

**DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU RECOURS À LA NOTION DE « CRITIQUE »
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION :
ENJEUX THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES**

Michel Alhadeff-Jones

*Teachers College, Columbia University
Department of Organization and Leadership
Adult Learning and Leadership Program
Box 50, 525 West 120th Street,
New York, NY 10027-6696, USA
education.critiques@gmail.com*

*Laboratoire EXPERICE
Université de Paris 8 Vincennes – Saint-Denis
Paris, France*

Mots-clés : critique, pédagogie critique, pensée critique, épistémologie, complexité

Résumé. L'objectif de cette communication est de problématiser la façon dont la notion de critique est aujourd'hui fragmentée et compartimentée dans le champ de l'éducation et de la formation. Ce texte propose de distinguer et d'illustrer trois groupes de déterminants intervenant lorsqu'on a prétention à développer une approche « critique » en éducation (ses justifications, ses fondements et ses ressources). Il s'appuie sur la prise en considération d'un corpus de recherche anglophone et francophone ayant pour objet soit de développer un discours critique à l'égard de pratiques ou de théories pédagogiques considérées comme dominantes, soit d'établir une théorisation des processus inhérents au développement d'une capacité critique. La position adoptée privilégie l'adoption d'une posture complexe et multiréférentielle visant à rendre intelligible la nature des relations antagonistes, contradictoires et complémentaires qui animent un champ perçu comme fondamentalement hétérogène.

1. Introduction

Cette communication est le fruit d'une réflexion exploratoire sur la nature des référentiels qui co-déterminent la façon de concevoir le sens attribué à la notion de « critique » en sciences de l'éducation et les pratiques qui en découlent. Ce texte propose de distinguer et d'illustrer trois groupes de déterminants intervenant lorsqu'on a prétention à développer une approche « critique » en éducation (ses justifications, ses fondements et ses ressources). Il s'appuie sur la prise en considération d'un corpus de recherche ayant pour objet soit de développer un discours critique à l'égard de pratiques ou de théories pédagogiques considérées comme dominantes, soit d'établir une théorisation des processus inhérents au développement d'une capacité critique. D'avantage visible aujourd'hui en langue anglaise (le courant du *Critical Thinking*, le *Transformative Learning*, les *Critical / Radical Pedagogies*, les tenants d'une *Critical Feminist Pedagogy*, d'une *Critical Multiculturalist Pedagogy* ou de postures *postmodernes*, les travaux sur la citoyenneté (*Citizenship*) ou encore les démarches émergentes inspirés par les *Gay/Lesbian Studies*) l'intention critique se retrouve dans différentes traditions francophones sans pour autant avoir systématiquement recours au label « critique » (pédagogie critique d'inspiration freirienne, autoformation, éducation à la citoyenneté, éducation aux médias, psychiatrie et pédagogie institutionnelles, analyse institutionnelle, psychosociologie, histoires de vie, approche multiréférentielle, ethnométhodologie, etc.) (Alhadeff-Jones, 2007; Brookfield, 2000; *De la critique en éducation*, 2002 ; Dominicé, 2000 ; Evans, 1987 ; Finger & Asùn, 2001 ; Gore, 1993 ;

Luke & Gore, 1992 ; Lynn, 2004 ; Resweber, 1999 ; Taylor, 1998 ; *The state of critical pedagogy today*, 1998 ; Usher, Bryant & Johnston, 1997 ; Walter, 1994).

La présence simultanée de ces apports théoriques et des pratiques qu'ils sous-tendent, ainsi que le degré plus ou moins explicite de leur portée critique, soulèvent des questions qui demeurent peu développées à l'heure actuelle dans la recherche francophone en éducation. Il est ainsi apparu nécessaire d'entamer une réflexion sur l'origine et la nature d'un tel déficit de conceptualisation (Alhadeff, 2002; Alhadeff-Jones, 2007). Ce phénomène a ainsi conduit à l'adoption d'une posture complexe et multiréférentielle, telle que la définit Morin (1977-2004) en anthropologie de la connaissance et telle que l'envisage Ardoino (1993) en philosophie de l'éducation, en privilégiant une démarche visant à rendre intelligible la nature des relations antagonistes, contradictoires et complémentaires qui animent un champ perçu comme fondamentalement hétérogène (Alhadeff-Jones, 2010; Ardoino & De Peretti, 1998).

