Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique

Political philosophy of school and teacher training according to Philippe Raynaud. A critical discussion about democratic individualism

Camille Roelens

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9533>

DOI : 10.4000/ree.9533

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Camille Roelens, « Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, consulté le 22 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9533> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9533>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer

ÉLISE ALLARD-LATOIR, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 3

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 6

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 19

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 31

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 50

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 68

OLIVIER BLOND-RZEWSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 81

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 97

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurologique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire* – 110

CAMILLE ROELEN – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 124

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« Ils disent que c'est un collège poubelle ». Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs, ANNE DIZERBO – 140

Recension par Muriel Briançon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 143

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 149

Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique

Camille Roelens

Chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche en éthique, Université de Lausanne (Suisse)

Résumé

L'objet de cet article est de proposer un regard sur les contributions au débat public du philosophe Philippe Raynaud s'agissant de la confrontation de l'institution scolaire à l'individualisme démocratique. Penser le modèle éducatif français et ses transformations récentes est le premier souci de Raynaud, et c'est par ce prisme qu'il dessine une philosophie politique de l'école dont nous donnons ici à voir les traits caractéristiques (1.1). La question de la formation des enseignants constituant un point de cristallisation de ses préoccupations et avis sur la politique scolaire, nous y consacrerons ensuite un temps d'étude spécifique (1.2). Le dispositif analytique et argumentatif de Raynaud paraissant bâti comme une réponse potentielle à certaines inquiétudes face aux effets d'un individualisme démocratique néo-tocquevillien dans l'éducation, c'est dans une élucidation de ce que peut revêtir ce mot d'ordre apparemment impossible de former aujourd'hui l'individu, par l'individu et pour l'individu que ce trouble nous paraît pouvoir être partiellement dissipé (2).

Mots-clés : Philippe Raynaud, philosophie de l'éducation, politiques de l'éducation, formation des enseignants, autonomie et socialisation

Abstract

Political philosophy of school and teacher training according to Philippe Raynaud. A critical discussion about democratic individualism

The purpose of this article is to propose an overview of contributions to the public debate of the philosopher Philippe Raynaud, regarding the confrontation of the scholar institution with democratic individualism. Thinking the French educational model and its recent transformations is Raynaud's primary concern, and through this prism he draws a political philosophy of school, whose characteristic features are shown in our article (1.1). We then dedicate a specific study time to the question of teacher's training, which is a crystallization point of his preoccupations and opinions on school policy (1.2). Raynaud's analytical and argumentative approach seems to be built as a potential response to certain concerns about the effects of a neo-Tocquevillian democratic individualism in education. As far as we are concerned, this watchword apparently impossible to elucidate and what it means today for the individual, by the individual and for the individual can be partially dissipated (2).

Keywords: Philippe Raynaud, philosophy of education, education policies, teacher training, autonomy and socialization

L'objet de cet article est de proposer – du point de vue de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002/2013, 2008 ; Gauchet, 1985, 2002, 2015 ; Staius, 2009) – un regard sur les contributions au débat public du philosophe Philippe Raynaud¹ s'agissant de la confrontation de l'institution scolaire à l'individualisme démocratique.

Il s'agissait tout d'abord de regarder, en détail, ce qu'il propose dans ce domaine comme éléments de compréhension et comme prises de position. Nous faisons donc fond dans le présent article sur une lecture systématique des principaux textes – chapitres d'ouvrage (Raynaud & Thibaud, 1990) articles (Raynaud, 1982a, 1982b, 1983a, 1983b, 1984a, 1985, 1991, 1995, 1996, 1999, 2008, 2011, 2012), dialogues (Bancel & Raynaud, 1990/2007 ; Barret et al., 1985 ; Lefort, Thibaud & Raynaud, 1979/2007 ; Prost, Raynaud & Rauzy, 2005), notes de lectures critiques (Raynaud, 1984b, 2000) – consacrés par Raynaud à l'éducation. Cette approche est inscrite dans une étude plus globale de son œuvre intellectuelle et en particulier de ses principaux ouvrages d'analyse politique comme d'histoire moderne et contemporaine des idées (2006/2010, 2008, 2009/2014, 2017, 2018).

