

DEGRÉS FORMELS DE LIBERTÉ POUR LA PRISE DE DÉCISIONS DANS DIFFÉRENTS DOMAINES: DÉCISIONS TECHNIQUES, DÉCISIONS MORALES ET DÉCISIONS DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Catedrático de Pedagogía
Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teoría de la Educación
Historia de la Educación y Pedagogía Social
Campus Vida s/n. 15782. Santiago de Compostela
Webs personales: <http://dondestalaeducacion.com/>
Correo-e: josemanuel.tourinan@usc.es
Researcher ID: L-1032-2014
Orcid: 0000-0002-7553-4483

SOMMAIRE ¹

Dans ce travail nous défendons l'existence d'une place spécifique pour les décisions de politique éducative. Les décisions de politique éducative sont présentées comme un type de décision situé entre la décision technique et la décision morale. La rationalité politique, placée entre la rationalité morale et la rationalité scientifico-technologique, a une importance spéciale dans le domaine de l'éducation.

Les décisions de politique éducative qui ne se confondent pas avec la théorie interprétative dénommée Politique de l'Éducation, ni avec la théorie pratique dénommée Politique Pédagogique, utilisent la connaissance de l'éducation.

Dans cette étude, nous analysons attentivement la possibilité des faits et les décisions pédagogiques. Le caractère axiologique des faits permet de parler de l'orientation de l'action basée sur la connaissance du propre processus. Nous maintenons que la décision technique est spécifique de la Pédagogie et que sa partie supérieure est le domaine de la décision morale.

En même temps, les décisions de politique éducative sont étudiées dans leur spécificité et nous concluons que les deux grandes erreurs dans la polémique "science-morale-politique" sont le réductionnisme du processus au scientisme ou le fait de subsumer toute décision à la décision morale.

Le travail conclue que les particularités de la décision de politique éducative obligent à considérer que les finalités ne sont pas des critères de décision externes au système, mais des constantes acceptées provisoirement dans le processus de planification. Cette position va au-delà du schéma causal moyens-finalités et de la conception tayloriste de l'organisation, pour défendre, face aux longues chaînes de dérivation de finalités, la formation de sous-systèmes de prise de décisions.

¹ Este trabajo fue recepcionado en Julio de 1996 por el profesor David Prigollini, Subsecretario de relaciones internacionales (Universidad de Buenos Aires) y catedrático de la Universidad de Palermo (Buenos Aires), para su distribución y publicación en el área de influencia de la universidad, en mi condición de profesor honorario de la UBA y con motivo de propiciar relaciones académicas del grupo de investigación Tercera Generación de la Universidad de Santiago de Compostela con Vimla L. Patel (McGill Cognitive Science Centre, McGill University, Montreal, Canada) .

1. LE DOMAINE DE LA RATIONALITÉ ET LA CONNAISSANCE INSTITUTIONNALISÉE DE L'ÉDUCATION

L'éducation est un **domaine de la réalité** susceptible d'être connu de diverses formes. La rationalité scientifico-technologique, la rationalité pratique, la rationalité théologique et la rationalité littéraire et artistique sont des dimensions de la connaissance avec des particularités propres qui leur font mériter le nom de formes de connaissance (Hirst, 1974; Broudy, 1977; Phenix, 1964; Kneller, 1969; Touriñán, 1987a et 1989; Toulmin, Rieke et Janik, 1979). Ce sont des **dimensions de la connaissance**, parce que l'étendue du critère de connaissance est différent dans chacun des cas. Ce sont des **formes de connaissance**, parce que chacune d'entre elles possède des concepts distinctifs; ces concepts apparaissent dans des tâches diverses et leurs relations déterminent les propositions significatives qui peuvent être faites pour chaque forme. Nous ne parlons ni de la bonté morale du triangle, ni de l'expression littéraire du carbone. Chaque forme de connaissance possède ses propres moyens de prouver la vérité et la validité de ses propositions.

La pédagogie comme discipline de connaissance de l'éducation est comprise dans la forme de connaissance scientifico-technologique, nous pouvons donc affirmer que ni toute connaissance de l'éducation est connaissance scientifique -il y a d'autres formes de connaissance- ni toute connaissance scientifique de l'éducation est Pédagogie conçue comme discipline de connaissance -il y a, en outre, des théories pratiques et des recherches appliquées-. Le terme Pédagogie, comme discipline de connaissance, est réservé pour la discipline de l'éducation constituée par les théories substantives et les technologies éducationnelles spécifiques. Par conséquent, à notre avis, toute étude scientifique d'un domaine n'est pas une science de ce domaine, parce qu'étude scientifique est un terme plus vaste que celui de science d'un domaine, ni toute connaissance de l'éducation est une composante de la discipline Pédagogie, car il y a d'autres disciplines de la connaissance de l'éducation, par principe de définition. Les unes et l'autre se construisent toujours avec la connaissance de l'éducation qui peut être atteinte de diverses façons (Touriñán, 1989; Touriñán et Rodríguez, 1993).

Les disciplines scientifiques sont constituées en fonction de leur objet d'étude, c'est-à-dire, des caractéristiques communes au domaine spécifique de la réalité qu'elles étudient avec la forme de connaissance scientifico-technologique. La physique, la chimie, l'histoire, la biologie, la sociologie, la pédagogie, l'économie, la psychologie, etc., sont des disciplines qui se constituent, épistémologiquement, à l'intérieur de la forme de connaissance scientifico-technologique et qui, ontologiquement, recouvrent des domaines de la réalité différents (Bunge, 1981, p. 25-26). Chaque discipline scientifique possède une autonomie fonctionnelle. Cette autonomie n'est pas incompatible avec l'existence de relations de dépendance entre les disciplines. Autonomie fonctionnelle signifie possibilité de concevoir un champ de connaissance qui se développe, non comme conséquence de pressions et de recommandations externes provenant d'autres champs dotés d'une structure théorique consolidée, mais comme résultat de régulations internes du propre champ de connaissance, de façon à ce que la théorie de ce champ reste limitée par les concepts, hypothèses et méthodologies du propre champ et non par les théories d'autres champs.

Néanmoins, l'autonomie fonctionnelle n'équivaut pas à la défense de

l'indépendance absolue, elle est compatible avec la féconde **relation interdisciplinaire** et avec la défense du principe de **dépendance disciplinaire**. Chacune de ces disciplines est une discipline scientifique, parce que son moyen de connaître son domaine d'étude est la forme de connaissance scientifico-technologique; et elle est autonome, parce qu'elle crée son propre champ conceptuel et ses preuves. Leurs concepts proviennent de l'étude spécifique du domaine qu'elles analysent et les relations qu'elles découvrent établissent quelles sont les propositions significatives dans chaque discipline.

Les disciplines scientifiques présentent des relations entre elles. La discipline (A) peut utiliser la discipline (B) pour ses travaux de recherche. Or, elles sont autonomes, parce que la validation des connaissances de la discipline (A) n'est pas réalisée en utilisant la discipline (B), mais à travers les preuves spécifiques de (A). La pédagogie peut utiliser des formules mathématiques pour établir ses conclusions; si elle fausse les preuves mathématiques, les conclusions pédagogiques seront fausses; mais, si elle ne fausse pas les preuves mathématiques, la validité mathématique ne garantit pas la validité de la théorie pédagogique qui dépend de son propre système conceptuel. C'est le cas, par exemple, de l'emploi mathématique ou physique de l'égalité $e = v \times t$. Du point de vue mathématique, l'égalité de départ pourrait être la combinaison de trois inconnues: $e = v \times t$; $v = e \times t$; $t = v \times e$. N'importe quelle de ces trois égalités permet de dégager sans erreur, et, dans chaque cas, "v" serait différent: $v = e / t$; $v = e \times t$; $v = t / e$. Or, si nous donnons une signification à ces inconnues mathématiques à partir des concepts physiques, il n'y a qu'un type correct d'égalité initiale: $e = v \times t$. Dans ce cas-là, il est vrai que la validité mathématique n'assure pas la validité de la formule physique qui doit être contrastée à l'intérieur de son propre système conceptuel, mais il est vrai, également, que la validité mathématique ne peut pas être modifiée pour obtenir des conclusions valables dans l'autre domaine disciplinaire.

Les disciplines scientifiques peuvent se dédoubler en diverses **disciplines académiques**. Les disciplines académiques sont construites par parcellisation de la discipline scientifique qui les engendre (La Pédagogie, l'Histoire, la Physique, la Biologie, la Psychologie, etc.). Les disciplines académiques sont une concrétisation de la discipline scientifique dans une parcelle de son domaine d'étude qui se produit comme conséquence du développement de la discipline scientifique.

Chaque discipline académique emploie, du point de vue épistémologique, la forme de connaissance que la discipline scientifique utilise et, du point de vue ontologique, elle restreint sa tâche d'analyse à l'aspect ou à la parcelle ou au secteur qui lui revient de sa discipline scientifique génératrice.

Chaque discipline scientifique et ses parcelles, les disciplines académiques, sont susceptibles d'être traitées par la communauté scientifique de trois façons différentes: comme discipline de recherche (recherche dans la discipline), comme discipline objet de recherche (recherche de la discipline) et comme discipline à enseigner (matière du plan d'études).

Quand nous parlons de la discipline scientifique ou académique comme discipline **objet de recherche**, nous affrontons la justification et la validation de la discipline même et de son système conceptuel. À quoi consiste chaque discipline ?, c'est la question posée dans chaque domaine et elle est susceptible de systématisation comme "recherche **de** la discipline scientifique".

Quand nous parlons de discipline scientifique ou académique comme **discipline de recherche**, nous désignons la productivité et la croissance des connaissances propres de la discipline. La discipline, dans ce cas-là, s'identifie avec l'ensemble des recherches et avec les produits de celles-ci; c'est le travail de recherche "**dans et à partir de**" la discipline. En accord avec cette distinction, nous pouvons dire que:

- Les contenus d'une discipline académique substantive sont validés par cohérence avec la **recherche de la discipline**, c'est-à-dire, par cohérence avec le conception du champ.
- b) Les contenus d'une discipline augmentent par productivité ou par croissance simple de la conception du champ et en accord avec le développement de **la recherche** dans la discipline.

Quand nous parlons de la discipline scientifique ou académique comme **discipline à enseigner**, nous désignons son adaptation à un plan d'études concret, à l'intérieur d'un type spécifique d'études supérieures. Comme discipline à enseigner, la discipline scientifique devient une **matière**.

Les possibilités de division des disciplines et de création de matières dans des plans d'études obéit dans beaucoup de cas à des raisons pragmatiques, en dehors du critère ontologique et épistémologique que nous avons utilisés lorsque nous avons parlé des limites de l'identité des disciplines académiques. En tout cas, le niveau scolaire dans lequel la matière est enseignée, la compétence du professeur et le temps sont des conditions spécifiques des matières des plans d'études (Celorrio, 1993; Torroba, 1993; Pérez juste, 1993).