2. De l'hétérogénéité de la critique

2.1 Hétérogénéité des justifications de la critique

Comment justifie-t-on le développement d'une posture critique en contexte éducatif ? Bien qu'ils se présentent le plus souvent comme « allant-de-soi », les discours pédagogiques sur la critique s'accompagnent toujours d'un argumentaire introductif visant à légitimer une démarche de recherche, d'enseignement ou de formation ayant pour finalité un certain type de remise en question ou d'émancipation. Aujourd'hui, cette légitimation repose généralement sur une représentation spécifique des changements et des enjeux qui affectent le monde contemporain (évolution des contextes professionnels, développement d'une société de la connaissance, changements culturels et technologiques, nouvelles formes de participation au collectif, etc.) Explicitement ou non, cette conception de la critique suppose toujours ce que l'on pourrait nommer, après Lyotard (1979), un « grand récit » susceptible de la légitimer (le développement économique, l'émancipation du citoyen, la réalisation de soi, les droits de l'Homme, la formation tout au long de la vie, l'émergence d'un monde connexionniste, etc.) Dans la mesure où chacun de ces « grands récits » demeure ancré dans un rapport au monde particulier, exigeant le choix de valeurs spécifiques, il est aisé de concevoir qu'ils ne vont en fait jamais de soi et qu'ils véhiculent toujours des approches potentiellement conflictuelles. Dans la perspective proposée par la sociologie de la critique (Boltanski & Thévenot, 1991), il serait ainsi pertinent d'envisager tout discours sur la critique en éducation à partir des « principes supérieurs communs » qu'il suppose et qui se révèlent, dans une perspective pragmatique inspirée par ces auteurs, organisés en fonction des contextes et des dispositifs spécifiques de la recherche et de l'enseignement.

Si la dénonciation de certains des fondements de l'éducation traditionnelle est le propre de mouvements pédagogiques critiques (dénonciation des injustices sociales, ethniques, culturelles ou de genre, mise en évidence des rapports de pouvoir, prévalence de certaines modalités – rationnelles, universalisantes – d'argumentation qui les fondent, etc.), la multiplicité des justifications qui légitiment ces critiques, bien que reconnue ne fait pas nécessairement l'objet d'une problématisation étendue (Alhadeff, 2002; Alhadeff-Jones, 2007). Une perspective tendant à relativiser et à situer l'ancrage des discours sur la critique en éducation existe, mais de façon modeste et souvent très spécifique. Elle a par exemple été opérée à l'encontre de la *Critical Pedagogy*, en vue de remettre en question le caractère systématique d'une dénonciation des rapports sociaux de domination (Gore, 1993 ; Luke & Gore, 1992). Elle alimente également la critique du primat hautement rationalisant, masculin, des théories associées au développement de la logique informelle (*Critical Thinking*) (Walters, 1994). La limite associée à la mise en évidence de l'hétérogénéité des principes organisateurs d'une approche critique en éducation est dès lors qu'elle tend à alimenter une forme de relativisme, elle-même vivement critiquée par les auteurs condamnant les dérives attribuées à l'affaiblissement de la rationalité scientifique.

La prise en considération de ces questions invite désormais à dénoncer à la fois les risques associés à un éclectisme naïf et en même temps d'éviter le déni des conflits dont sont porteuses les justifications qui légitiment les théories de la critique. Une telle démarche soulève à ce stade deux enjeux. En premier lieu, la compréhension de ce qui légitime un discours sur la critique nécessite d'interroger l'implication morale et idéologique associée à toute recherche ou pratique éducative. La prise en considération de la nature idéologique d'une posture considérée comme critique interfère toutefois, dans les débats scientifiques, avec l'organisation académique et les luttes tacites de positionnement entre chercheurs répondant à la logique du champ (ainsi le refus de reconnaître l'implication du chercheur est-il souvent défendu des raisons supposées scientifiques et non-idéologiques). La seconde difficulté réside dès lors dans les moyens à disposition pour prendre en considération la nature de tels enjeux en vue d'investiguer et de comprendre les effets liés à l'enchevêtrement de postures idéologiques et épistémologiques hétérogènes au sein d'un même champ. On se rapproche alors d'une science de la science, envisagée par Morin (1986, 1991) qui suppose à son tour le développement d'une nouvelle forme de critique (Alhadeff-Jones, 2007, 2010).

