

Retrouver la foi démocratique par-delà le discrédit Enjeux éducatifs du pouvoir instituant

Michel Fabre et Céline Chauvigné
Nantes Université (CREN)

Résumé : Discrediter, c'est délégitimer, déconsidérer, rabaisser quelque chose ou quelqu'un, pour de bonnes ou de mauvaises raisons. Or la démocratie se voit aujourd'hui menacée par la généralisation de formes de discredit qui n'ont plus les caractéristiques de la critique rationnelle, mais reposent plutôt sur l'émotion et mettent en question le rapport à la vérité du langage, cette institution des institutions. La généralisation du discredit instaure une société, non seulement marquée par la post-vérité, mais par la post-légitimité, où toute autorité d'ordre épistémique, moral ou politique semble arbitraire.

L'hypothèse est que l'éducation pourrait intervenir à deux niveaux au moins. Au niveau épistémique, l'école se donnerait comme objectif d'instaurer un rapport non distordu au langage. Au niveau politique, elle devrait accompagner le développement du pouvoir instituant des élèves, comme le propose la pédagogie institutionnelle. L'hypothèse est que seule l'expérience du pouvoir instituant et la reconnaissance du langage comme outil de vérité peuvent permettre de substituer la critique au discredit. Les philosophies politiques de Dewey et de Castoriadis seront mobilisées pour définir les parades possibles à l'empire du discredit. On s'inspirera également de la pédagogie institutionnelle pour proposer des orientations éducatives visant la pratique instituante dans l'horizon d'une éducation au politique.

Mots-clés : discredit, institution, éducation au politique, Dewey, Castoriadis.

Abstract : To discredit is to delegitimize or belittle something or someone, for good or bad reasons. Yet democracy is today threatened by the widespread use of forms of discredit that no longer possess the characteristics of rational criticism, but are instead based on emotion and call into question the relationship to the truth of language, this institution of institutions.

The ethical, political, and educational stakes of such a situation are considerable. The hypothesis is that education could intervene on at least two levels. At the epistemic level, schools would aim to establish an undistorted relationship with language that distinguishes without confusing its various forms : truth-telling, playful, advertising, incantatory, etc. At the political level, it should not limit itself to teaching respect for the established, but should support the development of students' instituting power, as proposed by institutional pedagogy. The hypothesis is that only the experience of instituting power and the recognition of language as a tool of truth can allow criticism to replace discredit.

The political philosophies of Dewey and Castoriadis will be used to define possible countermeasures to the empire of discredit. Institutional pedagogy will also be drawn upon to propose educational guidelines aimed at instituting practice within the framework of political education.

Keywords : discredit, institution, political education, Dewey, Castoriadis.

Introduction

Dewey définit la démocratie comme un mode de vie associée plutôt que comme un ensemble d'institutions politiques en suggérant que les qualités de ces institutions dépendent des qualités de cette vie. C'est donner la primauté au pouvoir instituant sur l'institué, comme on le voit dans la prise en charge d'un problème par des citoyens qui s'instituent en public compétent pour le traiter par une enquête sociale (Dewey, 2003). En quoi cette théorie politique du pouvoir instituant des publics peut-elle nous aider à comprendre le phénomène de discrédit général à l'encontre de nos institutions démocratiques qui se manifeste, sous des formes diverses, dans l'espace public contemporain ? La généralisation du discrédit instaure une société, non seulement marquée par la post-vérité, mais par la post-légitimité, dans laquelle toute autorité d'ordre épistémique, moral ou politique semble arbitraire.

Les enjeux éthiques, politiques et éducatifs d'une telle situation sont considérables. Il n'est pas question, bien entendu, de faire du discrédit le résultat d'une éducation intellectuelle indigente ou d'une faillite de l'autorité éducative. Il ne s'agit pas, non plus, d'espérer que l'école, à elle seule, puisse résoudre ce problème qui dépend, sans nul doute, d'une multitude de facteurs socio-politiques qui restent hors de sa portée. Mais, l'école peut-elle s'abstenir de prendre en compte le phénomène du discrédit généralisé dans la perspective d'une éducation *au* politique des futurs citoyens ? La philosophie de Dewey, sa conception de l'institution, ses idées éducatives, son épistémologie de l'enquête comme rapport à la vérité seront mobilisées en ce sens. La réflexion sur instituant et l'institué de Castoriadis (1999), sera également convoquée pour penser et discuter l'instauration de pratiques institutantes à l'école dans le cadre des « éducations à » ou de la vie scolaire, entendue comme expériences de vie dans les établissements du second degré.

L'hypothèse de ce travail est que la reconnaissance du langage comme outil de vérité et l'expérience du pouvoir constituant s'avèrent deux conditions nécessaires (sinon suffisantes) pour que les citoyens puissent substituer au discrédit une critique fondée sur des raisons, comme l'exige la discussion démocratique. La question est de savoir si et dans quelle mesure l'école peut prendre ces conditions comme objectifs dans le cadre d'une éducation *au* politique.