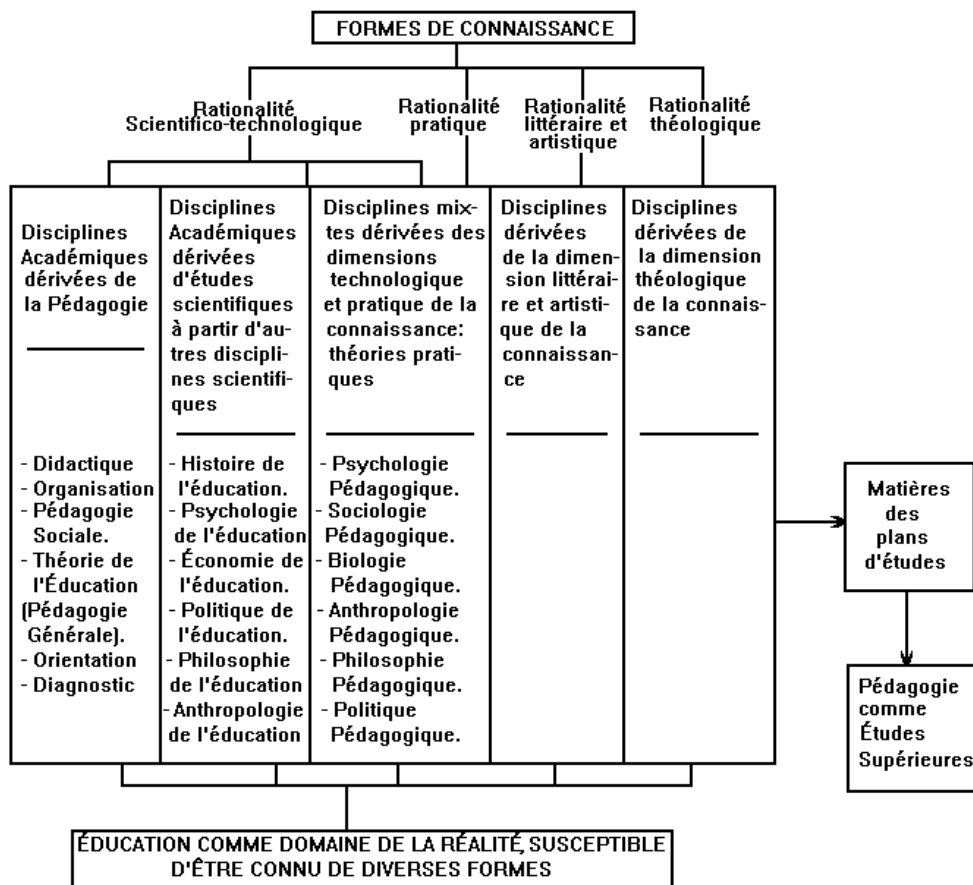
Chaque matière est identifiée avec l'organisation curriculaire de la discipline pendant un certain temps et avec un plan d'études concret, quant à l'enseignement et à l'apprentissage de certaines connaissances consolidées dans la discipline. Il est fréquent que chaque matière du plan d'études ne réponde qu'à une partie de la thématique consolidée dans la discipline académique substantive (la compétence du professeur, la place de la matière dans l'organisation verticale du plan d'études et le temps consacré à l'enseignement, sont des facteurs qui interviennent de façon importante). C'est justement pour cela qu'il y a des universités dans lesquelles la discipline académique substantive répond à une, deux ou trois matières du plan d'études. Ce sont des conditions de type institutionnel et administratif qui divisent le contenu de la discipline en matières. C'est ce type de conditions qui permet de raisonner sur la présence suffisante ou insuffisante de la discipline académique dans le plan d'études et de la bonne ou la mauvaise articulation de celle-ci dans le plan d'études, suivant la place accordée aux matières de cette discipline dans celui-ci.

Chaque matière du plan d'études est identifiée avec une partie du contenu de la discipline académique et elle est justifiée avec des raisons pragmatiques, de temps, de place dans le plan d'études et de formation du professeur, de même que par les objectifs du plan d'études. Il en est ainsi parce que, conformément aux thèses exposées, nous pouvons faire les affirmations suivantes de toute relation des contenus des matières du plan d'études:

1. Les contenus d'une matière du plan d'études ne correspondent pas nécessairement aux contenus d'une discipline académique substantive. Pour des raisons pragmatiques déjà vues, il pourrait y avoir deux ou trois matières partageant le contenu de la discipline académique substantive.
2. Les contenus qui sont enseignés dans une matière du plan d'études sont ceux qui non seulement sont soutenus par la recherche **de** et **dans** la discipline scientifique, mais aussi ceux qui répondent aux objectifs de la discipline et du cours dans le plan d'études.

L'ensemble des matières que l'élève doit étudier dans un plan d'études, afin d'obtenir la connaissance requise pour atteindre son diplôme, est identifié génériquement comme études supérieures. Et, c'est ainsi que nous pouvons dire que, à partir des diverses formes de connaissance qui sont susceptibles d'être appliquées au domaine de la réalité de l'éducation, sont construites les connaissances de l'éducation - parmi celles-ci la Pédagogie-; cette dernière, avec les autres disciplines de connaissance de l'éducation, transformées en matières, ont une place déterminée dans les plans d'études des **études supérieures de Pédagogie**.

SYSTÉMATIQUE DES DISCIPLINES DE L'ÉDUCATION



L'élaboration de cette introduction sur l'institutionnalisation des diverses formes de la connaissance applicables à l'éducation a une finalité précise, puisque nous allons

parler de décisions pédagogiques et de décisions de politique éducative dans ce travail et ces deux types de décisions ne répondent pas au même domaine de la rationalité, bien qu'elles soient en rapport avec la connaissance de l'éducation et avec les études supérieures de Pédagogie.

À notre avis, la **Politique de l'Éducation** est une discipline académique de la connaissance de l'éducation. C'est une théorie interprétative d'un domaine de la réalité: l'éducation. La Politique de l'Éducation comme interprétation du domaine de la réalité "Éducation", dans la même mesure où elle est rattachée à des buts de l'éducation, socialement et moralement qualifiés comme importants, permet d'établir des règles qui dirigent l'action de l'intervention pour atteindre ces buts. C'est ce type de règles que nous connaissons comme **Politique Pédagogique**, celle-ci est la théorie pratique dérivée de la Politique de l'Éducation conçue comme théorie interprétative. Ce type de règles, avec les objectifs à atteindre, font partie de l'ensemble connu dans sa réalisation comme **politique éducative** concrète d'un pays. Les décisions de politique éducative exigent l'établissement des priorités d'action politique dans le cadre de l'éducation et des moyens d'atteindre ces priorités. Les décisions pédagogiques sont construites à partir des faits pédagogiques. Les unes et les autres, les décisions de politique éducative et les décisions pédagogiques, sont construites en comptant de façon distincte sur la connaissance de l'éducation et en ayant recours à des thèses différentes, comme nous allons pouvoir observer ci-dessous (Tourrián, 1987 et 1989; Rodríguez Martínez, 1989).

2. LA POSSIBILITÉ DE FAITS ET DE DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES

Nous parlons de faits et de décisions pédagogiques, et cela signifie que de la même façon que les professionnels de la Psychologie, la Sociologie, etc., établissent quelles sont les choses qui représentent des faits dans leur domaine et quels sont les processus de prise de décisions techniques, le professionnel de l'éducation doit être en condition d'établir les faits et les décisions de son propre domaine.

2.1. Le caractère axiologique des faits

Devant une certaine circonstance, un certain incident ou événement, l'homme de science développe tout un processus d'élaboration pour mettre en rapport ses affirmations avec la réalité qu'elles expriment. Ce processus d'élaboration exige l'établissement de certaines choses de ce qui est arrivé - de l'événement- comme des **faits scientifiques** de son domaine qui garantissent la vérité de ce que nous affirmons sur l'événement (Ferrater, 1979, pp. 1447-1450).

Dans un premier sens, il est vrai qu'un "fait" est tout ce qui se passe (Russell, 1977, p. 155). Cependant, dans un sens technique, les faits ont une signification plus précise; les faits scientifiques sont des constructions organisées qui assurent la crédibilité du contenu des propositions que nous élaborons au sujet des événements (Tourrián, 1987).

Il en est ainsi parce que, l'image que nous avons des choses, n'est absolument pas réduplicative; toute image sélectionne nécessairement certains aspects de l'original. Les études actuelles de la perception permettent d'affirmer que, bien qu'il soit vrai que ce que nous voyons est en rapport avec les images de nos rétines, il est également vrai qu'une autre partie importante de ce que nous voyons est en rapport avec l'état intérieur de nos

esprits, avec notre éducation, notre connaissance et nos expériences et avec nos attentes (Chalmers, 1982, pp. 40-46).

Il est évident que cela ne signifie pas que différentes personnes ne puissent pas voir la même chose: d'une part, l'argument nous sert à prouver que l'image que nous avons des choses n'est pas reduplicative, et d'une autre part, il nous sert à comprendre que les faits scientifiques sont élaborés, parce que nos expériences directes et immédiates ne sont pas la garantie de crédibilité du contenu des propositions que nous faisons au sujet des événements.

Popper -créateur des principes défendus par le rationalisme critique- maintient deux thèses fondamentales qui soutiennent le caractère élaboré des faits scientifiques:

- a) L'inadéquation de faire confiance aux expériences d'observation directes et immédiates.
- b) La défense des faits scientifiques comme constructions affectées de charge théorique.

En ce qui concerne la première thèse Popper nous dit:

*Du point de vue établi dans ce travail, nous devons rejeter comme tout à fait sans fondement toute épistémologie subjective qui prétende choisir comme point de départ ce qui ne lui semble absolument pas problématique; c'est-à-dire, **nos expériences d'observations "directes" ou "immédiates"**. Il faut admettre que, en général, ces expériences sont parfaitement "bonnes" et "efficaces", mais elles ne sont ni directes, ni immédiates, et beaucoup moins "dignes de confiance" (Popper, 1974, p. 75).*

Quiconque recherche une connaissance complètement sûre doit baser ses critères sur la croyance -ce qui est assez difficile de défendre rationnellement- ou sur la révélation à travers les sens, dans l'entente que cette pureté de l'origine garantit la libération de l'erreur.

Néanmoins, face à ces conceptions, il faut défendre le caractère "bâtard" de ces critères. N'importe quel biologiste va admettre que nos organes sensoriels sont efficaces dans la plupart des cas, mais il rejettera qu'ils soient toujours efficaces et que nous puissions leur faire confiance comme critères de vérité (Popper, 1974, p. 79):

"La base empirique de la science objective, donc, n'a rien d'"absolue"; la science n'est pas cimentée sur une roche; au contraire nous pourrions dire que la structure audacieuse de ses théories se dresse sur un terrain marécageux, elle ressemble à un bâtiment construit sur pilotis. Ceux-ci sont introduits à partir d'en haut dans le marais, mais en aucune façon jusqu'à atteindre un soubassement naturel ou "donné"; lorsque nous interrompons nos tentatives de les introduire jusqu'à une strate plus profonde, ceci n'est pas dû à ce que nous ayons touché du terrain solide; nous arrêtons simplement parce qu'il nous suffit qu'ils aient la solidité suffisante pour supporter la structure, du moins pour le moment" (Popper, 1977, p. 106).

En ce qui concerne la deuxième thèse, Popper maintient que les observations, c'est-à-dire, ce que nous racontons des événements dans les énoncés de base -ce sont ceux qui constituent la base de la crédibilité de la science-, ne sont pas des faits purs, c'est-à-dire, des choses qui sont arrivées ou événements, mais des aspects significatifs et sélectionnés de ceux-ci. Les observations *“sont toujours des **interprétations** de faits observés, non des faits purs; c'est-à-dire, ce sont des **interprétations à la lumière de certaines théories**”* (Popper, p. 103).

Dans le rationalisme critique les événements ont lieu simplement, mais ils se transforment en faits significatifs par convention, par accord intersubjectif. Évidemment, nous contrastons les énoncés de base, mais nous n'observons que ce qui est significatif pour contraster et fausser notre théorie.

