

Le super-pouvoir de la modulation : un atelier philosophique pour l'engagement citoyen

Etienne HACKEN, Maitre-Assistant en philosophie à la Haute Ecole Vinci, Enseignant nommé du Cours de Philosophie et Citoyenneté à la WBE, Philosophe praticien indépendant

Introduction

En tant que professeur du cours, spécifiquement belge, de philosophie et de citoyenneté (CPC), l'envie de développer une pratique philosophique axée sur l'engagement était évidente : les valeurs démocratiques d'autonomie et de responsabilité sociétale présupposent des citoyens qu'ils soient capables de se mettre en action (Arendt, 1958). Il faut donc apprendre, découvrir et rendre son être disponible à l'engagement.

Dans cette perspective, notre choix fut de mobiliser les médias, quatrième pouvoir démocratique, afin d'inviter les élèves à se confronter au monde. Toutefois, je ne voulais pas faire comme je l'avais toujours fait : partir de l'actualité et en faire émerger des questions philosophiques. Ainsi, sans trop me soucier de la faisabilité du projet, j'ai choisi de tout « faire à l'envers » : partir des idées et redescendre à la rencontre de l'actualité ; partir de l'universel vers le particulier. J'ai donc imaginé un dispositif d'atelier philosophique inhabituel, adapté au cadre scolaire, afin de l'expérimenter avec mes élèves de l'AREvere en Belgique.

Dans la première partie, nous décrivons et analyserons la méthodologie mise en place. Nous justifierons notre choix de pratiquer la conceptualisation dans sa forme de modulation ; nous expliciterons et commenterons les six étapes du dispositif ; nous clarifierons le paradoxe qui s'y joue ; et nous mettrons en évidence deux piliers pédagogiques qui sous-tendent cette expérience.

La deuxième partie proposera un éclairage sur la manière dont les philosophies d'Arendt et de Sartre sont incarnées et expérimentées par les élèves. Ces pensées complémentaires allient les soucis de choisir le monde et choisir son existence.

1. Première Partie : Dispositif et méthodologie

1.1. La conceptualisation comme modulation du réel

1.1.1. La Limite de l'abstraction

Conceptualiser en pratiques philosophiques relève traditionnellement d'une logique de l'abstraction. Il s'agit de partir de la réalité afin de s'élever vers les idées en extrayant une caractéristique spécifique, une similitude, une récurrence, ... De cette abstraction découle le conceptuel : à partir de cas particuliers, on génère du général.

On peut, par exemple, demander aux élèves de donner un mot qui caractériserait l'attitude d'un camarade qui a coupé la parole plusieurs fois pendant l'atelier ; chercher un mot pour spécifier la

manière dont on partage une ressource ; synthétiser une argumentation par un mot clé ; interpréter, sous la bannière d'un mot, un rituel ou une habitude.

Cette démarche que nous qualifions d'analytique-inductive^[1] présente, en contexte scolaire, deux limites :

(a) Elle est chronophage : les cours de CPC se donnant par tranche de 50 minutes par semaine, les ateliers philo que nous pouvons mettre en place atteignent rarement le travail de conceptualisation.

(b) Elle ramène la philosophie à une démarche dont la finalité est théorique, déconnectée du réel des élèves de 18 ans.

Or, le langage commun dispose déjà de toute une série de concepts abstraits avec lesquels les élèves sont quotidiennement en interaction et dont la compréhension relève du sens commun (Brénifier, 2007). Ainsi, notre laboratoire philosophique a testé la démarche synthétique-déductive : partir de concepts déjà connus pour les appliquer à l'actualité. Nommons cette opération la modulation en tant qu'elle est l'autre acception de l'idée de la conceptualisation.

1.1.2. La Modulation : Du mot vers le monde

Par modulation, nous entendons donc l'acte d'appliquer un concept à un fait pour en actualiser une signification particulière parmi d'autres possibles. Moduler, c'est faire exister un monde plutôt qu'un autre à partir d'un événement. Moduler c'est in-former, interpréter la réalité en lui donnant volontairement un sens.

Son effectuation relève d'un constructivisme pragmatique : les élèves sont la source de la connaissance et cette connaissance est utile et mise en action. La connaissance dont il s'agit ici n'est donc pas celle construite sur la réalité, mais celle construite sur base des concepts mobilisés. Cette connaissance correspondrait à ce qu'Arendt (1961/1972) nomme par « opinion » dans *La crise de la culture* : non pas un jugement arbitraire, mais une perspective située sur le monde commun, qui n'a de sens que lorsqu'elle est confrontée à d'autres opinions dans l'espace public.