Dans l'exploitation de ce corpus, nous plaçons au centre de nos préoccupations de recherche ce qui a trait à la place attribuée à l'institution scolaire dans la société, aux buts qui lui sont assignés, aux systèmes de légitimité et de règlement des rapports entre individu et collectif dans lesquels elle s'inscrit. Il s'agit donc ici de donner à voir une synthèse et une analyse des contributions de Raynaud au débat sur les principales évolutions et réformes du système d'enseignement français dans les quarante dernières années.

Enfin, nous souhaitons faire de la fréquentation de l'œuvre de Raynaud sur l'éducation et de la confrontation avec certaines de ses thèses, un moyen de progresser dans l'intelligibilité de ce que l'école peut être dans une société démocratique des individus. Pour cela, il nous faut en passer par un temps de regard critique et de confrontation de points de vue quant à la manière dont individualisme démocratique et éducation pourraient trouver à s'articuler.

Penser le modèle éducatif français et ses transformations récentes est le premier souci de Raynaud, et c'est par ce prisme qu'il dessine une philosophie politique de l'école dont nous donnerons à voir les traits caractéristiques (1.1). La question de la formation des enseignants semblant constituer un point de cristallisation de ses préoccupations et avis sur la politique scolaire, nous y consacrerons un temps d'étude spécifique (1.2).

Le dispositif analytique et argumentatif de Raynaud nous semble bâti comme une réponse potentielle à certaines inquiétudes face aux effets de l'individualisme démocratique dans l'éducation. C'est donc dans une élucidation de ce que peut revêtir ce mot d'ordre apparemment impossible de former aujourd'hui l'individu, par l'individu et pour l'individu que ce trouble nous paraît pouvoir être partiellement dissipé (2).

1. Penser le modèle éducatif français et ses mutations

1.1. Quelle philosophie politique de l'école en France ?

La pensée de l'école de Raynaud semble indissociable de son analyse des principales caractéristiques d'un modèle éducatif français, soit un ensemble de caractères cohérents et durables : « Le surinvestissement de l'institution scolaire dans la tradition française vient du fait que l'on attendait d'elle une contribution majeure à l'égalité formelle des citoyens et à l'unification de la culture nationale. Elle est ainsi directement liée et à la centralisation du système éducatif et au pri-

¹ Actuel vice-président du Conseil supérieur des programmes auprès du ministre français de l'Éducation nationale.

mat de l'instruction sur la pédagogie. En outre, l'institution scolaire devait aussi réaliser un compromis entre la tradition et la modernité dont l'enseignement secondaire français représente sans doute l'exemple classique. Ce dernier était par ailleurs organiquement lié au système des concours en même temps qu'il influençait en profondeur les traditions pédagogiques des autres "ordres" » (Raynaud & Thibaud, 1990, p. 72-73).

La remise en cause de ce modèle dans la modernité démocratique après 1945 (et plus encore dans les cinquante dernières années) constitue pour lui une lame de fond porteuse de mutations de l'esprit même de l'institution scolaire qui irait bien au-delà de ce que tel ou tel texte ministériel, rapport ou état du débat public sur l'école à un instant T pourrait produire comme effet. La force de cette dynamique réformatrice² aurait été d'avoir eu une certaine continuité par-delà les clivages et alternances politiques, à quelques exceptions près (le ministère Chevènement 1984-1986 notamment).