“Les énoncés de base sont acceptés comme le résultat d'une décision ou d'un accord, et de ce point de vue, ce sont des conventions. D'une autre part, on arrive aux décisions en suivant un procédé gouverné par des règles; et parmi celles-ci, celle qui nous dit que nous ne devons pas accepter des énoncés de bases sporadiques -c'est-à-dire, qui ne soient pas en connexion logique avec d'autres énoncés- a une importance spéciale” (Popper, 1977, p.101).

Ce n'est que dans la mesure où nous nous mettons d'accord sur les énoncés de base que nous sommes en condition de transformer une collection de contenus en une discipline scientifique. Toute science a besoin d'un point de vue et de problèmes théoriques. Les partisans de la Conception héritée croient que le chemin de la science consiste à *“compiler et ordonner nos expériences, et que c'est ainsi que nous montons l'escalier de la science (...) que si nous voulons construire la science nous devons d'abord recueillir des clauses protocolaires”* (Popper, 1977, p.101). Ce qui est vrai c'est que personne ne saurait comment enregistrer ce qu'on est en train d'éprouver à un certain moment sans une théorie (Popper, 1977, p. 101).

Nous pouvons donc dire que, dans la recherche scientifique, depuis les thèses du rationalisme critique, les faits scientifiques sont affectés d'une charge théorique, c'est-à-dire, ils sont considérés comme appropriés pour expliquer les événements (Koertge, 1982; et Radnitzky, 1982).

En conséquence, s'il n'y a pas une certitude absolue de la base empirique de la science et nos observations sont des interprétations à la lumière de certaines théories, il s'ensuit que les faits ne sont pas *“aprobématiques”*, mais affectés de charge théorique (Taylor, 1976).

Il faut remarquer que de l'affirmation précédente il ne s'ensuit pas que les théories scientifiques soient incommensurables. Bien qu'il soit vrai que quelques auteurs ont prétendu cette conclusion anarchique (Feyerabend, 1981), il doit rester bien clair que les conséquences dérivées du **caractère axiologique des faits scientifiques** ne supposent pas nécessairement l'abandon du principe scientifique de se conformer à la réalité.

En faveur de ce principe, Toulmin (1977 et 1974) insiste sur le besoin d'accepter que, si les faits sont affectés d'une charge théorique et la finalité de la recherche est celle de construire une représentation meilleure de la réalité et des procédés explicatifs

meilleurs, nous ne pouvons pas affirmer que les systèmes formels de propositions ou que les accords dans les énoncés de base offrent les seules formes légitimes d'explication scientifique:

“La rationalité de la science a moins à voir avec la systématisation logique ou avec l'autorité soi-disant indiscutable de n'importe quel corps d'idées ou de propositions, qu'avec la façon dont les hommes abandonnent un corps d'idées ou de concepts scientifiques au profit d'un autre, ou qu'avec les considérations à la lumière desquelles ils se disposent à le faire” (Toulmin, 1974, p. 405).

Le caractère axiologique des faits scientifiques permet de comprendre sans difficulté que chaque homme de science établit dans son domaine les relations pertinentes. Un fait biologique n'est pas un type quelconque de fait scientifique, parce que le biologiste s'est chargé de délimiter et de contraster les énoncés qui lui permettent d'affirmer la pertinence de certains faits dans son domaine. Dans la même mesure où sa connaissance avance, non seulement il peut attribuer une valeur biologique à plus de choses, mais encore, il est possible que ce qui est biologique soit défini d'une autre façon plus en accord avec la possible explication de la réalité. La connaissance n'a pas, comme nous avons pu observer, une garantie absolue de certitude. Dans ce sens, la valeur des données est améliorée. Il ne s'agit pas de choisir des choses différentes à des moments historiques différents (aujourd'hui, il n'est pas fréquent de choisir le chariot comme moyen de transport, bien que nous ne puissions pas rejeter sa valeur), il s'agit plutôt de reconnaître que, en redéfinissant le domaine de l'appartenance, les objets qui à un moment donné étaient importants - choisis ou non- peuvent perdre leur signification. C'est dans ce sens et non dans un autre qu'il me semble que nous devons envisager que le cadre théorique restreint les positions de valeur qui peuvent être défendues d'une façon juste. (Taylor, 1976, p.165). L'organisation intellectuelle même configure le champ de recherche de façon à ce que le cadre signale avec précision ce qu'il faut expliquer.

Entre les faits scientifiques et les événements, il y a une relation que nous venons de voir. Et si nous n'oublions pas que l'organisation intellectuelle du domaine conditionne les faits scientifiques de ce domaine, il est possible d'affirmer que dans un esprit pédagogique subalterné, qui refuse une signification propre aux concepts éducationnels, si nous nous exprimons avec précision, il n'y aurait que des faits éducatifs, et des faits psychologiques, sociologiques, etc., suivant la discipline génératrice à partir de laquelle nous interprétons et nous donnons une signification à l'éducation. Mais, pour la même raison, nous pouvons affirmer, à proprement parler, que les faits pédagogiques ne correspondent qu'à la mentalité pédagogique en éducation, qui considère celle-ci comme un domaine de la réalité avec une signification intrinsèque, c'est-à-dire, capable d'être interprété par des concepts propres de ce domaine.

Conformément à l'exposé réalisé, l'événement devient un fait pédagogique significatif à la lumière de la théorie. C'est le cadre théorique même qui nous dit ce qu'il faut expliquer, puisqu'il y a un caractère axiologique des faits. Mais, en outre, les faits doivent être contrastés. Nous représentons l'événement par des concepts, mais nous ne considérons pas acceptable cette représentation, si elle ne dépasse pas les conditions d'expérimentation. Du point de vue de la découverte, la théorie présuppose la connaissance de certains événements. Du point de vue de la justification, la théorie précède les faits et dirige leur production.

Mais, d'une autre part, le caractère axiologique des faits présente un intérêt spécial parce que, de cette façon, l'homme de science peut légitimer les orientations de son action techniquement à partir de son domaine de compétence.

2.2. L'orientation de l'action à partir des faits

La thèse qui expose que les questions qui se réfèrent aux finalités de l'action sont étrangères aux procédés de la rationalité scientifique a son origine dans un texte de Hume:

*“Dans tous les systèmes de moralité qui ont été trouvés jusqu'à présent, j'ai toujours observé que l'auteur agit pendant un certain temps selon la façon ordinaire de raisonner (...) mais soudain, je suis surpris de trouver qu'au lieu des prédicats usuels être et ne pas être, il n'y a pas de proposition qui ne soit en rapport avec un **devoir** ou **ne pas devoir**. Il s'agit d'un changement imperceptible, mais à conséquences extrêmes, car comme ce **devoir** ou **ne pas devoir** exprime une nouvelle affirmation ou relation, il est nécessaire qu'il soit remarqué et expliqué, et que, en même temps, une raison soit donnée pour ce qui semble tout à fait inconcevable, à savoir, comment cette relation peut être une déduction à partir des autres relations”* (Hume, *Traité sur la nature humaine*, Livre III, Partie I, section I).

Du point de vue logique, tous les auteurs de traités reconnaissent qu'il est impossible de faire dériver une norme (devoir) d'une affirmation factuelle (être). Deducire signifie étymologiquement “tirer de”; et dans la conclusion d'un argument déductif il ne peut rien y avoir qui ne se fût pas trouvé préalablement dans les prémisses. Ainsi, si les prémisses expriment des relations factuelles, il n'y a pas moyen de conclure des propositions normatives. De même, nous ne pouvons pas non plus faire appel à l'induction, comme maintient le naturalisme classique, car, affirmer qu'il faut faire “X” parce qu'il produit les conséquences “Y” suppose tomber dans l'erreur naturaliste de l'argument de la question posée, c'est-à-dire, nous pouvons toujours demander si l' **on doit** choisir les conséquences “Y”.

Le saut logique entre **être** et **devoir** existe (Radnitzky, 1980 et 1984; Hudson, 1974; Hudson (ed.); 1983; Muguerza, 1970; Touriñan, 1983, 1984, 1987 et 1987a; Ferrater, 1979a).

Selon les paroles de Popper (1967, pp. 94-97), la décision de lutter contre l'esclavage, par exemple, ne dépend pas du fait que tous les hommes doivent naître libres et égaux et que personne ne doit naître enchaîné. Même si tous les hommes étaient nés libres, il pourrait arriver que quelques hommes essaient d'en enchaîner d'autres ou même qu'ils arrivent à croire que leur obligation est de leur mettre des chaînes. C'est justement pour cela que nous pouvons affirmer que devant un fait quelconque nous pouvons adopter diverses décisions comme, par exemple, le modifier, le protéger de ceux qui veulent le modifier, nous abstenir d'intervenir, etc.

Pour les raisons précédentes, les faits et les décisions ne se confondent pas. La délibération et la formulation d'une décision sont des faits, mais ce que nous avons décidé qu'il faut faire n'est pas un fait.

Il est bien connu que, cette théorie n'a pas besoin de révision. Entre les faits et les décisions morales, il y a un saut logique. Mais, en même temps, nous maintenons qu'elle a besoin d'une supplémentation parce que, comme il est bien connu, les événements intentionnels et les événements moraux ne s'identifient pas nécessairement. Face à cette théorie, nous devons tenir compte des arguments suivants (Touriñan, 1987 et 1987a):

- A) À côté de la rigueur syntaxique, nous devons reconnaître que, au niveau sémantique, les significations de nos énoncés déclaratifs sont modifiées par nos appréciations et que nos valeurs sont appuyées sur la signification que nous donnons aux énoncés déclaratifs. Comme nous avons déjà observé, il y a un caractère axiologique dans les faits. C'est justement pour cela que quand nous affirmons qu'un travail a une valeur scientifique, nous sommes en train d'affirmer que ce travail remplit toutes les conditions que, soigneusement, nous avons pu désigner comme scientifique.
- B) Dans cette même ligne, Bunge dit que nous sommes tombés dans un piège du langage en considérant que le caractère d'orientation de l'action est donné par des phrases qui contiennent le terme **devoir**.

D'une part, il y a des communautés primitives qui ne disposent pas du terme **devoir** et qui orientent leur action au moyen de conditionnels de la forme "si tu fais X, il t'arrivera Y".

D'une autre part, la différence entre "tu ne dois pas faire X" et "si tu fais X, il t'arrivera Y" est primordialement logique, non pragmatique. C'est seulement si nous attribuons au "tu dois" un caractère absolu et inconditionnel que la différence est d'un autre type, mais ceci équivaudrait irrationnellement à affirmer que cette norme est en vigueur quels que soient les besoins et les circonstances du sujet qui réalise le choix:

"Dès que nous remarquons que dans le niveau pragmatique les limites entre ce qui est factique et ce qui est normatif s'effacent, nous commençons à soupçonner que le langage a pensé à notre place (...). Une analyse incomplète -purement syntaxique- nous a fait oublier qu'une expression peut présenter un contenu ou un effet d'orientation de l'action sans que dans celle-ci apparaissent des termes ostensiblement normatifs" (Bunge, 1976, p.18).

- C) Une fois que nous nous rendons compte que la relation syntaxique n'annule pas la relation sémantique et pragmatique, la science oriente l'action de façon évidente. Les énoncés nomologiques (il n'y a pas de machines à mouvement continu) justifient des énoncés normatifs comme: "tu n'essaieras pas de construire le mouvement perpétuel" (Bunge, 1976, p.22). La science même serait incapable de faire des progrès si, devant la diversité des appareils techniques et des théories du domaine de la connaissance, nous ne puissions établir des normes pour ceux-ci qui orientent l'action du chercheur (Bunge, 1976, p. 24).