Cette opération de modulation soulève alors immédiatement une question morale : si nous enseignons aux élèves la « manipulation » de la réalité en y mettant un sens arbitraire, ne formons-nous pas des sophistes capables de servir des intérêts immoraux ? La réponse ne peut être autrement que positive ! Toutefois, si ce « super-pouvoir » d'influencer la couleur du monde peut nous faire peur, il peut aussi nous réjouir : autant les extrémistes antidémocratiques que les citoyens engagés pour un monde démocratique doivent donner du sens au réel et chercher à le promouvoir.

C'est pourquoi le dispositif repose sur deux facultés complémentaires (et indissociables méthodologiquement). Ces deux exigences joueront un rôle de garde-fou : on apprend d'abord la technique rhétorique (a) et, ensuite, on l'oriente éthiquement (b).

(a) La faculté de moduler : l'habileté critique à reconfigurer le sens du réel. (cf. missions 1,5)

(b) La faculté de s'engager : la capacité et la responsabilité d'orienter cette modulation vers le bien commun^[2] par la promesse. (cf. mission 6)

1.1.3. Le monde prime

Notre dispositif donne la primauté au monde plutôt qu'aux individus. Cette spécificité découle logiquement du désir de faire un atelier philo « à l'envers », puisque, habituellement, les participants sont les principaux sujets du dialogue en jeu dans l'atelier (à travers leurs questions, leurs exemples, leurs problèmes ...). Or, ici, ce à quoi nous sommes amenés à nous soucier en premier, c'est le monde.

À rebours, nous pouvons donc associer notre démarche de modulation de l'actualité comme étant politique selon l'idée d'Arendt qu'« avoir l'esprit politique, c'est se soucier davantage du monde que de nous-mêmes ». (Leibovici & Mréjen, 2021)

1.2. Un séquençage en six missions

Vouloir proposer des ateliers philo dans les écoles belges pousse à la créativité et oblige à sortir du modèle d'un atelier filé du début à la fin. Il faut jouer d'ingéniosité pour réagencer des formules originales de pratiques philo.

Pour ce projet, une structure sous la forme de « missions » a émergé : elles alternent entre des moments de travail individuel et des dialogues collectifs. L'atelier, dispensé sur les sept premières semaines avant les premiers congés scolaires, s'articule en six missions cumulatives.

Le parti pris didactique fut de ne pas expliciter la finalité de l'atelier aux élèves des six classes participantes de Premières et de Terminales. Nous les avons invités à remplir les missions proposées et à se laisser guider. Autant pour eux que pour nous, cet atelier « à l'envers » était nouveau, il fallait se laisser la possibilité de prendre un virage inattendu.

1.2.1. Mission 1 : choisir un concept

L'atelier commence sans support à penser, sans question, sans problématique ni thématique. Il faut choisir un concept parmi les 128 proposés (image 1) : un concept qui nous plait, qui nous parle, nous appelle, nous intrigue ...

L'accent, dans les consignes, est mis sur le fait qu'il faut choisir, personnellement choisir, car le concept nous suivra pendant plusieurs cours.

Observations : 51 concepts différents ont été sélectionnés par les 97 élèves participants. Ce chiffre montre que la mission a donné un souffle de liberté aux élèves, qu'ils n'ont pas fait comme le voisin. Pour les plus curieux, le Bien (8x) et la Confiance (7x) sont les concepts qui ont été le plus choisis. Harmonie, Méfiance, Conscience, Pouvoir, Liberté, Corps, Vérité, Savoir, Raison et Originalité complètent le podium en ayant été choisis trois fois respectivement.

1.2.2. Mission 2 : à la recherche du mot dans le monde

Les deux premières missions doivent se réaliser dans la même séquence afin de lier le choix du concept à un moment réflexif sur sa nature. Deux niveaux de questionnements ont été proposés aux élèves : l'un épistémologique et l'autre ontologique.

Où mon concept s'incarne-t-il dans le monde ? Où est-il important ? Qui fait vivre ce concept ? Mon concept peut-il exister sans les humains ? Quel est son rôle ? Mon concept pourrait-il disparaître du monde des humains ?

Observations : Les discussions qui ont suivi ont questionné la distinction entre ce qui appartient au monde et ce qui appartient aux humains. De manière générale, l'idée que les concepts abstraits choisis par les élèves sont des créations humaines et n'ont aucune correspondance dans la nature (à l'inverse des notions d'arbre ou de chat) a émergé facilement. Toutefois, dans certains cas, ce n'était pas évident : le concept de corps a, par exemple, posé des difficultés à une classe pour trancher sur sa « non-naturalité » et en attester de son « humanité ». Les jugements étaient partagés et l'idée de l'âme fut mêlée à la discussion. Pas de consensus ni de compromis n'ont mis le groupe d'accord. Heureusement, en CPC, il n'y a pas de vérité absolue, mais seulement des perspectives.

