

Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal : Université de Montréal.

Michael Schleifer

Volume 20, Number 4, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031778ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031778ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Schleifer, M. (1994). Review of [Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal : Université de Montréal.] *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 802–803.
<https://doi.org/10.7202/031778ar>

Tardif, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal: Université de Montréal.

La thèse centrale de l'ouvrage est que les fondements de l'éducation sont en crise et qu'il faut donc trouver une redéfinition de ces fondements, c'est-à-dire trouver le pourquoi et le comment de l'éducation. Cette crise est due aux conflits entre les rationalités, entre les «certitudes disponibles».

Le livre est divisé en deux parties. La première partie (chapitres 1 à 3) expose l'idée du «problème» de la rationalité en liaison avec l'éducation. La deuxième partie expose les conceptions de la rationalité éducative issues de la tradition philosophique (chapitre 4), de la science moderne (chapitre 5) et de la rationalité critique contemporaine (chapitre 6).

Tardif nous offre une analyse conceptuelle de la rationalité. Il s'agit d'un regard exhaustif du concept en liaison avec d'autres concepts connexes sans pour autant négliger les racines du concept. Évidemment, il s'agit d'une démarche philosophique. Malheureusement, l'auteur insiste pour que sa démarche reste exclusivement «philosophique» (p. 26). Je le cite: «Nous aurons partout et toujours affaire à des significations, à des idées... On ne trouvera dans cette thèse aucune indication, aucun moyen, aucun conseil destinés à améliorer l'état de l'éducation actuelle» (p. 26).

Sa définition de la «philosophie» est, à mon avis, excessivement étroite. Pour m'appuyer, il suffit de mentionner quelques-uns parmi les philosophes les plus renommés de l'éducation (Olivier Reboul, Richard Peters, John Dewey). Ceux-ci acceptent la possibilité de faire de la philosophie sans pour autant exclure la considération des données empiriques ni celles des phénomènes du monde éducatif.

Malgré l'excellent travail au niveau des idées, la thèse centrale, à savoir l'existence d'une crise et d'un conflit entre rationalités, reste non prouvée. L'affirmation que les savoirs ne sont plus des vérités ni des certitudes figure souvent dans les propos de l'auteur (p. 47, 164, 349). Encore une fois, cette thèse à la mode dans notre âge postmoderniste et constructiviste est explicitée, mais elle n'est pas justifiée par rapport au point de vue opposé contre l'idée que tout est contingent; Reboul et d'autres ont argumenté que la nécessité et l'universalité demeurent pertinentes pour les fondements en éducation.

D'autres points soulevés dans l'ouvrage suscitent la réflexion sans réussir à convaincre. Ces points sont brièvement énumérés et touchent directement ou indirectement le monde de l'éducation.

Premier point – «Il n'existe pas et ne peut pas exister de savoirs fondamentaux, ou de disciplines fondamentales» (p. 159). Pourtant, à la page 350, Pierre Angenot qui défend une thèse contradictoire concernant la formation fondamentale est cité d'une façon positive. Est-ce une contradiction?

Deuxième point – L'auteur insiste sur les langues et les langages particuliers (p. 350). Chomsky et Reboul n'ont cependant pas abandonné le langage universel. A-t-il oublié de le considérer?

Troisième point – «Dans les faits, l'école moderne perpétue l'inégalité» (p. 326, 330). Les tenants de cette vision ne sont pas mentionnés. Parce qu'on parle des faits, ça prendra une analyse non seulement conceptuelle mais aussi empirique.

Quatrième point – «En éducation, le problème de la légitimation de l'autorité peut s'énoncer ainsi: «De quel droit imposons-nous une forme de vie déterminée (p. 150)?» Cette idée de l'autorité est différente des analyses traditionnelles en éducation (Rogers, Skinner, Peters, Reboul) qui mettent l'accent sur les relations maître-élèves. Sur quelle orientation son analyse s'appuie-t-elle?

Cinquième point – «L'individu obtient une identité humaine et sociale en participant à la vie pratique de la communauté» (p. 156). L'identité humaine (parfois individuelle ou personnelle) n'est pas clairement réductible à l'aspect social. De plus, il s'agit de l'appartenance et de la participation à quelle communauté? Ce point n'est pas traité ici, mais apparaît dans de récents volumes philosophiques et psychologiques.

Michael Schleifer
Université du Québec à Montréal

* * *