

CHAPITRE 9

LA COMPLEXITÉ DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE : NAVIGUER ENTRE DILEMMES

FERNANDO SABIRÓN SIERRA ET ANA ARRAIZ PÉREZ

INTRODUCTION

La thématique sur laquelle nous nous interrogeons – les pratiques des enseignants par rapport à l'exigence de la réussite : instruire ou socialiser ? – est consubstantielle à l'existence des systèmes éducatifs, mais, à son tour, elle nous manifeste une réalité conflictuelle. Selon la prémisse wébérienne, nous pensons au talon lorsqu'il est à l'origine d'une douleur et aux méthodes de recherche quand la scientificité chancelle. Et nous remettons en question les fonctions (instruire, socialiser ou éduquer) si le système scolaire est en crise. Mais remettre en question la praxis éducative nécessite de déconstruire les pratiques et de reconstruire les théories. Nous proposons une reconstruction pleine de dilemmes des pratiques de l'enseignant : envers quels dilemmes potentiels le professionnel de l'éducation du XXI^e siècle sera-t-il amené à intervenir ? Parmi quelles alternatives devra-t-il décider ? Le sens de la réussite sera-t-il le même pour l'enseignant, les personnes auxquelles celui-ci s'adresse et les gouvernants qui régulent les systèmes éducatifs ? Quel type d'action favorisera la personne dans les processus de scolarisation ? Quelles compétences s'avèreront les plus favorables pour les personnes ?

En l'occurrence, sur le contexte des pratiques scolaires en Espagne, nous proposons une analyse critique de l'éducation selon une perspective proche de la complexité (Martinez Miguelez, 2009) et, plus particulièrement, à partir d'une position épistémologique établie sur cinq référents essentiels (Sabirón, 2007) :

- 1° une logique floue, du tiers inclus, face à une logique binaire (Trillas, Alsina et Terricabras, 1995 ; Nicolescu, 2000) qui nous permettra de développer une analyse dialectique des systèmes éducatifs en termes de contradictions, dilemmes et paradoxes entre l'instruction et la socialisation scolaires ;

- 2° le questionnement tant sur le singulier des savoirs disciplinaires actuels sur l'instruction et la socialisation scolaires que sur l'ensemble des savoirs disponibles de nos jours, ainsi que le propre questionnement du sens de la connaissance (Morin, 1984, 1988, 1998, 2001), ce qui nous permettra d'envisager un futur éducatif davantage émancipateur du côté de la personne;
- 3° une multiplicité des méthodes de recherche en éducation capable de produire des savoirs théoriques plus pertinents pour les différents scénarios scolaires en fonction de cette finalité émancipatrice (Bryman et Burgess, 1999) et, en particulier, capable d'améliorer l'éducation en Espagne en comprenant mieux les enjeux d'un système éducatif inscrit dans un processus de fédéralisme *de facto*;
- 4° une multiréférentialité « de compréhension », « interprétative » et « explicative » (Ardoino, 1993) des phénomènes éducatifs, mise en relation avec des épistémologies alternatives. La préférence envers la perspective du « socio-constructivisme culturel » (Gergen, 1997; Wertsch, 1999; Wells, 2001) définira une position par rapport à la réalité comprise en termes d'interaction sociale qui utilise les dispositifs produits par le développement culturel et qui, à travers le dialogue, enrichit les produits culturels. Ces nouveaux produits harmonisent tant l'individualité des personnes que le propre développement de la société;
- 5° et finalement, un horizon « transdisciplinaire » de l'éducation (Nicolescu, 1996) qui nous permettra d'envisager une première approche des compétences nécessaires pour les enseignants afin de répondre aux défis dilemmatiques énoncés précédemment.

Selon cette cosmovision, nous proposons trois hypothèses préliminaires, premièrement sur l'alternative scolaire de la socialisation par rapport à l'instruction ou de l'instruction par rapport à la socialisation. Tel est le débat historique. Dès leurs origines, les systèmes éducatifs luttent en quête d'un équilibre entre deux fonctions systémiques opposées, instruire ou socialiser, qui se reflètent dans la dyade enseignant-élève. Il s'agit de deux composantes complémentaires qu'il est difficile d'intégrer, de sorte que l'on finit toujours par constater la prépondérance de l'une ou de l'autre. La politique éducative, à travers la norme légale et administrative, régule les pratiques dans un sens plus instructif ou bien plus socialisant selon les situations. Le rôle de l'enseignant, apparemment technique, développe l'un ou l'autre type de curriculum scolaire. Le curriculum caché peut parvenir à moduler la tendance instructive ou socialisante. Ce sont alors des moments de cohabitation pacifique entre les deux fonctions.

Deuxièmement, sur la prévalence scolaire de la socialisation par rapport à l'instruction, il y a imposition de la conjoncture. Dans des circonstances déterminées, la politique éducative régule un marché à caractère instructif ou socialisant. Dans les sociétés actuelles, la tendance est plus encline au renforcement du caractère socialisant de l'enseignement primaire et secondaire obligatoire face à une fonction instructive de l'enseignement non obligatoire. En Espagne, dans l'enseignement obligatoire, les tâches de l'enseignant se répartissent en divers rôles de prestataire d'un service, d'animateur du collectif ou de motivateur de l'individu. Le curriculum caché renforce le caractère socialisant à travers l'insistance sur les valeurs et les attitudes, tandis que le climat scolaire dans l'enseignement non obligatoire est plus académique.

Troisièmement, vers une éducation complexe de la personne, ce qui est l'hypothèse du futur. Dans nos sociétés complexes, il convient d'éduquer les personnes en intégrant les dilemmes, les contradictions, les conflits et les paradoxes qui accompagnent notre existence. Dans le cadre de cette troisième hypothèse, le sous-titre dilemmatique du chapitre acquiert son sens. Il s'agit de considérer les pratiques sous le regard dialectique morinien en conjonction avec la perspective du « socioconstructivisme culturel » qui, en particulier, aboutit à « l'erreur » et à « l'incertitude de la connaissance » de « l'ère planétaire » (Morin, Ciurana et Motta, 2003). L'exigence de réussite scolaire réside dans le fait de résoudre l'alternative instruire-socialiser, et de la transférer vers le développement de la capacité de pensée, d'action et d'émancipation de la personne et, par conséquent, des enseignants.

Ces hypothèses, bien que préliminaires, ont néanmoins un caractère émergent fondé sur une approche intellectuelle que l'on veut rigoureuse, mais aussi sur notre expérience vécue en interaction avec nos collègues – des enseignants espagnols – qui, pendant plus de 30 ans, ont « soutenu » une transformation du système éducatif de la dictature franquiste à l'intégration européenne (Mayor-domo, 2002).

De nos jours, face aux différentes crises (économiques, culturelles, etc., mais aussi avec un taux de chômage supérieur à 20%, dont plus de 40 % de ces chômeurs sont des jeunes), s'y ajoute une crise singulière du système éducatif en termes de résultats d'apprentissage (Escudero *et al.*, 2008 ; Ministerio de Educación del Gobierno de España – OCDE, 2010). La scolarité est obligatoire en Espagne jusqu'à 16 ans. Sous une structure unique du système éducatif espagnol (0-5, Infantil ; 6-11, Primaria ; 12-14/15-16, Secundaria), les compétences en matière éducative des dix-sept « comunidades autónomas » sont à l'origine de différentes situations (Ministerio de Educación del Gobierno de España, 2009). Le « principe d'autonomie » permet, d'un côté, une diversifica-

tion du curriculum scolaire par l'introduction des contenus différents selon les régions; de l'autre, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue autochtone (Cataluña, Galicia, Pais Vasco et Valencia) face au castillan. Mais quand on regarde de plus près, ces rapports posent davantage la question des similitudes que des divergences. En Espagne, le système éducatif, consécutif avec le mandat constitutionnel du « droit à l'éducation » de l'article 27 de la Constitution espagnole (BOE, 1978), établit une distinction implicite entre l'enseignement obligatoire et non obligatoire: l'enseignement primaire (0-11) et secondaire obligatoire (12-16) privilégient l'intégration de l'enfant et de l'adolescent dans la « communauté éducative », tandis que le *Bachillerato* (17-18) met l'accent sur les contenus des programmes (Currículo de Aragón, 2009). La promotion cours à cours est pratiquement automatique au primaire et au secondaire obligatoire; par contre, le *Bachillerato* conduit à des examens d'accès à l'enseignement universitaire (PAU, 2011).

Les hypothèses ont, dans ce contexte espagnol, une volonté de concevoir une collaboration avec les enseignants en fonction de l'intérêt commun d'améliorer les pratiques enseignantes dans une optique d'émancipation. Le sens des trois hypothèses est donc double. Il s'agirait de stimuler la réflexion collaborative enseignants-chercheurs pour arriver à orienter les actions à partir de la formulation des propositions d'amélioration des pratiques, ce qui nous oblige à une formulation complémentaire et croisée de référents hétérogènes. En fait, la première hypothèse est académico-disciplinaire, héritière d'une théorisation traditionnelle du domaine éducatif. La seconde est l'hypothèse du présent des pratiques qui essaie d'exprimer le décalage entre les discours et la pratique, le contraste entre la théorie, les intentions des politiques éducatives et les différentes réalités des pratiques de l'éducation formelle. La troisième, en tant qu'hypothèse du futur, revendique son sens du renouvellement épistémologique dans le domaine de l'éducation. La complexité, définie sous les référents exposés, acquiert son sens: capable d'introduire une « révolution » kuhnnienne dans la recherche en éducation, responsable d'une modification profonde dans la pensée actuelle sur l'éducation, elle devrait nous permettre une transformation de l'action (Sabirón, 2010)¹.

