true image of reality: in the reduction of three-dimensional space to a two-dimensional surface, a certain distortion of colours, shapes and sounds including voices is unavoidable. However, compared to participatory observation, in which the researcher's perceptual experience and observations *in the field* become the basis for empirical material constructed retrospectively (i.e. observation reports), audio-visual recording certainly allows for a clearer separation between "grounding data" and interpretation, that is, the repeated viewing of what "was played out" in the field, or the *reproducibility* of data. Not only does this technique allow for a higher level of detail in description, it also makes it possible to observe several activities and interactions simultaneously. Of course social processes are not only based on sequencibility but they also rely substantially on the *structure of simultaneity*. This structure can be observed a) on the level of the social situation as the *coexistence* of several independent interactions; b) on the level of the interaction as *correlation*, i.e. as mimetic interaction in which subjects relate to each other physically, in gestures, facial expression and language; and c) on the level of individual action as physical-sensory-spatial *coordination*. Simultaneity is based on physicality, scenic formation, materiality and iconicity, that is, on the performativity of social and ritual reality (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, Wagner-Willi 2004). In accordance with the aims of our project just described, the use of video recording and analysis has acquired specific importance. In what follows, we would like to present the methodical procedure that has been followed with regard to the study of rituals in primary school.

3. Rituals in Primary School

The starting point for this study was the observation that the discourse in educational science on rituals at schools does not tend to rely on empirical research and that it is generally limited to the institutional-functional aspect of rituals (Pädagogik 4, 1999). By focussing on

the performativity of rituals in everyday school life – not only on institutional rituals but also on those carried out by pupils – a section of the Berlin Ritual Study has sought to establish an empirical foundation for, and to contribute to, a switch of focus within the scientific discourse. To begin with, participatory observation was carried out for several weeks in three classes of nine to eleven year-olds (years 4 to 6), both during and outside lessons. Our attention became increasingly focussed on *transitional situations* which stand out as recurring moments throughout the day and are characterised by a particular density of interaction and excitement. Our video recordings, which include several hours of lessons, eventually concentrated on recurrent transitions, such as the transition from weekend to school week. Empirical data relating to the *transition from break time to lesson time* within a classroom soon have turned out to be particularly fruitful. Because of the stark differences between the world of playground (peer group) and that of the classroom (lesson time), the transition from one to the other includes several key situations of school praxis, thus revealing much about the tension that is constitutive of school reality between child culture and institutional order (Göhlich/Wagner-Willi 2004a). The purpose of our study was to capture the rituals carried out by the teacher and children of the 4th/5th year class during the transition from break time to lesson time, and to analyse these from the perspective of their performativity and social context of meaning.

The study picks up on investigations carried out by the ethnologist Victor Turner on rites of passage, that is, on rituals that make way for a transition from one social group to another (1969, 1982). These rituals follow a three phase pattern of separation, threshold and affiliation. They relate in a particular way to social limits, boundary marking and difference marking. Like Turner, we focus on the threshold or *liminal* phase, in particular on the transition from break time that takes place in the school playground to lesson time in the classroom.

The following scenes come from a video recording of one of these everyday recurring transitions in a 5th year class. The threshold phase in the classroom lasts for between five and fifteen minutes in the classes we have observed; it begins when the classroom doors are opened and ends when the teacher begins the lesson, which is usually signalled in a ritualised manner (e.g. by the sounding of a bell).

Class 4y, 25.3.99, Transition break time – lesson, 10h26m40s-10h27m15s⁶⁰

General: the space around the doors, cloakroom and the far side of the classroom is full of children. Most of them are in the process of going to the cloakroom or to their seats. Some children begin to take off their coats and anoraks whilst they are still in motion; objects are placed on desks. Meanwhile words are spoken between children who meet each other on the way and walk around and past each other.

Sirin, who is amongst the first to enter the room, remains close to her desk (near the door), moves to one side, starts taking off her scarf and jacket, whilst at the same time saying something (incomprehensible) to the considerably larger Roswitha who sits next to her and has just joined her. Roswitha replies and goes towards the cloak hangers; Sirin follows her whilst folding her jacket and scarf. To get to the cloak hangers she walks through a group of children standing nearby. When Roswitha has hung up her coat she goes past Sirin back to her place at the desk. Sirin quickly hangs her jacket up on a hanger and follows Roswitha, with a light skip back to their shared table. She sits down next to Roswitha.

⁶⁰

The time data includes hours (h), minutes (m) and seconds (s).

In entering the class room, Roswitha and Sirin carry out, like many of their classmates, an institutionally predefined ritual pattern of action: they take off their outdoor clothes, hang them in the cloakroom area, take their seat, and sit quietly. By shedding their outdoor clothes – which don't just provide outside protection but also mark a person's social identity (Goffman 1963), e.g. as belonging to a particular peer group – and placing these in an area of the room especially conceived for that purpose, the children signal in a performative manner that they are ready to accept the ritual procedure of school. This is further confirmed by the fact that children take up particular positions in the room in accordance with the preset seating order, and by their sitting quietly and attentively. In taking their seats, the children carry out a microritual that is of crucial importance in the organisation of the lesson. The chairs establish a fixed frame, defining the distances and expanding the space between the seated children (Eickhoff 1997, p. 493). Compared to standing, the physical position of sitting would appear at first sight to be comfortable. But within the framework of the lesson, having to remain seated also means minimizing physical movements to concentrate on the fine movements of the hands and head. Within the institutional context, the calm position of being seated is considered to provide the appropriate condition for synchronically communicating written-based lesson contents. Calming down and sitting quietly are part of the *pupil's habitus*.