Il faut remarquer, en outre, que ces normes **sont** et **se font** à l'intérieur du domaine même de connaissance que la science a réservé pour développer son

activité. Ce sont des normes qui naissent du processus. La science ne me dit pas si je dois me promener ou faire de la science. Mais, à l'intérieur du domaine scientifique choisi pour travailler -l'économie, la biologie, la médecine, etc.- c'est la science même qui dicte les normes d'orientation de l'action.

D) Selon Ladrière, le passage d'une proposition scientifique nomologique à un énoncé pragmatique, d'orientation de l'action dans ce domaine, ne constitue en aucune façon une inférence logique, il représente un saut au niveau syntaxique, mais il s'agit d'un pas inévitable du "être" au "devoir" dans la considération pragmatique parce que ce sont des faits engendrés par ces propositions:

*La non-réalisation des opérations prescrites implique inévitablement le non-fonctionnement et même possiblement la destruction du système (dans notre cas, la science). Cette formulation est la présentation à la forme négative, de la prescription positive suivante: si l'on veut faire fonctionner un certain système, les instructions sont les suivantes (...) **ce qui jette les fondements de la relation de conséquence, c'est la connaissance que l'on a des conditions du fonctionnement du système en question**" (Ladrière, p. 108. Le caractère gras n'appartient pas à l'auteur).*

En résumé, si nous nous basons sur la connaissance du fonctionnement du système dans lequel il travaille (histoire, chimie, médecine, ou toute autre discipline scientifique), le caractère axiologique des faits légitime l'homme de science pour ne pas accepter sans plus n'importe quel type d'objectif que la société puisse lui proposer comme point de départ pour l'élaboration de sa théorie, parce que, comme nous savons déjà, le cadre théorique même restreint la marge des positions de valeur qui peuvent être adoptées d'une façon juste. Il y a, par conséquent, une normativité intrinsèque pour la science:

"Il n'est plus possible, aujourd'hui, de considérer la science comme un simple instrument extérieur en rapport avec les finalités proposées. Il n'est plus pertinent de distinguer les moyens et les finalités et, qu'il nous plaise ou non, notre destin et celui de notre raison sont consubstantiels avec le développement de la science qui ne peut plus être envisagé en fonction du savoir seulement, mais dans sa responsabilité" (Spaey, et al., 1970, p. 51).

L'homme de science ne doit pas accepter comme scientifiques n'importe quel type de conditions et d'objectifs pour élaborer ses théories, parce qu'il y a des objectifs qu'il peut rejeter en se basant sur la connaissance du fonctionnement du système scientifique à l'intérieur duquel il travaille. Si la théorie substantive de l'éducation prouve que dans les comportements programmés, le comportement à réaliser par l'élève est logiquement impliqué dans la fonction à laquelle il est rattaché, le fait de construire une théorie dans des circonstances restreintes dont l'utilisation détruit ou méprise cette condition n'est pas légitimé pédagogiquement, et, en conséquence, ne doit pas être accepté comme objectif de recherche. Cet appel à la relation avec les choses est dénommé *condition factique de la valeur* (Touriñán, 1987, p.141).

2.3. Le fondement de la décision technique

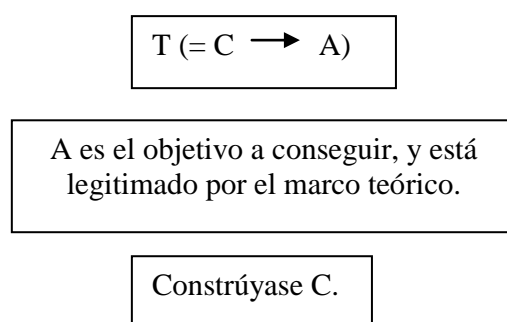
Le domaine de **la décision technique** est restreint à l'élaboration de règles et de normes qui sont justifiées à partir du processus d'intervention même (Touriñán, 1987 et

1987a; Rodríguez Martínez, 1989).

Le travail de recherche de la décision technique soutient le fondement du choix sur la connaissance que nous avons du propre système. C'est une orientation de l'action - de finalités et de moyens- dérivés directement de la propre activité choisie préalablement (Bunge, 1976, p.40). L'objectif direct de l'action suppose un engagement moral -faire de la science- mais les objectifs subsidiaires -qu'est-ce qu'il faut faire, comment et qu'est-ce que je vais découvrir- sont des inventions conceptuelles, des évaluations et des choix techniques au sujet de et sur les données de compétence exclusive de l'homme de science (García Carrasco, 1985; Castillejo, 1985).

Le choix technique n'est pas un choix de moyens pour obtenir des finalités données. On peut nous proposer des finalités, mais dire quels sont les objectifs qui peuvent être fondés comme objectifs du domaine est une compétence de l'homme de science. **Le choix technique est un choix de finalités et de moyens subsidiaires qui sont logiquement impliqués dans la tâche, ou ce qui revient au même, le choix de finalités et de moyen subsidiaires avec un fondement sur la vraie connaissance de l'activité à réaliser.**

En accord avec notre exposé, le schéma du choix technique pourrait être exprimé de la façon suivante:



Ce schéma est celui du choix technique, non seulement parce que c'est un choix dans un domaine déterminé des besoins, mais aussi parce que le critère de décision se base rigoureusement sur la connaissance du fonctionnement du domaine dans lequel nous agissons.

Si nous prenons comme exemple une expectative sociale (par exemple le bilinguisme) le processus qui se présente est le suivant. Préalablement à l'action, le professionnel assume l'engagement moral d'éduquer - au lieu de faire autre chose- et de bien réaliser sa tâche. À partir d'ici, l'expectative (le bilinguisme) doit être justifiée socialement et moralement par la société. Postérieurement, l'expectative devient un objectif par décision, entre autres, si elle possède une valeur éducative - qui est une affaire à résoudre avec la connaissance de l'éducation-. Si cette expectative devient un objectif de l'éducation, à partir de l'éducation, des règles d'intervention pour faire effectif l'objectif (des sujets bilingues) seront créées. Par conséquent, une fois acceptée moralement une expectative sociale, la connaissance de l'éducation forme le professionnel pour juger la valeur éducative de l'expectative, pour participer à la décision d'adopter cette expectative comme objectif éducatif et pour développer des programmes d'intervention pédagogique, en accord avec les faits et les décisions pédagogiques, qui rendent effectif l'objectif.

Il est possible évidemment, qu'un certain gouvernement prétende que toutes ses options soient adressées au système éducatif comme finalités de l'éducation, bien qu'elles ne soient pas compatibles avec la connaissance de l'éducation. Lorsque le professionnel est obligé à travailler pour obtenir un changement que la connaissance de l'éducation même ne confirme pas comme ayant de la valeur nous nous trouvons devant un problème pratique dont la solution dépasse la compétence scientifique.

Dans ce genre de situations, ou bien il existe des possibilités pour que le professionnel ne soit pas obligé à agir contrairement à son code scientifique, ou bien nous nous trouvons dans un système politique de privation réelle des libertés, ou bien le professionnel va être persuadé qu'il n'a aucune compétence sur le caractère pédagogique des objectifs à atteindre. Malgré tout, il doit rester bien clair que toutes ces situations indiquent la présence ou l'absence de possibilités pour exercer la compétence professionnelle, mais elles n'annulent pas la rigueur logique de la compétence professionnelle, dans les finalités éducatives et pédagogiques. En tout cas, il semble convenable que le caractère participatif de la prise de décisions, quant aux finalités éducatives, n'annule en aucune façon la valeur éducative de ce qui est décidé comme but, ni la condition d'expert en la connaissance de l'éducation pour le professionnel de l'éducation (Estler, 1988, pp. 305-320; Mitchell, 1988, pp. 453-466; Touriñán, 1987, pp. 178-181).

2.4. Les limites de la décision technique

Si nous n'évitons pas la dimension de la décision technique, il est toujours vrai que la science ne suffit pas à résoudre les conflits moraux, car il faut faire un saut logique pour les résoudre. Mais, il est également vrai que le processus d'intervention même crée ses propres questions au sujet de ses objectifs qui peuvent se résoudre dans le cadre de la rationalité scientifique.

De ce point de vue, les décisions morales et les décisions pédagogiques ne se confondent pas, parce que ni les problèmes moraux sont résolus avec la connaissance pédagogique, ni les problèmes pédagogiques sont résolus avec la connaissance morale.

Cette affirmation, qui en principe peut sembler précipitée, est faite dans l'intention d'éclaircir le langage et d'éviter la neutralisation des différences qu'une terminologie moins précise produirait entre des comportements intentionnels et moraux. La distinction classique entre événements moraux, non moraux et immoraux, peut être reprise à notre faveur et nous pouvons affirmer logiquement que tout comportement propositif moral est à la fois intentionnel, mais ce n'est pas vrai à l'inverse, ce qui place l'éducation dans une situation distinctive.

En faveur de notre thèse, nous devons aussi présenter la célèbre distinction classique entre les finalités de l'objet et les finalités du sujet. L'identification de ces deux finalités, nous dit magistralement le professeur González Álvarez:

“Ne prouve rien parce qu'elle confond des choses que doivent être différenciées et elle considère comme résolues de nombreuses assertions discutables et mêmes fausses. (...) Il est vrai que l'éthique s'occupe des finalités; mais il faut bien comprendre, qu'il s'agit des finalités de son sujet,

non des finalités des objets qui appartiennent à d'autres sciences. L'éthique s'occupe de la finalité des actes humains, et, pour une meilleure compréhension, de la finalité de l'homme, dont elle étudie les actes (...). L'éducation est dans l'homme, mais ce n'est pas une raison pour identifier sa finalité avec la finalité de l'homme. Devant une telle confusion -trop fréquente malheureusement- nous avançons ici que l'éducation est pour l'homme (...) Or, l'éducation n'est pas l'homme (...) Comme l'éthique s'occupe de l'être moral (...) et l'éducation ne se situe pas dans une réalité de ce genre, la discipline qui s'occupe de l'éducation ne pourra pas être absorbée par la philosophie morale” (González Álvarez, 1977, p.19).

Arrivé à ce point du discours, l'identification sans plus des comportements intentionnels et des comportements moraux en éducation ne peut être faite en affirmant l'une des deux choses suivantes qui ne peuvent pas être acceptées plus longtemps sans critique: ou bien, on affirme que le problème moral et le problème éducatif sont la même chose, ou bien, on dit que les décisions morales et les décisions éducatives sont la même chose. Ces deux positions sont réfutables:

- a) Les problèmes moraux et les problèmes éducatifs ne se confondent pas, parce que non tout problème éducatif peut être résolu avec la connaissance morale. Si tout problème éducatif est un problème moral, il s'ensuit que ce qui est moralement prouvé est de façon automatique prouvé pédagogiquement. Face à cette affirmation, nous avons l'expérience de certaines réponses morales correctes qui ne peuvent pas être transformées en objectifs éducatifs, parce que nous savons qu'elles ne peuvent pas être apprises par les apprenants, tant qu'ils ne dépassent pas un certain niveau de développement.

Il est évident que pour les questions morales, ce qui n'est pas revendiqué moralement, n'est pas transformé avec légitimité en objet ou instrument de l'intervention pédagogique, pour la même raison que, pour des questions historiques, ce qui n'est pas prouvé historiquement ne devient pas un objectif de l'éducation. De même, et pour l'éducation, toute expectative sociale doit être moralement justifiée. Tout ceci représente la condition pour entrer dans ce que nous pourrions appeler le “candidat à objectif de l'éducation”. Mais, pour que quelque chose devienne un objectif de l'éducation, comme nous savons déjà, outre le fondement propre de son domaine, elle doit posséder une valeur éducative -c'est une compétence propre de la connaissance de l'éducation-. Postérieurement, elle devient un objectif, si on le décide comme tel face à d'autres alternatives à valeur éducative.