I. Les formes actuelles du discrédit de la démocratie

Discréditer,¹ c'est faire perdre à quelqu'un ou à quelque chose la confiance, la considération, l'influence dont ils jouissent. Une monnaie peut se déprécier, une institution se délégitimer, une personne se voir déconsidérée, un discours se décrédibiliser. Discréditer, c'est donc s'en prendre aux trois modes de légitimation de Weber (2014) à savoir la traditionnelle (traditions, coutumes, habitudes), la charismatique (le prestige social accordé à une personnalité), la domination rationnelle légale (l'institution, le droit). À moins que le processus du discrédit ne consiste à valoriser le charismatique au détriment des deux autres formes, comme on le voit par l'éclosion des mouvements populistes en quête d'un leader qui les incarne. Toujours est-il que le discrédit se distingue de la critique qui procède par une argumentation rationnelle ou une enquête empirique. Le discrédit fait flèche de tout bois. Il n'hésite pas à recourir à l'insulte, à propager des *fake news*. Il s'agit d'un nouveau régime d'énonciation qui use de la langue des trolls, une langue sans syntaxe, portée à l'outrance.

De la critique au discrédit

Dans son enquête sur la contre-démocratie, Rosanvallon (2006, p. 171) constate un changement de statut de l'opposition, ou du moins d'une certaine opposition, qui semble moins tentée par la conquête du pouvoir que par « l'expression de contestations nues ». Ce qui fait dire à l'historien que désormais « les mécontents ont remplacé les rebelles » (*ibid.*, p. 172). La critique du XX^e siècle opposait des modèles à des contre-modèles politiques selon une argumentation solidement charpentée. C'était le cas, par exemple, de la critique marxiste du capitalisme ou de la démocratie libérale et ses libertés formelles opposées aux libertés réelles que le socialisme était censé promouvoir. L'observation des récentes campagnes présidentielles américaines (comme miroirs grossissants des européennes), montre que l'affrontement des programmes le cède de plus en plus à des attaques personnelles et à des dénigrements. La démocratie de rejet se substitue ainsi à la démocratie de projet et le discrédit à la critique. Rosanvallon associe cette mutation des formes

¹ CNRTL A.— [L'obj. désigne une valeur comm. ou fiduciaire] Faire tomber dans le discrédit. Discréditer une marchandise, un papier-monnaie (Ac. 1835-1932). Synon. déprécier. B.— *Au fig.* [L'obj. désigne une pers., un aspect de son activité intellectuelle ou de sa conduite morale] Synon. *déconsidérer, rabaisser. Hypothèses arbitraires qui discréditaient la méthode* (Renouvier, *Essais crit. gén.*, 3^e essai, 1864, p. 108). *Certains critiques, acharnés à discréditer le romantisme* (Béguin, *Âme romant.*, 1939, p. 327):

d'opposition à la montée des populismes. Il y voit une pathologie de la démocratie avec une hypertrophie du doute, de l'empêchement, de la dénonciation². Désormais la radicalité a changé de signification, elle n'est plus sous l'idée de révolution, mais sous celle du soupçon.

Cette analyse est reprise et actualisée par Christian Salmon dans son ouvrage *L'empire du discrédit* (2024). Les figures de cet imaginaire destructif sont évidemment celles de Donald Trump, ou de ses émules Bolsonaro ou Milei. Leur trait commun est d'asseoir leur légitimité sur le discrédit de toutes les sources de légitimité démocratique. Pour eux, « Être crédible pour un candidat, c'est paradoxalement se montrer à la hauteur du discrédit général » (Salmon, 2024, p. 87). L'invasion du Capitole, le 3 janvier 2021, donne du discrédit l'expression la plus extrême, sous une forme carnavalesque. En effet,

La farce est la forme esthétique du discrédit [...] Comme le carnaval, elle met en scène l'inversion du haut et du bas, du bien et du mal, du sérieux et du grossier, du noble et du vulgaire (*ibid.*, p.137).

Évidemment, les médias et les réseaux sociaux contribuent à accentuer, s'il en était besoin, le caractère théâtral de la farce. Avec le règne de l'audimat et des *followers*, la culture du clash tend à se substituer à la confrontation rationnelle des modèles politiques.

Contre une conception déflationniste de la citoyenneté

Cet empire du discrédit vient heurter de front les conceptions positives de la citoyenneté qu'on la comprenne comme prise en charge des problèmes publics chez Dewey ou comme autonomie et pouvoir instituant chez Castoriadis.

Chez Dewey, la démocratie n'est pas seulement un modèle politique, mais une forme de vie qui doit pénétrer toute la société. Dans *Le public et ses problèmes*, la citoyenneté est pensée, de manière positive (et non simplement

² Pour Rosanvallon, les cinq caractères du populisme seraient : 1) distinction entre « eux » et « nous », le rapport ami / ennemi ; 2) le souhait d'une démocratie directe (référendum), rejet des corps intermédiaires, expression spontanée de la volonté générale, domestication des institutions non élues ; 3) la figure d'un leader « homme peuple » ; 4) un national protectionnisme ; 5) mobilisation des émotions et des passions : complotisme et démagisme (Rosanvallon, 2020, p. 17).

