

# Les Cahiers de L'Éducation

N° 30

## Dissertation philosophique et éducation du citoyen

### Résumé :

Épreuve reine du baccalauréat et des concours sous la Troisième République, la dissertation fut longtemps considérée comme l'exercice phare du cursus scolaire, celui qui manifestait le mieux les aptitudes de l'élève à penser et à argumenter. Pour autant le genre semble aujourd'hui en crise. Accusé d'obsolescence ou d'inadéquation, il est de moins en moins souvent pratiqué. S'il subsiste encore dans quelques épreuves du baccalauréat et au concours d'agrégation de quelques disciplines comme la philosophie, force est de constater qu'il a progressivement disparu des programmes de concours et cessé de devenir un passage obligé de la ratio studio-rum.

Pourtant la dissertation offre aujourd'hui encore bien des atouts. Instrument de dépassement des évidences courantes en même temps que d'affranchissement des apories du doute systématique, elle permet de conduire l'esprit à l'universalité de la raison et de dépasser ainsi les particularismes locaux (ethniques, religieux, sociaux). Lieu du balancement des arguments et d'expression de la nuance, elle offre à la pensée les moyens de se déployer dans tout son style et toute sa personnalité. Lieu par excellence d'exercice du jugement, elle constitue une propédeutique efficace à l'exercice des devoirs civiques. Source de dialogue et de réception de la pensée d'autrui, elle est et demeure un magnifique moyen pour la raison de s'exercer et pour l'esprit de s'éduquer.

Septembre 2009

Par Thibaud Collin  
professeur de philosophie à l'IPC et  
en classes préparatoires.

120, boulevard Raspail  
75006 Paris  
[www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org)

Contact :  
[contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org)  
Tél. : 01 45 81 22 67  
Fax : 01 45 89 67 17

 © 2009 IRIE  
Tous droits réservés

# Sommaire

page 3	<b><u>Introduction</u></b>
page 6	<b><u>1- Les objections</u></b>  1) Une utopie ? 2) Instruction ou apprentissage ? 3) Rapport école / monde extérieur
page 12	<b><u>2- Le jugement</u></b>  1) Qu'est-ce que la dissertation ? 2) L'acte même du citoyen 3) La dissertation formatrice du citoyen
page 17	<b><u>3- Philosophie et politique</u></b>  1) Utopie ou habitus 2) L'instruction, comme vérité de la méthode et de la culture 3) Subordination de la philosophie à la politique ?
page 20	<b><u>Conclusion</u></b>
page 21	<b><u>Bibliographie</u></b>

## Introduction

Notre intention n'est pas de prendre part au débat actuellement en cours sur la place qui devrait revenir à la philosophie au sein de l'école, ni même sur sa place au sein de la société. Elle est de réfléchir sur le sens d'un exercice qui nous apparaît essentiel, au même titre qu'à la majorité des praticiens de la discipline, à l'enseignement de la philosophie en France : la dissertation.

La dissertation est en France depuis près de 150 ans le genre par excellence d'expression de la pensée philosophique. Pendant 150 ans, la dissertation a constitué l'épreuve reine des examens et des concours universitaires.<sup>1</sup>

Quelle en est la finalité ? Ou plutôt quelle peut en être une des finalités ?

Il est présupposé à cette question que la dissertation est représentative de l'activité philosophique en elle-même, et que l'enseignement de la philosophie, placé au terme du cursus scolaire, en épouse la finalité centrale<sup>2</sup>. Mais quelle doit être aujourd'hui précisément la finalité de l'école ? C'est en prenant en charge cette question que l'on pourra définir de manière adéquate le rôle singulier qui revient à la dissertation dans le développement et l'expression même de la pensée philosophique. Historiquement, les penseurs républicains de la Révolution et de la Troisième République assignèrent à l'école la tâche d'instruire le futur citoyen pour que celui-ci dispose des moyens intellectuels et matériels propres à le rendre apte à exprimer librement ses choix politiques (à travers le vote, l'engagement dans un parti, la participation à la vie municipale et communale), à exercer en toute indépendance son jugement critique et à exercer en toute connaissance de cause ses responsabilités et ses devoirs de citoyen (conscriptio, recensement, acquittement des impôts) dans la détermination rationnelle de l'intérêt général. Pour les tenants de la conception républicaine de l'école, il ne pouvait y avoir de liberté, sans institution ; la médiation étant effectuée par la nécessaire assomption de l'esprit à l'universalité de la raison, au-delà de tous les préjugés particularisants, que ceux-ci fussent sociaux, économiques ou religieux.

**« Pour les tenants de la conception républicaine de l'école, il ne pouvait y avoir de liberté, sans institution ».**

---

1 : Développer ici un laïus qui décrive brièvement ce qui fait la singularité du genre dissertation et résume la place qu'a occupé cet exercice dans l'université française aussi bien au titre d'exercice académique qu'au titre de moyen de formulation de la pensée française.

2 : Formuler cette phrase plus clairement.

**La dissertation  
est l'acte par  
excellence  
par lequel la  
raison trouve à  
s'exercer.**

Dans cette perspective, il devenait logique que la dissertation occupât une place centrale dans la *ratio studiorum*. Instrument décisif pour la formation du jugement et l'exercice de l'analyse critique, elle ne pouvait dès lors qu'occuper une place centrale dans le cursus éducatif et le processus de formation intellectuelle des élèves. En effet, par cet exercice, l'élève apprend à prendre du recul par rapport aux réactions affectives qu'il éprouve immédiatement – et parfois primairement – à l'énoncé d'une question nouvelle ; dépassant la réaction instinctive et souvent stéréotypée qu'il éprouve en première approche, il peut alors se donner les moyens de réfléchir à la question posée et d'en proposer un traitement rationnel, fondé sur une analyse rigoureuse et nuancée ; une fois cette analyse du problème menée, il peut alors, par la voie d'une discussion argumentée, s'attacher à identifier et recenser les diverses solutions envisageables ; cette étape acquise, il peut se donner les moyens de construire sa propre position, et de proposer une réponse à la question initialement posée. Tel est pour l'essentiel le cadre épistémique qui fonde en raison et structure l'exercice de la dissertation. La réponse apportée au terme du raisonnement sera toujours rationnelle, c'est-à-dire fondée en raison. Cette réponse, notons-le, ne sera pas pour autant dogmatique<sup>3</sup>. Parce que rationnelle et soumise à l'épreuve des faits, elle sera toujours susceptible de recevoir des éclairages complémentaires et d'être à son tour soumise à une réflexion critique. Par là, elle restera toujours ouverte à de nouvelles discussions. À travers l'apprentissage de la dissertation philosophique, l'élève acquiert ainsi le jugement fondé en raison, principe de tout acte responsable au sein d'une société libre et civilisée.

La question du sens de la dissertation au sein de la formation du citoyen serait ainsi résolue de par son exposition même. Bref, elle serait évidente et non avenue. Mais une telle affirmation ne fait-elle pas fi de ce que nous venons de dire succinctement sur la méthode de dissertation ? Celle-ci ne nous enseigne-t-elle pas la nécessité de passer de la simple question, dont la réponse semble immédiate, au problème élaboré, impliquant l'analyse raisonnée des objections, voire des apories ? Voyons dans le sujet qui nous occupe quelles sont les objections possibles à cette prétention à vouloir mettre l'exercice de la dissertation au centre du dispositif réflexif de l'école. Plusieurs objections se présentent ici spontanément.