Le sens de l'instruction et de la socialisation sous-jacent aux trois hypothèses requiert certaines nuances. La première hypothèse privilégie un sens élémentaire

1. Nous avons choisi des références bibliographiques représentatives de la tradition pédagogique en Espagne, de manière à nous permettre non seulement de fonder les hypothèses mais, de plus, de présenter un panorama de la forte influence anglo-saxonne sur le discours théorique et des référents francophones que l'on voudrait plus importants, sans pour autant mésestimer les auteurs espagnols que nous considérons comme « classiques ».

de l'instruction, compris en matière de transmission des savoirs adéquats à une socialisation pertinente de la personne assurant le *statu quo*, soit, à la limite, une socialisation d'adaptation et d'intégration de l'individu à une société déterminée qui, à son tour, nécessite l'intériorisation de la culture, des normes ou des valeurs d'appartenance. En Espagne, le référent qui nous permettra d'exposer cette perspective est, parmi d'autres, la « pédagogie par objectifs », et les manifestations pratiques correspondant à la situation du système éducatif espagnol entre 1960 et 1975. La deuxième hypothèse, plus centrée sur la socialisation, lui attribue un double sens : d'une part, une socialisation démocratique sous la logique instrumentale du système ; de l'autre, une socialisation orientée – autant que possible – vers l'émancipation de la personne sous une logique communicative. Le référent théorique principal est « l'action communicative » habermasienne. Cette deuxième hypothèse exige des précisions tant sur la définition que sur les différents enjeux entre les deux logiques envisagées, instrumentale et communicative. En Espagne, l'analyse du système éducatif pendant la période démocratique (de 1975 à nos jours) nous permettra d'illustrer l'hypothèse en termes de socialisation démocratique. Sans exclure la logique communicative en tant qu'action émancipatrice, la troisième hypothèse privilégie l'approche dialectique, les contradictions, les conflits, les dilemmes d'une vision de l'éducation en cours, et, en conséquence, du système éducatif, en opposition au *statu quo*. La complexité, ainsi que déjà signalé, est le référent théorique. Le sens de l'instruction et de la socialisation est alors subsumé sous le référent « éducation transdisciplinaire », qui réclame les référentiels présentés en introduction, mais aussi sous une possible « déconstruction » et « reconstruction » des différentes pratiques éducatives espagnoles (Colom, 2002).

La structure du présent chapitre obéit également à un double intérêt de réflexion et d'action. Les deux premières hypothèses nous introduisent dans l'analyse et la réflexion, tandis que la troisième est une hypothèse d'action, car nous proposons finalement le recours à quatre « compétences complexes » (pensée dialectique, comportement dialogique, stratégies pour affronter l'action et autodétermination)² à introduire dans la praxis des enseignants de manière à répondre à l'exigence d'une réussite en termes d'une « éducation transdisciplinaire ». En Espagne, l'actuelle adaptation de nos titres universitaires à l'espace européen facilite la mise en œuvre opératoire de ces compétences proposées dans la formation et l'action des enseignants. C'est en fonction de ces orientations théoriques et opératoires que l'expérience d'innovation que nous avons menée à l'Université de Saragosse pendant 10 ans présente un exemple d'application.

2. Voir les définitions des différentes compétences complexes à la fin du texte (3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 et 3.2.4).

1. SUR LA FAUSSE ALTERNATIVE ENTRE INSTRUIRE ET SOCIALISER

Les multiples référents formels de l'éducation s'observent dans la structure du système, orientée vers une finalité plus ou moins dirigée sur l'instruction ou la socialisation. Bolman et Deal (1984) appliquaient à l'analyse des organisations scolaires quatre théories différentes (systémique, ressources humaines, symbolique et sociocritique). En l'occurrence, nous avons eu l'occasion de les reprendre dans divers modèles d'analyse du système éducatif espagnol (Sabirón, 1999). L'approche nous permet de formuler une première question : l'alternative entre instruire et socialiser est-elle dilemmatique ou ces deux concepts sont-ils la résultante d'une seule fonction systémique ?

1.1 La logique instrumentale de l'instruction

L'organisation des établissements scolaires est l'un des premiers indicateurs à considérer. En Espagne, à la différence d'autres pays, l'empreinte organisationnelle actuelle du système éducatif découle de l'influence du système économique, émanant à l'origine de la technocratie dominante des années 1960 (Borrell, 1989). L'école est assimilée à l'entreprise, car un système éducatif requiert l'introduction de la gestion pour perdurer, et l'emploi bénéficiera d'une main-d'œuvre formée sur des principes identiques : la « gestion scientifique » de Taylor (1969) et Fayol (1969), le fonctionnalisme de Parsons (1976), puis de Tyler (1973), la « pédagogie par objectifs », tous ces courants sous l'égide des tentatives d'application de la « théorie générale des systèmes » de Bertalanffy (1980). L'analogie systémique est attirante pour le système scolaire, mais la complexité des systèmes éducatifs dépasse celle des systèmes biologiques. Elle reste limitée à l'application d'une approche *input-output* (UNESCO, 1979) et l'obsession pour le contrôle persiste (Berthelot, 1983). La similitude non contestée avec des propositions actuelles de l'orientation professionnelle soutenue par le modèle de gestion de la qualité actualise cette régression permanente vers l'efficacité (Arraiz et Sabirón, 2009).

En tout cas, les conditions systémiques répondent :

- 1° à une nature des savoirs transmis (instruction) susceptibles d'être réduits à des objectifs, fragmentables en diverses matières et quantifiables par une évaluation juste et précise (« justice-justesse ») ;
- 2° à une conception de l'éducation comme investissement dans la formation d'un capital humain ;
- 3° à un sens de l'enseignement en termes d'« apprendre à être » (socialisation), d'acquis en termes de capacité pour les rôles exigés par le marché du travail ;

- 4° à une gestion ciblée sur l'organisation formelle ;
- 5° à une fonction technique de l'enseignant comme transmetteur de savoirs.

Ces conditions sont régies par une raison instrumentale déjà évoquée qui postule que la personne est soumise aux besoins du système économique, social et culturel. Le produit scolaire devient alors la personne instruite. Et une personne instruite selon ce type déterminé de savoirs représente une personne socialisée en cohérence avec les visées poursuivies.

La réussite constitue un exercice efficient et efficace des rôles complémentaires de la personne (ouvrier, client, citoyen). La socialisation est intrinsèque à l'instruction. Autrement dit, le processus de scolarisation de la personne fait que celle-ci est instruite et socialisée dans le type de savoirs correspondant à son statut futur (Baudelot et Establet, 1975). La « nouvelle sociologie de l'éducation » (Young, 1990), qui a une forte influence dans l'analyse du « curriculum scolaire » en Espagne, est à l'origine de l'interprétation d'un sens de l'instruction subsumé dans la socialisation (Alonso, 1984).

Suivant les théories de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1977), Lerena (1976) applique des schémas d'analyse similaires au cas espagnol. À la différence du reste des pays européens, après la Guerre civile (1936-1939) puis au cours de plus de 30 ans de dictature, l'Espagne a hérité d'une économie de subsistance. En 1966, une majorité d'Espagnols était sous le seuil de pauvreté, et 75 % de la population était analphabète (Fundación FOESSA, 1966). Une forte migration de la campagne vers les grandes villes et l'Europe (notamment vers la France et l'Allemagne) s'est alors produite. Le tardo-franquisme réagit en établissant différents « *planes de desarrollo* » gérés par l'Opus Dei (Tamames, 1965). En 1969, l'une des premières mesures de la gestion technocratique de l'économie espagnole fut de promulguer la première *Loi générale de l'éducation*, qui régula et structurait tout le système éducatif espagnol, du primaire à l'Université, et généralisait la scolarisation pour les enfants âgés de 6 à 14 ans (LGE, 1970). Les principes pédagogiques de cette loi technocratique ont persisté jusqu'aux années 1980. À partir d'un fondement béhavioriste et du développement d'une pédagogie par objectifs (Gimeno, 1982), l'analphabétisme disparaît et les Espagnols sont éduqués sur la base des savoirs jugés nécessaires à leur intégration dans un système productif industriel et de services (Fernández de Castro, 1977). En Espagne, à la différence d'autres situations analogues où serait soulevé un questionnement au regard d'une instruction insuffisante en vue d'une demande de plus en plus technique, la réforme éducative promue par les technocrates sous le prétexte d'un développement industriel cache les fortes restrictions idéologiques de la dictature (García de Cortázar, 2009).

En l'occurrence, ce constat met en évidence notre première hypothèse. À travers les contenus scolaires (le curriculum officiel), appliqués par les enseignants

(des techniciens) dans le cadre d'une planification formelle de l'enseignement (la pédagogie par objectifs), on dispense non seulement des savoirs spécialisés nécessaires dans une conjoncture économique déterminée, mais on développe également une culture scolaire qui socialise dans le même sens. Considérer l'école comme une entreprise nécessite que l'instruction et la socialisation suivent une fonction unique, la subordination instrumentale de la personne aux enjeux systémiques. La personne est dès lors, effectivement, au service du système. À certains moments de transformation du modèle productif (industrialisation, développement durable) ou lors d'une crise économique (réduction de capital, chômage), le système éducatif reprend cette priorité. De nos jours, deux indices en témoignent : d'une part, en Europe, la construction d'un espace d'enseignement supérieur commun ; de l'autre, les rapports PISA de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui prouvent l'intérêt économique des produits scolaires.

1.2 La logique instrumentale de la socialisation

La métaphore de l'école-usine nous permet aussi de mettre l'accent sur les modèles théoriques d'analyse des établissements scolaires sous une logique organisationnelle des « ressources humaines » (Bolman et Deal, 1984 et, au préalable, une logique instrumentale (Santos, 1994 ; Sabirón, 1999)). Le travail scolaire, de même qu'une chaîne de montage, ne revêt pas un caractère motivant en soi. L'ouvrier requiert un stimulant, en matière de salaire, mais qui s'épuise rapidement. Pour perdurer, une motivation intrinsèque est nécessaire. Les techniques propres aux ressources humaines, sans un fort coût d'exploitation, s'appliquent aussi de façon commode dans les systèmes éducatifs (Bush, 1986) : par exemple, le climat scolaire (Keefe, Kelley et Miller, 1985), les modèles de gestion de la qualité (Reynolds, 1997), ou les stratégies de leadership (Smyth, 1989). L'intérêt est double. En ce qui concerne l'enseignant, cela lui confère un caractère mystique ; il peut ne pas être bien payé, mais l'importance de la formation qu'il assure et qui est orientée vers l'avenir s'avère « simplement » un honneur. Quant à l'élève, le mécanisme est similaire, la motivation découle des qualifications obtenues.