critique ou réactive), comme prise en charge d'un problème. Un public est un groupe de citoyens qui se forme à l'occasion d'un problème social ou politique (injustice, discrimination, question d'aménagement du territoire, question écologique, sanitaire...) et engage une enquête sociale pour le résoudre. Sa fonction est de servir d'intermédiaire entre « les situations sociales problématiques et les actes de réglementation politiques » (Zask, dans Dewey 2003, p. 36), autrement dit entre les questions socialement vives et l'État ou d'autres instances intermédiaires de régulation. Pour Dewey, l'école doit former l'élève, futur citoyen, pour qu'il soit capable de s'intégrer à un public de ce genre et ainsi prendre part à l'auto-transformation démocratique de la société. C'est pourquoi elle ne saurait se borner à proposer quelques cours d'instruction civique. C'est tout l'espace scolaire qui devrait devenir le cadre d'une expérience démocratique. Dans cette perspective, l'idéal – comme le souligne Zask (2001) – serait que l'école apparaisse comme « une communauté d'enquête démocratique ». L'école devrait permettre aux élèves de vivre des expériences démocratiques dans une éducation authentiquement politique qui ne saurait se confondre avec un endoctrinement : « Former des citoyens, c'est former des libertés. Et celles-ci commencent à l'école » (*ibid.*).

Prendre en charge un problème public est un acte instituant. Castoriadis rejoint Dewey sur ce point. Pour lui aussi, la démocratie ne saurait se réduire à un système d'institutions politiques. La démocratie véritable est ce régime dans lequel la question de la validité de la loi est maintenue en permanence ouverte, et où l'individu regarde les institutions qui règlent sa vie comme ses propres créations collectives, en droit toujours transformables. D'où l'idée d'imaginaire instituant, œuvre d'un collectif humain, créateur de significations nouvelles qui vient bouleverser l'imaginaire institué, soit l'ensemble des institutions qui incarnent et donnent réalité aux significations admises, qu'elles soient matérielles (outils, techniques, instruments de pouvoir...) ou immatérielles (langage, normes, lois...) (Castoriadis, 1999). On comprend, dans cette perspective, l'importance de l'autonomie individuelle et collective (Poirier, 2003).

Castoriadis nous place toutefois devant l'énigme de l'éducation, laquelle ayant l'autonomie comme finalité doit nécessairement et immédiatement l'avoir aussi comme moyen. C'est pourquoi l'éducation est comptée par Castoriadis, à la suite de Kant ou de Freud, parmi les activités humaines impossibles (Evandson, 2013). Nombre d'obstacles s'opposent en effet à la démocratisation de l'école à tel point que Philippe Foray (2018) peut parler de « mythologie » pour qualifier l'éducation à la citoyenneté qui, malgré un discours inflationniste, ne semble pas, dans les faits, une priorité de l'école. Il y a des raisons structurelles à cela que l'auteur développe : a) l'éducation suppose des rapports structurés et hiérarchisés ; b) l'école est avant tout un lieu

d'acquisition des connaissances et de préparation à la vie active. Il en résulte que « les écoles ne sont pas des lieux démocratiques et, quoiqu'on pense, ne peuvent le devenir que de façon limitée » (*ibid.*, p. 158). Pour nous, si ces raisons structurelles constituent, en effet, des limites à la démocratie scolaire, elles n'en invalident pas le projet qui peut d'ailleurs se nourrir des expériences de la tradition pédagogique, comme celles de la pédagogie institutionnelle par exemple (Vasquez et Oury, 1976).

Si l'on renonçait totalement à ce projet de démocratisation de l'école, la tentation, pour lutter contre le discrédit envers les institutions, serait alors de s'en remettre aux incantations de l'autoritarisme, visant à renforcer l'institué : de l'ordre, de l'ordre, de l'ordre ! Mais l'institué n'est que la face passive de la démocratie. Pour Castoriadis, l'idée de démocratie, telle qu'elle s'origine en Grèce « C'est précisément la conscience explicite que nous créons nos lois, et donc que nous pouvons aussi les changer ». Le sens de la démocratie et la prise de conscience du pouvoir instituant des citoyens vont de pair (Castoriadis, 2021). Au lieu de vouloir exclusivement renforcer l'institué, comme le souhaite une pensée conservatrice, ce qui ne saurait, en réalité, qu'alimenter et même renforcer le discrédit à l'encontre d'instances surplombantes auxquelles on n'a aucune part, pourquoi ne pas viser l'apprentissage du pouvoir instituant ? Il n'y a pas là quelque chose d'absolument nouveau dans l'éducation. Il s'agirait seulement de revisiter la tradition pédagogique riche d'expériences et d'analyses de ce type, comme la pédagogie Freinet ou la Pédagogie institutionnelle.

2. Réparer le rapport distordu au langage

Toutefois l'apprentissage du pouvoir instituant exige d'instaurer un rapport non distordu au langage, faute de quoi cet apprentissage resterait pris dans la véritable Babel qu'est devenu désormais l'espace public soumis à la post-vérité. N'y a-t-il pas en effet une tension entre l'exigence de vérité et celle de démocratie. Le processus instituant est-il toujours exempt de reproche épistémique ou éthique ?