The said rituals play an important role in the assumption of the pupil's social identity (Goffman 1967), which, in according with certain institutional expectations, accompanies the threshold or liminal phase of the transition from break time to lesson time. Sirin and Roswitha mutually confirm each other in following the institutionally preset ritual pattern of behaviour. Their conversation and Sirin's skip back to her place are the only remnants of (physical) spontaneity.

Such patterns of behaviour can be described as *communicative rituals* (Bohnsack 2004). They imply knowledge of the rules of the institution, that is, a communicative general knowledge. Moreover, they also represent a particular form of working through the difference between the institution and the peer group's conjunctive experiential space. In this process the individuals adapt themselves to the institutionalised procedure both by standardising and channelling their activities (e.g. by hanging up their clothes and sitting down calmly at their desks) as well as by constructing identities.

At the same time as the above example, another scene occurs in the classroom which suggests a different kind of working through the difference between the institutions's generalised context of meaning and the peer group's conjunctive experiential space. In this scene a bottle of milk which the pupil's can choose to buy at school for breakfast, becomes the source of a conflict between two boys.⁶¹

Milk bottle (Class 4y, VP25399, 10h26m26s-27m35s)

Two of the first pupils to stream into the class, André and Binol, strike up a familiar refrain shortly after entering the room: "Kleine Esmeral-da", they chant, somewhat harshly, ending the song with a "Da-ram da-ram da-dam". While André crosses the room and walks towards his seat, rhythmically swinging his arms, Binol does the same but not quite as vigorously. Unlike most of the others, both boys have already taken off their jackets. Binol is wearing a cap. Binol casually walks towards Martin's table, takes the hand size milk bottle in his right hand, sings out again in a gradually quietening voice: "da-dam". He turns round again, goes past the approaching teacher, and moves about a metre to one side behind Roswitha's desk. Binol calls out to Sören, who is just sitting down: "Now I'm going to smash

⁶¹ In this particular school the children take their breakfast in the classroom before they go out into the courtyard to play. This is why, after break time, leftovers of breakfast are still on the tables.

it (...).” Sören pulls himself up again and standing, observes the following event with a slight smile. Binol looks at Martin, who has just hung his jacket up in the cloakroom and is now in the door area on the way to his seat walking past the children who are streaming in. Martin has noticed Binol and goes towards him. Binol swings out his right hand and vigorously lets it fall against the table, reducing the momentum until the bottle almost hits the table, thus simulating on the one hand the shattering of the bottle, on the other hand a throw or a physical attack. Martin reaches out his right hand and says: “Give it back”, Binol partially swings out his arm again, goes over to Martin and gives him the bottle (Sören looks away). Martin seizes the bottle with a quick gesture and says: “You won’t smash it ...” and places the bottle on the table with emphasis. Binol approaches the table, his back to the board, and takes out a pen from the open satchel there. Martin, who is folding up a (break-time sandwich) paper bag, says something, bends to the side of the table, packs the paper bag away (in a bag), lets himself drop into his chair, says something to Binol, and motions to the milk bottle with his finger. He then takes a small ruler from his satchel. They chat while Binol is busy with the pen and its lid and Martin with the ruler, which he is sliding to and fro on the desk top. Binol then moves away.

André and Binol enter the classroom singing their familiar song. The song belongs to the children’s culture,⁶² and, considering its spontaneity and rhythm, and the fact that it is “in tune” with the way the boys walk (swinging their arms as they enter), the boys’ song stands in stark contrast to what awaits them inside the territory they have just entered: functional language, and the minimisation and standardisation of physical movement are determined by the fact that pupils are expected to sit down quietly at their set places. By this emphatically physical and active manner of entering the classroom, the boys performatively act out the tension that defines the transition from the peer group activities of break time to the rule-governed order of lesson time, and thereby demonstrate solidarity in distancing themselves from their social identity as pupils in the classroom.

Binol’s singing is immediately followed by an infringement of territory, insofar as he temporarily takes hold of something that belongs to his fellow pupil Martin: a milk bottle - a heavily symbolic object. On the one hand, as a source of nutrition primarily reserved for babies and toddlers, milk is assigned a specific symbolic meaning as a regressive form of expression. On the other hand, having a milk bottle suggests that the owner has made use of a service provided by the school which not all the children choose to make use of: the supply of a particular kind of food to sustain the children’s attentiveness during lesson time. At the same time, choosing to buy school milk expresses a form of agreement between school and private (eating) culture, in the sense that the child’s actual nourishment is thereby accorded with the school norm so that the institution can thereby be seen to extend right into the private sphere that is food. The milk bottle can therefore be interpreted as symbolising an adherence to the institutional expectations and procedures.

Equipped with what, within the class territory, signals his identity as a potentially defiant youth (the cap), Binol thus takes hold of the object that symbolises the ‘good’ pupil and makes it a central requisite of the following interaction. He introduces it with a performative statement, “Now I’m going to smash it”, which is clearly addressed to a spectator, a role which Sören readily assumes. Amused, the latter is distracted from his activity of confirming the school action mode of adopting the quiet position of sitting, and in standing up, declares solidarity with Binol.

⁶² The name „Esmeralda“ is often used as a name for ships. „Kleine Esmeralda“ would therefore mean a small ship or sailing boat. The song is possibly taken from a child’s radio play which was broadcast on German radio a few months before our recordings and which figures a boat called „Esmeralda“.

As a result of Binol's threat and Martin's perception of the situation, the dramaturgy of taking the milk bottle intensifies, retaining at the same time an ambiguity in its putative performance. On the one hand, the object takes on a new function, in that it becomes an instrument for hitting and thus loses its function of sustaining physical and mental conditions for attentiveness during lesson time. On the other hand, the object which indicates school (food) culture is potentially shattered and destroyed. The threat involved in the game, which is in fact only simulated, flirts with the possibility of assuming a "serious" nature. With this interaction, Binol not only distances himself from the social identity of pupil and the institutional demands connected with that: he also directs an aggressive provocation – if only in play – towards his fellow pupil Martin, who fits into the institutional scheme in its most wide-reaching form and thus breaks away from a common solidarity-forming distancing stance. Martin recognizes the playful character of the provocation, for he does not flinch at the "aggression", but he certainly objects to the appropriation of his bottle and he also opposes the playful destruction of the bottle's function. Martin answers Binol's performative statement with a verbal and non-verbal, performative gesture of dismissal: "You won't smash it".