Les trois axes directeurs de ces transformations auraient été : « le projet de *rationalisation* et de *modernisation* de l'école, qui vise à conférer une unité organique³ aux différents ordres d'enseignement et à adapter le système éducatif aux transformations sociales prévues ou recherchées ; la préoccupation *égalitaire*, que celle-ci vise à assurer l'égalité des chances, à réduire les "inégalités socioculturelles" ou à relativiser la valeur de la culture légitime ; l'*individualisme pédagogique*, c'est-à-dire la réduction de tout ce qui peut contredire le développement "spontané" de la personnalité et la recherche d'une prise en compte méthodique des "besoins" des individus tels que ceux-ci les définissent » (p. 87). Dans « L'école de la démocratie » (1991), Raynaud tire une forme de bilan de faillite de ces ambitions en concluant ainsi : « pour que l'école continue à remplir [ses] tâches, il faut faire de la *politique* démocratique le moyen de l'auto-limitation des passions de l'*homme démocratique* », ladite *hybris* passionnelle étant selon lui la source ultime de la dynamique réformatrice critiquée. Le constat est réaffirmé avec davantage encore de vigueur dans « La décomposition de l'école républicaine »⁴ (1999, p. 644), Raynaud écrivant que le « conflit entre la logique de l'institution scolaire et les tendances démocratiques prend [...] en France une forme particulière, qui rend nécessaire une transformation profonde de la conception dominante de l'égalité, mais ne doit pas conduire à un simple alignement sur les autres démocraties ».

Schématiquement, on peut dire que dans ses textes sur l'école, Raynaud juge : plutôt positivement les rapports, discours et politiques liés à l'éducation qui proposent des ajustements et des revitalisations du modèle éducatif français en forme de négociations de nouveaux compromis entre tradition et modernité ; plutôt négativement tout ce qui viserait implicitement ou explicitement à une rupture franche avec ce modèle en même temps qu'avec une modernisation sans concession du système éducatif.

Au fil de ces textes s'esquisse, comme par touche, ce que l'on peut identifier comme le *credo* singulier de Raynaud en philosophie politique de l'école, à savoir être *républicain, conservateur et libéral*⁵.

La conception de l'école de Raynaud peut être considérée comme républicaine, ou néo-républicaine (Foray, 2008), car elle fait fond – sur la base d'une étude attentive de l'histoire récente de l'école – sur quelques idées caractéristiques telles que : le refus de l'idée d'une école comme simple prestation (publique) de service soutenant la liberté des Modernes et le développement harmonieux de l'économie de marché ; l'insistance sur le lien entre école, république et vie politique. Bref, il s'agit d'une conception selon laquelle « l'intérêt véritable des élèves [...]

² Permise notamment par la longévité plus importante des conseillers et hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale à leur poste par rapport aux ministres.

³ La discussion critique du collège unique occupe ainsi une place importante dans la réflexion.

⁴ Texte dans lequel il traite du ministère de Claude Allègre.

⁵ On aura reconnu ici un clin d'œil sémantique au fameux article de Leszek Kolakowski (1978), publié en son temps dans la revue *Commentaire* fondée par Raymond Aron et dont Raynaud est de longue date l'une des grandes plumes.

n'est pas leur intérêt particulier, mais leur intérêt en tant que futurs citoyens » (Foray, 2008, p. 17) et que c'est dans un tel usage de leurs libertés dans un cadre politique national qu'ils seront *vraiment* libres.

Le conservatisme de Raynaud se signale surtout par un respect prudent d'équilibres institutionnels globaux perçus comme étant le fruit d'une lente sédimentation plus aisée à détruire dans un excès d'enthousiasme révolutionnaire ou réformateur qu'à reconstruire de manière cohérente par les forces de la raison et de la volonté⁶. La place et la nature du modèle éducatif français comme son insertion dans la dynamique de la société française et dans l'histoire républicaine sont envisagés selon ce schème.