Langage politique et performativité

Mais d'abord, comment analyser le langage du discrédit et comment le contrer ?

C'est Trump lui-même, comme parangon de la post-vérité, qui nous aide dans notre recherche en promouvant l'idée « d'hyperbole véridique », qu'il définit comme une innocente forme d'exagération qui est en même temps une

forme de promotion efficace (Trump, 1987)³. Cette figure de rhétorique, qui déforme la réalité pour valoriser quelque chose ou se mettre soi-même en valeur, appartient au genre du « baratin » (*Bullshit*). Frankfurt (2017, p. 46) le caractérise par « une absence de tout souci de la vérité », une « indifférence à l'égard de la réalité des choses » (*ibid.*). Le baratin prend un sens ludique dans la galéjade où on se laisse aller entre amis à « dire des bêtises ». Mais les choses prennent une autre dimension quand Trump crie haut et fort, dans l'espace public, qu'on lui a volé sa réélection à la présidence.

Cette accusation va bien au-delà du vrai et du faux, c'est un slogan ou un mot d'ordre. Le slogan politique vise la reconnaissance, le recrutement, le ralliement. Il réunit en général trois dimensions : a) le *storytelling* : il doit raconter une histoire qui fasse sens pour le public visé ; b) la crédibilité : il doit être vraisemblable ; c) l'émotion : il doit toucher son public par une formule percutante. Pour Roland Barthes (1963), tout message publicitaire est double. Il se compose d'un aspect dénotatif, littéral pour ainsi dire, qui prend ici l'allure d'un constat : « Omo lave plus blanc... » sous-entendu...que les autres lessives ! Mais sa véritable signification est dans son aspect connotatif qui proclame l'excellence du produit et donc l'urgence de l'acheter. Donc, quand Trump profère qu'on lui a volé son élection, il faut entendre en réalité, derrière l'énoncé de ce « fait alternatif » : « c'est moi qui suis le meilleur ! Suivez-moi ! ».

Le slogan publicitaire ou politique est une sorte de performatif. Dire « ils se marient » est un constat qui peut être confirmé ou infirmé. Mais quand le maire dit « je vous marie », le performatif ne renvoie pas à la réalité, il la crée. Le performatif n'est pas susceptible de vérité ou de fausseté, mais seulement de réussite ou d'échec, lorsque le contexte n'est pas pertinent : il faut être maire pour avoir le droit de marier un couple (Austin, 1970 ; Reboul 1980, p. 100-104). Mais cette notion de performatif se voit considérablement étendue aujourd'hui. Ainsi, pour Derrida, la performativité d'un énoncé ne viendrait pas du contexte de sa production ni du statut de son énonciateur, mais plutôt de son itération (Derrida, 1990, p. 45). Les expressions indéfiniment réitérées de Trump comme « on m'a volé mon élection ! », prononcées par quelqu'un que l'on crédite d'une certaine autorité (précisément l'autorité du discrédit !) finissent par créer magiquement la réalité de ce qu'elles énoncent : « une réalité alternative » (Ambroise, 2008). À force d'être répétée, pour toute une partie

³ Dans *The Art of the Deal*, Trump raconte comment il a rebaptisé les étages de la Trump Tower, le 50^e devenant le 54^e. Comme la tour voisine était plus haute, il fallait tout de même compenser ce fait en affirmant que la Trump Tower avait plus d'étages que sa voisine.

des Américains, l'accusation semble devenir vraie. C'est pourquoi, affirmer que le discours de Trump relève du performatif, c'est dire qu'il ne vise pas à décrire la réalité, mais à la produire, par la répétition indéfinie d'un slogan. Les prétendus « faits alternatifs », chers à Trump et à son équipe, marquent ainsi l'envahissement du politique par le discours publicitaire, lequel est sans égard pour la vérité factuelle, mais ne vise qu'à susciter l'adhésion. C'était déjà le constat d'Arendt dans son étude sur les *Pentagones' papers*. Pour l'administration américaine – disait Arendt – « la politique n'est qu'une variété des relations publiques », une annexe de *Madison avenue*, ce quartier de Manhattan dévolu aux agences publicitaires (Arendt, 1972, p. 12). Dans les derniers chapitres de *L'espace public*, Habermas (1978) constatait également qu'à la publicité émancipatrice des Lumières (*Öffentlichkeit*) tendait désormais à se substituer la publicité de la réclame (*Werbung*). Les choses n'ont fait qu'empirer avec les réseaux sociaux.

Le langage du discrédit (le dénigrement, l'insulte, l'injure ...) est le dernier avatar du langage publicitaire qui a désormais envahi le discours politique. Il relève simplement d'une contre-publicité, d'une publicité négative⁴.