La première est d'ordre pragmatique. Cette prétention à ériger la dissertation au rang d'instrument suprême de formation du jugement du futur

---

3 : Nous employons ce terme au sens où l'on parle d'une réponse dogmatique pour évoquer une réponse péremptoire n'appelant ni analyse, ni discussion. Il est clair que dans cette perspective, les définitions dogmatiques qui définissent la foi de l'Eglise ne sont pas dogmatiques. La meilleure preuve, c'est que celles-ci donnent au contraire souvent matière à interprétation, ofurnissant ainsi le point de départ vers un nouveau cheminement théologique et uen nouvelle explicitation du contenu de la foi.

citoyen n'est-elle pas irréaliste ? Ne relève-telle pas d'une forme d'utopie ? N'est-elle pas déphasée par rapport aux capacités dont disposent réellement les élèves d'aujourd'hui ? Qui oserait, en effet, prétendre que les jeunes gens sortis de la classe terminale traiteront les grandes questions qu'ils rencontreront dans leur vie sociale et politique comme des problèmes philosophiques ? Cette prétention n'est-elle pas plutôt le signe de la nostalgie d'un soi-disant âge d'or de l'enseignement républicain ?

La deuxième est d'ordre épistémologique. Même à accepter et à faire sienne cette visée « républicaine » de l'enseignement, la dissertation ne constitue-t-elle pas un exercice finalement essentiellement formel ? Si comme le pensent les partisans de l'école traditionnelle, l'enseignement consiste avant tout en une transmission de savoirs et de contenus et secondairement seulement en une mise en œuvre des pédagogies<sup>4</sup>, la dissertation mérite-t-elle la place centrale qui lui est accordée, elle qui repose avant tout sur des règles d'argumentation et d'exposition et ne se préoccupe que secondairement de la qualité des contenus exposés ? Quelle place accorder à la dissertation dans une telle optique, dès lors que celle-ci consiste avant tout à apprendre selon des règles à juger par soi-même ? Si la dissertation n'est pas censée être une leçon de cours, si elle n'est pas destinée à exposer un contenu doctrinal déterminé, quel apport conceptuel est-elle censée fournir ? La vision traditionnelle n'est-elle donc pas contradictoire ?

La troisième est d'ordre philosophique et éthique. On répète souvent que l'école ne doit pas se laisser influencer par le monde extérieur, qu'elle doit s'inscrire dans une nécessaire rupture avec le milieu et le contexte culturel d'origine des élèves. Ne va-t-on pas contre un tel principe lorsque l'on affirme que la philosophie, et principalement la dissertation, doit former le jeune à devenir un bon citoyen ? En raisonnant ainsi, ne subordonne-t-on pas l'exercice de la philosophie à un objectif de courte vue ? N'enferme-t-on pas la démarche éducative dans des buts autres qu'éducatifs (économiques, patriotiques, sociaux) ? L'homme, en effet, n'est-il qu'un citoyen et même, l'est-il premièrement ? De plus, cette primauté donnée à la formation d'un jugement éclairé ne risque-t-elle pas de se retourner contre elle au profit d'un simple endoctrinement, variant selon les idéologies politiques du moment ? Avertissement d'autant plus redoutable que fondé sur l'illusion de la liberté de l'esprit. On comprendrait alors pourquoi tout régime totalitaire tînt à « éclairer » la raison de la jeunesse et ce, jusque dans son acte de philosopher.

**En temps  
qu'exercice  
de la raison,  
la dissertation  
doit  
théoriquement  
déboucher sur  
une formation  
du citoyen.**

---

4 : Pour une présentation du débat entre « républicains » et « pédagogues », voir le chapitre 2 de Pour une philosophie politique de l'éducation, de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, Bayard, 2002, p.43-87

# 1 Les objections

## 1- Une utopie ?

**« La dissertation est un exercice complexe dont la parfaite maîtrise demande plusieurs années d'un travail rigoureux. Les élèves de la classe terminale n'ont donc concrètement pas le temps de rentrer dans l'exercice et de satisfaire pleinement à ses exigences premières. ».**

La première objection sérieuse à la mise en relation entre l'exercice scolaire de la dissertation et la formation du jugement du futur citoyen tient tout simplement à la question de sa faisabilité concrète.

En effet, une année scolaire dure au maximum neuf mois ce qui permet, selon les sections, d'organiser entre 5 et 10 dissertations par année. Qui pourrait prétendre qu'un si faible volume suffit à assurer une véritable formation ? Les professeurs d'université eux-mêmes ne se plaignent-ils pas de la piètre qualité des dissertations rédigées pour l'obtention de la licence ?

La dissertation est un exercice complexe dont la parfaite maîtrise demande plusieurs années d'un travail rigoureux. Les élèves de la classe terminale n'ont donc concrètement pas le temps de rentrer dans l'exercice et de satisfaire pleinement à ses exigences premières. Quelle est la raison principale de cette incapacité à satisfaire aux exigences du genre ? C'est que, justement, la dissertation s'inscrit en rupture par rapport à leur mode de pensée habituel, qu'elle constitue une forme de mise à distance du prêt-à-penser quotidien. Une telle conversion, nécessairement douloureuse, implique du temps.

De plus, la dissertation est liée à une discipline, la philosophie, qui sera pour la plupart des élèves abandonnée l'année suivante. Elle est donc avant tout reçue comme un exercice spécifique, propre à un domaine particulier, et sans intérêt au delà de ce champ. De même qu'un exercice de géométrie ou une leçon d'anglais, la dissertation philosophique constitue pour la majorité des élèves un exercice formel. Les élèves ne prennent pas conscience de la place implicite mais réelle de l'activité philosophique au sein de tous les autres domaines scolaires. Ils ne peuvent donc concevoir la dissertation comme l'apprentissage d'une méta-théorie, valable quel que soit le champ de réflexion et surtout quelle que soit l'époque considérée. De même qu'un exercice de mathématiques rentre pour eux dans la logique propre du cours de mathématiques, la dissertation n'est valable qu'au sein du cadre scolaire d'initiation à la philosophie et de préparation au baccalauréat (soit en France, en classe terminale). Ce cadre une fois abandonné, les élèves ont volontiers tendance à abandonner à leur tour l'exercice même de la dissertation.

Cette approche utilitariste et court-termiste de l'enseignement (ne retenir que ce qui peut servir aux examens et s'empresse de l'oublier aussitôt l'année scolaire finie) entraîne chez les élèves de lycée une incapacité quasi-congénitale à réutiliser de façon quelque peu féconde et surtout quelque peu autonome les principes d'argumentation et de raisonnement appris à l'occasion de l'apprentissage de la dissertation. À leurs yeux, l'exercice reste un jeu purement formel, sans rapport avec la vie quotidienne ou les situations vécues. L'exercice qu'ils sont censés intérioriser leur apparaît d'autant plus artificiel que le monde des adultes qu'ils sont censés imiter et auquel l'école est censée les aider à accéder, ne le pratique guère. De fait, quelles sont les personnes adultes qui, abordant un sujet d'actualité ou de société, le font avec toute la rigueur intellectuelle et l'acuité philosophique théoriquement requises ? Plus grave, combien d'étudiants en philosophie s'imposent-ils cet exercice ? Un élève moyen pour lequel l'idée même d'un lien entre la fréquentation de l'école et la préparation de la vie personnelle et professionnelle apparaît plus que problématique pourra recevoir tous les enseignements de philosophie possibles et subir toutes les dissertations imaginables, il aura de fortes chances de voir celles-ci glisser sur son esprit comme de l'eau sur une nappe cirée et de ne sortir que très modérément enrichi ou grandi de son parcours scolaire et de sa fréquentation de la philosophie. La dissertation philosophique peut bien avoir pour finalité le noble idéal de former le jugement des futurs citoyens, il semble bien que dans une majorité de cas cet idéal ait toutes les chances de ne pas être atteint et cette intention de n'être jamais réalisée.