À ce conservatisme nous semblent s'articuler aisément trois dimensions de son libéralisme. D'abord, la défiance envers ce qui lui semble être le potentiel autoritaire d'ambition constructiviste telle que l'« école de l'homme total » promue par Louis Legrand dans son rapport de 1984 sur la réforme du collège. Ensuite, l'importance de l'existence de contre-pouvoirs entre les institutions et au sein de l'école elle-même – « de l'Académie des sciences à l'Inspection générale et dans une certaine mesure au S.N.E.S » (1983a, p. 121) – qui tempèrent non les ardeurs mais du moins le potentiel effectif de transformation de l'école des réformateurs les plus résolus. Enfin, la dénonciation constante de l'« absence de transparence du fonctionnement du système éducatif » (Barret et al., 1985, p. 175), ce dernier étant supposé heurter plus violemment le bon sens commun – moins prompt à la réforme – s'il était plus crument exposé.

De l'équilibre entre ces trois tendances ressort aussi chez Raynaud ce que l'on pourrait appeler un *républicanisme critique*, en donnant à ce dernier adjectif le triple sens d'une volonté de clair discernement d'une situation et de ses enjeux, d'examen sans concession des forces mais aussi des faiblesses des modèles étudiés, et enfin de distinction des domaines de validité des idées avancées et/ou discutées.

Sur le premier plan, Raynaud (1985, p. 50) en appelle notamment à une « redécouverte de la nature propre de l'école, des limites de son action et de son caractère d'institution – irréductible aux besoins subjectifs des individus ou aux nécessités de la "société civile" [et donc] renoncer à lui demander d'être un double utopique (autogestionnaire ou ultralibéral) de la société et abandonner la thèse marxiste (ou "bourdivine") de la « reproduction » des inégalités sociales par l'appareil scolaire ».

Sur le deuxième plan, Raynaud (1999, p. 643) souligne qu'une « authentique politique "républicaine" devra tôt ou tard conduire non pas à "restaurer" l'ancien système, qui est bel et bien mort » mais plutôt à poursuivre les fins républicaines qui guidaient ce glorieux ancêtre par des moyens renouvelés et avec une lucidité accrue.

Le troisième plan touche à une question de fond qui est celle de l'extension hypermoderne de la dynamique toquevillienne de l'égalisation au domaine de l'éducation. Nous développerons en longueur ce point dans la seconde partie de l'article.

Raynaud semble en fait très soucieux du maintien d'une certaine spécificité – politiquement fondée – de l'institution scolaire française y compris dans une société des individus. Une telle école assumerait d'être dans un certain décalage avec l'esprit du temps (tout en évoluant elle-même sans précipitation) sans en faire un motif d'infamie et, surtout en donnant à ses acteurs et actrices les moyens institutionnels et moraux d'assumer pleinement cette position originale (et par conséquent les tâches essentielles que la nation française penserait pouvoir attendre d'elle). La figure clé de l'enseignant comme relai actif de l'institution du social et de la culture française par l'état républicain (Foray, 2008) ne peut alors qu'avoir une certaine centralité.

⁶ Voir la riche présentation de l'œuvre d'Edmund Burke rédigée par Raynaud pour la préface de la réédition son *magnum opus* (2009/2014, p. 1-68).

1.2. La formation des enseignants comme point de cristallisation

Au sein du parcours réflexif sur l'école dont témoignent les différents textes de Raynaud étudiés ici, il paraît ainsi clair que la question spécifique de la formation des enseignants constitue un point de cristallisation de ses préoccupations et avis sur la politique scolaire.

Les controverses se déployant en amont et en aval de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1989-1990 en sont la trame. Dès ses premiers textes sur l'école, Raynaud dénonce ainsi ce qu'il juge comme étant les « projets les plus démagogiques quant à la formation des enseignants et à leur carrière » (Raynaud, 1983a, p. 122), allant « de la subordination de formation scientifique à la prétendue formation pédagogique jusqu' [...] aux projets de "corps unique" » (p. 122) de l'enseignement sur la base d'un rapprochement des formations et des statuts. De même, pour lui « accorder la priorité à la formation continue sur la formation initiale et, dans celle-là, à l'animation pédagogique sur la mise à niveau [reviendrait à] indiquer clairement qu'en France, il n'y a pas d'urgence à améliorer la formation scientifique des enseignants en poste » (Raynaud, 1983b, p. 179). Se plonger dans les transcriptions de l'échange qui réunit le 6 octobre 1990 (soit quelques semaines après la mise en service effective des IUFM) Raynaud et le recteur Daniel Bancel⁷ est donc éclairant.