The game ends with the bottle being returned. Sören's interest as a spectator subsides; he turns to his own (lesson-unrelated) possessions. Martin puts the reclaimed object back on his desk, which he had been going to after hanging up his outdoor clothing. He subsequently carries out a series of other actions in line with the rule structure of the approaching lesson: he tidily packs away his morning snack, and sits down quietly – unlike Binol, who follows Martin to his seat and now takes hold of some other of his things which Martin this time does not protest against.

This scene occurs in a characteristically *liminal* phase, a transition phase, in other words, in which the rules and regulations of lesson time have not quite begun to fully apply but in which the structures of the peer group relations can no longer be sustained: it is a phase that is characterised by a relatively high level of 'structured unstructuredness'. The teacher is present, but she has not begun to intervene. In this "liminality", as Turner says, people "*play* with the factors of culture, sometimes assembling them in random, grotesque, improbable, surprising, usually experimental combinations" (Turner 1982. p. 40). The interactions between the children contain certain dramatic traits and are permeated with physical-expressive and ludic elements.

In the light of the approaching lesson, certain habitual differences between pupils become apparent – differences that also relate to their respective conjunctive experiential space. These differences, which mainly concern the pupils' relation to the school order which constantly has to be newly established, become a reason for the pupils to negotiate, in a performative-symbolical manner, their conformity to, and incorporation of, the school institutional order. In this regard, Martin differs from Binol not only in that he possesses a milk bottle. This is in fact only a token of his general attitude, which includes his accordance with the rules of lesson time that visibly begins as soon as he enters the classroom. In contrast to the way Martin behaves, which appears to show a dependency and thus a certain childishness in relation to the institution, Binol does nothing that would suggest that his behaviour is oriented towards the rules of lesson time. He doesn't take his seat, but instead seeks Sören's approval and solidarity with regard to his distancing attitude in relation to the demands and expectations of the institution on the pupil's social identity. Based on the peer group's conjunctive experiential space, this mutual marking of a distancing attitude with regard to the norms, programmatic procedures and enforced roles of the institution, can be described as a *conjunctive ritual* (Bohnsack 2004). By quickly taking his seat and having a school milk bottle which symbolises accordance with the school norms, Martin appears as an

appropriate target through which, in the liminal phase, to express a symbolic-subversive distance from the institutional norms and standards.

Clearly apparent here is the *ludic* component of rituals, which relates to the central role of the imagination in their staging and performance. This ludic component refers to a playful seriousness that follows certain rules and boundaries and is at the same time open to new impulses. Ritual action allows room for spontaneity and creativity in which the norms of the community are temporarily suspended or modified. In this process, old components can be playfully abandoned to incorporate new ones. Ludic elements help to avoid relations within the community being reduced to causal or functional meanings. The ludic side serves to confirm the community in a physical and scenic but not reflexive manner. And it also reminds us of the role of the imagination in the creation of heterogeneous forms of ritual performativity.

4. Ethnographic Methods and Methodology

With the examples described we hope to have provided an insight into the micro-analytical ethnography of the performativity of rituals. Video analysis is in fact part of a triangulation of procedures which relate both to the physical-scenic dimension of rituals and to their verbal aspects, which unfortunately for lack of space cannot be described in further detail here (Wulf et al. 2004a, 2004b, Wagner-Willi 2005). Within the framework of the project, the purpose of triangulation is mainly to “expand the depth and width of the analysis” (Marotzki 1995, p. 79). Most important in our choice of methods is their appropriateness with regard to both the issue of our own research (the analysis of performative ritual processes) and the subjects of the research within the field itself. Thus, for instance, in the case of peer group activities in the courtyard or during breakfast time within a family, video recording is less appropriate than participatory observation. But in order to analyse the performativity of verbal-ritual sequences it makes more sense to capture these with audio-recordings – and not participatory observation. And to acquire insight into the dimensions and genesis of community ritual practices, group discussions (Bohnsack 2003) are most effective.

When carrying out multi-layered analyses, it is particularly important that on the lowest level of interpretation the detailed description does not assume any intentions or motives of action on behalf of the actors. The aim is to try to reconstruct social (ritual) praxis in its own logic of meaning and not to project other horizons of meaning (such as those belonging to the researcher) onto it. On the higher level of interpretation, on the other hand, the turn towards the conjunctive level of meaning is particularly significant; the turn, that is, towards practical, mimetic and ritual knowledge, or towards the social and ritual action and interaction that is rooted in conjunctive experience.

Accordingly, what is most essential for the ethnographic procedure of the Berlin Ritual Study is a praxeological methodology that incorporates different methods, i. e. “an anchorage of the methods in social praxis and (...) their methodological foundation by means of the reconstruction of this praxis – understood both as scientific and not scientific praxis” (Bohnsack 2003, p. 187). For the ultimate ambition of this research project is to achieve a “praxeological cognition“ (Bourdieu 1972 p. 163) of the performative multi-layeredness, complexity and ambiguity of ritual phenomena and the social dimensions thereof.