Les questions qui ont posé le plus de problèmes aux élèves étaient Où s'incarne mon concept ? et Qui fait vivre ce concept ? En tant qu'animateur, nous avons dû faire découvrir aux élèves que certains lieux, certaines activités ou certaines personnes font exister privilégiement des concepts plutôt que d'autres : l'école fait-elle plus vivre l'idée de liberté ou d'honneur ? ; la famille, le gouvernement, les hôpitaux, les artistes sont-ils les étendards d'une idée plutôt qu'une autre ?

1.2.3. Mission 3 : mon concept et ce qu'on dit du monde

Après une première étape métacognitive, il est temps de confronter les élèves au monde, d'aller à la rencontre du réel. C'est donc ici que les médias rentrent dans la classe.

Ce qui pouvait encore être anodin il y a 10 ans ne l'est plus aujourd'hui : les nouvelles formes et adaptations des médias aux réseaux sociaux, les fakenews, les médias alternatifs, l'accaparement des médias par les milliardaires, les familles qui ne « suivent plus l'info », les théories du complot ... rendent essentielle l'intégration d'une éducation aux médias dans les écoles. Afin de nous simplifier la tâche, nous expliquons aux élèves que nous prendrons comme support le média public belge francophone, puisqu'il suit, en théorie, une charte d'objectivité et de neutralité.

Le site de la RTBF nous permet de créer un support médiatique intéressant : un patchwork d'actualités résumées par un titre/une phrase et orientées sur le fait sans offrir un regard critique (image 2). Il est essentiel, précisément, de ne pas proposer aux élèves des analyses réflexives sur l'actualité, puisque l'objectif de la modulation est de s'engager à penser la réalité et à forger une opinion.

Nous donnons comme consigne aux élèves de parcourir le document et de « sélectionner trois articles dans lesquels on aborde probablement votre concept ».

Ici, l'animateur devra, d'une part, faire vivre dans le dialogue le travail du sens commun sur ce qui est probable ou possible, ce qui est surinterprété ou sous-interprété. D'autre part, il devra également chercher à mettre en perspective les différentes estimations des élèves portant sur un même fait d'actualité : « X et Y proposent tous les deux que leur concept devrait être abordé dans l'article sur le plan de paix pour l'Ukraine. », « ces deux propositions se complètent-elles ? s'opposent-elles ? », « En quoi les deux propositions sont-elles valables ? » ... En outre, nous recommandons à l'animateur de ne pas aller vérifier dans les articles si les propositions des élèves correspondent effectivement aux mots utilisés dans l'article.

Observations : D'une part, les élèves ont proposé des associations concept/actu qui ont fait consensus rapidement. Ils ont proposé des « évidences », comme l'association « pouvoir/guerre-en-Ukraine ».

D'autre part, comme mentionné ci-dessus, les critères de probable/possible seront les leviers essentiels des discussions. Insistons sur le rôle essentiel de l'animateur, qui doit contrer la tendance des élèves à accorder trop vite du crédit à une proposition non consensuelle pour éviter le conflit. L'intérêt ici n'est pas le conflit mais la confrontation : si tu défends une idée « autre », tu dois présenter de bonnes raisons pour qu'on adopte ta perspective, des bonnes raisons qui rendent compte de la cohérence de tes propos. La tolérance des idées qui s'écartent du sens commun requiert un dialogue.

Les élèves se frustreront de ne pas avoir le corrigé : il faudrait aller voir dans les articles si « c'est bon ou c'est pas bon ? ». Manque de confiance cruelle de la fabrique de l'enfance (Charbonnier 2025) opérée à l'école, il faut insister sur le fait que « si vous êtes OK de dire que cette hypothèse a du sens et que c'est probable que le concept soit présent dans l'article, alors c'est probable et ça a du sens qu'il y soit ! »

1.2.4. Mission 4 : mon concept et ce que JE veux dire du monde

Les élèves ont donc, à ce moment, choisi de s'orienter vers un fait d'actualité plutôt qu'un autre. Pas par simple préférence, mais guidés par un concept qu'ils devaient appliquer au monde. Cette dynamique exprime bien l'essence de notre dispositif : partir de l'abstrait pour aller vers le concret. Il était donc temps de moduler le réel afin d'avoir les bases pour en induire un engagement.

Dans ce sens, notre idée fut de demander aux élèves d'effectuer un exercice d'écriture : réécrire une dépêche sur le fait d'actualité auquel ils avaient attribué leur concept en faisant de ce concept le sujet principal de la dépêche et du fait une simple illustration (image 3).

Observations : Cette mission fut un échec total !