Selon le professeur Escámez, le modèle éducationnel a des composantes spatio-temporelles qui permettent de définir quels, parmi ceux-ci, sont des objectifs légitimes de l'éducation pour un certain niveau de développement (Escámez, 1986, pp. 32-37).

- b) Les décisions morales et les décisions éducatives ne s'identifient pas non plus. Du point de vue de la recherche de l'intervention, il existe la décision technique. Le domaine de la décision technique est restreint à l'élaboration de règles et de normes, qui sont justifiées à partir du processus d'intervention même (Tourinián, 1987, pp. 156-164).

L'objectif préalable à l'action est l'engagement moral de choisir la propre tâche et de bien la réaliser; mais les questions propres à la tâche choisie (dans notre cas l'éducation) -qu'est-ce qu'il faut faire, comment et qu'est-ce que je vais découvrir- sont des inventions conceptuelles, des évaluations et des choix techniques au sujet de et sur les données de compétence propre de la connaissance de l'éducation.

À notre avis, il existe, en effet, un domaine de l'éducation qui s'identifie avec le développement de la dimension morale. Développer la dimension morale, c'est éduquer la décision de l'homme au sujet de sa propre vie et des justifications des options de la vie. Mais, même dans cette dimension, il faut reconnaître que la connaissance morale est une connaissance spécialisée, différente de celle de l'éducation, qui est utilisée en éducation pour le développement des compétences morales et qui n'annule pas le caractère scientifico-technologique de la recherche pédagogique des finalités et des moyens impliqués dans le processus de l'éducation de la moralité.

Évidemment, la moralité se développe à travers l'éducation; mais dans l'activité éducative il faut prendre diverses décisions de type technique. Dans toutes celles-ci, le professionnel a un engagement éthique préalable, celui de bien faire sa tâche, mais cela signifie maîtriser la connaissance scientifico-technologique de l'éducation.

Si nous ne confondons pas la connaissance des aires culturelles, les connaissances morales et la connaissance de l'éducation, on suppose qu'il est possible de développer pour la fonction pédagogique une connaissance spécifique qui serait strictement une connaissance de faits et de décisions techniques, de façon à ce que l'on puisse affirmer, non seulement qu'un moyen quelconque n'est pas légitimé pédagogiquement pour atteindre un objectif social souhaitable, mais aussi que tout objectif social souhaitable ne devient pas automatiquement un objectif pédagogique légitimé.

3. CHOIX TECHNIQUE ET CHOIX MORAL

L'existence de choix techniques dans la science, comme choix de finalités et de moyens basés sur la connaissance du fonctionnement de l'activité à réaliser, fait que des choix qui jusqu'à présent étaient considérés comme des choix moraux authentiques (comme c'est le cas pour le choix du médecin entre dire une vérité et sauver la vie d'un malade, quand celui-ci présente un état grave et la vérité communiquée par une nouvelle désagréable va provoquer une réaction négative de son état de santé, ou comme c'est le cas du professeur qui doit choisir entre respecter la condition d'agent de l'apprenant ou lui inculquer la fidélité au code moral spécifique d'un certain groupe) soient passés à avoir un fondement de type scientifique, ce qui nous permet d'affirmer que les choix techniques créent des valeurs morales. Dans la science, il n'y a pas que des valeurs de son domaine mais aussi des normes techniques qui créent des orientations de l'action. Du point de vue technique, le médecin ne doit pas dire la vérité, si à cause de cela, il détruit le système de guérison. Du point de vue technique, le professionnel de l'éducation ne doit pas inculquer la fidélité au code d'un certain groupe, si pour faire cela, il annule dans l'apprenant toute possibilité d'analyser de façon critique les fondements du code, parce que cela est contraire à sa condition d'agent et cela peut donc être rejeté, en nous basant sur le choix technique. En tout cas, cette situation particulière nous oblige à reconnaître que le contenu

de la science n'est pas intrinsèquement libre de ces appréciations.

Comme personnes, nous nous trouvons devant des choix de type technique avec divers degrés de liberté, une fois que nous avons décidé de devenir des professionnels de l'éducation.

- a) Il y a des situations avec un degré de liberté du **devoir simple**, ce sont des situations dans lesquelles en nous basant sur la connaissance du fonctionnement du système, nous mettons en marche les instructions qui nous permettent réaliser deux ou plus objectifs éducatifs qui sont compatibles quant à leur moment de réalisation.
- b) Il y a des situations avec un degré de liberté du **devoir plus urgent**, ce sont des situations dans lesquelles en nous basant sur la connaissance du fonctionnement du système, nous choisissons les objectifs que la propre situation réclame ou entre deux objectifs éducatifs qui sont incompatibles quant à leur moment de réalisation, bien qu'aucun d'entre eux n'annule radicalement la possibilité de choisir l'autre postérieurement.
- c) Il y a des situations avec un degré de liberté du **devoir fondamental**, ce sont des situations dans lesquelles en nous basant sur la connaissance du fonctionnement du système, nous décidons au sujet de ce qui favorise le système. Nous choisissons entre objectifs éducatifs qui sont incompatibles quant à leur moment de réalisation et qu'aucun d'entre eux annule radicalement la possibilité de choisir l'autre postérieurement. C'est le cas où nous rejetons des finalités qui ne sont pas légitimées pédagogiquement. C'est le cas où nous décidons de mettre en marche un objectif dont l'absence annule radicalement la possibilité de choix d'autres objectifs postérieurement (choix de compétences fondamentales, par exemple). C'est le cas où nous décidons de ne pas inculquer la fidélité à un code, si pour faire cela, nous devons annuler la possibilité d'une réponse critique de la part des élèves aux principes basés sur le code.

Dans tous ces cas, le passage de l' "être" au "devoir" est basé sur la connaissance du fonctionnement du système. Ce sont des choix techniques d'objectifs et de moyens subsidiaires.

Mais en outre, des choix moraux authentiques peuvent se présenter à nous, avec ces divers degrés de liberté, c'est-à-dire, des options pour orienter nos objectifs personnels d'action vont se présenter: je dois aller à l'école aujourd'hui? Je dois tenir les promesses faites? Je dois respecter la vie de mon ennemi ?. Dans tous ces cas, le choix qui oriente notre vie n'a pas un but préalable, mais la simple et compliquée affirmation que la valeur de chacune de ces choses est choisie comme **but ultime, ici et maintenant**, avec un caractère d'option fondamentale et sans objectif préalablement choisi. Lorsque nous nous demandons si nous devons aller à l'école aujourd'hui, nous ne sommes pas en train de poser une question de choix technique; si nous choisissons d'éduquer, nous devons aller à l'endroit où l'éducation est réalisée. Nous sommes en train de nous poser un problème

moral: y a-t-il un devoir plus fondamental pour nous aujourd'hui que d'aller à l'école? Par exemple, devons-nous aller à l'école, ou devons-nous soigner notre mère qui est malade? Ces deux options sont également urgentes; toutes deux sont exigées par la situation. Mais nous devons décider quelle est la plus fondamentale.

Les choix de la science sont techniques parce qu'ils sont faits à partir d'un objectif préalablement choisi. C'est-à-dire, un médecin décide qu'il ne doit pas dire la vérité parce que c'est une condition nécessaire pour guérir le malade (c'est son domaine d'activité), mais la science ne peut pas nous dire ce qui est bien du point de vue moral. Des questions telles que devons-nous aller à l'école aujourd'hui ?, devons-nous choisir l'éducation ?, ne sont pas répondues à partir de la science. À partir de la science, nous savons quelles sont les choses à valeur éducative, comment les obtenir, et ce que nous devons faire une fois que nous avons décidé d'éduquer, mais la science ne nous donne pas la réponse au problème de si nous devons éduquer ou bien faire autre chose, parce que **cette réponse exige une comparaison entre des valeurs à caractère relatif aux besoins de chaque personne pour orienter sa propre vie** (Ferrater, 1979a, pp. 119-155). Il ne s'agit pas d'affirmer que lorsque nous choisissons une de ces valeurs, les autres n'ont pas d'intérêt. Valeur et choix sont différents. Il s'agit plutôt de résoudre le problème de si un devoir est plus fondamental que l'autre ici et maintenant. Quand le médecin dit qu'il doit mentir ou qu'il ne doit pas dire la vérité à son malade, il le fait en se basant sur un choix technique. Ce n'est pas que mentir ait de la valeur, mais qu'il y a un devoir plus fondamental que dire la vérité, parce que si ce qu'il a choisi c'est de guérir, cette relégation s'impose comme condition nécessaire. Mais, lorsque nous sommes centrés sur l'objectif prioritaire de l'action, il n'est pas clair quel est le modèle pour lequel je me décide. Si nous disons que nous devons sacrifier notre vie pour garder un secret, nous sommes en train de faire un jugement moral qui suppose une comparaison entre des valeurs: la valeur de la vie et la valeur de la promesse. Si nous décidons que nous devons sacrifier notre vie pour garder un secret dont la révélation impliquerait des désastres pour celui qui nous l'a confié, nous choisissons les conséquences. Il n'y a pas de double de l'expérience parce que l'argument inductif, comme nous avons dit lorsque nous avons étudié la décision pédagogique, laisse toujours ouverte la possibilité de nous demander si nous devons choisir les conséquences "et" ce sont celles qui se produisent lorsque nous choisissons notre vie malgré les désastres qu'elle cause à celui qui nous a confié le secret. Le choix technique avec son passage de l' "être" au "devoir" ne nous suffit pas non plus parce qu'il ne sert qu'à baser des choix à l'intérieur du système, c'est-à-dire, une fois qu'on a déjà choisi de tenir la promesse.

De nos jours, nous sommes en condition d'affirmer que la science n'est pas suffisante pour résoudre une option morale, cette option est personnelle et la science ne la réalise pas à notre place. Or, qu'elle ne soit pas suffisante ne signifie pas qu'elle ne soit pas nécessaire. Du fait qu'une chose existe, il ne s'ensuit pas que ce soit bien (moralement) qu'elle existe, mais que ce soit bien (moralement) qu'elle existe dépend d'une connaissance claire de ce qu'elle est (Kolhberg, 1971; Toulmin, 1979 et 1980; Turiel, 1984; Asch, 1968; Bunge, 1976, pp. 76-77). C'est dans ce même sens que Brandt s'exprime quand il affirme que l'argumentation rationnelle n'est pas en dehors des choix moraux: les attitudes, les règles logiques de raisonnement et les principes appuyés sur la connaissance sont des composantes du choix moral (Brandt, 1982, pp. 228-297).

Tout choix moral est fait en relation avec la meilleure connaissance théorique des situations dans lesquelles je dois choisir (Feinberg, 1979; Foot, 1974; Peters, 1979 et

1974). Si nous décidons que nous devons détruire les races inférieures, j'énonce une proposition morale incorrecte parce qu'elle manque de fondement théorique, puisque le fait qu'il n'y a pas de races inférieures a été prouvé. Dans la même mesure où notre intérêt est celui de découvrir et de maintenir la vérité, nous dirons que cet énoncé moral est objectivement inférieur à l'énoncé "tu ne feras pas de discriminations raciales" (Bunge, 1976, p. 55).

La science est nécessaire pour résoudre les conflits moraux. Elle n'est pas suffisante, parce que le choix moral est fait par rapport aux besoins que nous avons à chaque moment, et décider quel est notre besoin le plus fondamental suppose une référence à nos sentiments, attitudes et intérêts, que nous pouvons corriger et varier, si nous découvrons que leur fondement cognoscitif n'est pas correct, mais que nous ne pouvons pas éviter d'avoir au moment d'adopter la décision.