La participation, dispositif de motivation privilégié par les modèles de ressources humaines, mérite une attention particulière. En Espagne, la première loi promulguée par le régime démocratique fut la *Loi organique du droit à l'éducation* (LODE, 1985). Mais, malgré le fait qu'elle régula le système éducatif en régime démocratique, la LODE n'a pas modifié substantiellement ni le curriculum, ni les principes pédagogiques de la *Loi générale de l'éducation* de 1969. Elle a corrigé uniquement le fonctionnement du système éducatif, puis l'organisation interne des établissements scolaires. Des modèles organisationnels

mentionnés découlent d'intérêt pour bien comprendre l'évolution du système éducatif espagnol. Le principe de la participation régule le système et constitue, en soi, sa propre finalité. La gestion des établissements scolaires, les décisions des parents concernant l'activité des enseignants et l'engagement de l'élève dans son processus de scolarisation constituent les caractéristiques éducatives d'une Espagne démocratique. La socialisation démocratique atteint sa fonction. Le citoyen est caractérisé par la participation dans la gestion de la société par ses représentants politiques, de la même manière que l'enfant (futur citoyen) est éduqué à la valeur de la participation dans la gestion scolaire, par le truchement aussi de ses représentants. Il est à signaler comment l'instruction, en matière des savoirs transmis, reste soumise à la socialisation démocratique, car le contenu des matières scolaires (l'histoire, par exemple) demeure paradoxalement stable dans un « curriculum scolaire » (Eggleston, 1980) analogue, dans l'un ou l'autre régime, dictatorial ou démocratique.

Une fois résolue la « transition démocratique », l'Espagne se retrouve, au cours des dernières années, dans un processus croissant de fédéralisme. Il s'agit d'une situation conjoncturelle, mais qu'il convient de considérer dans la mesure où elle reflète la facilité avec laquelle est rompu l'équilibre instruction-socialisation dans des circonstances socio-politiques déterminées. L'Espagne se structure en 17 « *comunidades autónomas* » (communautés autonomes). Sans entrer dans d'autres considérations, les répercussions s'avèrent néanmoins déterminantes en éducation. L'intervention directe du pouvoir politique sur le sens d'une seconde socialisation démocratique (dictature-démocratie-fédéralisme) est manifeste³. Évitant l'anecdote, il convient de réfléchir sur le fait suivant : la socialisation, sous des principes déterminés, se produit à l'unisson avec le type de savoirs transmis et enseignés. L'efficacité du système réside dans cette symbiose entre le type de socialisation et le type de savoirs transmis. Mais le déséquilibre en faveur d'une socialisation démocratique forcée représente une tentation dans les moments où la conjoncture politico-partisane a besoin du système éducatif pour accélérer ses prétentions, quelle que soit son orientation politique, ainsi que le démontre en tout cas l'histoire récente de l'Espagne.

3. En Espagne, de nos jours, les enjeux entre les partis nationalistes et le gouvernement central ont une forte influence sur la vie politique. Les conséquences sur l'éducation sont également considérables, en particulier sur la réglementation des différents systèmes éducatifs. Par contre, les sondages d'opinion présentent seulement une situation où la « classe politique » est considérée par les Espagnols comme le troisième « problème » après le chômage et la situation économique du pays (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011). Le paradoxe est visible au quotidien, où le politique doit utiliser la scolarisation pour récupérer l'adhésion des citoyens. C'est l'intention poursuivie avec de nouvelles matières introduites récemment dans le curriculum scolaire telle que la « Educación para la ciudadanía » (éducation à la citoyenneté).

1.3 La logique instrumentale de la connaissance

Réfléchir sur l'éducation demande une multiplicité de rapports (Lenoir *et al.*, 2002). La déconstruction des savoirs scolaires mérite une distinction ontologique, épistémologique, théorique, méthodologique, disciplinaire et pédagogique. Et il convient de signaler qu'il existe, en tout cas, une cohérence dans le mode de raisonnement, une même logique, entre les divers référents (Sabirón, 2007). En d'autres termes, à la logique instrumentale existante de l'instruction et de la socialisation correspond une logique épistémologique analogue de la recherche en éducation réalisée en Espagne (Dendaluce, 1988; Fernández Cano, 1997; De la Orden et Mafokozi, 1999). La logique instrumentale appliquée par la science répond, en termes d'épistémologie kuhnienne, au paradigme positiviste dont les contributions sont évidentes, mais qui échoue à expliquer les phénomènes socioéducatifs. Le positivisme a supposé (et suppose toujours), au moins en Espagne, une légitimité scientifique paradoxale de l'éducation et des fonctions d'instruction et de socialisation attribuées à un système éducatif dans des situations historiques opposées (dictature versus démocratie) qui, autrement, auraient fait l'objet d'un sérieux questionnement.

La participation actualise un nouveau référent de la recherche à retenir : la satisfaction de l'élève (et de ses parents), qui devient un utilisateur du service. La satisfaction est la condition d'un service de qualité, et plus la qualité est forte, plus le client-citoyen est fidèle à l'État-protecteur. Et la recherche va dans ce sens. La « recherche évaluative » (Stufflebeam, 2001), dérivée du discours pragmatique de la gestion de la qualité, modèle l'évaluation en recherche et, par là, la légitime. En Espagne, le dynamisme actuel de cette modalité de recherche (Escudero et Correa, 2006; Escudero, 2011) constitue une nouvelle preuve d'une logique instrumentale en tant que légitimatrice d'une vision et d'un sens des savoirs sur l'éducation, l'instruction et la socialisation entendue de manière univoque.

2. SUR LA CONSTRUCTION SOCIALE DES SAVOIRS SCOLAIRES

Les fonctions d'instruction et de socialisation dans les processus de scolarisation répondaient à un premier axe, le système. Elles peuvent être déconstruites également en considérant le référent de la personne, selon un deuxième axe phénoménologique, le « monde de vie » husserlien. Ce deuxième axe suppose une construction éminemment culturelle des processus de scolarisation. La socialisation est réalisée par le biais d'interactions symboliques. L'instruction répond à une connaissance construite en collectivité. C'est la logique communicative qui régule, à son tour, un nouveau paradigme scientifico-social et éducatif. L'interprétation et l'intersubjectivité prévalent. Les clés culturelles expliquent les phénomènes socioéducatifs.

2.1 La construction du sens dans les processus scolaires

Les modèles qui développent la logique instrumentale suivent leur cours. Mais, parallèlement, apparaissent des visions organisationnelles divergentes (Lussato, 1977), si bien que la contribution n'est pas novatrice. L'École de Chicago offrait une vision interprétative intéressante, son importance ne résidant pas tant dans le fait, dans l'événement en lui-même, mais dans le sens qui est attribué à ce qui se passe. Dans les processus scolaires aussi, la pertinence réside non dans les faits formels (planification, gestion, etc.), mais dans le sens que leur attribuent les acteurs principaux (les enseignants et les élèves).

Nous réduisons à deux les courants impliqués :

- 1° le sens d'« interprétation » et de « définition » de l'interaction symbolique pour lesquels, en même temps que nous découvrons le signifié des actions d'autrui, celui-ci nous transmet des indications quant à la manière dont nous devons réagir (Blumer, 1982). C'est un dispositif central de socialisation qui régule le sens que nous finissons par attribuer aux phénomènes. Le sens cesse d'être subjectif dans l'interprétation, pour s'avérer intersubjectif par la définition ;
- 2° la notion ethnométhodologique de « membre », par laquelle il ne s'agit plus d'un rôle, mais de la maîtrise du langage dans le domaine d'un savoir-faire qui lui permet de recréer ses dispositifs d'adaptation (Coulon, 1988). Le sens d'« établissement social », de « norme », de « rituels », place l'école dans le contexte d'un locus « totalitaire » de socialisation, sanctionnant le déviant par la « stigmatisation » (Goffman, 1980). La réussite nécessitera la reconnaissance sociale, tandis que l'échec engendrera une socialisation non conforme, mais également nécessaire au système.

La composante tautologique socialisante est sans doute la culture. D'un point de vue interdisciplinaire, les contributions anthropologiques à l'étude des phénomènes éducatifs (Wulf, 2004), l'essor du sens de culture d'entreprise, ou le relativisme culturel postmoderniste lui-même nous permettent de disposer d'une approche qualitative des interactions socialisantes entre :

- 1° la culture (de la société) ;
- 2° la culture éducative (du système éducatif) ;
- 3° une culture scolaire (propre à chaque établissement) (Sarason, 1982 ; Sabirón, 1999).

Cette perspective d'analyse introduit chez le membre-symbolique (face au membre-citoyen) les dispositifs culturels qui entrent en jeu dans les processus de socialisation. La cohérence entre les cultures sociétale et éducative consolide la socialisation. Une personne est socialisée par le simple fait d'être scolarisée.

Ses résultats scolaires ne modifient pas le sens « reproducteur » de la socialisation : si la culture éducative, puis la culture scolaire reproduisent la culture de la société, tant la réussite que l'échec scolaire supposent l'intégration réussie de la personne dans le système. Lorsque la culture éducative reproduit la culture sociale, tant la réussite que l'échec scolaire supposent, donc, une intégration sociale réussie du futur citoyen, en tant que triomphateur ou « paria ». Mais, dans les processus de scolarisation, la contribution substantielle à la socialisation relève du domaine de la culture scolaire de chaque établissement. Elle suppose l'interprétation des référents culturels que font les personnes qui composent la communauté éducative. Cette réinterprétation répond tant à la biographie de chacune d'elles qu'à la concrétisation singulière des normes dans chaque établissement scolaire⁴. La socialisation se produit dans la vie de chaque élève par les interactions dans une culture scolaire. Ainsi, nous construisons des signifiés culturels singuliers, mais sous le sens commun construit en collectivité.

Toutefois, les expériences existentielles peuvent s'avérer problématiques en raison des relations de pouvoir. La répercussion est évidente. La personne apprend avec ses pairs les règles du jeu de l'interaction réelle, au-delà d'une utopique égalité. L'enjeu social, dans lequel, dans chaque cas scolaire, la volonté des uns s'impose aux autres, confère à la nature idéologique de la socialisation une nouvelle dimension. Les théories microsociologiques (Giroux, 1981 ; Perrenoud, 1990) dévoilent les mécanismes dont les effets étaient définis par les classiques de la reproduction et introduisent une dernière composante socialisante. La socialisation de la personne atteint son paroxysme par l'intégration de la critique. La personne vit dans une culture scolaire qui, à son tour, peut être remise en question dans les pratiques d'enseignement, situation ingénieuse d'intégration.