Prisonniers d'une définition de type « dictionnaire », les élèves ne pouvaient, par eux-mêmes, proposer des analyses, des interprétations, ou des appropriations d'un concept. Ainsi, par exemple, l'intuition était définie comme « l'impression qu'on a sur quelqu'un ou sur quelque chose, qui dépend de l'expérience, de la culture et du contexte de chaque individu. On l'a sans trop raison. On a envie de dire que c'est bien de suivre son intuition ». Ou encore, la confiance y était expliquée comme « le fait de pouvoir croire quelqu'un sans devoir vérifier ce qu'il dit » mais les élèves ne pouvaient en faire du concept un « sujet » (presque un « acteur social ») et proposer que la confiance soit, par exemple, essentielle au développement d'une amitié ou qu'il ne faudrait pas la mériter de quelqu'un mais plutôt donner sa

confiance, qu'elle permettrait de créer du lien, qu'elle impliquerait un sentiment de sécurité ...

Nous pensons que la mission reste accessible pour des jeunes, mais elle nécessiterait une préparation spécifique (image 4) et ne doit pas être improvisée comme nous l'avons fait. De plus, l'exercice que nous pratiquerons dans la « mission 5 » s'avèrera être une étape préalable à celle de l'écriture d'une dépêche si nous voulions la retester. Joie des expérimentations, on en ressort grandi.

Cette déconvenue nous a permis de comprendre que la modulation doit rester une pratique fondée sur les compréhensions spontanées, selon le sens commun, des concepts.

1.2.5. Mission 5 : mon concept, mon super-pouvoir

Il fallait donc rebondir et relancer les élèves dans une pratique de modulation, basée sur le sens commun. Pour ce faire, nous sommes revenus à l'essence pragmatique du concept en philosophie : il est un outil. Il est d'ailleurs notre outil de prédilection dans ce dispositif pour éprouver librement le pouvoir de la raison.

Deleuze (1991) disait qu'« un concept, c'est une brique. On peut s'en servir pour construire, mais aussi pour casser les murs » : ces deux dimensions seront présentes dans cet exercice. Un fait, plusieurs titres ! où les élèves pourront voiler ou dévoiler une dimension du réel en le modulant.

La consigne pour ce travail collectif consiste à demander au groupe de générer au moins trois titres différents sur un fait d'actualité proposé en utilisant les concepts choisis par la classe. Le principe clé à développer dans cette activité est le perspectivisme : il n'y a pas de vérité absolue lorsqu'on veut dire le réel mais différents points de vue qui font sens.

Ainsi, à propos d'un fait d'actualité décrivant une catastrophe naturelle, on pourrait utiliser un concept pour mettre en avant la fragilité humaine, ou plutôt le responsabiliser sur ses activités néfastes pour l'environnement et les dérèglements climatiques qu'il génère, ou encore la solidarité mise en place pour aider les plus dévastés, le courage face au désastre, l'exceptionnel, l'ordinaire, le contingent le nécessaire ... Dans toutes ces perspectives, on module à l'aide d'un concept. Moduler s'apparente donc à un super-pouvoir qui permet de mettre en lumière une dimension singulière du réel plutôt qu'une autre.

Cette « mission 5 » est le moment clé de ce laboratoire : il est le moment de l'action arendtienne où les élèves créent du sens, disent de manière performative, interprètent, in-forment et reconstruisent la réalité. C'est ainsi que, avec les mots de Deleuze, les élèves construisent ou détruisent avec leurs briques.

Permettre aux élèves de découvrir le super-pouvoir de la modulation requiert de dynamiser le groupe afin qu'il effectue une gymnastique peu habituelle pour développer une plasticité de l'esprit : déplier et replier le réel avec de nouveaux points de vue, des nouvelles perspectives révélées par leurs concepts à mobiliser pour faire émerger du sens de la réalité, pour se l'approprier.

Observations : la créativité est au rendez-vous ! L'atelier a fonctionné avec tous les groupes. On a analysé autant l'actualité dans toutes ses dimensions. Ainsi, pour le fait d'actualité « Une IA va pouvoir prédire nos chances de faire telle ou telle maladie », les élèves ont modulé ce fait selon trois perspectives :

1. MÉFIANCE : quelles sont les intentions cachées derrière ceux qui ont créé cette IA ?
2. UNIVERSEL : l'IA contribue à universaliser la médecine en la rendant accessible à plus de population !
3. DICTATURE : grâce à l'IA, la médecine va devenir plus efficace, car elle sera dirigée par seulement une unité spécialiste !

Ou encore sur un fait d'actualité sportive « le FC Bruges gagne un match de foot en Champion's League » :

1. Bruges a eu plus CONFIANCE en lui que ses adversaires lors du match de foot et a donc pu développer une meilleure activité humaine, un meilleur football !
2. CONTRAINTE : Le coach de Bruges a mieux contraint son équipe afin d'en faire ressortir le meilleur
3. AUTHENTICITÉ : chaque joueur de l'équipe de Bruges a pu exprimer son authenticité lors du match

Les élèves se sont investis dans l'exercice avec une certaine légèreté joyeuse. Comme si, en fait, c'était trop facile et non impactant : il « suffisait » de placer son concept dans le fait d'actualité traité.