Bibliography

- Ballhaus, Edmund/Engelbrecht, Beate (Hrsg.): Der ethnographische Film. Einführung in Methoden und Praxis. Berlin 1995
- Bateson, Gregory/Mead, Margret: Balinese character: A photographic analysis. New York 1942
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage, Opladen 2003
- Bohnsack, Ralf: Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Zur Innovation pädagogischer Rituale. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Beiheft 2004. Wiesbaden, S. 81-90
- Bourdieu, Pierre: Esquisse d'une Théorie de la Pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Genf 1972
- Bourdieu, Pierre: Les rites comme actes d'institution. In: Actes de la recherche en sciences sociales 43/1982, S. 58-63
- Butler, Judith: Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex". New York/London 1993
- Eickhoff, Hajo: Sitzen. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997, S. 489-500
- Erickson, Frederick: Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, Margaret/Millroy, Wendy L./Preissle, Judith (ed.): The Handbook of Qualitative Research in Education. New York u. a. O. 1992, S. 201-225
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Jeux, Rituels, Gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale. Paris 2004.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimésis. Culture – Art – Société. Paris 2005
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1983
- Geertz, Clifford: „Deep play“ – Ritual als kulturelle Performance. In: Belliger, Andrea/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Opladen, Wiesbaden 1998, S. 99-118 .
- Gennep, van Arnold: Les rites de passage. Paris 1981
- Goffman, Erving: Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, N. J. 1963
- Göhlich, Michael/Wagner-Willi, Monika (2004a): Les passages rituels du quotidien de l'école. Entre peergroup et communauté du cours. In: Wulf, Christoph et al.: Penser le sociale comme rituel. La genèse des communautés. Paris 2004a, p. 145-244
- Hammersley, Martin/Atkinson, Paul: Ethnography: Principles in Practice. London, New York 1983
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M. 1997
- Illich, Ivan D.: Celebration of awareness : a call for institutional revolution / introduction by Erich Fromm. New York 1970
- Jennings, Theodore W.: Rituelles Wissen. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Opladen, Wiesbaden 1998, S. 157-172
- Malinowski, Bronislaw: Coral Gardens and their magic. A study of the methods of tilling the soil and agricultural rites in the Trobriand Islands. New York 1935
- Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. 1980
- Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 6. Opladen 1995, S. 55-89
- Pädagogik, Heft 4 (1999): Thema „Rituale in Schule und Unterricht“
- Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 1/2001: Theorien des Performativen

- Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 1/2004: Praktiken des Performativen
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Opladen 1998
- Schütz, Alfred: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Band 1. Den Haag 1971
- Turner, Victor: The Ritual Process. Structure and Anti-Structure. New York 1969
- Turner, Victor: From Ritual to Theater. The Human Seriousness of Play. New York 1982
- Wagner-Willi, Monika: Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2004, Heft 1, S. 182-193
- Wagner-Willi, Monika: Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne - Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden 2005
- Wulf, Christoph: Anthropologie de l'éducation. Paris 1999
- Wulf, Christoph (éd.): Traité d'anthropologie historique: Histoires, philosophies, cultures. Paris 2002
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stefan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg: Penser le sociale comme rituel. La genèse des communautés. Paris 2004a
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004b
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München 2001
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Beiheft 2004. Wiesbaden
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: Ikonologie des Performativen. München 2005

Résumé

L'éventail thématique des *rituels* a trouvé une nouvelle actualité dans les sciences de l'éducation. L'étude berlinoise sur les rituels commencée en 1999 est l'une des rares études empiriques des sciences de l'éducation se penchant sur les rituels comme un phénomène social *sui generis*. Elle analyse la complexité et les rapports de sens pour la société des rituels dans les champs de l'école, de la famille, des médias et du peer group. Dans son concept de rituel, elle s'appuie sur des théories du performatif, de la mimésis ainsi que sur la conception de l'espace d'expérience conjonctif emprunté à la sociologie du savoir. Les rituels sont saisis comme des représentations culturelles, qui constituent la réalité et sont le résultat de processus de représentation corporelle et langagière. De par l'accent posé sur le performatif, le projet travaille avec des méthodes *ethnographiques*. Outre l'observation participante et les procédés d'interprétation de texte, l'observation *vidéographique* y tient une place particulièrement importante de par son plus grand potentiel d'analyse des interactions au niveau des microprocessus, ainsi qu'à cause de son iconicité et de sa structure simultanée. À l'aide d'un exemple empirique d'une situation quotidienne rituelle et liminale dans une école primaire, l'article présente la théorie performative ainsi que le chemin méthodique de l'analyse vidéo ethnographique utilisé dans l'étude. Le projet repose essentiellement sur une méthodologie praxéologique ancrée dans les concepts cités ci-dessus qui englobent ces différentes méthodes.

Zusammenfassung

Der Themenbereich *Rituale* hat innerhalb der europäischen Erziehungswissenschaft neue Aktualität gefunden. Entsprechend wenden sich einzelne Forschungsprojekte nun dem Ritual als einem sozialen Phänomen *sui generis* zu, das in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Feldern eine zentrale Rolle spielt. Eines dieser Projekte ist die seit 1999 laufende Berliner Ritualstudie, die die Komplexität und den sozialen Bedeutungszusammenhang von Ritualen in den Feldern Schule, Familie, Medien und Peergroup zu erfassen sucht. Die Studie bezieht sich bei ihrem Ritualbegriff auf Theorien des Performativen, der Mimesis sowie auf die wissenssoziologische Konzeption des konjunktiven Erfahrungsraumes. Rituale werden als *kulturelle Aufführungen* begriffen, die als solche Ergebnis von Inszenierungen und Prozessen körperlicher und sprachlicher Darstellung sind. Sie haben ein dynamisches Potential und stellen in mimetischen Prozessen eine *Beziehung zu einer anderen Welt* her. Rituelle Interaktionen und Handlungen haben gestalterische, wirklichkeitskonstitutive Wirkungen.