Démonter les jeux de langage

Le discours du discrédit est ainsi l'apogée de la post-vérité. Celle-ci se caractérise par le règne du mensonge, des *fake news* et du complotisme, mais plus encore par une indifférence totale envers la vérité que symbolise l'expression absurde de « faits alternatifs » (Revault D'Allones, 2018 ; Fabre, 2019). Épistémologiquement, la parole politique se voit vidée de son sens et la confusion des langues s'installe : y a-t-il encore une différence entre discours scientifique et opinion ? Politiquement, congédier toute référence à la réalité, c'est ruiner toute autorité légitime d'ordre scientifique ou institutionnelle, pour s'en remettre au pouvoir dominant du moment. Que Biden ait gagné les élections présidentielles de 2020 perd alors son statut de fait et devient une opinion comme une autre. Quand toute référence à l'enquête devient impossible, le discours incantatoire se substitue au discours de vérité. Ce qui inaugure l'ère du pouvoir décomplexé. Dans *De l'autre côté du miroir*, Lewis Carroll fait dire à Humpty Dumpty : « Lorsque j'utilise un mot [...] il signifie

⁴ Nikita Savin et Daniel Treisman We analyzed 9 years of Trump political speeches, and his violent rhetoric has increased dramatically. *The Conversation*, 26 octobre 2024, <https://theconversation.com/we-analyzed-9-years-of-trump-political-speeches-and-his-violent-rhetoric-has-increased-dramatically-238962>

exactement ce que je choisis qu'il signifie – ni plus ni moins » (Carroll, 1872, p. 113). Orwell, dans *1984*, a bien mis en scène ce pouvoir de tordre le sens des mots et par-là de redécrire la réalité. Dans sa dystopie, les slogans oxymoriques du monde totalitaire brouillent l'usage du langage et détruisent le sens commun : « la guerre c'est la paix ; la liberté c'est l'esclavage ; l'ignorance c'est la force ». Pour Trump, ceux qui ont envahi le Capitole, le 6 janvier, n'étaient pas des putschistes carnavalesques, mais des patriotes. Ce qu'exprime le langage du discrédit, c'est qu'en dernier lieu, le sens est une question de pouvoir.

Toutefois, un univers de menteurs ou de complotistes ne pourrait que s'autodétruire logiquement, car je n'y pourrais y prononcer aucune parole fiable, même pas pour le célébrer (Engel & Rorty, 2005). Et il serait invivable, car je ne pourrais m'y fier à personne. La performativité généralisée (le discours qui crée le réel au lieu de se borner à le décrire) produit une tour de Babel, une confusion des genres de discours où l'opinion vaut science, où le slogan vaut constat. Un tel monde ne peut se maintenir que par la force, par le pouvoir nu, comme l'indiquent Lewis Carroll et Orwell.

Que peut l'école face à de tels phénomènes ? La seule parade ne peut-être que le démontage systématique de ces confusions et la construction d'une typologie des genres de discours (le scientifique, le politique, le publicitaire...) avec les prétentions qu'ils sont censés honorer (faire la vérité, promouvoir la liberté, faire vendre) et leurs ressorts spécifiques : l'enquête ou l'argumentation *versus* les techniques de persuasion. On peut imaginer toute une gamme de pratiques pédagogiques comme : a) l'analyse rhétorique des différentes rubriques (politiques, publicitaires, vulgarisation scientifique) d'un même magazine ; b) le questionnement des fondements théoriques ou empiriques des différents types de discours concernant une question socialement vive comme le changement climatique, la vaccination... ; c) l'analyse des types d'argumentations à propos de controverses politiques, sociales, écologiques (Fabre et Chauvigné, 2025).

3. L'instituant au cœur du regain démocratique

Face à la généralisation du discrédit, au mépris des institutions, les conservateurs demandent le renforcement de l'autorité. Ce qui se traduit, sur le plan éducatif, par la nostalgie d'une école traditionnelle idéalisée où la discipline était censée régner sans partage (Durkheim, 1938). Au lieu de promouvoir ce renforcement de l'institué, ne faudrait-il pas plutôt éduquer le pouvoir instituant en permettant aux élèves d'expérimenter la démocratie dès leur scolarité ? La tradition pédagogique ne manque pas de ressources, de dispositifs,

d'outils et d'analyses pour penser et accompagner ce type d'expérience. Pour le montrer, nous prendrons appui sur deux évolutions du système scolaire français qui semblent encourager une formation au pouvoir instituant et ménager une place aux processus démocratiques :

- a) l'éducation au politique dans le sens donné par Barthes (2022), Chauvigné (2024), Fabre, 2022), à la faveur de l'instauration des « éducations à » et
- b) l'avènement de la vie scolaire entendue comme expériences vécues en dehors de la classe (Chauvigné, 2021 ; Dupeyron, 2017).

Une lecture critique du langage : les questions socialement vives comme possible éducation au politique

Dans le monde qui est le nôtre, le numérique, et en particulier les réseaux sociaux constituent, pour la majorité des jeunes générations, le lieu principal de la lecture du monde (Redondo, 2024). Dispositifs interactifs où l'information est alimentée par une expression personnelle sans contrôle, les réseaux sociaux demeurent un monde sans filtre dans lequel émetteur et récepteur publient un certain nombre de données non vérifiées, souvent enrichies d'une expansion de soi (Fabre & Chauvigné, 2023). Chacun croit y détenir la vérité et la fait valoir par la rediffusion quasi compulsive des mêmes informations. Cette évolution pose plusieurs questions sur la responsabilité intellectuelle, éthique et politique des usagers ; sur la place et l'exploitation de ces sources dans la construction des individus ; et plus spécifiquement sur l'autorité des savoirs scolaires et des institutions comme l'école dans la circulation globale des sources sans distinction.