Nous sommes donc ici au cœur du problème moral posé au point 1B de cette première partie : « Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités » disait Oncle Ben à Peter Parker (Raimi, 2002), il ne faut pas se contenter de moduler le monde, il faudra pouvoir choisir et assumer le choix de sa modulation

1.2.6. Mission 6 : mon concept vaut pour demain !

La dernière phase du projet entend donc exercer la faculté de l'élève à s'engager et à orienter son (super-)pouvoir d'action envers le Bien commun. Il n'est évidemment pas question ici de définir pour les élèves ce qu'est le « Bien commun », mais de leur imposer d'articuler leur liberté de choisir une perspective de modulation du réel avec un télos, une cause finale, une métaperspective selon ce qui est souhaitable, à long terme, pour tous les humains.

Comme consigne pour cette ultime mission, nous demandons aux élèves de rédiger une promesse à l'humanité. Cette promesse doit être faite au nom du concept qu'on a choisi et selon la manière dont on veut qu'il continue à prendre part à nos vies d'humains et selon la manière dont on veut s'engager à faire vivre ce concept.

Dans cette utilisation de la promesse, qui sera faite publiquement, devant la classe, réside notre raison principale de croire que cette pratique philo ne se limite pas à un jeu de sophiste : la promesse réintroduit une dimension éthique au dispositif, non comme une contrainte extérieure, mais comme un jaillissement interne à tout engagement existentiel.

L'animateur devra être attentif à la dérive que nous avons connue, dans un premier temps : dans un système scolaire encore basé sur les « bons points », les élèves ne cherchent pas à faire des choses qui ont du sens pour eux, ils cherchent à satisfaire les professeur·e·s pour avoir des points. Dès lors, si on leur

demande de rédiger une promesse, ils rédigent une promesse. Prenons quelques exemples que nous avons eus : « Je vais créer un parti qui soutiendra réellement le peuple », « Je m'engage à arrêter toutes les guerres au sein du monde », « Je m'engage à défendre et faire respecter toutes les religions pour qu'il y ait moins de dispute entre croyants ». C'est beau, mais c'est impossible !

J'indique donc aux élèves qu'il y a un problème... « Nan mais vous voulez que ce soit un truc vraiment vrai ? » me répondront-ils. En effet, ils avaient écrit une phrase qui a la forme d'une promesse, mais ils n'imaginaient pas du tout la tenir !

Donc, on a reformulé la consigne afin qu'ils fassent une promesse plutôt qu'ils ne l'écrivent : « Faire trois promesses : une promesse que je peux tenir aujourd'hui, une que je peux tenir cette année et une autre que je peux tenir au cours de ma vie. » Et, du coup, la mission a donné lieu à de beaux engagements : « je serai honnête avec mon entourage afin qu'il puisse me faire confiance », « je serai à l'écoute de mes proches pour préserver la paix », « Je n'imposerai pas de religion à mes enfants », « Je m'engage à être du côté de la justice et non de mes amis lorsqu'il y aura une dispute ».

Observations : L'écoute était plus active que d'habitude lorsqu'un·e élève partageait sa promesse, on sentait qu'il se passait quelque chose de spécial, plus engagé que d'habitude, plus sur un fil. Nous avons apprécié ce moment qui concluait sept semaines de travail.

Cette « mission 6 » nécessiterait que nous imaginions une suite afin de ne pas nous quitter seulement sur des paroles, mais que les promesses se concrétisent réellement : un RDV en avril (au cours de français ? d'anglais ?) pour une présentation des concrétisations des promesses ? Des « carnets de bord » à compléter dès qu'on agit envers sa promesse pendant l'année ? Une expo pour la réunion de parents de fin d'année ? ... les idées vont et viennent à mesure que nous écrivons et nous nous relisons !

1.3. Le paradoxe herméneutique comme pratique philosophique

Notre dispositif met en jeu un parti pris paradoxal : d'un côté, il doit y avoir des faits objectifs sur lesquels nous pouvons baser notre pratique (thèse 1) et, de l'autre côté, nous conscientisons les élèves sur leur capacité à moduler, à recréer le monde factuel (thèse 2).