Auf Grund der Fokussierung der Performativität arbeitet das Projekt mit *ethnographischen* Methoden. Neben teilnehmender Beobachtung und sprachbezogenen Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen etc.) erhält die *videographische* Beobachtung besondere Bedeutung. Nicht nur, dass sie gegenüber der teilnehmenden Beobachtung den Vorzug der Trennung von Grunddaten und Interpretation aufweist, sie hat auch ein entscheidend größeres Potential zur Analyse *mikroprozessualer* Verläufe, und zwar nicht nur ihrer Sequentialität, sondern auch ihrer Simultaneität, d. h. ihrer Struktur der Bildhaftigkeit und des Gleichzeitigen auf der Ebene der sozialen Situation, der Interaktion und des individuellen Agierens.

Der Beitrag zeigt am empirischen Beispiel einer rituell-liminalen Situation in einer Grundschule – dem Übergang von der Hofpause zum Unterricht im Klassenraum – den performativen Ansatz, den die Studie bei der ethnographischen Videoanalyse verfolgt. Die mehrstufige Interpretation ist zunächst auf die detaillierte Beschreibung der Performativität der zu beobachtenden Interaktionen und Handlungen gerichtet, um dann die Zusammenhänge zwischen rituellem Handeln, konjunktiven und kommunikativen Sinnebenen sowie praktischem bzw. mimetischen Wissen auf dem Wege der komparativen Analyse herauszuarbeiten. Wesentlich ist für das Projekt eine in o.g. grundlagentheoretischen Konzepten verankerte praxeologische Methodologie, welche die unterschiedlichen Methoden umfasst.

COLLOQUES

Journées d'études de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education

Paris, 7 et 8 Mai 2004

Patrick Tapernoux

Institut Supérieur de Pédagogie, Paris

Un colloque de notre société devait se dérouler à Louvain-La-Neuve : n'ayant pu avoir lieu, nous l'avons transformé en « journées parisiennes ». Elles se sont déroulées dans les locaux de l'Institut Catholique de Paris. Ces journées ont été l'occasion de longuement aborder la vie de notre société. A partir du compte-rendu que j'avais alors produit, il me semble que l'on peut revenir ici sur certaines pistes abordées lors de nos débats. Ces derniers ont reflété les éléments constitutifs d'une jeune association qui ambitionne d'être véritablement européenne.

Nous avons évoqué, en premier lieu, les questions des candidatures des membres souhaitant prendre des responsabilités pour le bureau de la SEE avec le hiatus classique entre accepter de prendre des responsabilités et se charger effectivement des tâches afférentes... Nous avons étudié les problèmes de diffusion du colloque Pierre Bourdieu qui s'était déroulé à Rennes, à savoir, entre autres questions, s'il serait préférable de consacrer un numéro ordinaire ou spécial de la revue.

Nous avons aussi beaucoup insisté sur les liens à construire entre les différents membres dont certains affirment mal recevoir les informations relevant de la SEE. De la nécessité de diffuser à tous le carnet d'adresses mail des adhérents. S'en est suivi un large débat sur la déficience de la circulation des informations et des réseaux de prises de décisions. S'agit-il d'un manque d'expérience et/ou de

vigilance ou d'une volonté délibérée d'écartier la périphérie au nom d'un centre supposé ou autoproclamé ? Comment encore tenir mieux compte des susceptibilités nationales dans une association internationale ? Afin de répondre à cet objectif de clarification, il est décidé de prendre le temps de contacter tous les responsables sur les étapes des réflexions concernant la vie de la SEE avant de prendre des décisions qui sont sinon... mal perçues.

On s'est ensuite penché sur la nécessité de mieux faire connaître les recherches en cours entre les membres et aussi de mieux mobiliser des collègues intéressés. Comment réaliser cette ambition avec les moyens qui sont les nôtres ?

Nous parlons ensuite des étudiants doctorants intéressés par nos travaux mais n'ayant pas toujours les moyens financiers de se procurer la revue : comment alors parvenir à rentrer l'ensemble des textes de la revue sur le site ? Qui pourrait s'en charger ?

Puis est évoqué le rôle essentiel que devrait pouvoir jouer Internet afin de mieux échanger entre nous en ce qui concerne le repérage des appels d'offre et des opportunités d'intervention à des colloques et autres manifestations de la communauté scientifique.

On insiste sur le fait que notre site doit être alimenté faute de quoi il risque d'être supprimé avant d'avoir pu faire la preuve

de sa pertinence. Il est nécessaire de le faire connaître auprès de nos interlocuteurs.

Un très long échange s'engage sous forme de *brain storming* quant au contenu rédactionnel des prochains nouveaux numéros de la revue. On évoque la polysémie du terme de « racine » face à l'appartenance identitaire. On évoque le sentiment que la revue gagnerait en public en proposant des monographies avec un intitulé précis sur la couverture. On évoque ensuite la nécessité de se plier aux règles d'un comité de lecture solide et en conséquence de n'accepter que des articles s'inspirant explicitement des démarches de terrain et de leurs enjeux épistémologiques. Puis on relève la nécessité de mieux diffuser la revue et de parvenir à organiser des soirées-débats.

Les derniers enjeux soulevés concernent le fait que d'une part le multilinguisme doit être préservé mais que d'autre part cela ne pas empêcher des lecteurs de l'acheter faute de comprendre certains articles. Comment établir un équilibre dans les articles entre les langues représentées dans notre société ?