Et pourtant, les jeunes adultes réfléchissent ! Et pourtant, ils se posent des questions liées aux événements de leur vie et du monde ! Et pourtant, ils font des choix et prennent des décisions qu'ils peuvent, le plus souvent, justifier rationnellement ! S'ils font tout cela naturellement, c'est bien la preuve qu'ils sont capables de gouverner leur réflexion et de motiver leurs choix.. Autant de raisons qui montrent que l'exercice de la dissertation, bien qu'intellectuellement exigeant, pourrait à plus d'un titre servir les jeunes lycéens et rencontrer, à condition de bien s'y prendre, leur intérêt.

**« La dissertation philosophique peut bien avoir pour finalité le noble idéal de former le jugement des futurs citoyens, il semble bien que dans une majorité de cas cet idéal ait toutes les chances de ne pas être atteint et cette intention de n'être jamais réalisée ».**

## 2- Instruction ou apprentissage ?

Une deuxième objection se présente. C'est celle qui s'enracine dans le constat de l'inadéquation entre l'objectif de la dissertation et la fin de l'école. L'école a pour but d'instruire ; telle était l'intention des penseurs du XVIII<sup>e</sup> siècle, dont Condorcet qui, par là, s'opposait à une vision rousseauiste, favo-

nable de son côté à une éducation davantage conçue sur le modèle de Sparte. Voilà ce qu'il écrit dans le premier mémoire sur l'instruction publique intitulé : « *L'éducation publique doit se borner à l'instruction* » : « *Un autre motif oblige encore de borner l'éducation publique à la seule instruction ; c'est qu'on ne peut l'étendre plus loin sans blesser des droits que la puissance publique doit respecter. (...) D'ailleurs, l'éducation si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction possible, à l'enseignement des vérités de fait de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté s'emparant de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire.* »<sup>5</sup>

Nous voyons ici que l'instruction, contrairement à l'éducation, est limitée dans ses prétentions. Vouloir constituer une éducation nationale, c'est vouloir assurer un pouvoir totalisant sur la formation intégrale des futurs citoyens. De plus, l'instruction doit avoir un effet purificateur sur l'éducation reçue ailleurs : « *Les préjugés qu'on prend dans l'éducation domestique sont une suite de l'ordre naturel des sociétés, et une sage instruction, en répandant les lumières, en est le remède ; au lieu que les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle.* »<sup>6</sup> L'instruction, dont l'objet est l'ensemble des contenus positifs reconnus, doit ainsi permettre à chacun de se libérer de toute trace de préjugés dont l'éducation (familiale) serait la source. L'école républicaine parce qu'elle se veut laïque refuse d'être éducatrice des consciences. La place primordiale est donc donnée à l'enseignement des savoirs, ceux-ci devant amener chacun à modifier plus ou moins ses opinions et sa conduite pratique, selon ce qu'il juge lui-même devoir être amendé.

C'est en s'appuyant ultimement sur une telle conception de l'école que certains ont critiqué ce qu'ils appelaient la dérive pédagogique de celle-ci. Écoutez un des plus éminents représentants d'une telle position, Jacques Muglioni : « *La méconnaissance de la finalité et du sens comme question centrale de la philosophie pratique et par suite, l'absence d'une conviction suffisamment assurée sur la fonction de l'école entraînent une indifférence croissante pour les contenus, c'est-à-dire pour les différentes formes du savoir et de la culture, et laissent libre cours à l'invasion de la pédagogie, tantôt par des procédés dits d'animation, tantôt par les techniques d'apprentissage calquées sur des modèles empruntés aux formes du travail industriel. La pédagogie se présente dans les deux cas, non plus comme l'art*

5 : Premier Mémoire sur l'instruction publique (1791), éd. 1989, Edilig, p.58

6 : Idem. p. 59

**« Les préjugés qu'on prend dans l'éducation domestique sont une suite de l'ordre naturel des sociétés, et une sage instruction, en répandant les lumières, en est le remède. »**

*d'enseigner, c'est-à-dire de guider la pensée d'autrui sur les chemins du savoir, mais comme une panoplie de techniques imaginées pour produire des comportements dont l'ensemble constitue dans un sens très restrictif du mot, l'éducation<sup>7</sup> ».*

Cette citation indique bien le point d'achoppement. À une école dont la finalité première était la transmission de savoirs, on a substitué une école organisée sur le modèle de l'apprentissage des comportements, influencée par le behaviorisme et le taylorisme. La prééminence accordée aux sciences humaines et sociales aux dépens des disciplines fondamentales (lettres, histoire, philosophie, mathématiques, physique) a entraîné l'illusion que la réussite scolaire résidait dans le traitement adéquat des phénomènes psychosociologiques. Quel rapport tout ceci entretient-il avec notre sujet ?

La dissertation est-elle un contenu comme tel ? N'est-elle pas au contraire l'objet d'un apprentissage ? En effet, elle est avant tout une méthode d'appréhension d'un sujet et de traitement d'un problème. Certes, le professeur de philosophie procède pendant son cours à la transmission d'un certain contenu de connaissances. Mais quelle est la nature de ces connaissances ? Ce n'est pas une histoire de la philosophie en bonne et due forme, c'est un programme de notions. Sur chaque notion, il doit effectuer un travail de problématisation afin d'apprendre aux élèves à prendre du recul dans leur jugement sur la réalité. Or, une telle opération n'est-elle pas formelle, sous peine de tomber dans le dogmatisme officiel ou dans l'arbitraire de la *doxa* ? N'est-ce pas le cas de la dissertation ? Dans un tel exercice, on n'est pas d'abord évalué sur ses idées personnelles, mais bien sur la manière dont on a problématisé le sujet proposé et dont on a construit une solution. Bref, la dissertation n'est pas, semble-t-il, le contenu positif d'une instruction. Elle est, au contraire, apprentissage d'une pensée personnelle face à une question. Il s'agit donc d'une éducation de l'esprit afin que celui-ci acquière sa pleine liberté.

La dissertation est donc défendue dans sa forme actuelle par ceux-là même qui ouvertement s'opposent au pédagogisme ambiant ! La dissertation serait-elle autre chose qu'un super-apprentissage formel de la liberté du jugement ? Ou bien encore, les contenus requerraient-ils en eux-mêmes un développement de la capacité de réflexion personnelle ?