La thèse 1 est notre bouclier contre la post-vérité : « On ne peut pas dire n'importe quoi ! » Dans Vérité et politique, Arendt expliquait dans ce sens que :

Même si nous admettons que chaque génération ait le droit d'écrire sa propre histoire, nous refusons d'admettre qu'elle ait le droit de remanier les faits en harmonie avec sa perspective propre ; nous n'admettons pas le droit de porter atteinte à la matière factuelle elle-même. (Arendt, 1964)

La Thèse 2 est notre invitation à la liberté, au déploiement du super-pouvoir des élèves, au développement de leur puissance et, dans le sens de Nietzsche donc, leur possibilité de devenir un surhumain : « Il n'y a pas de faits, il n'y a que des interprétations. » (Nietzsche, 1901)

Comment un fait peut-il être simultanément déterminé et indéterminé ?

1.3.1. L'appropriation du paradoxe herméneutique

L'objet de cet article n'est pas d'éluder cette contradiction, nous préférons l'assumer comme étant révélatrice de la condition humaine herméneutique. De plus, cette distinction a un intérêt pragmatique/opératoire au niveau pédagogique : certains énoncés sont plus descriptifs et d'autres plus interprétatifs. Partant, il est possible de distinguer dans les médias des articles « de faits » des articles « d'idées ».

Pour illustrer cette idée de la condition herméneutique humaine, nous pouvons proposer comme référence le travail de Gadamer pour qui le cercle herméneutique (ce paradoxe entre un monde en même temps déterminé et indéterminé) n'est pas un obstacle à surmonter, mais la structure même de la compréhension que l'homme peut faire du monde dans un « jeu de va-et-vient ». Ou encore, reprendre la métaphore de Ricoeur (1983) dans Temps et Récit qui propose l'idée que le monde soit préfiguré puis configuré par le récit que nous en faisons et enfin refiguré quand ce récit transforme notre manière de voir le monde.

Dans notre dispositif, les questions de la « mission 2 » ont incarné ce paradoxe : certes, par exemple, nous pourrions considérer qu'il y a déjà, sui generis, de la confiance au sein d'une famille, mais cette confiance est aussi construite et déterminée par les pratiques familiales. Ainsi, dire aux élèves que nous ne connaissons le monde que par des concepts subjectifs, mais que ces concepts éclairent des faits objectifs n'est pas un défaut logique, mais la condition de possibilité d'une pensée à la fois libre et responsable : c'est dire que la réalité émerge dans un dialogue entre humains et mondes possibles.

1.3.2. Les bénéfices du paradoxe

Nous pouvons donc nous réjouir de pratiquer la philosophie au sein de ce paradoxe pour au moins trois raisons :

(a) Le dépassement du faux dilemme objectivisme/relativisme : en ne plaçant les élèves ni dans le positivisme naïf où les faits parlent d'eux-mêmes ni dans le relativisme postmoderne où tout n'est qu'opinion. Ils apprennent à naviguer dans l'entredeux.

(b) Le développement d'une vigilance épistémologique : en expérimentant qu'ils sont capables de moduler le sens du monde, les élèves comprennent que tout récit factuel est déjà une modulation conceptuelle et développent une vigilance critique face aux discours médiatiques, politiques, publicitaires, etc., auxquels ils sont exposés. Nous pourrions d'ailleurs imaginer un atelier de « démodulation » de la presse critique.

© L'engagement existentiel : si je participe à faire exister tel ou tel monde par mes concepts, alors je suis responsable de cette actualisation. La question du citoyen responsable n'est plus seulement Est-ce vrai ? mais Quelle vérité choisissons-nous de faire exister ? Il est, par exemple, courant que les élèves n'aient comme autre principal objectif pour leur avenir que celui de gagner de l'argent. La posture engendrée par le paradoxe herméneutique invite, non pas à se demander si oui ou non, l'argent mènerait au

bonheur, mais, plutôt, à se demander si, parmi les possibles du monde des humains, c'est l'accumulation et la dépense d'euros qui vaut la peine d'exister au premier plan de notre vie.

1.4. Deux piliers pédagogiques

1.4.1. Une position anti-post-vérité

L'exigence de baser notre dispositif sur des faits relève d'un choix pédagogique qui vise à lutter contre les porte-drapeaux de la post-vérité. La démarche scientifique dans laquelle s'inscrit la pratique philosophique, par son ouverture principielle à la réfutation, son usage de la raison, son discours évolutif et sa non-exhaustivité, se doit également d'être ancrée sur de l'expérimentable, sur un monde commun. Un média acceptable pour notre pratique devra satisfaire les critères suivants :

- (a) Le refus des sources non vérifiables et, par-là, les rumeurs ou les théories conspirationnistes.
- (b) L'exigence de croiser les sources pour parler d'un évènement.

© L'obligation d'informer les lecteurs d'une erreur qui aurait été publiée.