Le président Boumard m'a demandé, l'autre jour à brûle-pourpoint de présenter le débat de ces journées. J'ai relu mes notes et je ne peux que présenter ici que ce qui a été pour moi le fil conducteur de notre réflexion. Il a été essentiellement

question du regard « scrutateur » que le chercheur doit parvenir à produire sur lui-même ainsi que de la manière d'aviver l'écoute des acteurs de terrain. Un anthropologue comme Malinowski s'y soumettait déjà, persuadé que les *problèmes pressentis* s'opposent toujours aux *solutions préconçues*. Il montrait que la collecte la plus pertinente de documents venait des témoignages concrets. Il croyait à l'apport d'une démarche permanente d'observations de terrain, d'analyse écrite, de vérifications empiriques et surtout à la nécessité de comprendre l'attitude mentale des sujets observés. D'où l'importance, selon lui, de vivre sur le terrain et non dans son bureau, de se sentir alerté par les projets des hommes, de toujours tenter de parvenir à l'élaboration d'une vision heuristique du groupe observé, de prendre en compte l'évolution des hypothèses et des interprétations comme faisant partie intrinsèquement des résultats pertinents de la recherche et, surtout, d'élaborer, entre la narration des récits et leur conceptualisation, une synthèse qui permette aux acteurs concernés de s'y retrouver. De l'ensemble des interventions (souvent polémiques), il ressort qu'au delà des différences d'approches, il semble bien se dégager qu'aujourd'hui l'ethnographie de l'Education est une pièce maîtresse dans les dispositifs permettant d'aboutir à des formes nouvelles de la recherche.

Symposium sobre la *Déviante* Socio–Educativa

Sociedad Europea de Etnografía de la Educación
 Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu)
 (Zaragoza, España, 5–6 de noviembre de 2004)

Fernando Sabirón
Universidad de Zaragoza

Lugar de celebración: Universidad de Zaragoza – Facultad de Educación

Patrocina: II Congreso de Educación Social en Aragón

Organiza: Instituto de Estudios y Políticas Sociales en Aragón (IEPSA)

Programa

Viernes, 5 de noviembre

- 09:00 h El Análisis Institucional de una crisis : el cuestionamiento sistémico y vital de la *déviante* en el seno de la SEE.
 Ponentes: Patrick Boumard y Jesus María Sousa.
- 11:00 h Pausa diplomática con autoridades e invitados.
- 11:30 h (Continúa la sesión de la SEE).
- 14:00 h Comida colectiva y descanso individual.
- 16:00 h La vida interna de la SEE.
 Moderadores: Vito D’Armento y Patrick Tapernoux.
- 18:00 h Intervención en el II Congreso de Educación Social sobre Acciones Relevantes: “La Educación Senior en Madeira”.
 Ponentes: Jesús María Sousa y Carlos Nogueira Fino.
- 19:00 h Conferencia colectiva y de clausura del II Congreso de Educación Social sobre “El estilo etnográfico en la investigación

social”.

Ponentes: Driss Alaoui, Patrick Boumard, Rose–Marie Bouvet.

Sábado, 6 de noviembre

- 09:30 h Presentación del Proyecto Previo de Reconocimiento del Título de Master en Etnografía de la Educación Social y Familiar.
 Ponente : Fernando Curto Vitas (Instituto de Estudios y Políticas Sociales de Aragón, IEPSA)
- 10:00 h La vertebración epistemológica, teórica y metodológica del Master: Implicaciones para la SEE.
 Ponentes: Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra
- 10:30 h Descanso.
- 11:00 h Reacciones, debate, discusión y réplicas ante las cuestiones metodológico–conceptuales y organizativas suscitadas.
 Intervienen los miembros de la SEE presentes.
- 14:00 h Comida colectiva y descanso individual.

Valoración

– Paralelo al desarrollo del Symposium se celebró el II Congreso de Educación Social en Aragón. La participación de los miembros de la SEE en este Congreso fue considerada de alta calidad científica tanto

por el Comité Científico como por los propios participantes.

– La celebración del Symposium interno de la SEE nos permitió contrastar opiniones muy dispares sobre el devenir futuro del proyecto científico–social que

supone la SEE, en una nueva muestra de la pluralidad de la Sociedad. En nuestro ánimo quedó la necesidad de profundizar en el sentido y tema.

Master en Etnografía de la Educación Social y Familiar de la Universidad de Zaragoza (España)

(2006–2008)

Organiza: Departamento de Ciencias de la Educación.

Promueve: Instituto de Estudios Políticos y Sociales de Aragón (I.E.P.S.A.)

Colabora: Gobierno de Aragón

Director: Fernando Sabirón Sierra

Contenido:

Módulo I de 6 créditos

Fundamentación sosegada del Paradigma de la Complejidad

(El conocimiento fenoménico complejo).

Módulo II de 9 créditos

Trabajar en la vertebración entre los profesionales del campo socio–educativo y socio–sanitario en su conjunto y comunitario en su perspectiva.

(La consolidación de una cultura educativa transdisciplinar).

Módulo III de 10 créditos

Aprender las competencias que nos permitan una buena práctica profesional

(El desarrollo de competencias para una buena práctica profesional).

Módulo IV de 9 créditos

Reflexionar sobre cómo mejorar efectivamente nuestra praxis de manera que repercuta, siempre y finalmente, en las personas

(La mejora de la praxis).

Módulo V de 20 créditos

Investigación Aplicada sobre acciones relevantes en los distintos campos de actuación
(Proyecto Final).

Información

- – A partir del mes de mayo de 2006 en: <http://www.unizar.es/wetnoedu>
- – Para asuntos académicos: fsabiron@unizar.es
- – Para asuntos administrativos: glacval@unizar.es

En el Master participarán, en calidad de ponentes, miembros de la SEE.

VI° Colloquio della Società Europea di Ethnographia dell'Educazione

Tarento (Italia)

10 -15 Marzo 2005

Mirella Rizzello

Università degli studi di Lecce

Si è svolto a Taranto il VI Colloquio internazionale organizzato dalla SEEE che è ancor più importante dei precedenti in quanto questo della scorsa primavera (10-15 marzo 2005) è stato il primo che la comunità scientifica ha organizzato dopo la sua formale costituzione avvenuta in Madeira l'anno precedente.