Ce questionnement est d'autant plus vif qu'une porosité entre l'école et la société amène régulièrement les problèmes civils en son sein avec la multiplication des « éducations à » (développement durable, santé, paix, etc.) porteuses de savoirs et de valeurs et ayant pour but la transformation des pratiques sociales (Barthes, Lange, Chauvigné, 2024 ; Chauvigné et Fabre, 2021 ; Fabre, 2014 ; Lebeaume, 2012).

Ces « éducations à » sont souvent traversées par des questions socialement vives qui concernent des problèmes politiques comme les questions écologiques, climatiques, sanitaires, etc. Les caractéristiques de ces questions, notamment leur polysémie, leur complexité, leur conflictualité, doivent nous pousser à la vigilance épistémique d'autant que ces problèmes dits « perniciox » (Fabre, 2022) ne sont pas complètement maîtrisables et ne peuvent se prévaloir de solutions véritables. Comment alors accompagner l'élève, futur citoyen, dans l'abord critique de ces problèmes de décision, tant

sur le type de ressources (scientifiques, socio-politiques, pratiques de référence, etc.) que des différents supports disponibles (ouvrage, journaux, blogs, réseaux sociaux, etc.) ? Des mesures récentes, comme l'enseignement moral et civique, mêmes minoritaires dans la forme scolaire (MEN, 2015, 2016)⁵, viennent quelque peu bousculer la transmission verticale des savoirs et laissent une part plus importante à l'élève en tant qu'acteur et auteur de ses apprentissages. Les questions socialement vives, quant à elles, viennent accroître le pouvoir instituant des élèves, les invitant à explorer une multitude de sources pour répondre à une question socialement controversée. Ces problèmes de décision visent, dans la perspective d'une éducation *au* politique, à décrypter, analyser, élucider de manière critique les types de discours et d'attitudes à propos des problèmes du commun (complotisme, survivalisme, etc.), en dotant les élèves d'outils d'analyse et en faisant l'expérience de la démocratie comme mode de vie (Dewey, 2011) pour débattre sur des sujets qui les concernent. Les questions socialement vives nécessitent donc un accompagnement pédagogique et éthique pour l'étude des controverses publiques, afin d'en comprendre les enjeux, la pluralité des opinions et des intérêts (Barthes, 2022 ; Chauvigné, 2024 ; Fabre, 2022). Nouvelle forme de réflexivité et d'engagement, l'éducation *au* politique (et non l'éducation politique au sens partisan de l'expression) donne la possibilité d'une lecture du monde entre vérités et contre-vérités permettant, à travers l'expertise et la contre-expertise, la mise en place d'une co-recherche (Latour, 2007). En ces termes, elle développe un processus créatif et collectif dans une culture du débat démocratique (Castoriadis, 1975). Ces nouvelles formes sociales, encore timides, rejoignent des types d'engagement que l'on retrouve également dans la vie des adolescents en dehors de la classe avec la vie scolaire.

L'expérience de l'instituant comme levier d'une démocratie durable

Ces formes d'expérience partagée, à la recherche de l'autonomie des élèves dans l'exercice de la démocratie, sont aussi visibles dans ce que l'on a appelé « la vie scolaire », aux prémices de la massification de l'enseignement, dans les établissements du second degré. Elle peut se définir, entre autres choses, comme un espace d'expériences de la vie partagée (Chauvigné, 2017,

⁵ L'enseignement moral et civique, le socle commun et le parcours citoyen sont les leviers forts <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015> et <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
Et <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>

2021 ; Dupeyron, 2017). En cherchant à atténuer l'austérité de l'école et le « tout instructif » qui découragent bien des jeunes venus de tout horizon, la vie scolaire encourage l'expérience des élèves en s'appuyant sur les méthodes actives, avec l'apparition des foyers socio-éducatifs, des clubs, séjour de découvertes dans une recherche de pratiques développant l'autonomie et la subjectivation des élèves. À sa tête, les surveillants généraux, devenus conseillers principaux d'éducation entérinent, par leur appellation, un nouveau paradigme dans l'approche de l'enfant et la relation à autrui en passant de « surveiller et punir » (Foucault, 1975) à « veiller sur et accompagner ». Inspirés par les courants pédagogique, philosophique et psychologique de l'éducation nouvelle, leur démarche invite à la responsabilisation des élèves et à leur émancipation par le collectif et le lien à la vie de groupe. En ce sens, les courants de l'éducation nouvelle (Freinet, Decroly, Cousinet, etc.) dans la veine de Dewey ainsi que ceux de la pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1976), replaçaient l'élève au cœur de ses apprentissages par des activités de tous ordres et dans une organisation proche d'une micro-société où chacun apprend ensemble et vit ensemble. Dans une recherche de pédagogie instituante (Laval et Vergne, 2021, p.141), le lien est mis entre la démocratie comme auto-gouvernement et la pratique de la démocratie dans l'éducation elle-même. « Par activité ou pratique instituante, on entend la mise en œuvre effective du pouvoir de créer et de modifier collectivement les institutions » (*ibid.*, p.143). D'où une tension, dans l'éducation, entre logique hétéronome et autonomie, laquelle s'avère constitutive de la vie scolaire et des acteurs qui la conduisent.