**« À une école dont la finalité première était la transmission de savoirs, on a substitué une école organisée sur le modèle de l'apprentissage des comportements, influencée par le behaviorisme et le taylorisme. »**

---

7 : « La fin de l'école » Conférence du 14 mai 1980 à Spa in Revue de l'enseignement philosophique, 1980, vol.31, n°1

### 3- Rapport école / monde extérieur

La dernière série d'objections se greffe sur la problématique du rapport de l'école et du monde extérieur, économique, social et politique. Or, nous allons voir en quoi cette question touche rapidement celle de la finalité de la dissertation. L'école ne doit pas être contaminée par une dérive utilitariste, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas avoir pour fin immédiate l'intégration du jeune dans le système économique et social. Il est important de le rappeler à une époque de chômage qui incite à transformer l'école toute entière en formation professionnelle. Mais pourquoi ne doit-elle pas se laisser dicter sa fin par un élément extérieur à elle-même ? Pourquoi doit-elle s'inscrire en rupture vis-à-vis des différents milieux l'environnant ? Bernard Bourgeois y répond : « *Rappeler l'école à elle-même, à ce qui l'a rendue possible, c'est la délivrer de l'interrogation nécessaire et indéfinie sur ses fins. Il faut cesser de vouloir déterminer le fonctionnement de l'école par des fins autres que celle qui consiste pour elle-même à réaliser son essence vraie en instruisant les esprits. L'école doit être toute entière instituée par les seules règles de l'acte d'instruire. Alors étant quelque chose, elle pourra avoir comme effet la réalisation de telle ou telle fin. Et d'abord de celle qu'aura choisie lui-même l'élève qu'elle aura su libérer de la contrainte des structures et énergies, externes et internes, initialement subies* »<sup>8</sup>.

C'est donc par respect de l'élève, autonome en puissance, que l'école doit être instrument d'instruction, c'est-à-dire élevant chacun à un niveau lui permettant de choisir lui-même sa fin. À vouloir trop ordonner l'école à la société économique, on spécialise la formation de l'élève, ce qui lui empêche d'envisager sa vie future autrement qu'inscrite dans une place sociale déterminée. Au contraire, il est nécessaire de préserver l'école de tout calcul visant à l'utiliser immédiatement à d'autres fins que celle qui est d'instruire. Et même dans une optique de pure efficacité, la non-spécialisation de l'école est souhaitable ; en effet « *le niveau de qualification ne se définit pas, le plus souvent du moins, en terme de formation au sens strict, ou du moins de formation étroitement spécialisée. Ce qui compte, c'est bien plutôt le niveau d'instruction générale ; et cette instruction doit être d'autant moins spécialisée que l'on demande un niveau plus élevé* »<sup>9</sup>.

On comprend mieux maintenant ce qui est sous-jacent à une telle position. L'école est au service de l'instruction d'êtres humains en tant que tels, non de producteurs et de consommateurs. Sa finalité est d'aider les élèves à

8 : « La grève des philosophes ». Ed. Osiris, Paris 1986, p. 67-68.

**« À vouloir trop ordonner l'école à la société économique, on spécialise la formation de l'élève, ce qui lui empêche d'envisager sa vie future autrement qu'inscrite dans une place sociale déterminée. »**

se développer en tant qu'hommes. C'est ce souci d'universalité qui dicte le jeu d'une non-proportion directe de l'école à la société économique.

Dès lors si la finalité de la dissertation est de former le jugement du futur citoyen n'assistons-nous pas à une perversion de l'école semblable à celle décrite ci-dessus ? En effet, la formation de ce citoyen n'est-elle pas extrinsèque à l'école, tout autant que la production ou la consommation dans la vie économique ? L'élève n'excède-t-il pas le futur citoyen qu'il est effectivement ? Bien plus, le « dissertant » n'est-il pas avant tout être humain doué de raison plutôt que citoyen ? N'y a-t-il pas ici une dangereuse déviation de l'essence de la philosophie ? En effet, celle-ci tend à l'universalité et elle n'est donc en rien nationale ou patriotique. La particularisation du philosopher lui est accidentelle dans la mesure où ce qui effectue le processus de réflexion est la raison de chaque être humain. La rationalité de la philosophie lui interdit donc de se laisser embrigader dans une finalité qui ne peut que l'instrumentaliser en vue d'intérêts particuliers.

De plus, une telle conception subordonnant la philosophie à la vie politique n'est-elle pas la porte ouverte à toutes les idéologies ? En effet, un régime politique n'est-il pas la manifestation, plus ou moins prochaine, d'une idéologie politique ? Vouloir subordonner l'acte de philosopher, dans la dissertation, à une intégration au sein de la société politique, n'est-ce pas tout simplement renoncer au principe de la liberté du jugement ? Loin de subordonner la philosophie à la politique, c'est bien plutôt celle-ci qui doit être jugée et critiquée par celle-là. L'école et la philosophie se rejoignent donc dans ce souci commun de développer en chacun des élèves l'être humain rationnel qu'il est, au-delà de tous les conditionnements familiaux, sociaux, économiques, culturels et politiques.

Au terme de l'exposition de ces objections, il semble que le lien entre la dissertation et la formation du citoyen soit rompu. Le problème le plus grave n'est pas tant de savoir si ce lien est réalisable, mais bien plutôt s'il épouse en profondeur l'essence même de chacune des parties reliées. En effet, la dissertation philosophique a-t-elle en elle-même une ordination civique ? La vie politique démocratique impliquant des citoyens responsables requiert-elle une formation philosophique scolaire dont le pivot serait la dissertation ? On ne peut évidemment répondre qu'en examinant précisément ce qu'est d'une part, la dissertation et ce qu'elle implique, et d'autre part, ce qui est essentiel à la vie du citoyen en tant que tel.

**« L'école et la philosophie se rejoignent donc dans ce souci commun de développer en chacun des élèves l'être humain rationnel qu'il est, au-delà de tous les conditionnements familiaux, sociaux, économiques, culturels et politiques. »**

---

9 : « La grève des philosophes ». Ed. Osiris, Paris 1986, p. 67-68.

## 2 Le Jugement

### 1- Qu'est-ce que la dissertation ?

**La résolution est l'acte par lequel la conscience réfléchissante tranche en choisissant une direction plutôt qu'une autre et en expliquant pourquoi.**

Pour tenter de répondre au problème posé, il est nécessaire de commencer par s'interroger sur ce qui constitue l'essence même de la dissertation. Or on ne peut parler de dissertation sans parler de problématique. Elle constitue le nœud de toute dissertation, ce autour de quoi celle-ci se structure et se déploie. L'élève reçoit un sujet, la plupart du temps sous forme de question. Ce sujet n'est en rien encore un problème. Il nécessite donc une transformation. En quoi consiste cette transformation ? Le sujet est porteur implicitement de questions à son propos. Il s'agit alors d'interroger la ou les notions présentes pour expliciter les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres ou avec d'autres notions. Ainsi, le sujet est progressivement approfondi. Cet approfondissement est, en fait, une réappropriation par celui qui doit le traiter. Dès lors, le sujet commence par faire problème, car il peut soulever un paradoxe interne, une tension ou bien une contradiction. Ce n'est donc que par la médiation de la raison que le sujet devient problématique. Mais il n'y a vraiment position d'un problème que quand le sujet fait place à une alternative. Celle-ci amène ultimement celui qui réfléchit à prendre position, à trancher de telle ou telle manière ; dans telle ou telle direction. Face à une problématique élaborée, la conscience qui se l'est appropriée se doit de s'engager, et si le problème se révèle véritablement aporétique elle doit se justifier elle-même en expliquant pourquoi. Ainsi une question demande une réponse, une problématique quant à elle implique une résolution. Celle-ci ne doit pas être comprise comme simple avis ou opinion, ni comme position arbitraire. Comment dès lors en rendre compte ?