Dans l'Espagne de ces dernières décennies, les processus s'accélèrent. Nous faisons référence à un accent exacerbé des politiques éducatives avec le slogan de la démocratisation. La volonté d'une intervention rapide et efficace dans la culture espagnole demandait le bouleversement du système éducatif. Paradoxalement, malgré le nombre considérable de chercheurs auto-inscrits dans les courants critiques, les pratiques ne modifient que les formes. Et c'est en préservant les formes que la *Loi organique générale du système éducatif* (LOGSE, 1990) tentait d'introduire un nouveau modèle éducatif fondé sur des présupposés de la perspective interprétative et critique qui nous occupe :

- 1° une nature de la connaissance subjective, interne à la personne, centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement, évaluable dans les processus et non sur le produit final en exclusivité ;

4. Dans la mesure où un système éducatif est plus décentralisé, plus forte est l'influence de la culture de l'établissement scolaire. C'est le cas espagnol du principe d'autonomie des établissements scolaires (voir tableaux 1 et 2).

- 2° une individualisation des rythmes d'apprentissage, en accordant une attention particulière aux élèves en difficultés ;
- 3° un sens de l'enseignement en termes d'« apprendre à apprendre » ;
- 4° une gestion qui pivote sur l'organisation non formelle ;
- 5° une fonction de l'enseignant en qualité de médiateur de l'apprentissage. L'action tutoriale acquiert alors une pertinence singulière.

Mais, au-delà du discours et de la propagande, les conséquences effectives du développement de ces principes pédagogiques aboutissent à un échec actuel retentissant, tant au niveau des résultats scolaires (Escudero *et al.*, 2008 ; Ministerio de Educación, 2009, 2010) que de l'émancipation des jeunes (Sabirón et Arraiz, 2005 ; González-Anleo, 2010). Néanmoins, et paradoxalement, certaines analogies sont reprises dans la récente mise en œuvre des réformes de l'enseignement supérieur européen (EEES), là où le virage principal réside dans le basculement de l'enseignement à l'apprentissage. La connaissance, comme résultat des processus d'enseignement-apprentissage, se transforme en objet d'évaluation. Un résultat d'apprentissage est de la sorte le corollaire de la somme d'activités, et fait référence à une compétence. La compétence devient ainsi le principal acteur dans les processus d'enseignement-apprentissage. Mais, en Espagne, le système scolaire actuel qui définit les compétences nous rappelle la pédagogie par objectifs des années 1960 : compétence-microcompétences-objectifs-activités. Le danger est évident, car on forme un futur enseignant (et tout autre professionnel) qui doit gérer des compétences complexes dans son action, à partir de compétences simples, fragmentées, faciles à maîtriser, mais difficiles à utiliser par la suite lors d'une prise de décision portant sur des contextes multiréférentiels.

2.2 La construction de la socialisation dans les processus scolaires

La théorie critique habermasienne et, en l'occurrence, de l'éducation (Gimeno, 2009 ; Kemmis, 2007) nous permet d'approfondir la double nature de l'institution scolaire (système-monde de vie⁵), puis les logiques communicative et instrumentale dans l'analyse des actions scolaires (Habermas, 1987). L'institution scolaire révèle une double nature, d'une manière analogue à celle de la société en tant que « système » autorégulé où les actions se coordonnent par les interactions entre fonctions ; et, simultanément, l'institution scolaire est

5. « L'institution scolaire peut être comprise comme "système" en tant qu'elle répond par sa structure et ses fonctions aux caractéristiques d'un système social [...]. Elle peut être analysée également comme "monde de vie" parce qu'elle répond aux nécessités de la transmission par la société des schémas interprétatifs et axiologiques qui donnent forme au monde vital (de la personne) » (Gimeno, 1994, p. 95).

conceptualisée comme « monde de (la) vie » d'un groupe humain où les actions se coordonnent à travers l'harmonisation des interactions intersubjectives. L'institution scolaire et, en conséquence, l'ensemble du système éducatif peut être ainsi analysé sous cette double perspective de « système » et de « monde de vie ».

Les processus de scolarisation répondent aux deux logiques, la logique instrumentale du système et la logique communicative du « monde de vie », et ces logiques renvoient à des actions différentes dans les processus de reproduction (Sabirón *et al.*, 1999). De cette nature dichotomique découlent deux caractéristiques des phénomènes de socialisation :

- 1° d'une part, une kyrielle d'actions dont la fonction principale est de contribuer à la pérennité du système (logique instrumentale, tableau 1) ;
- 2° d'autre part, et concomitamment, des actions répondant à l'interaction qui trouve son origine dans le quotidien scolaire (logique communicative, tableau 2).

Tableau 1
Les enjeux de la logique instrumentale de la socialisation

Composantes structurales		A. Culture	B. Société	C. Personnalité
Processus de reproduction	I. Reproduction culturelle	Curriculum officiel	Légitimation des valeurs	Objectifs éducatifs
	II. Intégration sociale	Droits, devoirs et obligations des enseignants et des élèves	Processus organisationnels des établissements scolaires	Appartenance aux groupes de référence
	III. Socialisation	Symbiose culture scolaire – culture sociale	Motivation pour agir conformément aux normes	Capacité d'autocontrôle

(Source: Sabirón, 1999)

Tableau 2
Les enjeux de la logique communicative de la socialisation

Composantes structurales		A. Culture	B. Société	C. Personnalité
Processus de reproduction	I. Reproduction culturelle	Valeurs hégémoniques du curriculum scolaire Dilemmes dans la sélection et le développement	Relations de pouvoir Réseaux d'influence Rôles scolaires	Culture scolaire de l'établissement Répercussions sur le schéma axiologique de l'élève
	II. Intégration sociale	Valeurs hégémoniques des normes internes de l'établissement Dilemmes dans le processus d'élaboration et d'application Conflits dans la résolution de situations comportementales problématiques	Hiérarchie de pouvoir formel Décisions adoptées sur la gestion de chaque établissement Perception de l'accomplissement des accords	Appartenance à un établissement et à un groupe formel Appartenance à un groupe non formel de référence Conflit d'intérêts Contradictions et incohérences entre les groupes antérieurs, en relation avec d'autres groupes de référence non scolaires
	III. Socialisation	La culture scolaire comme re-construction de la culture sociale par la singularité des enseignants et des élèves	Motivations des enseignants et des élèves Attentes sociales, culturelles et économiques des élèves et des enseignants	Processus formels et non formels de tutorat et d'orientation Tutorat entre pairs

(Source: Sabirón, 1999)

Dans l'ensemble, les fonctions de reproduction du système scolaire se manifestent dans trois domaines complémentaires (« processus de reproduction », tableaux 1 et 2) :

- 1° une « reproduction culturelle », dynamique, qui maintient des constantes historiques, consécutivement à leurs transformations selon les circonstances en vue de maintenir leur fonction ;
- 2° la reproduction culturelle permet, à chaque instant, que soit ajustée une « intégration sociale », autrement dit, l'imaginaire soutenant le maintien d'une structuration sociale déterminée ;
- 3° afin que le mécanisme fonctionne, il convient que chacun d'entre nous vive et partage avec autrui la légitimité de la société et la cohérence de sa culture (la « socialisation »).

La famille et l'école sont les agents traditionnels de socialisation auxquels s'ajoutent, au fur et à mesure que la société et la culture se complexifient, d'autres agents. Le processus de scolarisation reste, cependant, le locus privilégié de socialisation. Le succès du dispositif réside dans son caractère compréhensif, car il nécessite les trois dimensions de la personne (« composantes structurelles », tableaux 1 et 2) :

- 1° la culture à laquelle elle appartient ;
- 2° les groupes sociaux avec lesquels elle cohabite ;
- 3° sa propre personnalité.

La socialisation analysée sous ces deux logiques nous présente une vision entrecroisée à retenir :

- D'une part, un double sens des processus de socialisation : la logique instrumentale interprète la socialisation en relation avec la personnalité comme « capacité d'autocontrôle », mais la socialisation implique aussi des enjeux entre la personne, la société et la culture d'appartenance à travers le respect des normes établies et la symbiose entre les cultures scolaire et sociale (tableau 1). Au contraire, mais simultanément, la logique communicative introduit la construction d'un sens de la socialisation à travers les interactions de la personne avec autrui et au sein des groupes, formels et non formels, capables de « reconstruire » les motivations, les attentes et, même, la culture (tableau 2). La perspective du « socioconstructivisme culturel » à laquelle nous nous référons transversalement tout au long de ce chapitre récupère le rôle principal, en particulier celui de la « recherche dialogique » (Wertsch, 1999 ; Wells, 2001).

- D'autre part, les tableaux 1 et 2 établissent explicitement les conditions de la socialisation : sous les deux logiques, instrumentale ou communicative, la socialisation est en relation avec un sens cohérent et différent à la fois d'intégration sociale et de reproduction culturelle.

À partir des deux logiques et des deux sens conséquents attribuables au processus de socialisation, l'hypothèse de la complexité nous interroge : est-il possible de concevoir un « troisième élément », au-delà des deux composantes superposées que sont les composantes structurales et les processus de socialisation, instrumental et communicationnel ?

2.3 La logique communicative de la connaissance

Le savoir scientifique du point de vue de la logique communicative est de nature intersubjective. Face à une finalité descriptive, généralisante et normative de la science, une logique communicative développerait des savoirs interprétatifs et compréhensifs (Guba, 1990). En l'occurrence, nous dégagons deux aspects : la pluralité des nouveaux enjeux de la recherche (diversité des référents épistémologiques, pluralité des méthodes de recherche, développement de la méthodologie qualitative, etc.) (Cohen, Manion et Morrison, 2001 ; Richards, 2010) et l'utilité émancipatrice des savoirs produits (Boumard, 2010)⁶. Le développement d'une méthodologie qualitative anglo-saxonne (Bryman et Burgess, 1999), accompagnée d'une forte tradition américaine (Denzin et Lincoln, 2002), laisse augurer une avancée considérable. Toutefois, le virage vers la personne qu'a supposé l'implication du chercheur est évident. La cosmovision du chercheur social modifie diamétralement les référents avec le recours à l'observation participante, où l'engagement conduit à remettre en question la rigueur scientifique elle-même (Lapassade, 2000). La discussion francophone au sujet de la participation du chercheur sur le terrain à partir de l'observation participante est digne de considération (Bouvet, 2003). Cette orientation se maintient dans la continuité dans des essais de complémentarité entre la préservation de la rigueur scientifique dans l'analyse des données, sans minimiser l'engagement du chercheur (Sabirón, 2007). La recherche ethnographique (Atkinson *et al.*, 2001) relève ce défi dans certaines de ses modalités.