Selon Raynaud, les mérites du modèle antérieur de formation des enseignants qu'il a lui-même connu comme jeune agrégé en 1976-1977 puis comme formateur⁸ ont été méconnus et/ou déniés, car ce modèle était « considéré comme conservateur parce qu'il reposait sur l'imitation, réputée passive, du modèle fourni par les professeurs plus âgés. Il était donc supposé empêcher l'innovation » (Bancel & Raynaud, 1990/2007, p. 42). L'erreur viendrait ici d'une méconnaissance de la capacité des enseignants débutants à s'émanciper intellectuellement dans un second temps de ces primes modèles qui accompagnaient l'entrée dans le métier. Autrement dit, ce modèle serait plus émancipateur qu'on ne l'aurait dit ou cru.

Au contraire, et tel est sans doute l'un des deux principaux reproches qu'il adresse au recteur Bancel dans leur échange : « Ce qui sous-tend le renversement de ce modèle de formation, c'est l'invention d'un système qui combine, semble-t-il, un discours non-directif dans la forme avec une réglementation très tatillonne, très directive de la formation » (*ibid.*). Raynaud faisant valoir que « lorsqu'il s'agit de formation professionnelle, la logique la moins directive [...] paraît la meilleure » (p. 46), tandis que cette directivité et l'assomption d'une posture transmissive seraient non seulement plus légitimes mais aussi plus efficaces s'agissant de l'acquisition d'une culture académique. C'est pourquoi il s'oppose à « l'idée de formation progressive, intégrée, simultanée [qui] combine, pendant toute la durée de formation, deux types de préoccupations et deux types de situations de formation qui sont très différentes » (*ibid.*).

Au cœur des critiques de Raynaud se trouve celle qu'il appelle « la prétention qu'ont certaines disciplines improbables comme les sciences de l'éducation ou la didactique à déterminer scientifiquement ce que doit être la formation des enseignants » (p. 52). Formation professionnelle et formation scientifique ne seraient pas réunies à rang égal dans les IUFM, ces derniers marquant au contraire l'entrée dans une ère où « la seule position magistrale sera celle du magistère en pédagogie » (*ibid.*). Au contraire, pour Raynaud, « une formation pédagogique *a posteriori* » de l'entrée dans le métier d'enseignant (laquelle se ferait sur des bases scientifiques et disciplinaires) – donc en formation continue – permettrait au débutant de jouer en quelque sorte ses primes expériences pratiques et sa capacité à juger par lui-même contre l'aplomb théorique de

⁷ Auteur en octobre 1989 du rapport intitulé « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » et considéré en cela comme le « père des IUFM » et l'incarnation de la volonté de donner à l'ensemble des enseignants une formation professionnelle commune en parallèle de leur formation disciplinaire spécifique.

⁸ « Je n'ai rien contre la formation professionnelle des enseignants pour la bonne raison que j'en ai dirigé deux pendant cinq ans donc, sauf à considérer que j'ai exercé un métier nuisible, je ne dirai pas que c'est une mauvaise chose que de fournir une formation professionnelle aux enseignants » (Bancel & Raynaud, 1990/2007, p. 45).

ses formateurs pédagogiques. Pour Raynaud la compétence enseignante ne peut qu'être avant tout disciplinaire, le reste venant comme une forme de supplément d'âme certes précieux mais second.