1.4.2. Le perspectivisme contre le relativisme

Le relativisme en pratique philo est souvent un mécanisme de défense de l'égo ; c'est le fameux « à chacun sa vérité » ou « c'est mon opinion » ; c'est l'évitement du conflit et de la contradiction en accordant du crédit à n'importe quelle proposition pour ne pas heurter l'autre ; une forme de paresse intellectuelle selon laquelle on refuse de chercher la vérité ou la cohérence logique d'une idée sous un prétexte de tolérance.

À l'inverse, le perspectivisme est un exercice cognitif rigoureux qui affirme qu'un objet peut être vu sous différents angles. Chaque "fenêtre" offre une vision partielle, mais logiquement construite. Le perspectiviste est capable de « déplier et replier le réel » à travers différents concepts. Il ne s'agit pas d'avoir un avis, mais d'être capable d'habiter une perspective, puis une autre, pour en tester leurs validités.

Multiplier les perspectives n'est pas une fin en soi, c'est un moyen de sortir de ses propres préjugés pour essayer de saisir la complexité du monde. Une idée n'est légitime que si elle est probable et cohérente selon le sens commun et les faits vérifiables.

2. Deuxième partie : portées politique et philosophique

2.1. L'engagement comme *promesse* arendtienne et comme *devenir* sartrien

2.1.1. La promesse contre le chaos

Notre dispositif s'achève par un acte de promesse. C'est donc à travers cette ultime mission que nous avons exploré en quoi la pratique philo au sein d'une école peut ouvrir à l'engagement.

À l'instar des élèves dans cette « mission 6 », lorsque nous avons commencé à réfléchir à quels types d'engagements notre expérience pourrait-elle mener, les premières idées que nous avons cogitées étaient « une mobilisation étudiante ? », « une carte blanche dans la presse ? », « une intervention au Parlement régional ? », « l'organisation d'un évènement de quartier ? » ... Toutes de belles idées, mais impossibles dans le cadre d'un cours d'une heure par semaine : elles sont extrêmement chronophages en termes praticopratiques et impliqueraient donc un engagement de type stratégique et organisationnel peu lié à la pratique philo.

Nous nous sommes donc autoappliqué l'exigence que nous formulerons plus tard à nos élèves et qui résonna par ce « Nan mais vous voulez que ce soit un truc vraiment vrai ? » dans la « mission 6 ».

Inspirés par nos relectures d'Arendt en 2025, nous trouvions dans ce passage célèbre de Condition de l'homme moderne la voie vers un engagement approprié à la pratique philo :

« Contre l'imprévisibilité, contre la chaotique incertitude de l'avenir, le remède se trouve dans la faculté de faire et de tenir des promesses. (...) »

Si nous n'étions liés par des promesses, nous serions incapables de conserver nos identités ; nous serions condamnés à errer sans force et sans but, chacun (...).

Cette faculté dépend donc de la pluralité, de la présence et de l'action d'autrui, car nul ne se sent lié par une promesse qu'il n'a faite qu'à soi. Cette faculté correspond très nettement à la condition humaine de pluralité. » (Arendt, 1958)

L'engagement est une activité humaine qui ne concerne pas la survie biologique ni l'aménagement matériel du monde ; l'engagement, par-delà le travail et l'œuvre, relève de la sphère de l'action, de l'inter homines esse, d'une activité authentiquement humaine, d'une dimension existentielle et politique. C'est uniquement par l'action que nous, humains, pouvons manifester notre liberté et révéler le potentiel de notre raison.

Ces deux super-pouvoirs (liberté et raison) humains sont renforcés par la pratique de la modulation : si l'humain re-construit le réel, c'est pour y mettre de l'ordre, pour y mettre de la cohérence parce que le réel est par nature chaotique, irréversible et imprévisible. Toutefois, pratiquée de manière isolée, la modulation n'est pas, par elle-même, de l'action ou un engagement, elle nécessite une étape supplémentaire.

La promesse doit accompagner la modulation pour lui donner sa dimension éthique. En promettant, je crée une prévisibilité dans le flux indéterminé du futur, un ancrage dans le chaos. Je dis : « Je vais agir envers ceci ou cela. » Sans être un simple exercice rhétorique, cet engagement sera fait de manière publique, face à la classe et face à soi-même.

Cette dernière précision n'est pas anodine, puisque la pluralité est une dimension essentielle chez Arendt (1958). D'une part, en tant que condition de la pensée, il est essentiel pour la raison d'être en dialogue avec un alter : cette pluralité est constitutive de la pratique philosophique. D'autre part, en tant que

condition de l'engagement, il est essentiel pour la liberté de résonner sur autrui : cette pluralité est constitutive de la promesse qui ne peut se faire qu'à un autre que soi.