La question de l'instruction et de la socialisation ne relève pas de la méthodologie scientifique. L'évolution suggérée par la logique communicative suppose une transformation non moins radicale de deux sens complémentaires à l'instruction et à la socialisation (les savoirs scientifiques davantage pertinents au regard de la nature des phénomènes éducatifs et le renforcement scientifique de

6. Une des premières recherches innovatrices sur la socialisation, de modalité ethnographique, et de forte influence en Espagne fut celle réalisée par Vasquez et Martinez (1996).

nouveaux modes d'apprentissage scolaire). Face à une explication des systèmes éducatifs sur la base d'une généralisation statistico-descriptive, la compréhension relevant de notre domaine est celle de la singularisation.

La phénoménologie⁷ nous dévoile comment nous créons la réalité sociale, tout en étant soumis aux influences exercées par les structures sociales et culturelles dans leur devenir historique constant. L'intérêt réside dans la possibilité d'analyser comment l'être humain construit son quotidien à partir des relations intersubjectives influentes au vu des constructions sociales et culturelles (Schutz, 1987), ce qui nécessite la reconnaissance du potentiel des personnes pour se recréer dans des réalités multiples. L'homogénéisation traditionnelle de la socialisation acquiert, sous la pluralité des processus, une dimension critique effective car, dans le cadre de l'homogénéité, chacun d'entre nous est différent.

Si les personnes sont singulières, leurs processus d'apprentissage apparaissent également personnalisés. La recherche produit des modèles théoriques permettant de comprendre les différentes réalités de chacun. Ce type de savoir ne se répercute pas, néanmoins, sur le curriculum scolaire. Au contraire, la transformation de l'instruction découle du mode d'apprentissage. L'amélioration de la socialisation trouve également son origine dans le sens singulier du processus d'enseignement-apprentissage. Émergeant de différentes réalités scolaires, il est possible de proposer des modes de socialisation plus autonomes et respectueux envers la personne à travers la perspective du «socioconstructivisme culturel» (Arraiz, à paraître). Peavy (1998) développe ces perspectives en soulignant l'existence de multiples réalités qui sont construites à travers les interrelations sociales. Apprendre avec les autres et des autres, dans l'intersubjectivité qui récupère la dimension collective des savoirs ainsi que la participation de la personne dans cette construction, exprime les composantes substantielles du processus d'apprentissage.

3. LA COMPLEXITÉ SOCIOÉDUCATIVE

3.1 La magie du trois

L'argumentaire occidental est régi par une dualité du bien et du mal, héritière d'une tradition religieuse judéo-chrétienne que soutient une conception de la simplicité (vrai/faux, bien/mal, et ainsi jusqu'à l'infini). Les sciences de l'éducation, à l'unisson positiviste, se décomposent dans le cadre de ces deux logiques d'éviction qui fragmentent la personne. Le développement accumulé

7. À partir de Husserl coexistent divers courants. L'option éducative privilégie les conceptions de Schutz (1987) et celles de ses disciples Berger et Luckmann (1991).

au cours des siècles de civilisation et de progrès débouche sur une situation paradoxale : à l'ère de l'information, des idées, de la mondialisation, l'on finit par imposer non seulement la pensée unique du politiquement correct, du sempiternel bien/mal, mais en plus une pensée unique corrigée par l'idéologie d'une seule pensée idéologique (Vittelio, 2004). La socialisation maintient le paradoxe sans apporter de solution quand elle exclut les contradictions, les conflits et les dilemmes, même et surtout éthiques dans lesquels nous nous retrouvons à l'aube du XXI^e siècle. Une des raisons du questionnement sur l'instruction et de la socialisation se trouve ici dans le fait que l'éducation reste dans une logique binaire identique qui réduit le phénomène à la somme des parties. Mais la réalité, l'existence, la vie de la personne même est tout autre.

La personne, en effet, se socialise sous la tension dilemmatique entre deux modes de raisonnement. Car, comme nous l'avons indiqué dès nos premières hypothèses, elle est socialisée dans le cadre de la logique du système (logique instrumentale), tout en agissant et en interagissant avec l'autre, selon la logique de sa vie (logique communicative). La personne est instruite au regard des contenus appropriés au système, mais elle subit également et en même temps l'influence de l'enseignant et de ses pairs qui redéfinissent le produit scolaire, unique et homogène dans sa présentation, en des processus d'une grande diversité existentielle. La vie qui en résulte est tout simplement complexe. Comme nous l'avons signalé en introduction, la logique du tiers inclus de Nicolescu (2000), la pensée complexe de Morin (1998) et la multiréférentialité d'Ardoino (1993) sont nos référents les plus proches. Les engagements éducatifs des uns et des autres sont suffisamment substantiels pour avancer une hypothétique reconstruction transdisciplinaire de l'instruction et de la socialisation.

La logique floue (ou diffuse, face à la logique binaire) du tiers inclus nécessite l'existence de différents « niveaux de réalité ». Il existe un troisième élément t qui est à la fois a et \bar{a} (non- a) : la logique de la technologie intelligente, par exemple, mais également, « le domaine social ou politique : le bien et le mal, les femmes et les hommes, les riches ou les pauvres, les Blancs ou les Noirs. Il serait révélateur d'entamer une analyse de la xénophobie, du racisme ou des nationalismes à la lumière du tiers inclus » (Nicolescu, 2000, p. 5). L'analyse de la socialisation dans cette perspective serait assurément aussi révélatrice. Une des contributions substantielles est la proposition de la transdisciplinarité, sous un horizon complémentaire à une interdisciplinarité scolaire bien comprise (Lenoir et Sauvé, 1998 ; Lenoir, 2005).

Du « Manifeste de la transdisciplinarité » découle un sens de l'« éducation disciplinaire » (Nicolescu, 2000) dans laquelle il s'agit d'appliquer une perspective transdisciplinaire non seulement à la compréhension du monde présent et

à son expression dans les phénomènes éducatifs, mais également par rapport au sens des savoirs. Morin (1988) l'exprime dans une maxime à retenir, l'impérieuse nécessité de « penser ce que nous savons⁸ ». Tel est le questionnement de la connaissance susceptible de constituer les bases d'une instruction et une socialisation réussie pour la personne.

Mais la complexité de l'instruction et de la socialisation doit se situer, en particulier, dans la relation qui unit l'objet sur lequel nous nous interrogeons et le sujet qui souhaite le connaître. Les processus de scolarisation sont conformés par des relations objet-sujet apparemment simples, mais hautement complexes pour la personne qui les vit. Ardoino (2000) insiste sur cette complexité éducative. La conjugaison d'une multiréférentialité compréhensive, interprétative et explicative constitue l'un des dispositifs d'apprentissage dans une éducation en accord avec la multiplicité des réalités dans lesquelles nous vivons à notre époque.

3.2 Les alternatives à considérer dans les pratiques de l'enseignant⁹

Les deux axes système-monde de vie, ainsi que les logiques respectives, nous ont permis de déconstruire les processus scolaires en matière d'instruction, de socialisation et de légitimité scientifique. La complexité favorise une reconstruction à partir des contradictions, des conflits, des dilemmes et des paradoxes que génère la tension existentielle et provoque les différents niveaux de réalités où se réifie chaque personne. Mais, si nous revenons à l'introduction, il nous reste encore une question à considérer : est-il possible, et dans quel sens, de rendre opérationnelle la complexité dans la pratique éducative ? La condition substantielle revient au rôle central de l'enseignant. Une praxis complexe de l'enseignant – il faudrait ici évoquer les référents initiaux (logique floue, multiréférentialité, transdisciplinarité, etc.) – supposerait, en un premier moment, la capacité de gérer les contradictions, les paradoxes ou les conflits éducatifs illustrés auparavant ; autrement dit, la capacité pour l'enseignant de *naviguer entre dilemmes*¹⁰.

8. Unamuno (1989), de manière ingénieuse, dans ses *Apuntes para un tratado de cocotología* (Notes pour un traité de cocotologie), formulait la question en termes similaires.

9. Cette section adopte un schéma analogue appliqué à la recherche ethnographique et publié dans la *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation* (Sabirón, 2010).

10. Les quatre compétences que nous proposons sont les compétences complexes que nous développons dans la formation des enseignants et des conseillers pédagogiques (« *orientadores educativos* ») à l'Université de Saragosse (Arraiz et Sabirón, à paraître). Sur une expérience analogue d'évaluation des compétences complexes dans l'enseignement universitaire, voir Barberá (2005).

3.2.1 La compétence « pensée dialectique » de l'enseignant : naviguer entre le relativisme épistémologique et la réduction du savoir à l'opinion

La critique d'un type de construction du savoir socioéducatif par le désenchantement face aux tentatives de réplique des sciences naturelles dans les sciences sociales a conduit à l'essai de multiples alternatives. À une considération ontologique dans laquelle primait exclusivement son caractère externe et objectif, la critique lui substitue la quête du sens et du signifié internes, tout d'abord subjectifs, puis intersubjectifs. La production de savoirs scientifiques est articulée, parallèlement, avant tout autour des disciplines, pour se développer ensuite dans des approches collaboratives interdisciplinaires et mener à des méthodes (objet et méthode) transdisciplinaires. La pratique de l'enseignant peut se fonder sur cette évolution, en raison de la double condition constructiviste tant de la connaissance produite que du processus de production en matière de « pensée dialectique » et de « comportement dialogique ». Le développement d'une instruction et d'une socialisation réussie au regard de la perspective d'un « socioconstructivisme culturel » commun revêtirait l'intérêt vers la capacité constructive et transformatrice de la personne (Wells, 2001).