La résolution n'est pas la solution du problème au sens mathématique du terme. Un problème mathématique a une solution. Mais la dissertation n'a pas pour donné immédiat un problème, elle n'a qu'un sujet (souvent sous forme de question). Ainsi la résolution est à comprendre comme structurellement liée à la problématique élaborée à partir du sujet donné. Selon la façon dont on a posé le problème, on se dispose à le résoudre de telle ou telle manière. La résolution n'est donc pas une réponse magique dénouant automatiquement le problème. Elle est bien plutôt l'acte par lequel la conscience

réfléchissante tranche en choisissant une direction plutôt qu'une autre et en expliquant pourquoi. Qu'est-ce à dire ? La résolution est essentiellement jugement, mais jugement motivé rationnellement. Aucun arbitraire et coup de force dans une telle conception. Dans la résolution du problème, la conscience s'engage en jugeant, c'est-à-dire en discernant. La résolution est ainsi œuvre de distinction et de liaison. Elle implique donc nécessairement une argumentation afin de justifier cette prise de position. Il s'agit bien d'un jugement fondé en raison. Nous pouvons maintenant mieux voir en quoi la dissertation comprise comme une problématique élaborée à partir d'un sujet puis résolue rationnellement s'inscrit dans la formation de la faculté de raisonnement. Cela nous permettra de revenir sur la dissertation et de préciser.

La dissertation est un exercice qui développe la capacité critique de la raison. En effet, celle-ci n'est possible que dans une certaine prise de distance vis-à-vis des réactions émotives ou des préjugés qui sont toujours immédiats. La dissertation éduque la raison, car elle lui donne de se développer comme puissance médiatrice, c'est-à-dire réfléchissante. Nous avons vu que la simple question devait être transformée en problématique. Or celle-ci n'est possible que par la prise en compte des diverses positions sur un même sujet. C'est cette diversité qui crée la tension, le problème. La raison, grâce à la dissertation, apprend donc la nécessaire discussion du point de vue d'autrui. Elle refuse par là de se refermer sur elle-même, et ainsi se développe encore. Ce n'est que dans la confrontation rationnellement déterminée que la conscience s'aiguise comme conscience. Mais cette confrontation n'est pas une fin en soi. Elle permet, le plus souvent, d'explicitier le nœud du problème. Elle requiert cependant une prise de position, un jugement devant celui-ci. Faut-il comprendre que la résolution va faire fi de la confrontation préalable ? En aucun cas, mais la confrontation n'a de sens que par une communauté antérieure. Or celle-ci est une même recherche, une même tension vers ce qui est et vers la façon la plus appropriée de le dire. Dès lors, la résolution comprise comme jugement fondé en raison, n'est possible que parce que cette prise de position désire en elle-même se justifier face aux autres. Pourquoi argumenter ? Pour manifester que la voie empruntée est légitime, c'est-à-dire cohérente avec les prémisses que nous avons acceptées. Ainsi, elle peut ne pas amener l'adhésion totale mais elle doit, en toute rigueur, amener le respect. Pourquoi ? Parce que dans une résolution en bonne et due forme, la conscience de l'autre juge de son adéquation avec ce qu'elle a perçu du réel, ce réel même qui posait problème une fois qu'elle se l'était approprié. Dans une résolution, la conscience rationnelle se dit responsable de son acte de juger; elle peut, au sens strict, en répondre, en rendre raison et ce par la voie d'une démonstration ouverte à la discussion. Ainsi une résolution porte en elle-même la capacité de se réformer ; elle n'est pas close et repliée. De par la modalité de son origine, elle demeure objet possible d'interrogation et de reprise.

**« La dissertation éduque la raison, car elle lui donne de se développer comme puissance médiatrice, c'est-à-dire réfléchissante. »**

Après cette rapide étude de la dissertation dans ses deux moments privilégiés, voyons maintenant en quoi consiste la vie propre du citoyen en tant que citoyen.

## 2- L'acte même du citoyen

**« Le parfait citoyen est celui qui participe à la vie publique en étant guidé non pas par ses passions singulières et changeantes, mais par sa raison, gage de compréhension entre les diverses parties ».**

### a) citoyen et (ou) être humain

Pour bien rentrer dans la logique propre des penseurs du lien entre République et école, il faut saisir que pour ceux-ci la démocratie n'est pas un régime comme les autres. Il ne s'agit plus comme au temps de Platon ou d'Aristote de classer les divers régimes en fonction de leur finalité. La République telle qu'elle est pensée par les théoriciens de l'école républicaine est le seul régime qui respecte l'humanité dans son essence même. Notre propos n'est pas de discuter une telle conception. Il s'agit plutôt de saisir en quoi dans cette optique l'école, et spécialement la philosophie, jouent un rôle essentiel. Écoutons J.L. Poirier exposer le cœur de cette argumentation, à propos de la Troisième République :

*Celle-ci « a pris au sérieux le combat contre toutes les formes d'autorité, en tant que l'autonomie de la conscience est essentielle à son statut de république (...). C'est parce que la République repose sur le respect absolu de la conscience des individus, et requiert l'adhésion de cette conscience, que la République découvre que la seule doctrine que l'État puisse exiger des citoyens et qu'il puisse leur enseigner, c'est la raison, et, dans ses déterminations concrètes, le savoir scientifique, contenu essentiel, sinon exclusif, de l'instruction publique.<sup>10</sup> »*

Ainsi, le citoyen n'est pas différent de l'homme dans sa pleine actualisation. En effet, qu'est-ce qu'un vrai citoyen ? C'est celui qui discerne au plus profond de sa conscience le jugement de la raison. La laïcité est respect de la conscience de chacun, mais elle n'est pas pour autant porte ouverte à l'anarchie puisque dans chacune des consciences s'exprime une raison universelle. L'humanité est rationnelle ou elle n'est pas. Le parfait citoyen est celui qui participe à la vie publique en étant guidé non pas par ses passions singulières et changeantes, mais par sa raison, gage de compréhension entre les diverses parties ; c'est donc celui qui laisse parler l'humanité en lui. Nous

10 : « IIIe République » in L'Enseignement philosophique, Janv.-Fév. 1989.

reparlerons plus tard des conséquences d'une telle conception, notamment en répondant aux objections posées en première partie.

## **b) Le jugement du citoyen**

Dès lors, il est facile de comprendre l'importance primordiale du jugement dans la vie civique de chaque homme. Le lien central d'un tel jugement réside dans le vote, acte essentiel du citoyen. Cependant, il ne s'agit pas de considérer le vote dans sa matérialité. Le vote est bien plus que l'introduction d'une enveloppe dans une urne. Il nécessite un jugement préalable par lequel la conscience prend position sur la suite à donner aux affaires de son pays. Or un tel jugement implique de se libérer de toutes réactions affectives et primaires vis-à-vis d'une situation ou d'un sujet donné. Quel est le moyen le plus efficace pour un tel recul critique ? C'est la prise en compte des diverses composantes de la situation présente qui apparaît souvent d'abord comme simple. Cette analyse met la plupart du temps en évidence le caractère problématique du donné. De plus, la discussion des positions diverses sur celui-ci permet également de se libérer de toute précipitation. Cependant de tels préalables ne sont pas faits pour étouffer tout jugement final, bien au contraire. Ils sont au service d'un acte dans lequel la conscience du citoyen s'engage librement mais rationnellement, c'est-à-dire de manière responsable. Elle peut rendre raison de son jugement et donc laisser ouverte la discussion future. Ainsi les exigences d'une vie politique démocratique sont honorées. Toute vie politique implique des décisions, donc des jugements tranchant dans tel ou tel sens, mais celles-ci ne sont jamais arbitraires ; elles sont objet d'une lente élaboration nécessitant une approche pluraliste de la situation à laquelle il faut remédier. Nous avons maintenant les éléments principaux pour comprendre en quoi l'exercice de la dissertation philosophique, situé à la fin du cursus scolaire, permet la formation du citoyen.