Or l'école, encore aujourd'hui, reste sous l'emprise de l'institué qui enferme les élèves dans une normativité très forte avec un système de représentation (délégués de classe, éco-délégués...) qui limite leur autonomie et bloque leur inventivité sociale (Castoriadis, 1999). Comment alors ménager des espaces instituants au-delà de la seule soumission de l'institué (Durkheim, 1938) ? C'est bien du côté de la vie collective et de la coopération mutuelle, en prenant des initiatives dans le cadre de la maison des lycées ou le montage de projets collectifs, que les adolescents seraient à même de faire l'expérience de l'instituant. C'est là qu'ils pourraient vivre les processus démocratiques de transformation et d'amélioration de l'institué (projet d'aménagement de la maison des lycéens, action de solidarité ou d'éco-citoyenneté au sein de l'établissement, etc.). L'école, en accompagnant ces initiatives, procurerait un pouvoir d'agir aux élèves, mais aussi à l'institution qu'elle est, de telle sorte qu'elle « puisse être regardée comme le résultat d'une activité collective » (Laval et Vergne, 2021, p. 163). Évidemment, les enseignants et conseillers principaux d'éducation resteraient, comme dans la pédagogie institutionnelle, les gardiens de l'esprit de l'institution pour éviter les dérives (*ibid.*, p. 166). À la fois comme

institués et instituant, ils deviennent les promoteurs d'un apprentissage de l'autonomie.

N'y a-t-il pas toutefois une certaine tension entre les deux conditions nécessaires pour substituer la critique au discrédit, la promotion d'un pouvoir instituant et celle d'un langage de vérité ? La liberté d'instituer, dans la société civile démocratique (création d'une association, d'un groupe d'intérêt...avec leurs objectifs, leurs statuts, leurs règlements) s'effectue toujours dans un cadre législatif. Si la démocratie, comme forme de vie, exige la démocratisation de toutes les instances de la société (la famille, le travail, l'école, l'université, les loisirs...), c'est en respectant leurs caractéristiques propres. La démocratie dans la famille ne peut être tout à fait la même que la démocratie au bureau, à l'usine ou dans le quartier (Frega, 2020). L'idée d'une démocratie scolaire ne peut donc venir mettre en question les conditions structurelles de toute institution de formation. C'est pourquoi aussi bien chez Dewey que dans la pédagogie institutionnelle, le rôle du maître, s'il change quelque peu ses modalités d'interventions pédagogiques, reste déterminant. Dans le procès d'institutionnalisation, l'éducateur est le garant des valeurs éthiques du vivre ensemble, comme des finalités de l'institution. Il est aussi le garant d'une vision rationnelle du monde qui distingue, comme on l'a vu plus haut les différents types de discours et leur statut épistémologique de sorte que dans les échanges et débats, tous les arguments ne se valent pas.

Conclusion

S'il est un point sur lequel Dewey et Castoriadis se rejoignent, c'est sur la conception de la citoyenneté comme pouvoir instituant. S'agissant de l'éducation et de l'école en particulier – comme le dit Joëlle Zask – la thèse centrale de Dewey est qu'elle devrait être, « la forme embryonnaire de la communauté démocratique » (Zask, 2001). En effet,

« une éducation qui instituerait que les élèves participent par l'expérience à l'élaboration de leur scolarité engendrerait par là même l'aptitude et la compétence à vivre librement en société » (*ibid.*)

La pédagogie, et en particulier la pédagogie institutionnelle, n'est pas sans ressources pour promouvoir l'apprentissage de ce pouvoir instituant chez l'élève. Trop de malentendus subsistent encore qui confondent les diverses

tentatives d'éducation instituante avec la non-directivité de la pédagogie de Hambourg ou de Summerhill. Déjà Dewey, dans *Expérience et éducation*, s'élevait contre le laxisme de certains de ses émules comme Caroline Pratt ou William. H Kilpatrick. Dans la pédagogie institutionnelle, l'éducateur reste le garant de l'institution-école et de ses normes éthiques fondamentales, tout comme le pouvoir politique ne peut instituer que dans le cadre d'une constitution.

La liberté instituante doit également déjouer les pièges de la liberté d'expression, qui devient désormais le slogan d'une société de post-vérité en refusant toute normativité épistémologique ou éthique. D'où le travail sur le langage qui s'impose pour étudier les spécificités des différents types de discours qui sévissent dans l'espace public, et en particulier sur les réseaux sociaux, afin d'identifier leur statut épistémologique, d'évaluer leurs prétentions plus ou moins légitimes, voire de dénoncer leurs impostures.

Telles sont les pistes éducatives qui devraient permettre à l'école de prendre sa part, sans doute modeste et incertaine, dans la lutte contre le discrédit qui affecte aujourd'hui nos institutions démocratiques. Certes l'école ne peut pas tout. On ne saurait ni l'accuser de tous les maux de la société ni la charger de les guérir à elle seule. Toutefois, une des missions de l'école de la République est d'éduquer à la citoyenneté démocratique. Dans ce cadre, promouvoir la substitution de la critique au discrédit dans l'exercice du pouvoir instituant constitue bien l'un des objectifs d'une éducation *au* politique.