Cependant, toutes les réalités ne sont pas également utiles, de même que toutes nos expériences existentielles ne sont pas souhaitables. Le constat d'une multiplicité d'expériences ne constitue pas la reconnaissance émancipatrice de toutes les manifestations. La signification des processus d'enseignement-apprentissage réside dans les nuances exprimées par les élèves à travers leurs histoires personnelles, à travers leur dialogie avec leurs enseignants, les conversations entre eux, les relations écrites, etc. L'enseignant doit être attentif pour comprendre les autres, ses élèves, le sens de leurs discours et comment ils les expriment. Il s'agit d'un référent situationnel analogue si, de manière erronée, nous confondons pensée et comportement, et si nous conférons une égalité à toute proposition du seul fait qu'elle soit énoncée. La distinction entre dialogue et dialectique est, en l'occurrence, élémentaire et révélatrice du respect factice envers autrui. Dans les schémas éducatifs, nous vivons quotidiennement cette confusion dans laquelle le savoir peut être réduit à l'opinion personnelle, au motif qu'il importerait de garantir le respect démocratique envers les divers acteurs. Le consensus majoritaire est alors élevé au rang de l'absolu. Mais si l'on annule la dialectique et si l'on supprime la divergence, la connaissance disparaît.

L'enseignant doit proposer, dans une visée émancipatrice, des processus de socialisation s'appuyant sur les expériences des personnes. Mais ce processus émancipatoire doit se baser sur une instruction qui se justifie par la « médiation » de l'action au sens de Wertsch (1999). La perspective du « socioconstructivisme culturel » favorise ce processus, mais elle exige de l'enseignant une haute compétence en matière de pensée dialectique. La « pensée dialectique » est définie

comme la capacité de l'enseignant à surpasser la complexité des oppositions, puis à parvenir à comprendre la complexité de leur interpénétration ou, au moins, à atteindre une flexibilité de la rigueur mentale qui puisse permettre à l'intuition de surmonter facilement, en termes hégéliens, la thèse et l'antithèse.

3.2.2 La compétence « comportement dialogique » de l'enseignant : naviguer entre l'imposition culturelle et le relativisme moral

La tradition anthropologique du principe d'égalité des diverses cultures peut conduire à une certaine aberration morale. Alors que nous estimions que la considération supérieure d'une culture sur une autre était dépassée, alors que les dynamiques entre culture dominante et sous-cultures demeuraient dialectiquement désactivées, il semble que la colonisation culturelle resurgit aujourd'hui, légitimée dans le sens contraire, c'est-à-dire en allant des cultures minoritaires vers les cultures majoritaires. Il semble que toute manifestation culturelle était respectable, pour autant qu'elle ait disposé de son référent dans une culture différente de la culture occidentale. Dans le cas contraire, elle pourrait s'avérer facilement questionnable. Les schémas éducatifs sont, à nouveau, le lieu privilégié de conflits entre positions divergentes par rapport aux acquis historiques. La pédagogie multiculturelle peut être réduite à une célébration ludique des cultures pendant une journée annuellement et à l'échange de gamelles avec le plat typique de chaque terroir. Voilà un exemple de pédagogie multiculturelle folklorique. L'excès de relativisme conduit à la caricature, et celle-ci à la banalisation des personnes dans leurs manifestations culturelles. Par contre, une pédagogie multiculturelle qui prend en compte un relativisme raisonné offre un traitement pédagogique de l'interculturalité effectivement constructif des identités (par exemple, Tupin, 2005, et en Espagne, Aguado, 2003). La socialisation est confrontée, dans ce cas, à un dilemme difficile à résoudre. Si sa signification renvoie aux différences, elle renforcera la discrimination positive et, *in extremis*, discriminer les citoyens d'origine. Si, au contraire, elle met l'accent sur les ressemblances, elle dépréciera les différences singulières et renforcera alors l'exclusion par la discrimination. L'enseignant est ainsi confronté à un nouveau défi pédagogique. Il doit reconsidérer les référents interprétatifs de la discrimination¹¹.

Face à la culture, présentée comme une structure d'homogénéisation, l'enseignant peut exercer une socialisation plus complexe (Lerena, 1983), au-delà du débat traditionnel entre le statut des différentes cultures mises en relation

11. Un exemple de discrimination paradoxale s'observe dans les arguments de Yoshino (2006) concernant la subtilité dans les formes actuelles de discrimination qui annulent la singularité. Ces arguments sont intéressants. La femme est discriminée comme telle, par le collectif féministe si celle-ci ne répond pas aux signes de l'identité de genre, définis par le collectif lui-même. Par contre, le « paradigme féministe », en recherche, nous fournit des résultats fort révélateurs (Denzin et Lincoln, 2002).

(culture dominante *versus* subculture, par exemple). Il s'agit de l'interculturalisme construit par les personnes dans des schémas déterminés en termes de transculturalisme, dans lequel les personnes tirent profit des apports culturels pour leur propre émancipation, dépassant la domination du collectif, du natif, ou de la citoyenneté. L'enseignant agit dans des contextes multiculturels, dans des situations de discrimination, dans des circonstances de transgression, etc. Les situations ne sont pas nouvelles, mais le niveau croissant de complexité, tant des caractéristiques de chacun des phénomènes que – et surtout – de l'interaction entre les uns et les autres lui est effectivement encore inconnu. Une recherche sur la déviance socioéducative nous permettrait d'approfondir les dilemmes relatifs à la socialisation (Sabirón et Arraiz, 2008).

Si la compétence « pensée dialectique » reconsidère la réforme de la pensée à travers l'éducation (Morin, Ciurana et Motta, 2003), la compétence « comportement dialogique » accentue la communication, l'attitude d'échange manifestée, jour après jour, quant à la manière d'agir de l'enseignant. Dans le sens du dialogisme morinien (Morin, 2001), la compétence « comportement dialogique » intervient sur l'action : la mise en jeu d'une action dialoguée, ou, au moins, le développement des habiletés communicatives qui permettent de recréer, en soi-même, l'intersubjectivité, à partir de la subjectivité de l'interlocuteur. Il s'agit d'un comportement manifesté par des actes où le sens est attribué par les acteurs principaux du phénomène. Le « comportement dialogique » constitue, en l'occurrence, l'une des compétences du futur enseignant, de manière à lui permettre d'éduquer dans un contexte conflictuel et de tenir compte des contradictions générant dans chacune des personnes vivantes (et productives) ces mêmes phénomènes culturels.

3.2.3 Compétence « stratégies pour affronter l'action » de l'enseignant : naviguer entre les savoirs et la pratique

Un enseignement de qualité a besoin d'un système de régulation de procédures analogue à celui établi par un système de production industrielle, ou bien par un service et un système de prestations qui lui correspond. Cependant, en éducation, les formes, en matière de procédures, peuvent finir par s'imposer sur le fond éducatif. Lorsqu'un enseignant fait face à un nouveau conflit, s'il obéit aux consignes de l'institution en vue d'atteindre la qualité, s'il tient compte du classement établi par les systèmes d'indicateurs, s'il est attentif aux attentes en matière de qualité, il peut s'approcher d'une pratique faisant appel à des procédures additives répondant à des indicateurs de type « normes ISO ». Toutefois, il s'agit alors de la norme centrée sur les formes, mais sans contenu.

Plus la pratique est complexifiée, plus l'enseignant a besoin d'une formation. Une maîtrise des techniques et des stratégies propres à sa fonction enseignante

s'avère toujours davantage nécessaire pour opposer ses caractéristiques professionnelles aux velléités extérieures. Il s'agit du développement des stratégies pour soutenir l'action professionnelle et pour valider sa pratique professionnelle. Du point de vue du « socioconstructivisme culturel », l'apport de l'« apprentissage situé » propose le développement des compétences de l'enseignant dans un contexte d'apprentissage des savoirs et des pratiques. L'apprentissage situé intègre des activités « authentiques » de formation qui se développent socialement et culturellement et engage en même temps les personnes d'une manière multiple et hétérogène (Chaiklin et Lave, 2001 ; Wenger, 2001).

La prise en compte de la compétence « stratégies pour affronter l'action » comporte une incidence sur la formation des enseignants. Les « stratégies pour affronter l'action » renvoient à la maîtrise des techniques, des stratégies et des savoirs théoriques et pratiques propres au champ professionnel de l'enseignement. Cette compétence est une condition nécessaire pour répondre à la capacité de mouvement vers l'action la plus favorable pour le sujet, l'individu ou le client, la personne... et sans mésestimer les différents contextes collectifs d'appartenance.

3.2.4 Compétence d'« autodétermination de l'enseignant » : naviguer vers l'émancipation

De l'animadversion traditionnelle du pouvoir politique par rapport aux systèmes éducatifs – au moins en Espagne (Lerena, 1976, 1983) –, nous pouvons dégager trois caractéristiques du présent :

- 1° l'ambiguïté du pouvoir envers les systèmes éducatifs. Le pouvoir, tout en étant disposé à promouvoir des principes éminents sur l'importance de l'éducation pour la société, se méfie en même temps d'une éducation et d'une formation effective des personnes, réduites uniquement à l'accomplissement de rôles prévus ;
- 2° la méfiance du pouvoir par rapport à la personne cultivée et, par conséquent, la réduction pseudo-progressiste de la pensée singulière vers un mimétisme culturel. À partir des pouvoirs publics, on intervient sur les systèmes éducatifs dans le but d'atteindre une uniformité *ad hoc* de minimums (curriculum officiel), légitimée par l'argumentation réitérée de l'égalité de chances. L'éducation régulée sous une telle perspective peut paradoxalement conduire comme conséquence à des schémas éducatifs d'aliénation ;
- 3° l'anomie masquée derrière le respect qui demande le remplacement de la norme et de l'autorité par l'arbitraire réglementaire du pouvoir sous le coup de pressions ou simplement par l'abandon des responsabilités. Dans ce cas, les risques pour les acteurs éducatifs, en particulier pour les enseignants,

sont dignes de mention. Étant donné que les manières de penser et d'agir se trouvent limitées, le questionnement du sens éthique, propre aux éducateurs, se dévoile inévitablement. La recherche pédagogique, dans laquelle nous sommes inclus, mérite également une forte autocritique (Sabirón et Arraiz, 2010). Nous sommes extrêmement soumis. Nous maintenons des discussions avec un certain niveau de satisfaction, en croyant que nous apportons des savoirs valables, pertinents et utiles. Toutefois, lorsque la discussion et la dialectique manquent de consistance, il devient immoral d'exprimer notre satisfaction parce que même un roman peut avoir plus de contenu éducatif qu'un de nos rapports de recherche. Notre éthique intellectuelle nous conduit donc à établir un compromis avec autrui sous l'axiome de ce qui est souhaitable en éducation. Et, par le biais du dialogue, l'autre exige de nous de la connaissance. Si Weber (1974) conférait un statut scientifique à l'acteur social et si Habermas (1987) comprenait la communication en tant qu'action, peut-être est-ce le moment de comprendre aussi que toute action, en tant que condition *sine qua non* à la nature humaine, est fondée sur la pensée.