Dans ce même esprit, la défense du concours de l'agrégation comme mode d'accès à l'enseignement secondaire et non uniquement à l'enseignement universitaire est également constante dans ses écrits. Selon lui, « proposer la suppression des agrégations (commission de Peretti) ou la maintenir du fait des seules nécessités de l'enseignement supérieur (et non celle du secondaire), c'est indiquer clairement qu'à terme l'enseignement que l'on destine aux classes populaires pourra se passer de ses maîtres les plus compétents » (Raynaud, 1983b, p. 178). Polémiquant avec Fabrice Bouthillon dans les pages de *Commentaire* sur le thème de l'utilité et de l'avenir de l'agrégation, il réfute la tendance de son contradicteur à y voir, après beaucoup d'autres « un concours inutile, qui ne tient aucun compte des conditions "réelles" de l'enseignement et dont la préparation empêche ceux qui la préparent de se "former", elle favorise une pédagogie élitiste qui tend à l'"exclusion des plus faibles" » (Raynaud, 2012, p. 839). Au contraire, pour Raynaud, le type de formation qu'implique un parcours d'agrégatif puis de jeunes agrégés permettrait au système d'enseignement français de disposer de « professeurs de très bon niveau, dont la culture dans leur discipline n'est pas d'une nature très différente de celle de leurs collègues universitaires, mais qui se consacrent à l'enseignement plus qu'à la recherche » (p. 843). Ainsi l'héritage du modèle éducatif français permettrait aujourd'hui encore à ce pays de disposer de riches ressources d'« enseignement à l'intersection de la formation de base et des formations supérieures [qui] est en fait une exigence universelle dans le monde moderne » (*ibid.*) « des atouts dans le monde démocratique » (p. 844).

Or c'est justement de la capacité de certaines des analyses stimulantes proposées par Raynaud à être en prise sur ledit monde démocratique considéré dans son ensemble qu'il est, selon nous, permis de douter, comme nous souhaiterions le suggérer à présent.

2. Analyses et discussions à l'aune de l'individualisme démocratique

2.1. Avènement de la démocratie et autonomie individuelle : tensions et perspectives

Que ce soit explicitement dans ses exergues et autres citations, ou plus implicitement par le lexique et un certain nombre de schèmes de pensée, l'ombre portée de Tocqueville et de ses analyses pénétrantes de la démocratie comme processus d'égalisation se déploie sur les textes que Raynaud consacre à l'éducation. Excellent connaisseur et commentateur de ce théoricien capital de l'individualisme démocratique⁹, il nous semble raisonnable de dire qu'il en fait ce que nous appellerons une *lecture inquiète*¹⁰. Par cette formule, nous souhaitons désigner l'articulation : d'une reconnaissance de la prescience des analyses de Tocqueville et de la puissance transformatrice des phénomènes qu'il met au jour et dont l'individualisme démocratique est sans doute le plus considérable ; de craintes quant à ce que pourraient être les dégâts collatéraux de tels bouleversements, dont l'ampleur interdit d'envisager de les arrêter ou de les inverser mais qu'il faudrait savoir maîtriser et, au besoin, freiner.

Tel nous paraît pouvoir être l'axe central d'analyse et de discussion de la philosophie politique de l'éducation de Raynaud. S'il est en effet un domaine où la pénétration de la démocratie au sens tocquevillien – et d'ailleurs Tocqueville lui-même s'y arrête – peut métamorphoser radicalement ses conditions mêmes d'effectuation, c'est bien l'éducation¹¹. Comment, en effet, articu-

⁹ Dont la redécouverte bouleversa profondément le paysage intellectuel français, dans le sillage de Raymond Aron, François Furet et quelques autres (Audier, 2005).

¹⁰ Que l'on peut rapprocher sur ce point de celle de Pierre Manent (1982/2006, p. 181), qui conclue de sa propre étude sur Tocqueville que « pour aimer bien la démocratie, il faut l'aimer modérément ».

¹¹ Sur la question de l'éducation chez Tocqueville, on tirera profit du travail de Philippe Foray (1996, p. 12) pour montrer que s'il n'y a pas de « doctrine éducative explicite » dans ses œuvres, il ne s'en est pas pour autant désintéressé et qu'il devine notamment l'importance décisive de l'école dans l'individualisation des êtres.

ler l'égalité des conditions tocquevillienne et la différence frappante de vulnérabilité entre un enfant et un adulte ? Comment l'individualisme démocratique peut-il s'accommoder du fait que, contrairement à l'animal, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation » (Kant, 1803/1993, p. 73) ?