Par conséquent, la neutralité morale intrinsèque nous semble une affirmation exagérée et peu en accord avec la réalité de l'action. Il est vrai que la science ne choisit pas moralement à notre place, mais une composante essentielle du choix moral dépend de la science. Que la science ne fasse pas de jugements moraux authentiques à notre place, ne signifie pas que nous puissions les faire correctement sans la science, et s'il en est ainsi, il y a compétence de la science dans les jugements moraux authentiques, au moins pour dire quand une norme morale a un fondement théorique (Dunkel, 1972; Thomas, 1972).

4. DÉCISIONS TECHNIQUES ET DÉCISIONS DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

La décision est un acte par lequel nous répondons, en accord avec les possibilités, à une réalité intérieure et extérieure qui modifie l'urgence des besoins (Tourinán, 1989a; Rodríguez Martínez, 1989). En général, la décision identifie un cours de l'action, c'est pour cela que l'on dit que la théorie de la décision traite le problème du choix entre deux ou plusieurs cours de l'action, qui sont des décisions possibles, quant à trouver le cours optimal, suivant les préférences de celui qui décide. Dans ce sens, prendre une décision c'est choisir, entre plusieurs alternatives possibles, l'une d'entre elles. C'est justement pour cela que nous pouvons dire que prendre une décision c'est réaliser un jugement sur ces alternatives et choisir celle que l'on considère la meilleure. Et, au fond, ce n'est qu'affirmer une valeur qui est choisie (García Hoz et Medina, 1986; Gómez Bezares, 1986; Tourinán, 1989a).

Une autre façon de se rapprocher de la décision est de la considérer comme un processus. Dans ce cas-là, la décision est "*le processus grâce auquel on arrive au choix d'un cours d'action dans un ensemble de cours alternatifs*" (Gómez Dacal, 1981, p. 14). Envisager de cette façon la décision implique l'attribution au processus d' "*un dynamisme rationnel continu, grâce auquel, en partant de certaines données et en effectuant une analyse et une évaluation de l'adéquation et des conséquences des solutions alternatives possibles, au sujet d'un certain objectif, on arrive à effectuer le choix final*" (Jiménez, 1986, p. 134).

Les décisions qui sont prises en Politique, en général, et en Politique Éducative, en particulier, sont centrées, fondamentalement, sur l'établissement des priorités et des stratégies de réussite que le pouvoir politique, dans sa fonction de service, considère comme nécessaires pour le bon fonctionnement de l'État et du Système Éducatif (dans le cas de la Politique Éducative) et, en dernier ressort, pour l'amélioration de la Société.

L'objectif général de la décision en politique éducative est celui de déterminer quels sont les besoins que la société demande en matière éducative et comment ils peuvent être satisfaits, pour établir, en accord avec les budgets économiques, quelles sont les priorités éducatives qui peuvent être atteintes et quelles sont, par conséquent, celles qui doivent être financées. Dans ce sens, les décisions de la politique éducative ont tendance à couvrir la demande sociale ou les besoins sociaux en matière éducative de diverses façons, suivant les circonstances concrètes de chaque période de gouvernement.

Le choix des finalités et la prise en charge des stratégies de réussite au niveau politique constituent ce que nous dénommons **décisions politiques**, c'est-à-dire, les décisions adoptées par le pouvoir politique pour satisfaire, aussi bien les demandes sociales que les voies de la réussite que celui-ci considère comme prioritaires par rapport à d'autres finalités ou d'autres stratégies dans ces circonstances concrètes de gouvernement. Ces décisions sont basées sur des variables non seulement du domaine sur lequel l'action du gouvernement est exercée -santé, logement, agriculture, etc.- mais aussi sur d'autres variables d'autres domaines de la réalité, comme le domaine économique, idéologique, socio-culturel, etc. (Rodríguez Martínez, 1989).

En lignes générales, les décisions politiques sont celles qui sont adoptées par le pouvoir politique comme prioritaires pour le développement du domaine, en tenant compte des demandes et des besoins sociaux de celui-ci, de même que des interprétations que sur ces demandes et besoins sociaux sont faites depuis les différents domaines de la réalité. Le schéma de la décision politique pourrait être représenté de la façon suivante:

$$P = (X_1 \vee Y_1 \vee Z_1 \text{ ---- } A) \vee_S (X_2 \vee Y_2 \vee Z_2 \text{ ---- } B) \vee_S (X_3 \vee Y_3 \vee Z_3 \text{ ---- } C)$$

Dans lequel:

A, B, C, sont des attentes sociales sur des domaines spécifiques (service sanitaire, éducation, logement, etc.), ce sont des objectifs à atteindre et elles sont légitimées par la connaissance propre de chaque domaine et reconnues socialement comme un besoin de ce domaine déterminé.

X, Y, Z sont diverses alternatives pour atteindre **A, B, C**, justifiées avec la connaissance propre de ce domaine.

P est la décision politique qui fixe la priorité d'une attente sur une autre du point de vue politique en se basant sur des variables socio-culturelles, économiques et idéologiques, fondamentalement, et qui assume une attente et un moyen de l'atteindre.

Si nous transposons le schéma de la décision politique à la décision de politique éducative, nous avons que:

$$P_E = (X_1 \vee Y_1 \vee Z_1 \text{ ---- } A_E) \vee_S (X_2 \vee Y_2 \vee Z_2 \text{ ---- } B_E) \vee_S (X_3 \vee Y_3 \vee Z_3 \text{ ---- } C_E)$$

Dans lequel:

A_E, B_E, C_E, sont des objectifs éducatifs, reconnus socialement et légitimés par la connaissance du domaine “éducation”.

X; Y; Z sont des alternatives pour atteindre les objectifs. Ces alternatives sont établies par la connaissance de l’éducation (expérience, théorie pratique ou technologie spécifique).

P_E est la décision de politique éducative qui fixe la priorité d’un de ces objectifs avec son alternative d’action et des variables d’adéquation, efficacité, cohérence socio-culturelle, pertinence idéologique et possibilité économique, fondamentalement.

Avec la décision de politique éducative, nous entrons, par conséquent, dans un domaine de la rationalité qui dépasse le domaine scientifico-technologique: la forme de connaissance pratique, qui s’applique avec tous ses postulats à la décision **politique** qui a un caractère distinctif face aux décisions techniques et morales, comme nous avons déjà vu. Nous pouvons affirmer que la **décision technique** s’identifie avec les règles et les normes dérivées du processus même, en fonction de la connaissance que nous avons du domaine spécifique et à partir du premier choix, celui de travailler dans ce domaine. En même temps, **le choix moral** n’est pas un choix à l’intérieur d’un domaine, mais une confrontation de divers domaines en ce qui concerne la vie même et le projet personnel; c’est la disposition que l’homme fait de ses exigences conformément aux relations qui se présentent dans la réalité, dans chaque domaine de son existence. De son côté, le **choix politique** est, proprement, disposition d’objectifs et d’alternatives d’action pour les atteindre, non en ce qui concerne la propre vie personnelle, mais en ce qui concerne le bien commun inaliénable dans la société.

Le complexe scientifico-technologique se caractérise de nos jours par le changement de la considération de l’activité qui lui est propre. *“L’action adaptative (à objectifs donnés) est remplacée par l’action prospective qui se propose d’avance les objectifs et qui ordonne les moyens disponibles (...) la disposition est réalisée non pas en fonction d’un développement inévitable des phénomènes, mais d’un projet général qui impose les objectifs, fixe les priorités, les critères de choix, les normes d’action”* (Ladrière, 1977, p. 118. Le caractère gras n’appartient pas à l’auteur). La connaissance technologique, comme intervention dans les événements, touche l’objet même de la recherche. Les décisions techniques dans la connaissance technologique touchent les programmes de recherche et l’état réel de l’objet de l’intervention.

Il y a, en outre, une connaissance pratique (politico-pratique, pour d’autres auteurs). Elle est chargée d’orienter l’action en ce qui concerne les objectifs directs de l’action dans l’ordre commun inaliénable. Pour cette connaissance, la rationalité scientifico-technologique n’est pas suffisante. Elle est nécessaire, mais elle n’est pas suffisante.

La théorie et la technologie sont dans ce sens “non pratiques” (non suffisantes pour résoudre les conflits pratiques), mais elles ne sont pas détachées de la vie “pratique”. Certains auteurs, à partir d’ici, éprouvent la tentation de lier de façon scientifique la morale et la science, en élevant au rang de vérité ultime la vérité scientifico-technique (Quintanilla, 1981, pp. 111-114). Mais cette façon d’agir implique que *“la science et la technique adoptent le rôle d’une **idéologie** (...//...) le progrès scientifico-technique, soumis*

au contrôle devient lui-même un fondement de légitimation de toute option morale (...//...) le noyau idéologique de cette conscience est l'élimination de la différence entre pratique et technique (...//...) l'auto-responsabilité absolue se base sur des perspectives théoriques absolues" (Habermas, 1984, pp. 86, 96, 99, et 165).

En conséquence, nous pouvons affirmer que le chercheur ne dicte pas les finalités de la politique (la rationalité scientifique n'est pas suffisante), ni n'est en dehors de ces orientations de l'objectif direct de cette action (la rationalité scientifique est nécessaire), ni ne doit être soumis à n'importe quelle proposition à objectif subsidiaire pour son domaine de travail, parce que la rationalité scientifico-technique est suffisante pour décider les finalités et les moyens subsidiaires. Mais, pour la même raison, l'homme politique qui choisit moralement de bien faire son travail, n'est pas soumis sans plus aux préceptes techniques.

Subsumer la rationalité pratique dans la rationalité scientifico-technologique nous semble une erreur. Ne pas comprendre cette erreur c'est ouvrir la légitimation de la destruction de peuples entiers simplement pour observer les effets. Des problèmes de choix technique sont posés à l'homme de science; avec un fondement de choix technique, il est parfaitement légitime qu'un médecin décide de mentir à son patient pour lui sauver la vie, qu'un biologiste découvre les effets d'un fléau et sache le contrôler, ou qu'un pédagogue n'accepte pas comme objectif éducatif la destruction de la condition d'agent de l'apprenant. Mais, des problèmes d'actions morales authentiques qu'ils ne peuvent pas résoudre avec leur compétence technique mais humainement avec la rationalité pratique sont posés au biologiste, au médecin et au pédagogue: est-il permis d'utiliser contre les hommes la découverte biologique au sujet des effets d'un fléau?, est-il permis d'utiliser les personnes comme cochons d'Inde pour des expériences cliniques ?, est-il permis de diminuer l'efficacité de l'éducation en réduisant les postes du budget? Ces questions sont des exemples des situations dans lesquelles le choix moral est présent (Tisseltus et Nilsson, 1971; Koestler et al., 1969; Polanyi, 1964; Scheuerl, 1984). Mais, en outre, des problèmes politiques peuvent être posés au biologiste, au médecin ou aux personnes, si celui-ci est leur champ de travail et ces problèmes ne sont pas résolus à partir de la science ou de la morale.

Par conséquent, la question fondamentale dans le débat "science-morale-politique" n'est pas le litige au sujet de la neutralité de la recherche, mais la prétention de scientisme, c'est-à-dire, la tentative attrayante d'aller au-delà de la décision technique - propre à la recherche scientifique- seulement avec la décision technique ou le paternalisme dérivé d'une identification des décisions techniques et des décisions politiques avec les décisions morales.