Les définitions socioconstructivistes de la réalité et la confiance en la capacité de la pensée, auxquelles l'éducation recourt pour les orienter vers une émancipation réelle, requièrent la reformulation des problématiques de la recherche. Nos références postmodernistes sont restées bloquées dans leur propre relativisme, dans leurs propres langages, mais elles sont aussi à la fois caractérisées par un ajustement aux nouveaux schémas du pouvoir et à leurs stratégies de manipulation (aujourd'hui comme hier justifiées par la recherche du bien commun pour le citoyen aux dépens de la singularité de la personne) (Sabirón et Arraiz, 2010).

Avec ce scénario éducatif actuel, il devient inévitable de reprendre l'autodétermination de l'enseignant, à son autorité et son savoir propre. Il en découle également que l'autodétermination du chercheur devient aussi désirable. Il s'agit de dépasser la fragmentation qui caractérise actuellement l'éducateur, en le réconciliant avec son éthique professionnelle et personnelle. La connaissance, comme processus de la pensée, de la communication et de l'action, nous offre le chemin pour y parvenir ; le lien avec la recherche et les chercheurs est évident. Sans oublier que l'autodétermination est si nécessaire pour l'éducation du XXI^e siècle. L'élève doit, tout au long de son apprentissage, passer de l'opinion à l'argumentation et de l'argumentation à la raison critique, pour être capable d'améliorer les conditions existentielles de la société, sans pour autant renoncer à son propre projet de vie personnelle (et professionnel). À partir de la conjonction enseignant-élève, de personne à personne vivant en collectivité dans des processus mutuels d'apprentissage, il est possible d'atteindre le succès sur le plan

de l'instruction et de la socialisation: une socialisation émancipatrice de la personne instruite interrogeant sa propre complexité existentielle en fonction de son autodétermination.

CONCLUSION

Le titre de ce chapitre a attiré l'attention sur le traitement de deux composantes entrecroisées: la complexité dans la pratique éducative, et par la suite, les dilemmes que l'enseignant devrait affronter. La formulation de trois hypothèses préliminaires a constitué le fil conducteur de l'argumentaire dirigé sur l'analyse de la dyade instruction-socialisation. La proposition finale de quatre compétences complexes entend offrir une alternative d'action à l'enseignant en fonction d'un hypothétique scénario éducatif qui en découlerait. Dans l'intérêt à dépasser les logiques prédominantes dans les systèmes éducatifs à faveur d'une position plus complexe, comme présentée dans ce chapitre, nous avançons, en guise de conclusion, les réflexions suivantes:

- 1° L'analyse de l'histoire récente du système éducatif espagnol nous permet de distinguer trois périodes: L'apparition tardo-franquiste du système éducatif (1960-1975), la démocratisation de l'instauration du droit à l'éducation (1975-1990), et la pluralité actuelle en vertu des compétences en éducation accordées à chacune des 17 «*comunidades autónomas*». Les relations entre celles-ci dans l'ensemble de l'État espagnol supposent un fédéralisme *de facto*. Le fédéralisme se manifeste, d'une manière évidente, dans le système éducatif par la socialisation portant sur une identité culturelle, en particulier dans les «*comunidades autónomas*», qui définissent la nation selon une communauté de langue (Cataluña, Galicia, Pais Vasco et Valencia). Le sens fédéraliste se répercute également sur le curriculum scolaire, où chaque «*comunidad autónoma*» introduit des contenus scolaires différents qui ont principalement pour raison d'être une reconstruction *ad hoc* de l'histoire¹²;
- 2° Les enjeux éducatifs vécus dans le contexte espagnol supposent, d'un point de vue plus global, l'existence de deux logiques binaires, «instrumentale» et «communicative», élaborées en relation avec les concepts théoriques de «système» et «monde de vie». Ces mêmes logiques régulent les différentes composantes des systèmes éducatifs: la «pédagogie par objectifs» en tant que méthode pédagogique, la gestion des «ressources humaines» des établissements scolaires, le sens positiviste de la connaissance, des savoirs et de la recherche en éducation, par rapport à une perspective interactionniste,

12. Nous avons centré l'analyse sur la comparaison entre le «Curriculo de Aragón» et celui qui lui correspond en Cataluña, en tant qu'exemple de communauté bilingue.

- intersubjective et socioconstructiviste (ou constructivisme culturel). Chaque logique légitime, préalablement, les composantes, mais aussi la signification dominante des notions d'instruction et de socialisation ;
- 3° La prise en compte du sens de l'instruction et de la socialisation selon les deux logiques évoquées présente une évolution à deux temps : premièrement, un sens instrumental visible qui suit un schéma d'analyse initial de la simplicité (instruction = transmission, socialisation = intégration) ; deuxièmement, la logique communicative met l'accent sur les processus et attribue ainsi un sens de « construction », tant de la socialisation que de l'instruction. L'articulation des deux logiques nous permet de proposer une définition de la socialisation plus holistique : un processus de socialisation dans les fonctions du « système » et un processus simultané de socialisation par les interactions entre égaux du « monde de vie » (voir en synthèse les tableaux 1 et 2) ;
- 4° par rapport aux deux logiques, la complexité introduit le principe du « tiers inclus », à l'origine d'une logique floue. En partant de la considération des processus de socialisation en tant que symbiose « système »—« monde de vie », la logique floue met en évidence les contradictions, les conflits et les paradoxes d'un processus de double nature, sur une même personne et dans les différents scénarios éducatifs. Les dilemmes resurgissent à chaque occasion de poser une action dans la pratique éducative. Pour bien comprendre la pratique éducative sous cette approche complexe, la « multiréférentialité » est capable d'inclure une multiplicité de perspectives, et en plus, de multiples référents aux différents moments du processus. De fait, la compréhension, l'interprétation et l'explication des pratiques éducatives deviendraient visibles sous la multiréférentialité. Mais, en attendant demain, l'action s'impose de recourir à la praxis éducative. Les théoriciens de la complexité ont consacré leurs efforts de réflexion épistémologique à l'éducation. Les résultats nous permettent d'anticiper l'application de l'épistémologie à une praxis éducative émancipatrice. Dans ce sens, nous situons l'enseignant dans un contexte complexe exemplifié par quatre dilemmes qui se concrétisent dans quatre possibles « compétences complexes » à développer dans la praxis, tant dans la formation théorique que sur le terrain de la pratique éducative : la première compétence porte sur la pensée (« pensée dialectique »), la seconde sur le comportement (« comportement dialogique »), la troisième sur le domaine des techniques, des stratégies et des dispositifs théoriques et pratiques (« stratégies d'affrontement »), et la dernière, nettement professionnelle (« autodétermination »). Ces quatre compétences complexes ont une seule intention : accompagner l'enseignant dans sa navigation entre les dilemmes ;

5° la complexité dans la pratique éducative, bien que puissante dans les intentions, reste néanmoins à un niveau de réalité plus proche de la réflexion épistémologique et de l'innovation pédagogique qu'à un développement complexe et effectif de la praxis quotidienne des enseignants. D'où l'intérêt commun d'ouvrir de nouvelles pistes et perspectives pour un développement de la complexité dans la pratique éducative. La navigation entre dilemmes doit se poursuivre.

Le développement d'une recherche en éducation doit être capable de produire des savoirs sur l'instruction, la socialisation et l'ensemble de l'éducation selon une approche complexe. Les approches ethnographiques, les études de cas et les méthodologies qualitatives nous offrent déjà des résultats. Une évolution favorable de la recherche serait caractérisée par :

- 1° l'introduction progressive, projet de recherche par projet de recherche, d'une réflexion épistémologique explicite de manière à rendre visible la cosmovision du chercheur et faciliter, ainsi, la discussion des résultats et des « nouveaux » savoirs qui répondent à différentes référentialités (Bueno, 1995) ;
- 2° un engagement éthique de la part des chercheurs pour reconceptualiser l'utilité de la recherche en éducation centrée sur la personne et ses différences collectives d'appartenance par rapport aux intérêts conjoncturels du *statu quo* ;
- 3° plus particulièrement, le développement méthodologique des « données complexes » (Jorge, 2002) dans la recherche en éducation. Les savoirs produits par une recherche en éducation ainsi comprise nous permettraient une reconstruction effectivement interdisciplinaire, puis transdisciplinaire des sciences de l'éducation.

Le rôle des associations internationales telles que l'Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, et de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation, est déterminant. Elles ont la capacité de promouvoir des réseaux de recherche, au-delà des programmes officiels de financement qui sont orientés vers d'autres priorités plus ciblées (Sabirón et Arraiz, 2010).

Il existe aussi, sur le plan de l'action éducative, un intérêt à provoquer, premièrement, une recherche-action qui, en suivant la tradition émancipatrice (Freire, 1988), favoriserait l'évolution d'un dialogue à quatre voix (praticiensthéoriciens / enseignants-chercheurs / discours-pratiques / contexte local-situation globale) vers une compréhension polyphonique des intersubjectivités des participants, construite en fonction les enjeux d'une praxis éducative

contradictoire et conflictuelle. Deuxièmement, l'innovation dans la formation des enseignants dans le sens exposé des « compétences complexes » et la diffusion des expériences au-delà des réseaux institutionnels, de manière à enrichir notre propre formation. Troisièmement, un effort collectif pour rendre opératoire une effective « éducation transdisciplinaire » où priment les valeurs et la capacité d'apprendre à apprendre de l'autre, de la vie et des expériences vécues. Le « constructivisme culturel » et l'« apprentissage situé », brièvement évoqués, représentent des approches à privilégier.

Les alternatives suggérées restent dans le domaine de l'essai. L'intention est assurément polémique. Les réseaux virtuels devraient nous permettre une communication où l'argumentaire s'enrichirait grâce au potentiel d'une construction sociale partagée des savoirs, capable de transformer l'essai en utopie, et l'utopie en réalité.