Références

- Ambroise, B. (2008). Les conditions de la performativité et l'efficacité des actes de parole – réponse à J. Butler, Poitiers, France. halshs-00338350.
- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence*. Pockets.
- Austin J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Barthes R. (1963). Le message publicitaire, rêve et poésie. *Les Cahiers de la publicité*, n°7, *Langue et publicité* : http://www.persee.fr/doc/colan_1268-7251_1963_num_7_1_4840
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? », *Éducation et socialisation* n°63.
- Barthes, A., Lange, M., Chauvigné, C. (2024). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Caroll, L. (1872). *De l'autre côté du miroir*. [http://www.bouquineux.com/?telecharger=I616&Carroll-De 1 Autre côté du miroir](http://www.bouquineux.com/?telecharger=I616&Carroll-De+1+Autre+côté+du+miroir)
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.

- Castoriadis, C. (2021). L'individu privatisé. Propos recueillis par Robert Redeker. <https://lesamisdebartleby.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/01/version-imprimable-de-lindividu-privatise.pdf>
- Chauvigné, C. (2017). *L'éducation à la citoyenneté au lycée (1881-2010) : Pratiques d'acteurs*. L'Harmattan.
- Chauvigné, C. (2021). *La vie scolaire, une histoire singulière au sein du système éducatif : la revue de la vie scolaire (1960-2016)*. PURH.
- Chauvigné, C. (2024). Les questions socialement vives : vers un renouveau dans la formation du citoyen en milieu scolaire ? *Penser l'éducation*. 54, pp. 49-64.
- Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 2021/2, N°52.
- Derrida, J. (1990). *Limited Inc.*, Galilée.
- Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*. Université de Pau Farrago / Éditions Léo Sheer.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. A. Colin
- Dupeyron, J-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. PUN.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Engel, P & Rorty, R. (2005). *À quoi bon la vérité ?* Grasset.
- Evandson, P F. (2013). Castoriadis et l'éducation scolaire : les limites de la formation humaine. Dans Philippe Caumières et Sophie Klimis (eds), *L'autonomie en pratique(s)*, Presses universitaires Saint-Louis, <https://doi.org/10.4000/books.pusl.2526>
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence, *Éducation et socialisation* n°36.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et [Post] vérité*. Hermann.
- Fabre, M. (2022). *L'éducation au politique. Les problèmes pernicioeux*. ISTE.
- Fabre, M et Chauvigné, C. (2023). Réseaux sociaux et post-vérité. Éduquer à la responsabilité. Dans Camille Roelens et Chrysta Pelissier (dir.), *Éthique, numérique et idéologies*, Presse des Mines. pp. 47-64.
- Fabre, M et Chauvigné, C. (2025). *Vous avez-dit citoyenneté ? Repères pour une éducation au politique*. Le bord de l'eau.
- Foray, Ph. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? Dans Jean-Yves Seguy, *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert*. PUN
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Frankfurt, H-G. (2017). *De l'art de dire des conneries*. Mazarine.

- Frega, R. (2020). *Le projet démocratique*. Éditions de la Sorbonne, « Philosophies pratiques ».
- Habermas, J. (1978). *L'espace public*. Payot
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses, *Technology Review*, N. 0, 82-83.
- Laval, C et Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique*. La découverte.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions « éducation à ». Regards rétrospectifs pour le tournant curriculaire à venir ». *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements, Spirale*. N °50, pp. 11-24.
- Orwell, G. (2007). *1984*. Folio.
- Poirier, N. (2003). Cornelius Castoriadis. L'imaginaire radical. *Revue du MAUSS*, no21(1), 383-404. <https://doi.org/10.3917/rdm.021.0383>
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. PUF.
- Redondo, C. (2024). Une didactique de l'engagement est-elle possible ? Dans C. Roelens et C. Péliissier, *Engagement(s) et citoyenneté(s) numériques*, pp.47-64.
- Revault d'Allones, M. (2018). *La faiblesse du vrai*. Seuil.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Points Essais.
- Rosanvallon, P. (2020). *Le siècle du populisme Histoire, théorie, critique*, Points.
- Salmon, C. (2024). *L'empire du discrédit*. Les liens qui libèrent.
- Trump, D. (1987). *The art of the deal*. Random House.
- Vasquez, A et Oury, F. (1976). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero
- Weber, M. (2014). Les trois types purs de la domination légitime, *Sociologie*, Vol. 5(3), 291-302. <https://doi.org/10.3917/socio.053.0291>.
- Zask, J. (2001). L'élève et le citoyen, d'après John Dewey. *Le Télémaque*, n° 20(2), 53-64. <https://doi.org/10.3917/tele.020.0053>
- Zask, J. (2003). « La politique comme expérimentation », introduction à Dewey, J. (2003). *Le public et ses problèmes*. Université de Pau Farrago / Éditions Léo Sheer.