Comme nous l'avons montré ailleurs (Roelens, 2019a), un détour par l'œuvre de Marcel Gauchet, sa lecture de Tocqueville (1980) et sa théorie englobante de la modernité démocratique (2017) peuvent ici être éclairantes. Comme il le synthétise avec esprit, « le plus grand problème de la société des individus consiste en ceci qu'elle repose sur un principe abstrait établissant comme source de toute légitimité l'existence d'êtres libres et égaux, mais qu'il lui faut, d'autre part, gérer les individualités concrètes qui sont, elles, sexuées, primitivement dépendantes et, accessoirement, mortelles. Ce qui n'est pas prévu dans la Déclaration des droits de l'homme » (Gauchet, 2002, p. 237). Autrement dit, il n'est pas question – en particulier pour philosopher sur l'éducation – de nier ou de minorer la vulnérabilité ontologique de l'homme¹². Mais il faudrait néanmoins prendre conscience du fait qu'en ces matières et dans une société des individus, l'abord politique et axiomatique de la question tend inexorablement à prendre le dessus sur ce bon sens anthropologique.

Pour Gauchet, avoir pensé que les rapports entre adultes et enfants puissent ne pas être bouleversés par l'irrésistible dynamique d'égalisation aurait constitué la plus grande erreur de jugement de Tocqueville. Ce dernier aurait même « eu raison en un sens très au-delà de ce qu'il pouvait imaginer » (Gauchet, 1980, p. 96). Homme de son temps et en cela demeuré trop soumis à la « pesanteur des catégories du passé » (*ibid.*) – tout en étant par ailleurs « celui [...] qui discerne avec le plus d'acuité leur irrévocable effacement » (p. 97), Tocqueville n'aurait eu que le tort de penser que « la démocratie détruit ou modifie les inégalités que la société fait naître » (Tocqueville, cité par Gauchet, 1980, p. 97) mais pourrait laisser intacte la perception de l'adulte et de l'enfant comme êtres dissemblables, car cela serait de nature et non de culture. Or justement, le « mystère de l'égalité, [...] comme Tocqueville le pressent, même s'il le manque sur ce cas crucial, c'est de faire passer le sentiment de ressemblance et la volonté de similitude par-delà les obstacles de la nature et au-delà de l'écran du visible » (Gauchet, 1980, p. 98). Le propos ne prend nulle part plus de force que lorsqu'il se trouve « en stricte contradiction avec les données manifestes » (*ibid.*), justement parce qu'il instaure alors « la possibilité d'une reconnaissance là où il n'est pas évident d'en voir jouer une » (p. 99).

Il faut nous savoir gré à Raynaud de la rigueur et de la finesse avec lesquelles il déploie et dis-sèque les difficultés auxquelles l'école de la démocratie ne manque pas de devoir se confronter. Il semble néanmoins y avoir une tension entre le souci qu'il met à montrer *in fine* le tort que l'individualisme démocratique, porté par le processus d'égalisation, pourrait porter à l'école s'il s'y déployait sans frein ni barrière, et le fait – pour le dire comme Gauchet – que ce soit justement à son habileté à déjouer les obstacles que « se dévoile le mieux le génie propre de l'égalité. Nul déni de la réalité, dans son mouvement, une souple intégration de ses contraintes, à l'opposé, mais simplement une substitution interprétative au régime de l'ontologisation de la différence qui eut autrefois prévalu [...] d'un régime inverse où la différence est dé-substantialisée en même temps qu'assumée, de telle façon que sa présence n'empêche nullement l'adulte de retrouver un semblable dans cet autre qu'il domine, à l'évidence, et qui, d'avantage, dépend entièrement de lui – donc un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel. Les apôtres du "bon sens" auront beau faire pour nous persuader