RÉFÉRENCES

- Aguado, Teresa (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- Alonso, Isidoro (1984), « Nuevos pasos en el desencantamiento del curriculum », *Infancia y Aprendizaje*, n° 1-25, p. 115-130.
- Ardoino, Jacques (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation*, n° 25-26, p. 15-34.
- Ardoino, Jacques (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Arraiz, Ana (à paraître), *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en educación*, Zaragoza, Mira editores.
- Arraiz, Ana et Fernando Sabirón (2009), « Perspectives y retos de la orientación profesional », dans Luis Sobrado (dir.), *Orientación profesional, nuevos escenarios y perspectivas*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 23-46.
- Atkinson, Paul et al. (2001), *Handbook of Ethnography*, London, Sage.
- Barberá, Elena (2005), « La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio », *Educere*, vol. 9, n.º 35, p. 497-504.
- Baudelot, Christian et Roger Establet (1975), *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- Berger, Peter et Thomas Luckmann (1991), *La construcción social del conocimiento*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertalanffy, Ludwig von (1980), *Teoría general de sistemas*, Madrid, FCE.
- Berthelot, Jean-Michel (1983), *Le piège scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Blumer, Herbert (1982), *El interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora.
- BOE (1978), *Constitución Española*, Madrid, BOE.
- Bolman, Lee et Terence Deal (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organization*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

- Borrell, Nuria (1989), *Organización escolar*, Barcelona, Humanitas.
- Boumard, Patrick (2010), *Gli etnografi e la tribu pedagogica*, Lecce, Prensa multimedia.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1977), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Bouvet, Rose-Marie (2003), «Je crache sur l'observation participante», dans Jacques Ardoino, Patrick Boumard et Jean-Claude Salaberry (dir.), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan, p. 187-196.
- Bryman, Alan et Robert Burgess (1999), *Qualitative Research*, London, Sage.
- Bueno, Gustavo (1995), *La función actual de la ciencia*, Las Palmas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bush, Tony (1986), *Theories of Educational Management*, London, Paul Chapman.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2011), *Indicadores del barómetro*, febrero de 2011, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chaiklin, Seth et Jean Lave (2001), *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion et Keith Morrison (2001), *Research Methods in Education*, London, Routledge Falmer.
- Colom, Antonio (2002), *La (de)-construcción del conocimiento pedagógico*, Barcelona, Paidós.
- Coulon, Alain (1988), *La etnometodología*, Madrid, Cátedra.
- Currículo de Aragón (2009), *Currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón*, Zaragoza, DGA.
- Currículo de Cataluña (2009), *Currículo de educació primaria*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- De la Orden, Arturo et Joseph Mafokozi (1999), «La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 1, p. 7-29.
- Dendaluce, Ignacio (dir.) (1988), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, Madrid, Narcea.
- Denzin, Norman et Yvonne Lincoln (2002), *The American Tradition in Qualitative Research*, London, Sage.
- Eggleston, John (1980), *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Troquel.
- Escudero, Tomás (2011), *La construcción de la investigación evaluativa*, Zaragoza, Prensas Universitarias.
- Escudero, Tomás et Ana Delia Correa (2006), *Investigación en innovación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Escudero, Tomás et al. (2008), *Aragón en la evaluación internacional de alumnos. PISA 2006*, Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- Fayol, Henry (1969), *Administración industrial y general*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Fernández Cano, Antonio (1997), «Evaluación de la investigación educativa española. Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años», *Revista Española de Pedagogía*, vol. LV, nº 207, p. 279-301.

- Fernández de Castro, Ignacio (1977), *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Edicusa.
- Freire, Paulo (1988), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Fundación FOESSA (1966), *Informe sociológico sobre la situación de España*, Madrid, Euramérica.
- García de Cortázar, Fernando (2009), *El franquismo*, Madrid, Anaya.
- Gergen, Kenneth (1997), *El yo saturado, dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno, José (1982), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- Gimeno, Paz (1994), « ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? La institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa », *Teoría de la Educación*, n° 6, p. 93-126.
- Gimeno, Paz (2009), *Didáctica crítica y comunicación*, Barcelona, Octaedro.
- Giroux, Henry (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, London, The Falmer Press.
- Goffman, Erving (1980), *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- González-Anleo, Juan (dir.) (2010), *Jóvenes españoles 2010*, Madrid, SM.
- Guba, Egon (dir.) (1990), *The Paradigm Dialog*, Londres, Sage.
- Habermas, Jurgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- Jorge, Elena (2002), *La investigación social y el dato complejo*, Murcia, Universidad de Alicante.
- Keefe, James, Edgar Kelley et Stephen Miller (1985), « School climate », *NASSP Bulletin*, vol. 69, n° 484, p. 70-77.
- Kemmis, Stephen (2007), « Sistema y mundo de vida, y las condiciones del aprendizaje en la modernidad », *Kikiriki*, n° 82, p. 14-35.
- Lapassade, Georges (2000), « L'observation participante », *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, n° 1, p. 9-26.
- Lenoir, Yves (2005), « Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas », *Revista E-Curriculum*, vol. 1, n° 1, Document disponible au <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/243>>.
- Lenoir, Yves et Lucie Sauvé (1998), « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 109-146.
- Lenoir, Yves et al. (2002), « L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux », *Esprit critique*, vol. 4, n° 4, Document disponible au <<http://www.espritcritique.fr>>.
- Lerena, Carlos (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.
- Lerena, Carlos (1983), *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal.

- LGE (1970), *Ley 14/1970, de 4 de agosto. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE nº 187 de 6 de agosto, Madrid, BOE.
- LODE (1985), *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, BOE nº 159, de 4 de Julio, Madrid, BOE.
- LOGSE (1990), *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238, de 4 de octubre, Madrid, BOE.
- Lussato, Bruno (1977), *Introduction critique aux théories des organisations*, Paris, Dunod.
- Martinez Miguelez, Miguel (2009), «Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad», *Utopía y praxis iberoamericana*, vol. 14, nº 46, p. 11-31.
- Mayordomo, Alejandro (2002), «La transición a la democracia: Educación y desarrollo político», *Historia de la educación*, nº 21, p. 19-47.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2009), *Informe del sistema educativo español*, Madrid, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación del Gobierno de España – OCDE (2010), *PISA 2009 Informe español*, Madrid, Instituto de Evaluación.
- Morin, Edgar (1984), *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos.
- Morin, Edgar (1988), *El método*, Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar (1998), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana et Raúl Domingo Motta (2003), *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- Nicolescu, Basarab (1996), *La transdisciplinarité. Manifeste*, Paris, Le Rocher.
- Nicolescu, Basarab (2000), «Vers une éducation transdisciplinaire», dans Patrick Boumard (dir.), *L'universel et le singulier*, Actes du IX^e Colloque international de l'AFIRSE, Rennes, 1^{er} au 3 juin.
- Parsons, Talcott (1976), *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
- PAU (2011), *Pruebas de acceso a la universidad curso 2010-2011*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Document disponible au <<http://wzar.unizar.es/servicios/acceso/accespau/index.html>>.
- Peavy, Vance (1998), *Sociodynamic Counselling: A Constructivist Perspective*, Victoria, Trafford.
- Perrenoud, Philippe (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Reynolds, David (dir.) (1997), *Las escuelas eficaces*, Madrid, Santillana.
- Richards, Lyn (2010), *Handling qualitative data*, London, Sage.
- Sabirón, Fernando (1999), *Organizaciones escolares*, Zaragoza, Mira Editores.
- Sabirón, Fernando (2007), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira Editores.
- Sabirón, Fernando (2010), «Sobre el cuestionamiento postmodernista en investigación etnográfica», *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, nº 8, p. 113-128.

- Sabirón, Fernando et Ana Arraiz (2005), « De adolescente a joven : los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación », *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, n° 2, p. 523-545.
- Sabirón, Fernando et Ana Arraiz (2008), « La déviance socioeducativa de género entre Realidades y Mitos », dans Christine Escallier et Nelson Veríssimo (dir.), *Educação e Cultura*, Funchal, Universidade da Madeira, p. 117-136.
- Sabirón, Fernando et Ana Arraiz (2010), « À l'intérieur de la recherche en éducation : de la recherche correcte, à une recherche corrigée », *La recherche en éducation*, n° 4, p. 76-88, document disponible au <<http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/44/40>>.
- Sabirón, Fernando et al. (dir.), (1999), *El discurso y la práctica en evaluación : propuestas para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*, Zaragoza, ICE.
- Santos, Miguel Angel (1994), *Entre bastidores : el lado oculto de las organizaciones escolares*, Archidona, Aljibe.
- Sarason, Seymour (1982), *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Schutz, Alfred (1987), *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Smyth, John (dir.) (1989), *Critical Perspectives on Educational Leadership*, London, The Falmer Press.
- Stufflebeam, Daniel L. (2001), *Evaluations Models*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Tamames, Ramón (1965), *Cuatro problemas de la economía española*, Madrid, Península.
- Taylor, Frederick (1969), *Principios de la administración científica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Trillas, Enrique, Claudio Alsina et José Terricabras (1995), *Introducción a la lógica borrosa*, Barcelona, Ariel.
- Tupin, Frédéric (dir.) (2005), *Écoles ultramarines*, Paris, Anthropos.
- Tyler, Ralph (1973), *Principios básicos del curriculum*, Buenos Aires, Troquel.
- Unamuno, Miguel de (1989), *Amor y pedagogía, tratado de cocotología*, Madrid, Alianza.
- UNESCO (1979), *Enfoque sistémico del proceso educativo*, Madrid, Anaya.
- Vasquez, Aida et Isabel Martinez (1996), *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- Vittelio, Marc (2004), « La esencial intolerancia del pensamiento políticamente correcto. Entrevista con Vladimir Volkoff », *Harry magazine*, n° 3, Document disponible au <<http://www.harrymagazine.com>>.
- Weber, Max (1974), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Wells, Gordon (2001), *Indagación dialógica : hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de práctica*, Barcelona, Paidós.
- Wertsch, James (1999), *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.

- Wulf, Christoph (2004), *Introducción a la antropología de la educación*, Barcelona, Idea Books.
- Yoshino, Kenji (2006), «The pressure to cover», *The New York Times*, 15 janvier, Document disponible au <<http://www.nytimes.com/2006/01/15/magazine/15gays.html>>.
- Young, Michael (1990), «Curriculum y democracia. Lecciones de la crítica de la nueva sociología de la educación», *Educación y Sociedad*, n° 6, p. 7-21.