

**Étudier des notions communes en lycée :  
un ancrage consistant et une finalité claire pour  
l'enseignement de la philosophie ?**

Jean-Pierre Carlet  
Hon. Espé de Grenoble

*« pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes »*  
Descartes, *Discours de la méthode*, seconde partie

Chez les élèves arrivant en Terminale Il y a bien souvent une attente forte à l'endroit de cette discipline nouvelle qu'est pour eux la philosophie : « Enfin, dans le contexte scolaire, l'institution ménagera un droit et une place à leur parole singulière ». Belle espérance qui semble devoir être déçue dès la première heure de cours : la philosophie se présente en effet comme une discipline comme les autres puisqu'elle a un programme d'étude et qu'elle n'est donc pas constituée de la rencontre et de la récolte des opinions de chacun !

L'attente peut ainsi se muer en déception voire en résistance : « Au nom de quoi une femme ou un homme pourrait-il proposer sur la vie que je vis d'autres idées que celles que ma propre expérience de la vie m'a conduit à avoir et auxquelles je tiens, autant qu'à ma vie ? Vouloir étudier des notions, vouloir soutenir cette étude par la découverte d'auteurs difficiles, peut-être prestigieux pour une tradition académique, mais définitivement morts pour moi – et le plus souvent depuis très longtemps –, il y a là comme une offense à ma propre manière de penser, à cet esprit critique dont le discours officiel sur l'école me crédite légalement et dogmatiquement depuis la classe maternelle ! En plus, c'est sur cette base subjectivement très contraignante que l'évaluation décisive du baccalauréat s'opèrera ! Comment ne pas crier alors à l'arbitraire comme à l'opacité de l'évaluation ? » Frontalement, c'est,

pourrait-on croire, la liberté de chacun que la perspective d'un enseignement de la philosophie met d'abord en cause, en principe comme en fait.

Mais, si le professeur veut relever ce défi qu'il aurait bien tort de minimiser, il vaut peut-être mieux dire que la liberté de chaque élève est par son enseignement provoquée plutôt qu'empêchée. Car l'appellation « notions » est précisément distincte de la rubrique « savoirs ». Il ne peut s'agir d'une imposition arbitraire de ce que l'on appelle hâtivement dans les milieux avisés un « capital symbolique » puisque l'étude des notions n'est pas autre chose qu'une forme de géographie mentale, comme une carte détaillée pour l'esprit. Et dire que ces notions sont « communes », c'est affirmer qu'elles peuvent devenir partageables (comme ce « bien véritable et qui pût se communiquer » que Spinoza décide de chercher au début du *TRE*).

C'est que « l'homme pense », ainsi que le dit Spinoza dans l'axiome 2 de l'*Éthique* II ; son mode le plus immédiat d'existence, le désir ou l'amour, atteste de la présence nécessaire de ces représentations, ce que martèle l'axiome 3 de la même partie de l'*Éthique* : de la chose que l'on désire nous avons une notion qui nous permet de la reconnaître. Dépourvue d'un instinct suffisant pour subsister, notre espèce ne peut pas ne pas disposer d'orientations accompagnant chaque instant de son existence, mais il se trouve que, selon le proverbe, « chacun voit midi à sa porte » : ainsi, chaque élève ayant une histoire particulière, distincte et virtuellement opposée à celle de ses condisciples ou de toute personne étrangère, ses notions dépendent de son expérience unique, celles propres à son corps, à son milieu, à sa culture. Sans doute ont-elles été formées par l'esprit humain, mais, pour chaque individu qui arrive dans le monde, elles ont d'abord été reçues avec les désirs familiaux et le langage étranger qu'il a dû subir sans y pouvoir, mais. Elles composent l'espace mental de chacun et si, par leur familiarité, elles sont inaperçues – confondues qu'elles peuvent être avec les mots qui les portent et les choses auxquelles ceux-ci donnent accès –, elles ne constituent pas moins une réalité spécifique, consistante et analysable.

L'enseignement de la philosophie pour tous, tel qu'il est souhaité et pratiqué partiellement aujourd'hui, nous semble soutenir qu'il faut impérativement en faire l'étude. Car, comme les élèves le pressentent dès leur entrée en classe terminale, c'est bien leur liberté d'hommes et de femmes, de citoyennes et de citoyens que cette géographie met en jeu. Quel(s) voyage(s) autorisent ou interdisent les notions reçues ? Quelles bornes nous imposent-elles sans que puissions percevoir cet enfermement ? Quelle(s) confusion(s) nous conduise (nt) à prendre un mal pour un bien ? Si à la place du concept de Dieu l'on ne dispose que de son nom, disait Descartes à Mersenne, il est logique que, tout mathématicien confiant en sa raison que l'on soit, l'on professe l'athéisme. Pareillement, si un élève entend sous le nom de « justice » la vengeance, sous celui de « liberté » le bon plaisir, sous celui de « vérité » la sincérité, sous celui d'« État » le gouvernement en place, etc., il y a de fortes chances pour que sa vie soit ballotée par tous les vents et heurtée violemment à tous ceux qui ont d'autres représentations spontanées, sans que jamais il ait les moyens de piloter le navire. À l'inverse, avoir la possibilité d'étudier les notions, c'est une chance d'objectiver ce que l'on pense et croit, en voir les limites et admettre *ipso facto* d'autres possibilités. Affirmer que ce décentrement d'avec soi est la première condition de l'esprit critique, c'est offrir la voie la plus sûre pour échapper à l'emprise