2.2 *Hétérogénéité des fondements de la critique*

Si la nature du positionnement des praticiens en éducation repose fondamentalement sur leur inscription idéologique et morale, elle implique également des présupposés d'ordres philosophique, psychologique, social, culturel et historique. Il convient dès lors de s'interroger sur la façon dont on se représente, dans le champ scientifique, de tels ancrages. En d'autres termes, quels sont les fondements dans lesquels puisent les écrits « critiques » en sciences de l'éducation et comment les aborde-t-on ? Une revue de la littérature francophone et anglo-saxonne évoquée invite à considérer d'une part, le recours à des postures épistémologiques et théories spécifiques, rattachées à l'histoire des connaissances, et d'autre part leur inscription dans des approches disciplinaires et praxéologiques découlant de l'organisation sociale et institutionnelle des pratiques éducatives et de recherche.

2.2.1 *Ancrages épistémologiques et théoriques*

D'un point de vue épistémologique et théorique, on peut ainsi relever la place prépondérante de certaines traditions de recherche : le marxisme et la théorie critique de l'Ecole de Francfort, certaines traditions psychanalytique et psychothérapeutique, la philosophie analytique et la logique informelle, le constructivisme pragmatique, l'herméneutique, le féminisme, mais aussi les écrits post-structuralistes, postmodernes, ou encore post-colonialistes tels qu'il se sont développés depuis la fin des années 1970, pour ne citer que certains des plus prépondérants. Chacun de ces « labels » renvoie ainsi au développement de postures critiques spécifiques dans le champ éducatif, dont les plus connues ont été évoquées précédemment, avec toutes les nuances qui caractérisent les différentes positions à l'intérieur de chacun de ces « courants ». Sous l'angle théorique et praxéologique, la présence de conceptions alternatives, à la fois complémentaires et antagonistes interrogent d'emblée les modalités en fonction desquelles on conçoit leurs relations mutuelles et la façon dont on y a recours. A l'heure actuelle, force est d'admettre que la réflexion se situe généralement entre la reconnaissance d'un éclectisme peu formalisé ou un déni mutuel des alternatives.

2.2.2 *Ancrages disciplinaires*

D'un point de vue disciplinaire, l'organisation des savoirs imposée par le découpage académique a donné lieu à des développements multiples autour des approches permettant d'aborder ce qu'implique la critique. Selon qu'on adopte un mode de compréhension centré sur une approche philosophique, sur la psychologie de l'individu ou d'un collectif, sur la dynamique sociale, ethnique ou culturelle, sur le fonctionnement politique, ou encore une approche historique, voire même littéraire d'une réalité donnée, on est amené à concevoir en des termes très différents ce qu'implique une conception critique de l'éducation. Compte tenu de la nature fondamentalement

interdisciplinaire de leur objet d'étude et de leurs propres conditions d'émergence, les recherches en sciences de l'éducation ont conduit à des élaborations théoriques puisant de façon multiple dans les disciplines qui leur sont connexes afin de définir la nature d'une approche critique de l'apprentissage et de la formation. En cela, les conceptions véhiculées en éducation peuvent avoir une coloration philosophisante, psychologisante, sociologisante, politique, historique ou littéraire, selon les inspirations qui auront influencé celles et ceux qui les développent. D'un point de vue théorique, une telle diversité contribue à la fois à la richesse, et peut-être à la spécificité, des apports critiques issus des sciences de l'éducation, en même temps qu'elle rend problématique l'existence simultanée de conceptions susceptibles, ici encore, à la fois de se compléter et de s'exclure.