Il tema del Colloquio è stato *La violenza nella scuola*, un argomento al centro degli interessi non solo scientifici per l'etnografia e le scienze dell'educazione in generale, ma anche per coloro che si occupano di definire le culture sociali con cui governare gli enti territoriali, per coloro che devono elaborare le strategie delle associazioni culturali, per i sindacati degli insegnanti, per le famiglie.

Il colloquio ha avuto *tre momenti* distinti: *il primo*, che ha trattato il tema indicato, ha cointeressato e coinvolto le comunità scolastiche di un vasto territorio (compreso tra Taranto, Brindisi e Lecce) e soprattutto ha cointeressato non poche Comunità locali come l'Amministrazione di Massafra (Ta), Martina F. (Ta), Latiano (Br) e Manduria (Ta) –oltre che i Capoluoghi di Brindisi e Taranto per i quali sono state coinvolte e cointeressate le Amministrazioni Provinciali; *il secondo* momento dell'evento ha trattato la rilevanza del contributo di Georges Lapassade nello sviluppo delle scienze

sociali in quest'ultimo quarto di secolo. Il tema **Lapassade lapassadiani lapassadismo** è stato trattato da taluni membri della SEEE (Boumard, D'Armento, Sabiron Sierra, Jesus Maria Sousa) che più hanno avuto dimestichezza con lo studioso francese, ma non sono mancate testimonianze di altri studiosi esterni alla SEEE ma altrettanto conoscitori del pensiero del parigino/internazionale, del pensiero lapassadiano, tanto che ancora ne utilizzano gli impianti e le suggestioni che sono sempre molto vitali (tra gli altri: Piero Fumarola, Eugenio Imbriani). Il contenitore in cui si è fatto onore a Lapassade è stato il Palazzo Ducale di Martina Franca e va segnalata la sensibilità dell'Amministrazione Comunale che ha fatto omaggio all'illustre ospite di una fusione in bronzo di un artista pugliese; *il terzo*, infine, è stato il momento interno alla vita istituzionale della SEEE, ovvero un momento importante per la sua organizzazione funzionale alle attività di ricerca, alle strategie per allargare il fronte geo-culturale della sua presenza in territori in cui singolarmente molti dei suoi membri sono già conosciuti (per es. Boumard in Polonia, D'Armento in Romania, e così via). Il Colloquio ha chiuso i lavori fissando una serie di appuntamenti, confermando la buona accoglienza che il territorio jonico-salentino riserva a questa

istituzione scientifica che è conosciuta ormai in gran parte d'Europa e in talune aree del sud-America. L'augurio è che un prossimo evento possa essere realizzato a Matera (Basilicata) per la quale organizzazione si è impegnato Mimmo Calbi che è stato il nuovo acquisto della SEEE.

Hanno partecipato ai lavori: Christoph Wulf (Germania), Nigel Bagnal (Australia), Luc Blanchard, Patrick Tapernoux, Jean-René Urvoy, Patrick Boumard, Georges Lapassade, Rose-Marie

Bouvet, Jacques-André Bizet, Driss A. Alaoui (Francia), Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa (Madeira - Portogallo), Fernando Sabirón Sierra, Ana Arraiz Pérez (Spagna), Piero Fumarola, Eugenio Imbriani, Mimmo Calbi, Vito A. D'Armento, Serena S. Spagnoletti (Italia).

Negli Atti del Colloquio in corso di pubblicazione sono riportati i nomi di tutti i partecipanti che hanno comunque "istituito" questa ulteriore iniziativa della SEEE, dagli insegnanti agli studenti, dai cittadini-genitori agli amministratori.

Universidade da Madeira

II Colóquio DCE/SPEE

6-7 Dezembro de 2006

Educação e Cultura

Christine Escallier e Nelson Verisimo
Universidade da Madeira

O fenómeno da globalização inclui, naturalmente, um conceito de cultura global, marcado também pela homogeneização da oferta de educação, directrizes internacionais e progressivo apagamento das identidades ancestrais.

Paralelamente com a globalização, afirmam-se movimentos nacionais e regionais que pugnam pela afirmação de valores que marcam a diferença cultural e asseguram a perenidade de uma identidade formulada ao longo de muitas gerações.

Esta problemática tem profundas implicações ao nível da educação. A nossa Escola confronta-se com problemas de identidade pessoal, social e cultural, particularmente num tempo marcado por movimentos migratórios e frequentes deslocações no território da União Europeia.

Este Colóquio propõe-se abordar a problemática que se depara à Educação num contexto marcado pela globalização e pela heterogeneidade do meio escolar. Para o efeito, serão constituídas três oficinas, dedicadas aos seguintes temas:

1. Sucesso / insucesso escolar: uma questão de género?
2. Multiculturalismo e Interculturalismo.
3. Escola e Identidade.

Envio de inscrição e resumo até 25 de Junho de 2006 para chrisesc@uma.pt e nveriss@uma.pt (simultaneamente)

Para mais informações, consultar (em breve) www.uma.pt/dce

Ile Colloque DCE/SPEE

6-7 décembre 2006

Education et Culture

Le phénomène de globalisation inclut, naturellement, un concept de culture globale, également marqué par l'homogénéisation de l'offre d'éducation, les directives internationales et une progressive disparition des identités ancestrales.

Parallèlement à la globalisation, s'affirment des mouvements régionaux et nationaux qui combattent pour les valeurs qui marquent la différence culturelle et assurent la pérennité d'une identité affirmée au cours des générations.

Cette problématique a de profondes implications dans le domaine de l'éducation. Notre École est confrontée à divers problèmes d'identité individuelle, sociale et culturelle, particulièrement en un temps marqué par les mouvements migratoires et les fréquents déplacements

sur le territoire européen.