**Le jugement est l'acte central dans la vie civique de chaque homme.**

## **c) La dissertation formatrice du citoyen**

C'est bien sûr le jugement qui permet de saisir le lien intime entre la dissertation et la vie du citoyen. Mais quel est ce jugement ? Est-il identique dans ces deux contextes différents ? Ce même mot ne cache-t-il pas en réalité plusieurs acceptions irréductibles les unes aux autres ?

Il convient d'abord de remarquer que la dissertation est un exercice scolaire, c'est-à-dire se déroulant dans le cadre d'une institution, l'école. On ne peut donc isoler la dissertation de son contexte, contexte dans lequel le jeune dissertant se trouve depuis, au moins, douze années. La philosophie a été comprise par ceux qui l'ont instituée en classe de terminale comme étant architectoniquement liée avec tout ce qui la précédait. Or l'école est chargée d'instruire les esprits, c'est-à-dire de les former pour que ceux-ci acquièrent une véritable autonomie de jugement.

« Si l'école doit former des citoyens capables de juger par eux-mêmes, c'est parce que la démocratie ne peut vivre et survivre sans eux. Des élites éclairées, techniciens, gestionnaires, savants, le régime le plus despotique peut toujours s'en procurer. Mais un peuple éclairé, capable de juger les pouvoirs, depuis le maire jusqu'au président, il faut une école pour le former, l'école de tous.<sup>11</sup> » En quoi cette faculté de jugement n'est-elle pas satisfaite par l'enseignement des sciences mathématiques ou physiques, impliquant toutes un jugement de l'esprit ? Pourquoi la dissertation de philosophie, mobilisant ainsi tout l'acquis antérieur des expériences vécues et des connaissances ? Parce que dans la vie publique tout jugement implique un engagement, donc un saut et un risque. La vie publique n'est pas régie par la certitude mathématique. En elle, il n'y a pas un problème et une solution. Elle est au contraire le domaine de la situation contingente. D'où la tentation de ne l'appréhender que sur le mode de la réaction affective. Or cette situation, bien que contingente, est intelligible. Elle est donc susceptible d'être prise en charge et traitée rationnellement. C'est pour cela que la situation a besoin d'être saisie dans sa complexité et que tout jugement nécessite une discussion critique entre les diverses positions. Cependant, il faut à un moment ou à un autre s'engager, trancher, juger ; non pas arbitrairement mais librement, c'est-à-dire dans le respect de la diversité mais en suivant l'exigence de sa raison.

« On attend donc de l'école qu'elle forme des hommes capables de juger, de prendre un parti critique et raisonnable là où le mécanisme des preuves ne suffit plus. On peut penser que cette exigence assigne une extraordinaire unité à la culture scolaire.<sup>12</sup> » On comprend ainsi comment un véritable jugement est toujours actualisation d'une culture, donc requiert une instruction méthodique et ordonnée de contenus déterminés. Cependant les contenus en tant que tels ne donnent ni une véritable culture, ni un véritable pouvoir de juger. C'est bien plutôt celui-ci qui structure la culture comme culture. Or

**« On attend donc de l'école qu'elle forme des hommes capables de juger, de prendre un parti critique et raisonnable là où le mécanisme des preuves ne suffit plus. »**

11 : Olivier Reboul, Les valeurs de l'éducation, PUF, Paris 1992, p. 177.

la dissertation de philosophie est l'exercice par excellence d'une telle actualisation, car elle est développement de la compréhension du sens des choses par la conscience et par là, de la capacité de les distinguer pour mieux les unir. En effet, « *l'intelligence n'est pas un mécanisme de fonctionnement dont l'enseignement, ou ce qui en tiendrait lieu, aurait pour but d'accroître et de contrôler l'efficacité au moyen d'une grille. Réagir devant une situation par le déclenchement d'un savoir-faire codifié, ce peut être utile - ou nuisible - mais c'est le contraire de comprendre. La compréhension, qui a pour objet le sens, n'est pas comportement et l'intelligence ne relève pas d'un dressage, mais d'une instruction capable de mettre en œuvre les ressources de la culture et de la pensée.*<sup>13</sup> » La dissertation doit donc être vue dans l'ensemble de la culture de l'élève ; on comprend ainsi son rôle dans la formation de celle-ci et dans l'éveil de la responsabilité civique. Il convient cependant de revenir sur les objections exposées dans notre première partie, pour éprouver la position prise ici.

## 3 Philosophie et politique

Ce que nous venons de dire doit en effet être confirmé en étant confronté aux diverses objections. Pour éviter les répétitions, nous ne ferons que rejoindre l'essentiel des réponses, certaines utilisant ce qui a déjà été montré.

### 1- Utopie ou habitus ?

La dissertation est un exercice que l'élève le plus « chanceux » ne peut réaliser qu'une dizaine de fois en une année scolaire. Voir dans ce même exercice un élément essentiel dans la formation du futur citoyen, n'est-ce pas tout simplement utopique ? Il s'agit ici de distinguer l'acte parfait de jugement de l'acquisition progressive d'une disposition à juger. Il est bien évident qu'à la fin d'une classe de terminale un élève n'a pas encore acquis une grande maturité de jugement, et principalement dans le domaine politique.

**« La compréhension, qui a pour objet le sens, n'est pas comportement et l'intelligence ne relève pas d'un dressage, mais d'une instruction capable de mettre en œuvre les ressources de la culture et de la pensée. »**

12 : Olivier Reboul , Les valeurs de l'éducation, PUF, Paris 1992, p. 177.

13 : J. Muglioni « La fin de l'école », discours du 14 mai 1980 à Spa.

Mais n'a-t-il pas initié ce qui est nécessaire pour que, la vie aidant, cette capacité de recul critique puis de jugement responsable soit en lui à titre de disposition, d'habitus ? Pour comprendre une telle position, il faut saisir que la philosophie n'est pas coupée de la culture de l'élève, et donc, que le développement de celle-ci va amener un enrichissement de celle-là, une actualisation de ce qui n'était encore qu'en germe.

De plus, l'élève n'a effectivement réalisé que peu de dissertations mais il ne faut pas oublier que le cours du professeur de philosophie est tout entier construit sur cette exigence de problématisation des notions. Dès lors, on peut à juste titre parler d'un véritable habitus du jugement critique. Plus le cours du professeur partira de l'expérience de ses élèves pour exercer cette médiation requise par la problématisation, plus ceux-ci seront amenés à réaliser une telle démarche dans leur propre existence. Bien entendu, si une telle disposition n'est pas entretenue par la suite, elle disparaîtra en tant que telle, même si elle réapparaît parfois par la force des décisions à prendre. D'aucuns trouveront une telle conception résolument optimiste, mais comment néanmoins ne pas reconnaître que la réflexion et le jugement sont des actes qui, s'ils nécessitent un effort, ne sont pas moins naturels à tout être rationnel ?