2.2.3 Ancrages praxéologiques

Finale­ment, le terrain éducatif lui-même tend à différencier le recours à une conception spécifique de la critique. Ainsi, le recours à un même héritage théorique, conduit à des pratiques et des conceptualisations diverses en fonction de l'environnement au sein duquel elle se déploie. Par exemple, les apports de la théorie critique de l'Ecole de Francfort et du marxisme ont donné lieu à des interprétations diverses suivant leur développements dans le champ scolaire, dans l'enseignement académique, dans un contexte d'animation socio-culturelle, de formation professionnelle, d'accompagnement institutionnel, ou même dans le champ de la formation associé à la gestion des ressources humaines. La diversité des terrains éducatifs interrogent à son tour la façon dont on se représente les liens qui les rapprochent ou au contraire les différences qui les distinguent et qui rendent nécessaire d'élaborer des formes spécifiques d'éducation critique propres à l'environnement auquel elles s'adressent. Certains estimeront ainsi que l'apprentissage d'une réflexivité critique est le propre de l'adulte (*Transformative Learning*), alors que d'autre encourageront le développement de politiques éducatives faisant la part belle, soit à la philosophie pour enfants et aux formes de pensées critiques qu'elle suppose (*Critical Thinking Movement*), soit à la dénonciation des enjeux de dominations sociales et culturelles qui aliènent l'école (*Critical Pedagogy*). Ici encore, le découpage académique et le cloisonnement praxéologique empêche le développement d'une problématisation de tels enjeux transversaux.

Ainsi, qu'il s'agisse d'un découpage hérité de l'histoire des connaissances, d'une compartimentalisation promue par l'institution universitaire ou du cloisonnement social associé aux développements des pratiques éducatives, la conceptualisation de la notion de critique souffre d'un réductionnisme patent. Celui-ci est ainsi soit le fruit d'un éclectisme épistémologique, disciplinaire et praxéologique qui tend à la juxtaposition ou à l'opposition souvent stérile, le plus généralement non théorisée, de conceptions de la critique, soit le résultat d'un déni des distinctions propres à des conceptions de la connaissance, de l'objet d'étude et des pratiques fondant les sciences de l'éducation qui demeurent le plus souvent tacites.

2.3 Hétérogénéité des ressources de la critique

Vouloir appréhender la dimension critique d'une démarche éducative, en s'intéressant à ses justifications et à ses fondements, implique finalement qu'on se penche sur l'environnement, en particulier culturel et historique, qui autorise, stimule ou éventuellement entrave leur développement. Il conviendrait dès lors de s'interroger sur le rôle joué par les ressources inhérentes à l'environnement de la recherche et de l'éducation et leur influence dans la façon de concevoir les enjeux de la critique.

Dans ce sens, il est apparu pertinent de s'intéresser aux décalages qui différencient deux espaces linguistiques hétérogènes, à travers le recours au label « critique ». Ainsi, lorsque l'on compare les champs francophone et anglo-saxon de l'éducation, sous l'angle du traitement réservé à cette notion, on ne peut manquer d'être frappé par le décalage manifeste qui subsiste dans le nombre de publications qui s'y rapporte (Alhadeff-Jones, 2007). Chercher à rendre compte du rapport de un pour vingt, observé entre les écrits scientifiques francophones et anglophones abordant le thème de

la critique en éducation, peut s'avérer stimulant dans le cadre d'une réflexion sur les ressources de la critique. Au moins trois groupes d'hypothèses peuvent ainsi être envisagés pour en rendre compte : l'évolution historique du contexte socio-politique et culturel au sein duquel évoluent à la fois l'université et les pratiques éducatives ; le développement organisationnel des institutions scientifiques en fonction des logiques internes qui les caractérisent ; et l'évolution des moyens de diffusion de la connaissance à l'intérieur et à l'extérieur du champ scientifique.

2.3.1 Evolutions de l'environnement sociétal

Le développement des théories et des pratiques qui fondent les approches critiques en éducation dépend clairement du contexte historique qui leur est associé. En France, le rapprochement dans le champ scolaire entre critique, civisme et citoyenneté est à inscrire dans l'héritage de la Révolution française, dans l'élaboration d'une éducation républicaine et dans les contestations institutionnelles et sociales incarnées par Mai 68 (*De la critique en éducation*, 2002). Il en va de même, en formation d'adultes, avec l'émergence des approches institutionnelles, fruits de la contestation soixante-huitarde, ou certaines conceptions contemporaines de la critique (entraînement mental, autoformation, etc.) liées aux spécificités de l'éducation populaire et de l'animation socio-culturelle telles qu'elles se sont développées dans l'Hexagone depuis le début du 20^{ème} siècle. Aux Etats-Unis, l'histoire récente des pédagogies critiques (néo-marxistes, féministes, multiculturalistes, etc.) est ancrée dans la métamorphose des discours contestataires depuis la fin des années 1960. Comme l'illustre Cusset (2003), les répressions brutales d'un activisme militant, coloré par les enjeux civiques associés à l'émancipation des Noirs américains, donne lieu à une évolution différente des conflits au cours des deux décennies suivantes. Les années 1970 voient ainsi s'opérer un changement d'optique dans la façon dont la critique est conçue dans les universités (béance idéologique, déplacement des luttes sur le terrain des seuls discours, etc.). Entre 1960 et 1980, la contestation sociale s'oriente ainsi vers un communautarisme radicalisé qui amène à une fragmentation des luttes sociales conduisant à l'émergence pendant les années Reagan de revendications identitaires associée au multiculturalisme et à l'importance liée à la reconnaissance des minorités de façon générale (genre, race, sexuelle, etc.).