de ceux qui séduisent en flattant ce que chacun essaie d'être depuis la naissance ; c'est bien de liberté fondamentale qu'il s'agit ici ! Liberté enfin pour la curiosité libérée en direction d'autres formes de vie, croissant avec l'intérêt apaisé pour ceux qui ne sont à première vue pas « de notre monde ». Sous cet angle, celui de la liberté des élèves, il apparaît évident que, au double prétexte de la facilité et de l'objectivité, le choix de préférer à l'étude de notions un programme de problèmes prédéterminés reviendrait à vouloir implanter en chaque cerveau comme un GPS automobile qui vous dit préemptoirement où aller et vous reproche indéfiniment d'avoir pris une mauvaise option ! – l'exactitude dans la mesure des « contrôles » de l'exercice de la pensée est proportionnelle à l'empêchement de la liberté requise par la constitution de sujets singuliers. Plusieurs chemins mènent à Rome ou Larissa, mais on ne peut vouloir les emprunter, vouloir connaître l'intérêt et le danger de chacun, si l'on ne sait d'où Rome ou Larissa sont proches de même que si l'on ne sait de quels monuments et de quels attraits ces deux villes sont composées. Tel est le sens d'une analyse des notions : différencier pour inventorier et explorer.

Le projet d'étudier les notions communes a donc pour horizon principal la liberté des élèves et il est logique de penser que la revendication par les professeurs d'une liberté pédagogique n'en est que la conséquence ainsi que l'indication du moyen. Pourrions-nous en effet aider un effort d'existence personnelle et collective sans pouvoir nous appuyer sur ce que notre culture singulière, toujours un peu différente de celle du voisin, nous a fait comprendre ? Devrions-nous vouloir éliminer ou réduire la diversité des approches, comme si le professeur idéal était cette machine « objective » à distribuer des savoirs, dont on oublierait au passage le caractère construit – par certains hommes seulement ? La variété des approches, pédagogiques ou théoriques, n'est pas synonyme d'une diversité des points d'arrivée ni des exigences, bien au contraire. C'est en effet par le moyen de son propre parcours qu'un professeur pourra faire siennes et rendre vivantes les exigences d'audace dans le questionnement, de rigueur dans l'argumentation, de curiosité dans la mise à l'épreuve des thèses par des exemples, toutes choses que l'on attend d'un enseignement de philosophie. De la même façon, c'est cette liberté dans le cheminement qui pourra donner une authenticité et une consistance au but fixé officiellement : la notion visée n'est pas un thème qui serait prétexte à l'exposé des intérêts particuliers de la personne dans le professeur ; son éclaircissement donne à chaque élève un critère permanent d'appréciation du cours auquel il a participé parce que la singularité de la démarche est l'assurance qu'un but digne d'intérêt vaut la peine d'être poursuivi activement. Si, par exemple, à propos de « la vérité » l'on n'a retenu que le fait que « chez Platon, il faut distinguer entre monde sensible et monde intelligible », l'on n'a guère été instruit car la vérité n'est toujours pas comprise comme une exigence difficile, nécessaire et limitée dans la vie commune des hommes, elle reste un mot qui sert la plupart du temps à rejeter l'avis des autres ; l'élève est alors fondé à reprocher au professeur de lui avoir fait perdre son temps en récitant des poncifs artificiellement imposés. C'est donc seulement par ses connaissances inévitablement singulières que chaque professeur pourra mettre en mouvement un effort commun d'éclaircissement. La singularité du cours n'est pas l'affirmation de la particularité de l'individu, mais bien plutôt l'incarnation dynamisante d'une recherche, comme une condition sensible pour que chacun ait envie de bouger, de cheminer avec. Davantage que ce qui pour le moment est encore l'énoncé d'une

tautologie, la volonté d'être auteur de son cours est pour le professeur l'effort pour introduire ses élèves dans la dimension de la pensée, l'effort pour faire de ses classes l'opposé d'un public passif et captif, comme la promesse d'une communauté exigeante et volontiers impertinente.

Au fond, le projet d'étudier des notions tire d'abord sa légitimité d'un certain pragmatisme : quelle efficacité pour les élèves peut avoir l'étude des notions ? C'est par une telle efficacité que, à côté du maintien de l'usage du subjonctif en notre langue, à côté de l'étude du grec et du latin, François Jullien défend « *la ressource* » que constitue pour notre culture la pratique de la dissertation de philosophie : « [...] *la dissertation de philosophie – à tous les baccalauréats – apprenant à envisager le pour et le contre ainsi qu'à construire une interrogation : c'est là une ressource majeure pour un accès effectif, égalitaire, à la citoyenneté. Chaque fois qu'elle est menacée, il nous faut rappeler son exigence : non pas au nom d'une quelconque "exception culturelle", mais au vu de son efficacité.* » (François Jullien, *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Éditions de l'Herne, 2016).

Il nous incombe donc de soutenir, preuves à l'appui, que l'étude des notions a pour fin et pour moyen la liberté, d'abord parce qu'elle fournit à chacun les instruments d'un déplacement, mental, culturel, existentiel. C'est, dans l'école publique, tout le contraire de la défense d'un privilège figé, cousinien ou autre : qui, en effet, aurait la témérité de prétendre que les cartes de géographie interdisent les voyages ?

Jean-Pierre Carlet