**« Loin d'être  
signe d'une  
ingérence de  
l'État dans les  
consciences  
des élèves, elle  
est stimulant  
d'une véritable  
émergence  
personnelle. »**

## **2- L'instruction, comme unité de la méthode et de la culture**

Ne faut-il pas dépasser la dichotomie entre instruction et méthode, comme superficielle ? Nous avons effectivement vu l'usage que Jacques Muglioni faisait du mot « instruction ». Celle-ci est avant tout instruction des esprits ; de même que l'on instruit un procès en essayant de découvrir la logique des événements, les pièces à charge et à décharge, l'instruction des esprits n'est pas absorption forcée d'un contenu étranger. Elle est bien plus ordination de la conscience à sa vraie dignité, libération de tout ce qui l'empêche d'être pleinement autonome. Or l'ignorance est un de ces obstacles. Mais également l'incohérence, l'aveuglement émotif ou l'opinion publique manipulée par des démagogues. Or la dissertation est au service d'une telle libération. Loin d'être signe d'une ingérence de l'État dans les consciences des élèves, elle est stimulant d'une véritable émergence personnelle. Or une telle émergence n'est possible que si elle est accompagnée et même portée par un approfondissement de la culture. Pour qu'il y ait réflexion, réappropriation consciente, il faut qu'il y ait objet sur lequel la conscience puisse exercer son pouvoir médiatisant. Sans culture, pas de réelle réflexion et pas

de jugement éclairé. La dissertation n'est donc pas pur exercice formel, objet d'un dressage pédagogique. Une méthode philosophique ne peut être abstractionnellement détachée de l'acte même par lequel elle est activée. Or tout acte est acte de quelque chose. On ne peut donc opposer, si ce n'est superficiellement, la méthode au contenu, la dissertation à l'instruction.

### **3- Subordination de la philosophie à la politique ?**

Nous abordons le point le plus délicat des objections, car il porte sur le cœur de notre étude. De quel droit subordonner l'acte de philosopher à une visée patriotique ? La philosophie ne tend-elle pas, de par sa rationalité, à l'universalité ? Comment peut-on la relativiser en lui demandant de servir telle particularité ? L'homme n'excède-t-il pas infiniment le citoyen dans l'élève qui disserte ? N'y a-t-il donc pas une dangereuse déviation dans une telle conception ?

Cette objection nous permet de préciser la réponse élaborée préalablement. Il ne s'agit pas de subordonner la philosophie à la vie politique comme un moyen à sa fin. Il s'agit de voir en quoi un exercice philosophique va permettre un développement de certaines capacités dans celui qui disserte, capacités requises également dans la vie politique. En effet, tout citoyen est un homme, doué de raison et de jugement. Voir comment ce jugement peut être développé, c'est comprendre en quoi une vraie vie démocratique requiert des êtres humains pleinement développés dans leur humanité. Or celle-ci est essentiellement autonomie de la conscience et non pas asservissement à la singularité des positions présentes. Seule l'instruction des esprits permet donc à la raison de se développer elle-même en exerçant son jugement, en le confrontant aux autres et en le justifiant par l'argumentation.

Ainsi la vie politique a pour critère non pas elle-même mais la conscience de chaque citoyen en tant qu'elle est conscience humaine. Les institutions politiques et les choix publics sont alors perfectibles car toujours inadéquats à ce critère universel et rationnel qu'est l'humanité. C'est ce que reconnaît Condorcet : « *Aujourd'hui qu'il est reconnu que la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable, et que les lumières croissant sans cesse ne permettent plus à l'erreur de se flatter d'un empire éternel, le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées*<sup>14</sup> ». Loin

**« Le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées. »**

d'asservir la philosophie à la politique, et donc à l'arbitraire de l'idéologie, la dissertation dans la formation du citoyen est la garantie que la vie publique exige continuellement une reprise critique des intentions fondant les institutions. En contribuant à la formation du jugement fondé en raison, la dissertation fait ainsi œuvre d'éducation.

## Conclusion

**« La dissertation dispose l'élève à prendre du recul vis-à-vis des réactions immédiates, l'aide à intégrer l'altérité au sein d'une discussion et à engager un jugement dont il pourra rendre raison. »**

Nous nous interrogeons au début de cette étude sur le sens civique de la dissertation. Nous pouvons, semble-t-il, maintenant répondre. La dissertation est un exercice scolaire d'une discipline présente au terme du cursus des élèves. Son intérêt est donc charnière en tant qu'elle requiert tout ce qui précède mais développe une capacité qui souvent ne s'actualisera que bien plus tard. En tant qu'élaboration d'une problématique à partir d'un sujet, puis résolution fondée sur un jugement rationnel la dissertation dispose l'élève à prendre du recul vis-à-vis des réactions immédiates, l'aide à intégrer l'altérité au sein d'une discussion et à engager un jugement dont il pourra rendre raison. Or ces trois capacités étroitement unies sont essentielles à toute vie politique démocratique, notamment dans un de ses éléments fondamentaux, le vote et la délibération argumentée qui le prépare. Il ne s'agit donc pas naïvement de croire à la vertu quasi magique de l'exercice de la dissertation sur la formation de la conscience des élèves, mais de dégager l'horizon dans lequel un tel exercice prend son sens et sa finalité; sens et finalité voulus explicitement par ceux qui ont organisé l'institution dans laquelle nous exerçons notre métier. Puisse cette étude nous avoir permis de mieux comprendre notre rôle de professeur de philosophie.

---

14 : Premier mémoire sur l'instruction publique, op.cit.

## Bibliographie

Barni Jules, *Ce que doit être la République*, Germer-Baillière, 1882.

Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.

Bourgeois Bernard, *Que faire pour l'école aujourd'hui quand on est professeur de philosophie ?*, *La grève de philosophes, Actes du colloque de Nanterre*, Osiris, 1986.

Buée Jean-Marie, *Kant et l'enseignement de la philosophie, La philosophie et sa pédagogie*, CRDP, Lille, 1991.

Buisson Ferdinand, *Instruction publique, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911.

Canivez Patrice, *Éduquer le citoyen ?*, Hatier, 1995.

Condorcet (de) Nicolas, *Écrits sur l'instruction publique*, (1792), Edilig, 1989.

Déloye Yves, *École et citoyenneté*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994.

Derrida Jacques, *Lettre-préface, La grève des philosophes*, Osiris, 1986.

Dreyfus Dina (et Khodoss Florence), *L'enseignement philosophique, Les Temps modernes*, n°235, déc.1965.

Descombes Vincent, *Philosophie du jugement politique*, Seuil, 2008.

Ferry Luc (et Renaut Alain), *Philosopher à 18 ans ?*, Grasset, 1999.

Folscheid Dominique (et Wunenberger Jean-Jacques), *Méthodologie philosophique*, PUF, 1992.

Gourinat Michel, *Guide de la dissertation et du commentaire composé en philosophie*, Hachette, 1976.