2.3.2 Evolutions des environnements académiques

Le rôle central joué par l'évolution des universités dans le rapport à la critique rend nécessaire d'interroger l'influence de leur positionnement et de leurs modalités d'organisation. Si les universités françaises occupent une place nodale au centre de l'espace social, influençant directement la teneur des débats publics, la spécialisation et la séparation des campus américains contribuent à un rapport différent à la société. Les décalages dans la façon d'aborder les enjeux de la critique peuvent également être envisagés à partir des spécificités du rapport à la tradition académique et de leur impact sur les développements des institutions universitaires de part et d'autre de l'Atlantique. Par exemple, si la tradition philosophique exige, en France, un certain respect des filiations qui enracinent la pensée d'un auteur, l'accueil réservé à certains apports philosophiques continentaux diverge passablement dans le monde anglo-saxon. On peut ainsi observer aux Etats-Unis, depuis une trentaine d'années, l'accroissement du recours aux écrits de certains philosophes français (Foucault, Derrida, Lyotard, Baudrillard, etc.) et allemands (Habermas, Horkheimer, Benjamin, etc.) dans une optique qui tend à en décontextualiser les apports, cela afin de les adapter à l'évolution du paysage politique et intellectuel américain (Cusset, 2003). Ainsi, les bouleversements qui ont affecté, depuis le début des années 1980, les déplacements de littérature des universités américaines, ont contribué à diffuser les termes d'un vocabulaire critique spécifique. Celui-ci, désormais rattaché aux luttes identitaires ayant émergé pendant les années 1980, a finalement contribué, au terme d'un « conflit des facultés » (*ibid.*) à refaçonner les termes en fonction desquels d'autres disciplines académiques – mais aussi les médias – envisagent désormais l'idée même de critique (par ex. la domination du concept de *deconstruction* emprunté à Derrida et la référence récurrente à la « postmodernité »). Il apparaît ainsi déterminant de relever que la plupart des écrits critiques contemporains dans les sciences de l'éducation de langue anglaise demeurent désormais emprunts des termes d'un débat correspondant

aux formes spécifiques de l'institutionnalisation récente de tels apports philosophiques et littéraires (à travers notamment l'émergence des *Cultural Studies*, des *Gender Studies* et des études multiculturelles). Cela, quand bien même les dynamiques de rassemblement, de sélection, de marquage, de réorganisation et de redistribution des concepts (*ibid.*) qui en sont à l'origine demeurent complètement tacites et ignorées de ceux qui y ont recours aujourd'hui (Alhadeff-Jones, 2010).

2.3.3 *Evolutions des environnements informationnels*

Les différences historiques, sociales et culturelles, entendues au niveau de la société, tout comme les spécificités locales de l'organisation académique ne permettent pas à elles seules de rendre compte des décalages observés dans le champ éditorial des sciences de l'éducation, pris dans son ensemble, en matière de critique. Pour appréhender cette question, il semble nécessaire d'envisager le rôle et l'évolution des médias qui ont facilité la diffusion de conceptions spécifiques de la critique. Il convient ainsi de relever que la diffusion de la *French Theory* (réinterprétations américaines de certains philosophes français), des *Cultural Studies*, *Critical Theory*, *Gender Studies*, et autres écrits « postmodernes », aujourd'hui à l'origine de nombreux écrits « critiques » en sciences de l'éducation, bénéficient pleinement du rôle prépondérant joué par la langue anglaise, et plus largement de l'influence culturelle américaine et britannique, dans la diffusion des connaissances scientifiques sur le plan international; un tel phénomène étant accentué par le développement simultané d'Internet, au cours de ces vingt dernières années, comme moyen privilégié d'accès et de partage de ces connaissances. Ainsi, le rôle que joue la diffusion éditoriale de revues et de livres scientifiques (notamment de très nombreux ouvrages introductifs ou de vulgarisation) de langue anglaise, en même temps que les défis posés par l'accumulation et la mise en réseau des connaissances constituent deux enjeux déterminant la façon dont les termes du débat sur la critique en éducation doivent désormais être posés.