2.1.2. De la modulation du monde à la modulation de soi

Le dispositif opère en sourdine un glissement qui part d'une modulation du monde vers une modulation de soi. En effet, lors des premières missions, les élèves sont invités à moduler conceptuellement des événements extérieurs à eux-mêmes. Cependant, à la fin, en faisant une promesse, les élèves vont moduler leurs propres comportements futurs : en voulant incliner la configuration du monde, je suis obligé d'incliner ma propre existence !

2.1.3. La promesse comme automodulation existentielle

Motivés par nos aspirations politiques et l'envie de former des citoyens qui se responsabilisent du devenir de la société, nous avons voulu mettre le monde au premier plan et forcer les élèves à diriger leur conscience sur celui-ci. Toutefois, la « mission 6 » est également synonyme d'un travail sur soi.

Nous proposons que l'acte de la promesse soit considéré, en plus d'une lutte contre le chaos, comme une incarnation des principes de l'existentialisme : L'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise, il n'est donc rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie. (Sartre, 1946) En promettant d'incarner un concept, je m'engage à devenir.

Les pistes que nous avons évoquées pour prolonger le projet par un retour des élèves sur leur engagement doivent évidemment éviter de tomber dans l'écueil de l'oppression des adultes sur les enfants en laissant croire qu'on pourrait parvenir à atteindre la félicité et se fixer dans une situation de vie où notre engagement serait acquis (Charbonnier, 2025). Nous pensons qu'il vaut la peine de le dire explicitement aux élèves. Promouvoir l'existentialisme, c'est agir contre l'idée essentialiste : l'existence précède toujours l'essence ; je ne suis jamais philosophe ; c'est seulement lorsque je mobilise mes facultés de pensée philosophique que je deviens philosophe ... pour un moment.

Conclusion

Ce laboratoire philosophique a proposé autant un dispositif reproductible en vue d'un engagement politique et existentiel des élèves qu'une posture pédagogique ouverte à l'exercice de la pensée critique et créative.

En d'autres termes, nous avons partagé dans cet article, d'une part, une méthodologie pour permettre aux élèves de promettre d'agir envers un monde qui ferait sens. La promesse se révèle être un bon outil pour lutter contre le chaos du monde qui nous entoure et un bon outil contre l'oppression de l'essentialisation. D'autre part, nous avons défendu l'idée d'une épistémologie sur laquelle baser la pratique philo de la modulation selon laquelle le paradoxe herméneutique n'est pas un obstacle, mais le lieu où la liberté et la responsabilité peuvent se réaliser par le dialogue.

Références

- Arendt, H. (1961). Condition de l'homme moderne (G. Fradier, Trad.). Calmann-Lévy. (Ouvrage original publié en 1958).
- Arendt, H. (2023). Vérité et politique. (A. Huraut & C. Dupont, Trad), Gallimard.
- Arendt, H. (1972). La crise de la culture (P. Lévy, Trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1961).
- Austin, J. L. (2024). Quand dire, c'est faire (B. Ambroise, Trad.). Seuil. (Ouvrage original publié en 1962).
- Brénifier, O. (2007a). Enseigner par le débat. CRDP Bretagne.
- Brénifier, O. (2007b). Le bon sens est-il commun ? Diotime, (34).
- Charbonnier, S. (2025). La fabrique de l'enfance. lundimatin.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). Qu'est-ce que la philosophie ? Les Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1990). Démocratie et éducation (G. Deledalle, Trad.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1916).
- Gadamer, H.-G. (1996). Vérité et méthode (É. Étienne & P. Fruchon, Trans.). Seuil. (Ouvrage original publié en 1960).
- Galichet, F. (2004). Pratiquer la philosophie à l'école. Nathan.
- Kant, E. (1990). Critique de la raison pure (J. Barni, Trad.). Folio. (Ouvrage original publié en 1781).
- Leibovici, M., & Mréjen, A. (dir.). (2021). Cahier Hannah Arendt (Cahier n° 135). L'Herne.
- Lipman, M. (2005). À l'école de la pensée (N. Decostre, Trad.). De Boeck Université.
- Nietzsche, F. (1997). La volonté de puissance. Livre de Poche. (Ouvrage original publié en 1901).
- Raimi, S. (Réalisateur). (2002). Spider-Man [Film]. Columbia Pictures ; Marvel Enterprises ; Laura Ziskin Productions.
- Ricœur, P. (1983). Temps et récit : Tome 1. L'intrigue et le récit historique. Seuil.
- Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Seuil.
- Sartre, J.-P. (1996). L'existentialisme est un humanisme. Gallimard. (Ouvrage original publié en 1946).
- Tozzi, M. (2012). Nouvelles pratiques philosophiques. Chronique Sociale.

Notes

1. Analytique car elle décompose le réel en éléments conceptuels ; inductive car elle s'élève du particulier vers le général. [↩](#)
2. Ce qui est souhaitable, à long terme, pour tous les humains (Lipman, 2005) [↩](#)