Jaurès Jean, *Sur la définition de la République*, discours du 30 juillet 1903,

Monaco, Hemera, 1949-1950.

Kintzler Catherine, *L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Le Sycomore, 1984.

Kintzler Catherine, *La République en questions*, Minerve, 1996.

Muglioni Jacques, *La fin de l'école*, in *Revue de l'enseignement philosophique*, 1980, vol- 31, n° 1.

Muglioni Jacques, *Instruction et éducation, Les Actes du colloque de Sèvres*, PUF, 1984.

Muglioni Jacques, *La leçon de philosophie*, in *Philosophie*, n°1, Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'Académie de Versailles, CRDP, sept. 1992, p.25-37.

Nicolet Claude, *L'Idée républicaine en France (1789-1924)*, Gallimard, 1995.

Nicolet Claude, *Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction*, *Le Débat*, mars 1985.

Poirier Jean-Louis, *La leçon de philosophie, L'Enseignement philosophique*, oct.-nov. 1977.

Poirier Jean-Louis, *Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français ?*, *L'enseignement philosophique*, oct.-nov. 1979.

Poirier Jean-Louis, *Troisième République, L'enseignement philosophique*, janv.-fév. 1989.

Poucet Bruno, *Enseigner la philosophie, Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, CNRS éditions, 1999.

Reboul Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992.

# Les Cahiers de L'Éducation

N° 1 : **Professeur en ZEP ou en Outre-mer : la vraie fracture sociale** (septembre 2006).

N° 2 : **Littérature-jeunesse à l'école : un constat alarmant - Florilège et propositions de réformes** (mars 2007).

N° 3 : **L'enseignement des Jésuites**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (octobre 2007).

N° 4 : **Le coût de l'Éducation nationale hypothèque-t-il l'avenir de nos enfants ?**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2007).

N° 5 : **L'école unique et la démocratisation manquée**

Par Philippe Conrad, historien, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 6 : **La crise de l'école est une crise de la vie**

Par Robert Redeker, philosophe et chercheur au CNRS (décembre 2007).

N° 7 : **De l'école des citoyens à l'école des personnes**

Par Francis Marfaglia, professeur de lycée, agrégé de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (décembre 2007).

N° 8 : **Une adaptation difficile de l'Éducation nationale à la diversité des élèves.**

Le cas de la précocité intellectuelle. Par Daniel Jachet, ancien principal de collège (février 2008).

N° 9 : **5 thèses sur la crise de l'Éducation nationale, d'après Philippe Nemo**

Par Damien Theillier, professeur de philosophie, chargé de recherche à l'IRIE (février 2008).

N° 10 : **Note critique de l'ouvrage de Stanislas Dehaene Les neurones de la lecture**

Par Ghislaine Wettstein-Badour, médecin, conférencière. 35 ans de recherches appliquées sur l'apprentissage chez l'enfant (mars 2008).

N° 11 : **Les fondements idéologiques du "pédagogisme"**

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (mai 2008).

N° 12 : **Le déroulement des épreuves d'examen : analyse et propositions**

Par Bernard Buffard, professeur technique agrégé, co-auteur de l'ouvrage *Collège-lycée : service public d'éducation ?* aux éditions Bénévent (juin 2008).

N° 13 : **Les liaisons dangereuses de l'école et de l'Art contemporain**

Par Christine Sourgins, historienne de l'art, ayant travaillé au service pédagogique des Musées de la ville de Paris.

N° 14 : **Violences scolaires et pédagogies**

Par Joseph Vaillé, essayiste, auteur de *Violence, illettrisme : la faute à l'école*, Éditions de Paris, 2001 et de *La destruction programmée de la pensée. Comment résister*, Éditions Godefroy de Bouillon 2007.

N° 15 : **Violences scolaires, le témoignage de l'Histoire...**

Par Philippe Conrad, historien chargé de recherches à l'IRIE (octobre 2008).

N° 16 : **Les projets scolaires de la Révolution française. Entre « instruction publique » et « éducation nationale et commune »**

Par Philippe Évanno, chercheur à l'université Paris-Sorbonne, docteur en histoire, chargé de recherche à l'IRIE (novembre 2008).

N° 17 : **Salaires : les enseignants gagneraient à quitter le statut de la fonction publique**

Par Jean-Pierre Dutrieux, économiste, cadre supérieur de la fonction publique (novembre 2008).

N° 18 : **École, famille, État : les raisons d'une querelle**

Par Pascal Jacob, professeur à la Faculté libre de Philosophie et de Psychologie, auteur de « 'École, une affaire d'État ? » (décembre 2008).

N° 19 : **La source socratique. L'éducation entre désir et raison**

Par Thibaud Collin, professeur de philosophie à l'IPC et en classes préparatoires (décembre 2008).

Les Cahiers de l'éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site [www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org) ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par téléphone au 01 45 81 22 67, par courrier à l'IRIE au 120, bd Raspail, 75006 Paris, ou par courriel à [contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org).

# Les Cahiers de L'Éducation

## N° 20 : Origines et causes du déclin de l'Université française

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques, est chargé de cours à l'Université Paris V et chargé de mission au Ministère des Affaires étrangères (janvier 2009).

## N° 21 : Le droit d'accueil dans les écoles : bonne idée ou dangereux mirage ?

Par David Mascré, docteur en mathématiques, docteur en philosophie. Chargé de cours à l'Université Paris V et à l'école des hautes études internationales. Chargé de recherche à l'IRIE (février 2009).

## N° 22 : La vraie question scolaire. Réponse à Éric Maurin

Par Jacques Bichot, économiste, professeur à l'université Jean Moulin-Lyon 3 (mars 2009).

## N° 23 : La révolution copernicienne de l'éducation

Par Jean-François Mattéi, membre de l'Institut universitaire de France, professeur émérite de l'université de Nice-Sophia Antipolis (mars 2009).

## N° 24 : Le projet de réforme du statut des enseignants chercheurs

Par David Mascré, docteur en philosophie, docteur en mathématiques (avril 2009).

## N° 25 : Projet de réforme de l'enseignement des sciences

Par Jean-François Geneste, conseiller scientifique du groupe EADS (juillet 2009).

## N° 26 : Les Libéraux et l'enseignement 1815-1830 : un rendez-vous manqué

Par Yves Morel, docteur en Histoire, titulaire d'un DEA de Sciences de l'Éducation. L'auteur travaille à la délégation académique à la Formation du Rectorat de Lyon et est chargé de recherche à l'IRIE (juillet 2009).

## N° 27 : Éducation et instruction dans le monde romain

Par Yann Le Bohec, professeur à l'université de Paris IV-Sorbonne (août 2009).

## N° 28 : L'éducation dans la Grèce antique

Par Emma Demeester, professeur d'histoire en lycée public, journaliste (août 2009).

## N° 29 : Montaigne éducateur

Par Henri Nivesse, professeur certifié d'anglais, journaliste indépendant (août 2009).

Les Cahiers de l'éducation sont des études, faites par des spécialistes, sur des sujets clés de l'éducation. Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'Institut.

Ces études sont également disponibles sur le site [www.recherche-education.org](http://www.recherche-education.org) ou sur demande au prix de 3 €. Pour commander : par téléphone au 01 45 81 22 67, par courrier à l'IRIE au 120, bd Raspail, 75006 Paris, ou par courriel à [contact@recherche-education.org](mailto:contact@recherche-education.org).