Ce colloque propose d'aborder la problématique que soulève l'Éducation, dans un contexte marqué par la globalisation et l'hétérogénéité du milieu scolaire. Pour cela, seront constitués trois ateliers, dont les thèmes sont les suivants :

1. Succès/Échec scolaire : une question de genre ?
2. Multiculturalisme/Interculturalisme
3. École et identité

Inscription et Envoi du résumé avant le 25 juin 2006, simultanément aux deux adresses suivantes :

chrisesc@uma.pt, nveriss@uma.pt

Pour plus d'information, consulter (prochainement) www.uma.pt/dce

Table des matières

Indice 4

Editorial 5

**PROBLEMATIQUE DU
TERRAIN ET TERRAINS
PROBLEMATIQUES 9**

El trabajo de campo en investigación etnográfica : dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial 11

Proposiciones en la argumentación dilemática : el estado de la cuestión 11

Dilemas relativos a la construcción, la producción y la organización del conocimiento científico-social y educativo en el trabajo de campo del etnógrafo. 15

Epistemología y cosmovisión: dilema α – Distinción excluyente versus Vertebración reconstructiva. 15

Las lógicas o razones de la razón: dilema β Individuo versus Colectividad. 16

Las posiciones argumentativas del investigador: dilema χ Acomodación al bienestar versus Concienciación emancipadora. 19

La representación de las teorías: dilema δ Explicación versus Comprensión. 20

La metodología cualitativa: dilema ε Priorización versus Subordinación metodológica. 21

Le terrain comme écran Réflexions sur une évidence trompeuse dans les sciences anthropo-sociales 27

1-Le terrain comme mode 27

2-Historique 28

3-L'observation comme faux passeport 31

4-La question du terrain et l'épistémologie 35

**AUX SOURCES DU
SUCCES 41**

Du succès multidisciplinaire de l'ethnographie Eléments d'une évolution et perspectives pour une ethnographie des mondes contemporains 43

De quelques éléments du succès multidisciplinaire de l'ethnographie 44

Intervention étatique et réorientation méthodologique 44

L'impact du relativisme dans les sciences humaines 46

La modernité avancée et l'évolution du monde social 47

Un détour par l'ethnographie classique 49

Quelques obstacles inhérents à l'évolution de l'ethnographie 52

Perspectives pour une ethnographie des mondes contemporains 55

Problemi di stile, problemi di metodo, problemi di identità culturale (a proposito di una esplicita richiesta formulata da Sabirón-Bouvet) 61

I° Parte – Una *pre-messa/pre-giudiziale* di tipo metodologico (quasi un dispositivo *criterio-logico*) 61

II° Parte - Una risposta interlocutoria alla *Proposition* di Sabirón-Bouvet 62

III° Parte - Osservazioni a caldo (e soprattutto elaborate concitatamente, reagendo alle considerazioni della *Proposition*) 64

E tuttavia (giusto per esemplificare) 64

IV° Parte - Considerazioni critiche (*in libertà* e senza alcuna preoccupazione per gli effetti) 67

V° Parte - Introduzione all'intervista a Georges Lapassade 70

VI° Parte - L'intervista 70

Per un'idea di "lapassadismo" 74

Un tema biografico per comprendere la personalità di Lapassade (l'affaire de Tunis) 75

Le Journal d'Exploration. Ou comment penser le journal comme outil de recherche. 83

Introduction 83

I. – Parcours d'une recherche. Parcours d'un chercheur 83

II.- Journal d'Exploration. Critique méthodologique 85

La place de la subjectivité et de l'implication 85

L'enquête par entretiens 85

III. – Aspects méthodologiques du Journal d'Exploration 87

1) *Le projet 87*

2) *Recueillir l'émotion 88*

3) *Une écriture sincère ? 88*

4) *Une sélection des faits ? 89*

**DIVERSITE ET
CHANGEMENTS 93**

Intégrer à la fois le « social » et « l'individuel » dans l'analyse ethnographique 95

Teacher Cultural Reflection and Cultural Action Learning : Researching a Cultural Dimension in Teacher Education 101

A Survey of International Trends in the Development of a Cultural Dimension in Teacher Education 101

Examples of Engagement, Immersion and Two-Way Learning Teacher Education Models 105

Cultural Engagement Models 105

Cultural Internship and Immersion Models 106

Two-Way Inquiry Learning 107

Research on the Critical Cultural Reflection from Deep Engagement 107

Comparing Cultural Reflection for Engagement, Cultural Immersion and Two Way Learning Pre-service Students. 108

Cultural Engagement and Critical Reflection 108

Cultural Internship and Immersion and Critical Reflection 110
Results 110
 Conclusion 113

On the Use of Ethnography in the Berlin Study of Rituals, with special focus on the Example of Videoed School Scenes 117

1. The significance of performativity and mimesis for the investigation of rituals 118
2. The Berlin Study of Ritual 119
3. Rituals in Primary School 120
 - Class 4y, 25.3.99, Transition break time – lesson, 10h26m40s-10h27m15s 121*
 - Milk bottle (Class 4y, VP25399, 10h26m26s-27m35s) 122*
4. Ethnographic Methods and Methodology 125

COLLOQUES 129

Journées d'études de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education 131

Symposium sobre la Déviance Socio-Educativa 133

Master en Etnografía de la Educación Social y Familiar de la Universidad de Zaragoza (España) 134

VI• Colloquio della Società Europea di Etnographia dell'Educazione 137

Universidade da Madeira II Colóquio DCE/SPEE 6-7 Dezembro de 2006 Educação e Cultura 139

Ile Colloque DCE/SPEE 6-7 décembre 2006 Education et Culture 140



Participation aux frais
10€