Nous croyons pouvoir affirmer que la connaissance scientifique de l'éducation est présente dans l'identification des besoins et dans l'élaboration des moyens de résoudre les besoins. Mais la décision est politique, parce qu'on ne peut pas choisir la solution seulement avec la connaissance technique de chaque domaine (Pédagogie, Médecine, Architecture, Éthique, Morale, etc.) sinon que l'on fait son choix en tenant compte des variables politiques pour établir la priorité comme par exemple dans notre cas, en ce qui concerne l'éducation, le domaine économique, idéologique, social, culturel, etc. dans chaque circonstance concrète.

Puisque il en est ainsi, la décision de politique éducative, par sa structure même,

ne peut pas contredire la connaissance du domaine au sujet duquel elle décide, parce que c'est une partie intégrante du processus de prise de décision; mais elle peut l'éviter en lui ôtant de l'opportunité. C'est le cas d'une politique éducative qui justifie la réduction des investissements, parce qu'on a prêté plus d'attention au service sanitaire qu'à l'éducation cette année-là, et, par conséquent, elle destine le budget en bonne partie à ce besoin, car, avec des critères politiques appropriés, il a été considéré que celle-ci est l'action décidée. De cette façon, il n'y a pas de contradiction avec la connaissance de l'éducation; mais que la tâche éducative ne sera pas prioritaire dans cette occasion en vue des investissements, est acceptée implicitement.

Le postulat fondamental de la décision politique est que celle-ci n'est correcte que si l'on ne contredit pas ce qui est démontré par la connaissance propre du domaine de la réalité au sujet duquel on décide (dans notre cas, l'éducation). En conséquence, la décision politique part presque toujours des alternatives et des solutions que les techniciens de chaque domaine lui présentent (les rapports des experts). Dans ce sens, l'homme politique ne doit pas nécessairement se décider en faveur d'un certain problème, mais pour le problème choisi comme prioritaire, il doit adopter la solution satisfaisante garantie par la connaissance technique du domaine auquel appartient le problème. Il en est ainsi, parce que des variables externes et internes au domaine qui deviendra prioritaire comptent dans sa décision. Ces alternatives ou ces solutions présentées par les techniciens ou les spécialistes sont connues génériquement comme décisions techniques et elles sont basées sur la connaissance du domaine dans lequel nous décidons (dans notre cas, la connaissance de l'éducation).

5. DÉCISIONS DE POLITIQUE ÉDUCATIVE ET FINALITÉS

Avant d'achever ce travail, nous voulons attirer l'attention sur une des virtualités les plus particulières des décisions de politique éducative: en politique éducative, du fait que celle-ci est centrée sur la possibilité de rendre prioritaire et du fait qu'elle touche des variables internes et externes au problème qui a été rendu prioritaire, les finalités ne sont pas, dans un sens strict, des critères de décisions externes au propre système et elles doivent être considérées comme des constantes acceptées provisoirement dans les processus de planification.

Il nous semble important de souligner cette thèse, parce que son affirmation suppose une commotion de la validité du schéma "finalité-moyens".

Dans le schéma finalité-moyens, la finalité désigne l'effet ou l'ensemble d'effets qui doivent justifier l'action. Le schéma finalité-moyens préconise, dans son idée fondamentale, une relation entre valeurs, Luhman dit:

"l'établissement des finalités suppose que la valeur des effets que nous avons comme finalité, réussit à jeter les fondements de l'action (.../...) les concepts de finalité et de moyen présupposent une relation causale, mais ils ne la décrivent pas comme telle, il expriment plutôt, de même que le principe de transitivité, une relation axiologique entre les effets de l'action (...). Ce schéma (selon Luhman) est une inversion de l'idée historique et abandonnée de la finalité comme cause des moyens, car ce n'est pas que nous disions que la finalité cause les moyens, mais que les moyens sont la cause d'un effet souhaité" (Luhman, 1983, pp. 42-43).

Par conséquent, dans le schéma finalité-moyens, la finalité est un effet souhaité qui dépend de certaines valeurs préconçues et qui peut donc être fixée d'avance (Wheeler, 1976, p. 86).

L'ouvrage de Dewey *Démocratie et Éducation* aborde le problème des finalités à partir de la critique du schéma finalité-moyens. À l'intérieur d'une certaine activité:

“la distinction moyen-finalité est une distinction de convenance. Tout moyen est une finalité temporelle jusqu'à ce qu'il ait été atteint. Toute finalité devient un moyen de mener plus loin l'activité dès qu'elle a été atteinte. Nous l'appelons finalité, quand ce qui est signalé est la direction future de l'activité à laquelle nous nous consacrons; moyen, lorsque ce qui est indiqué est la direction présente. Tout divorce entre la finalité et les moyens diminue la signification de l'activité” (Dewey, 1971, p. 118).

L'appel à l'expérience que fait ce texte oblige à accepter la relativité du schéma finalité-moyens. La caractérisation d'un facteur comme finalité ou comme moyen dépend de la perspective temporelle choisie. La relativité de la finalité et des moyens est complètement familière à la pensée moderne. Il n'est pas possible pour une question d'espace de nous arrêter sur le développement de cette thèse réalisée par Luhman. Néanmoins, il nous semble pertinent d'insister sur plusieurs questions qui posent des problèmes à la solidité du schéma moyens-finalités.

La première question est le postulat de l'ordre préférentiel transitif. Lorsque la finalité est un effet souhaité, sa justification est faite en termes de valeur de l'effet, ce qui signifie qu'il faut nécessairement avoir recours au postulat de l'ordre préférentiel transitif. Ce postulat maintient que, si A -qui est une valeur- est préférable à B -qui est une autre valeur- et B est préférable à C, il s'ensuit que A est préférable à C. C'est ce postulat de transitivité qui est maintenu dans le schéma moyens-finalités, parce que, en dernier ressort, la valeur de l'effet que nous avons comme finalité, justifie l'action.

En principe, et face à cette position, nous devons rappeler que les valeurs ne sont pas des inversions plus ou moins fortes d'une certaine valeur préalable et ultime, mais des qualités relationnelles susceptibles de connaissance. C'est justement pour cela que chaque valeur est valable dans le domaine de la connaissance dans lequel elle a été découverte et créée, et, c'est aussi pour cela que le choix d'une valeur dans un domaine ne remplace pas celui d'une autre valeur.

D'une autre part, les études de la logique de la préférence ont permis de prouver que le modèle de préférence transitive n'est applicable, tautologiquement, que si l'homme est orienté transitivement. D.J. White, (1979, p. 32) démontre que, dans la situation complexe de l'action humaine, le fait de maintenir la transitivité n'est pas réaliste, parce que cela oblige à fixer les préférences de l'action, seulement pour maintenir le principe, sans tenir compte des possibilités et en dehors de l'influence des circonstances sur l'urgence des besoins.

Dans ce sens, les théories avec le plus de crédibilité dans le champ de l'organisation, actuellement, défendent, non pas le postulat de la transitivité, mais celui des standards satisfaisants de décision. J.G. March et H.A. Simon dans leur oeuvre *Théorie de l'Organisation*, qui a été éditée cinq fois en espagnol, maintiennent cette

position et ils affirment que les standards satisfaisants occupent généralement la décision, parce qu'il ne s'agit pas de chercher dans une meule de foin l'aiguille la plus pointue, mais de chercher une aiguille suffisamment pointue pour coudre (March et Simon, 1981, p. 155).

La deuxième question qui pose des problèmes à la solidité du schéma finalité-moyens est une conséquence du postulat de l'ordre préférentiel transitif. Lorsque la transitivité est préconisée, l'organisation verticale des finalités et des agents chargés de les accomplir est imposée. La finalité du sommet de l'organisation devient quelque chose d'externe pour les divers niveaux d'exécution du système et l'autonomie professionnelle est réduite au minimum dans les niveaux inférieurs, car les finalités, ni ne sont décidées dans chaque niveau, ni ne servent d'orientation, c'est-à-dire, ce ne sont pas des "finalités prévues", mais des "finalités fixées". De façon concrète Dewey dit:

“La mauvaise habitude des finalités imposée extérieurement a des racines profondes. Les maîtres les reçoivent des autorités supérieures; ces autorités les acceptent de ce qui est courant dans la communauté. Les maîtres les imposent aux enfants. Comme première conséquence, l'intelligence du maître n'est pas libre; elle est réduite à recevoir les finalités dictées d'en haut. Très peu souvent, le maître est libre des préceptes de l'inspecteur officiel, du texte de méthodologie, (...) Cette méfiance en ce qui concerne l'expérience du maître se reflète alors dans le manque de confiance en ce qui concerne les réponses des élèves”. (Dewey, 1971, p. 21).

Les critiques aux systèmes d'organisation Tayloristes -c'est l'organisation qui correspond au schéma vertical de la décision- sont connues de nos jours. Les critiques ne sont pas dans ce cas-là un synonyme de rejet du modèle, mais celui d'une transformation pertinente pour obtenir une meilleure adéquation aux situations que présentent les systèmes de gestion. Dans notre terrain, aussi bien les critiques traditionnelles (Wheeler, 1976, p. 199), que les critiques les plus récentes (Gimeno, 1988, pp.167-175) coïncident sur le fait que le caractère externe des finalités produit que la planification de longues chaînes de dérivation à partir du sommet manque d'effectivité, parce que la diversité des tâches des agents dans chaque niveau de la chaîne engendre des critères de décision différents et provoque la discontinuité (Gimeno, 1988, pp. 168, 169 et 344). Le professeur García Carrasco insiste de façon très spéciale sur l'impossibilité de réduire la complexité de l'action à des schémas linéaires et sur le besoin d'attribuer le concept de finalité à des systèmes avec une dimension plurale et non excessivement personnelle dans la définition des acteurs (García Carrasco, 1986, p. 132).

La tendance vise à remplacer les modèles verticaux de la décision par des modèles systémiques dans lesquels l'accomplissement des finalités n'est pas réalisé au moyen de la planification de longues chaînes de dérivation, mais d'abord à travers la formation de sous-systèmes. L'idée fondamentale est qu'une coordination suffisante peut être développée, en acceptant que les sous-systèmes ont leur propre identité, leur propre organisation de variables, de façon à ce qu'ils puissent contempler à partir de leur propre niveau de décision toutes les finalités lointaines ou externes comme des facteurs ambiants. De cette façon, ce n'est pas la finalité qui est divisée jusqu'à devenir méconnaissable dans certains niveaux (Wheeler, 1976, pp. 37-40, 117- 140 et 199; Gimeno, 1988, pp. 121-126), mais chaque niveau d'intervention ou sous-système -Administration Centrale, Communautés Autonomes, Centres scolaires, professeur dans la classe- a ses propres

finalités et contemple celles qui correspondent aux autres niveaux comme des variables ambiantes qui seront intégrées suivant leur compatibilité avec les critères de prise de décisions du sous-système (Luhman, 1983, p. 243-250).

La tendance actuelle de la recherche vise à la compréhension des finalités à partir des schémas systémiques. Ce genre de schémas, qui dans notre terrain ont été introduits par le professeur Sanvisens, ont aujourd'hui dans notre domaine des constructions systématisées qui permettent de continuer l'étude des problèmes que nous avons posés dans cette section dans le but de progresser dans les décisions de politique éducative (Sanvisens, 1986, pp.35-51; Castillejo, 1987, pp. 103-104; Castillejo et Colom, 1987; D'Hainaut, 1988).