3. Les dimensions tacites de la critique en sciences de l'éducation

Penser la critique en éducation suppose donc de situer les discours qui justifient une telle intention, les fondements (épistémologiques, théoriques, disciplinaires et praxéologiques) qui lui donnent une assise, et les ressources (sociales, culturelles, historiques, mais aussi institutionnelles et technologiques) qui influencent son développement. Dans le contexte actuel, force est d'admettre l'absence relative de réflexions en sciences de l'éducation permettant d'intégrer ces enjeux dans une perspective qui n'en réduise pas la complexité. Il convient ainsi d'interroger, dans le champ des sciences de l'éducation de façon générale, et dans la problématique qui nous intéresse en particulier, l'absence de prise en considération systématique des contradictions, antagonismes et complémentarités qui animent simultanément les déterminants de la critique, tels qu'ils ont été survolés précédemment (enjeux moraux, épistémologiques, disciplinaires, praxéologiques, sociétaux, académiques et informationnels, etc.) (Alhadeff-Jones, 2010).

Les référentiels évoqués (dont l'énumération et le regroupement ne se veulent aucunement exhaustifs) représentent un enchevêtrement complexe de dimensions qui à la fois ne peuvent être isolées les unes des autres et en même temps ne peuvent être réduites les unes aux autres. Ils déterminent la façon dont on conçoit l'idée de critique, en même temps que leur compréhension est déterminée par notre propre rapport au savoir et à la critique (incluant des dimensions morale, psychologique, sociale, culturelle, politique, épistémologique, praxéologique, institutionnelle, organisationnelle, informationnelle, etc.). La critique est ainsi à situer au centre d'une boucle où s'auto-alimentent ce qui en détermine la compréhension, en même temps que les processus de compréhension auxquels elle participe.

Face à un tel constat, deux alternatives peuvent être envisagées en fonction de notre propre rapport à la complexité. La plus commune est de chercher à la réduire : soit en valorisant une forme spécifique de mise en ordre (impliquant le déni des autres alternatives et la fragmentation de leur intelligibilité), soit en privilégiant une reconnaissance du désordre constitutif de ce qui est alors

perçu comme « compliqué » (en valorisant une forme ou une autre de relativisme ou d'éclectisme, par exemple). Ainsi, on peut prétendre qu'il existe des approches plus pertinentes que d'autres, considérer leur fragmentation comme un mal nécessaire, et ne choisir d'en approfondir qu'une au dépend des autres sans pour autant situer systématiquement le coût de cette opération. On peut également postuler qu'il existe simultanément plusieurs façons de concevoir l'émancipation ou l'apprentissage d'une forme de remise en question, et la recherche qui les prend pour objets, en affirmant qu'elles ont toutes la même valeur ou bien qu'il est possible qu'elles co-existent sans systématiquement interroger à quelles conditions. Il y a dans les deux cas, mutilation de la complexité de la critique dans la mesure où il y a déni de ce qui relie l'hétérogénéité des référentiels qui la constituent et la déterminent (Alhadeff-Jones, 2008c).

Une seconde alternative serait de reconnaître la complexité qui caractérise la notion de critique (et à travers elle, l'espace dans lequel elle se déploie). Dans la perspective proposée par Morin, on peut l'envisager comme une approche visant à concevoir les modalités en fonction desquelles elle s'organise, dans une dialogique embrassant les antagonismes, les contradictions et les complémentarités qui relient à la fois de façon désordonnée et ordonnée les dimensions qui la constituent et son environnement. Une telle perspective est cependant loin d'aller de soi, dans la mesure où elle suppose un rapport au savoir qui remette en question les fondements traditionnels de la pensée scientifique (objective, linéaire et compartimentalisante).