6. BIBLIOGRAPHIE

- ASCH, S. E. (1968): *Psicología social*. Universitaria, Buenos Aires.
- BRANDT, R. B. (1982): *Teoría ética*. Alianza Universidad, Madrid.
- BROUDY, H. S. (1977): "Types of knowledge and purpose of education". In R.C. Anderson et al.: *Schooling and the acquisition of knowledge*. (1-17). Laurence, Erlbaun Associates, New Jersey.
- BUNGE, M. (1976): *Ética y ciencia*. Siglo XX. Buenos Aires.
- BUNGE, M. (1981): *Epistemología*. Ariel, Barcelona.
- BYRNES et CHESTERTON (1987): *Decisiones estratégicas*. El Ateneo, Buenos Aires.
- CASTILLEJO, J. L. (1985): "Acciones pedagógicas versus condicionamientos sociales y políticos". In J. L. Castillejo et al.: *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. (151- 1689). CEAC, Barcelona.
- CASTILLEJO, J. L. (1987): *Pedagogía tecnológica*. CEAC, Barcelona.
- CASTILLEJO, J. L. et COLOM, A.J. (1987): *Pedagogía Sistémica*. CEAC, Barcelona.
- CELORRIO, R. (1993): "Propuestas de un modelo de evaluación de centros y programas". *Revista de Ciencias de la Educación*. (153), 121-136.
- CHALMERS, A.F. (1982): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI, México.
- DEWEY, J. (1971): *Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires.
- D'HAINAUT, L. (1988): *Los sistemas educativos: Su análisis y regulación*. Narcea, Madrid.
- DUNKEL, H. B. (1972): "Wanted: new paradigms and a normative base for research". In L.G. Thomas (ed.): *Philosophical redirection of educational research*. (77-93). & Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1ère partie. University of Chicago.
- ESCÁMEZ, J. (1986): "Los valores en la Pedagogía de la intervención". In J.L. Castillejo et al.: *Conceptos y propuestas III*. (29-48). Nau Llibres, Valencia.
- ESTLER, S.E. (1988): "Decision Making". In N.J. Boyan (ed.): *Handbook of research on educational administration*. 305-320. Longman, New York.
- FEINDBERG, W. (1979): "Ethics and objectivity. The effects of Darwinian revolution on educational reform". *Educational Theory*. 23, (4), 294-302.
- FERRATER, J. (1979): *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial, Madrid.
- FERRATER, J. (1979a): *De la materia a la razón*. Alianza Universidad, Madrid.
- FEYERABEND, P. (1981): *Tratado contra el método*. Tecnos, Madrid.
- FOOT, Ph. (1974): *Teorías sobre la ética*. Fondo de Cultura Económica, México.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1985): "Ideología y discurso pedagógico". In J.L. Castillejo et al.: *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. (38-74). CEAC, Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1986): "Reflexiones sobre la intervención pedagógica a propósito de un estudio de T. Parsons". Dans l'oeuvre de collaboration: *Tecnología y Educación*. (127-154). CEAC, Barcelona.

- GARCIA HOZ, V. et MEDINA RUBIO, R. (1986): *Organización y gobierno de los centros educativos*. Rialp, Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GÓMEZ BEZARES, F. (1986): “Decisión (teoría de la)”. In G. Gómez Dacal (Coord.): *Administración educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. (137-142). Anaya, Madrid.
- GÓMEZ DACAL, G. (1981): “La teoría general del sistema aplicada al centro escolar”. *Revista de Educación*. 28, (266), 5-40.
- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A. (1977): *Filosofía de la Educación*. Troquel, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como “ideología”*. Tecnos, Madrid.
- HIRST, P.H. (1974): *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- HUDSON, W.D. (1974): *Filosofía moral contemporánea*. Alianza Universidad, Madrid.
- HUDSON, W.D. (ed.) (1983): *The is ought question. A collection of papers on the central problems in moral philosophy*. The MacMillan Press, Londres.
- JIMENEZ EGUIZABAL, J. A. (1986): “Decisión”. In G. Gómez Dacal (Coord.): *Administración educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. (134-137). Anaya, Madrid.
- KNELLER, G.F. (1969): *La lógica y el lenguaje en la educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- KOERTGE, N. (1982): “Hacia una nueva teoría de la investigación científica”. In G. Radnitzky et al.: *Progreso y racionalidad en la ciencia*. (227-248). Alianza Universidad, Madrid.
- KOESTLER, A. et al. (1969): *Beyond reductionism*. Radius Books, New York.
- KOLHBERG, L. (1971): “From is to ought. How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development”. In T. Mischel (ed.): *Cognitive development and epistemology*. (151-284). Academic Press, New York.
- LADRIERE, J. (1977): *El reto de la racionalidad*. Sígueme, Salamanca.
- LARSON, M.S. (1988): “El poder de los expertos: Ciencia y educación de masas como fundamento de una ideología”. *Revista de Educación*. (285), 191-215.
- LUHMAN, N. (1983): *Fin y racionalidad en los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. Editora Nacional, Madrid.
- MACNAMARA, J.F. et CHICOLM, G.B. (1988): “The technical tools of decision making”. In N.J. Boyan (ed.): *Handbook of research on educational administration*. (525-568). Longman, New York.
- MARCH, G.J. et SIMON, H.A. (1981): *Teoría de la organización*. Ariel, Buenos Aires.
- MEDINA RUBIO, R. (1982): *Política y legislación educativa*. U.N.E.D., Madrid.
- MEDINA RUBIO, R. (1983): “Educación y pluralismo político-administrativo”. *Revista Española de Pedagogía*. 49, (161), 463-486.
- MEDINA RUBIO, R. (1986): “Política educativa” et “Sistema educativo”. In G. Gómez Dacal (Coord.): *Administración educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. 354-357; et, 394- 396. Anaya, Madrid.
- MEDINA RUBIO, R. (Coord.) (1989): “La educación en el Estado de las Autonomías”. Exposé présenté au VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación: *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*. Tome I. Département de Théorie et d’Histoire de l’Éducation de l’Université du Pays Basque, San Sebastián (matériel photocopié).
- MEDINA RUBIO, R. (1993): “Transformaciones socio-políticas e innovaciones en la acción educativa”. Exposé présenté au IV Congreso Nacional de Teoría de la Educación. *La Educación ante la innovación y la competitividad: formación y ocupación en el horizonte del año 2000*. Santiago de Compostela (matériel photocopié).
- MITCHEL, D. (1988): “Educational politics and policy: The State level”. In N. J. Boyan (ed.): *Handbook of research on educational administration*. 453-466. Longman, New York.

- MUGERZA, J. (1970): ““Es” y “debe”. En torno a la lógica de la falacia naturalista”. In *Teoría y sociedad*. 141-175.
- PETERS, R.S. (1974): *Psychology and ethical development*. G. Allen and Unwin, Londres.
- PETERS, R.S. (1979): *Ethics and education*. G. Allen and Unwin, Londres.
- PEREZ JUSTE, R. (1993): “Evaluación de las adaptaciones curriculares”. *Revista de Ciencias de la Educación*. (153), 51-69.
- PHENIX, Ph. (1964): *Realms of meaning*. Magran. Hill, New York.
- POLANYI, M. (1964): *Science, faith and Society*. University of Chicago Press, Chicago.
- POPPER, K. (1967): *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós, Buenos Aires.
- POPPER, K. (1974): *Conocimiento objetivo*. Tecnos, Madrid.
- POPPER, K. (1977): *La lógica de la investigación científica*. Tecnos, Madrid.
- QUINTANILLA, M.A. (1981): *A favor de la razón*. Taurus, Madrid.
- RADNITZKY, G. (1980): “What limits do technology and science have?”. *Crítica*. 16, (35). 15-54. México.
- RADNITZKY, G. (1982): “De la fundamentación de teorías a la preferencia fundamentada de teorías”. In G. Radnitzky et al.: *Progreso y racionalidad en la ciencia*. (283-323). Alianza Universidad, Madrid.
- RADNITZKY, G. (1984): “La tesis de que la ciencia es una empresa libre de valores: Ciencia, ética y política”. In P. Feyerabend, G. Radniszky et al.: *Estructura y desarrollo de la ciencia*. Alianza Universidad, Madrid.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (1989): *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa*. Thèse de doctorat, Faculté de Philosophie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle (éditée en microfiche par le Service de Publications et d'Échange Scientifique de l'Université de Saint-Jacques de Compostelle en 1990 avec le n° 82). Santiago de Compostela.
- RUSSEL, B. (1977): *El conocimiento de lo humano*. Tauros, Madrid.
- SANVISENS, A. (1986): “Teoría cibernética de la acción”. Dans l'oeuvre de collaboration: *Tecnología y Educación*. (33-51). CEAC, Barcelona.
- SCHEUERL, H. (1984): “Sobre la cuestión de la fundamentación de las decisiones pedagógicas”. *Educación*. (30), 78-94. Tubinga.
- SPAHEY, J. et al. (1970): *El desarrollo de la ciencia. Ensayo sobre la aparición y organización de la política científica de los estados*. Ministerio de educación y Ciencia, Madrid.
- TAYLOR, Ch. (1976): “La neutralidad de la ciencia política”. In A. Ryan: *La filosofía de la explicación social*. (218-266). Fondo de Cultura Económica, México.
- THOMAS, L.G. (1972): “A model for making and testing value judgements”. In L.G. Thomas (ed.): *Philosophical redirection of educational research*. 1^a Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1ère partie. University of Chicago.
- TISSSELTUS, A. et NILSSON, S. (Eds.) (1971): *The place of value in a world of facts*. J. Wiley, New York.
- TORROBA, I. (1993): “Programas educativos: indicadores para evaluar aprendizajes significativos”. *Revista de Ciencias de la Educación*. (153), 105-121.
- TOULMIN, S. (1974): “Rationality and science discovery”. In R.S. Cohen et M.W. Wartofsky (eds.): *Boston studies in the philosophy of science*. (387-406). Vol. XX. Dordrecht.
- TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Alianza Universidad, Madrid.
- TOULMIN, S. (1979): *El puesto de la razón en la ética*. Alianza Universidad, Madrid.
- TOULMIN, S. (1980): *The uses of arguments*. University Press, Cambridge.
- TOULMIN, S.; RIEKE, R. et JANIK, A. (1979): *Introduction to reasoning*. Collier-MacMillan, Londres.
- TOURIÑÁN, J. M. (1983): “El educador y su responsabilidad ante la legislación en una sociedad

- pluralista: Estudio de un caso”. *Bordón*. 35, (249), 379-404.
- TOURIÑÁN, J. M. (1984): “Delimitación de la intervención educativa como acción”. *Revista Española de Pedagogía*. 42, (163), 79-91.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987): *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Anaya, Madrid.
- TOURIÑÁN, J. M. (1987a): *Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela española, Madrid.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989): “Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar”. *Revista de Ciencias de la Educación*. 35, (137), 7-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989a): “Las finalidades de la educación: Análisis teórico”. In J.M. Esteve (ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. (15-36). Universidad de Málaga, Málaga.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989b): “Bilingüismo e intervención pedagógica: A función do profesional da educación”. In X. Cajide Val (dir.): *Modelos de ensino bilingüe axeitados á realidade galega*. (15-35). Xunta de Galicia-Consellería de Educación, Santiago de Compostela.
- TOURIÑÁN, J. M. et RODRÍGUEZ, A. (1993): “La significación del conocimiento de la educación”. *Revista Portuguesa de Filosofía*. XLIX (1-2), Braga et *Revista de Educación* (302), Ministerio de Educación, Madrid.
- TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate, Madrid.
- HEELER, D.K. (1976): *El desarrollo del currículum escolar*. Santillana, Madrid.
- WHITE, D. J. (1979): *Teoría de la decisión*. Alianza Universidad, Madrid.