Une telle « intelligence de la complexité » (Morin & Le Moigne, 1999), malgré le travail des pionniers qui ont contribué à son assise épistémologique et méthodologique, demeure plus que jamais à élaborer et à concevoir, sous l'angle des remises en question et des formes d'émancipation qu'elle privilégie. D'un point de vue éducatif, elle invite finalement à considérer les modalités de conceptualisation d'un apprentissage situé au centre de la boucle qui relie la complexité de la critique et la critique de ce qui est perçu comme complexe (Alhadeff, 2003, 2005 ; Alhadeff-Jones, 2008b, 2008c, 2009, 2010).

4. Bibliographie

- Alhadeff, M. (2002). Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation : petite course à travers champs. *Pratiques de Formation / Analyses*, 43, 131-144.
- Alhadeff, M. (2003). *Rethinking the Concept of 'Critically Reflective Practice' through the Paradigm of Complexity : Some Epistemological, Theoretical, and Practical Issues*. Communication présentée à la 44^{ème} conférence annuelle de l'*Adult Education Research Conference*, San Francisco State University, California.
- Alhadeff, M. (2005). Complexité de la critique et critique de la Complexité en formation. In J. Clenet & D. Poisson (Ed.) *Complexité de la formation et formation à la complexité* (pp. 227-241). Paris : L'Harmattan.
- Alhadeff-Jones, M. (2007). *Education, critique et complexité : modèle et expérience de conception d'une approche multiréférentielle de la critique en Sciences de l'éducation*. Université de Paris 8 et Université de Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Alhadeff-Jones, M. (2008a). Three Generations of Complexity Theories : Nuances and Ambiguities. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 66-82.
- Alhadeff-Jones, M. (2008b). Promoting Scientific Dialogue as a Lifelong Learning Process. In F. Darbellay, M. Cockell, J. Billotte & F. Waldvogel (Ed.). *A Vision of Transdisciplinarity. Laying Foundations for a World Knowledge Dialogue* (pp.94-102). Lausanne, Switzerland : Swiss Federal Institute of Technology Press & CPC Press.
- Alhadeff-Jones, M. (2008c). Concevoir le développement d'un rapport critique à la complexité dans l'activité de recherche. *Chemins de Formation*, 12-13, 104-112.
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity : An International Journal of Complexity and Education*, 6 (1), 61-70.
- Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the Limits of Critique in Education through Morin's Paradigm of Complexity. *Studies in Philosophy and Education*, 29 (5), 477-490.

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation / Analyses*, 25-26, 15-34.
- Ardoino, J. (2002). Editorial : De l'intention critique. *Pratiques de Formation / Analyses*, 43, 5-12.
- Ardoino, J., De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brookfield, S. (2000). The Concept of Critically Reflective Practice. In A. L. Wilson, Hayes, E.R. (Ed.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 33-49). San Francisco : Jossey-Bass.
- Cusset, F. (2003). *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux Etats-Unis*. Paris : La Découverte.
- De la critique en éducation. (2002). *Pratiques de Formation / Analyses*, 43.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives. Using Educational Biographies with adults*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Evans, B. (1987). *Radical adult education : Political critique*. Worcester : Billing.
- Finger, M. & Asún, J.M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. New York, NY : Zed Books.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies, Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York, NY : Routledge.
- Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities : A praxis of stuck places. *Educational Theory*, 48 (4), 487-498.
- Luke, C & Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. New York, NY : Routledge.
- Lynn, M. (2004). Inserting the "race" into critical pedagogy : An analysis of "race-based epistemologies." *Educational Philosophy and Theory*, 36 (2), 153-165.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Editions de Minuit.
- Morin, E. (1977/1980). *La Méthode (vol.1) la Nature de la Nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1980). *La Méthode (vol.2) La Vie de la Vie*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1986). *La Méthode (vol.3) La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1991). *La Méthode (vol.4) Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La Méthode (vol.5) L'Humanité de l'Humanité, l'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2004). *La Méthode (vol.6) Ethique*. Paris: Seuil.
- Morin, E., Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Popkewitz, T. S. & Fendler, L. (Eds.) (1999). *Critical theories in education : Changing terrains of knowledge and politics*. New York, NY : Routledge.
- Resweber, J.-P. (1999). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning : A critical review (Information Series, N° 374)*. Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.
- The state of critical pedagogy today (Symposium). (1998). *Educational Theory*, 48 (4).
- Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge, Learning beyond the Limits*. London: Routledge.
- Walters, K. S. (Eds.) (1994). *Re-thinking reason, new perspectives in critical thinking*. New York, NY : SUNY Press.