¹² C'est ce que Raynaud (1985, p. 53) semble reprocher aux pédagogues et à la conception de la formation des enseignants qui en découlerait lorsqu'il écrit que « la pédagogie moderne, précisément parce qu'elle exprime sous leur forme la plus pure les illusions constitutives de l'imaginaire démocratique, exprime aussi de la façon la plus claire les virtualités de l'évolution des institutions scolaires – puisqu'elle est née de la transposition du modèle démocratique dans le monde de l'éducation » ou encore que « la pédagogie moderne n'a jamais été un projet purement neutre institutionnellement. Il est lié à un postulat, celui de la nécessité de recentrer l'éducation sur la manière dont l'individu construit sa personnalité en interaction avec d'autres individus. Il y a donc un postulat anthropologique individualiste au sens large au cœur de cette conception » (Bancel & Raynaud, 1990/2007, p. 55-56).

du caractère indépassable de la condition de minorité que personne n'ignore, ils ne pourront rien contre la reconnaissance opérante qui nous pousse, et toujours plus avant, à nous redécouvrir nous-mêmes sous les traits de ce que nous ne sommes apparemment pas, et qui invinciblement constitue l'enfant en égal » (Gauchet, 1980, p. 99-100). Ainsi, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (Gauchet, 2015, p. 161).

Ce triptyque liant, dans une perspective néo-tocquevillienne, démocratie libérale, individualisme démocratique et idéal d'autonomie individuelle fait parfois l'objet de critiques sévères, notamment à l'aune de la dénonciation du néolibéralisme. Ce dernier est particulièrement complexe à saisir du point de vue de la philosophie de l'éducation (Fabre & Gohier, 2015) et même à définir (Audier, 2012). Nous nous arrêtons ici sur trois sens que ce signifiant revêt le plus souvent : la remise en cause des acquis sociaux et le creusement des inégalités économiques ; la promotion d'un style de vie basé uniquement sur la production et la consommation ; le déchainement du risque d'atomisation sociale et de rupture culturelle supposé niché au cœur de l'anthropologie libérale, et désormais privé de la gangue dans laquelle la persistance de l'organisation traditionnelle des rapports humains l'avait longtemps contenu.

Un premier type de critiques, souvent d'inspiration marxiste, réinvestit ici la thématique de la critique du formalisme des libertés bourgeoises, et oppose les inégalités sociales persistantes voire accrues à l'égalité des conditions tocquevillienne. Un deuxième type de critiques, souvent d'inspiration foucaldienne, fait du néo-libéralisme une forme autoritaire de gouvernementalité visant à produire le type d'individu que les marchés financiers et la société de consommation réclameraient, l'*homo economicus*. Un troisième et dernier type de critiques, provenant essentiellement de courants anthropologiques et sociologiques anti-utilitaristes, insiste sur le caractère supposément désintégrateur de l'individualisme démocratique, qui substituerait en particulier ce qu'Alain Caillé (1989/2003, 2009, 2019) appelle *l'axiomatique de l'intérêt individuel* aux relations de don et à l'appartenance collective.

Les travaux de Christian Laval sur le néolibéralisme (2007, Dardot & Laval, 2010) et *La nouvelle école capitaliste* (Laval et al., 2011) nous paraissent articuler les lignes de force de ces trois approches. L'individualisme démocratique ne serait donc dans cette optique que le cache-sexe de la normativité néolibérale et du capitalisme sans frein, dont les moindres dimensions ne seraient pas l'ambition de démanteler l'État social à plus ou moins long terme et de renvoyer les plus faibles à la solitude existentielle et l'aliénation.

Dans l'analyse que Gauchet propose de l'avènement de la démocratie (2017), au contraire, c'est le type d'individu à qui est attribué objectivement *de facto* un statut d'être autonome *en droit* (qu'il doit s'approprier subjectivement *en fait*) qui tend à juger plus légitime les mécanismes de régulation impersonnels et singuliers (comme le marché et le droit) que les modes de régulations plus généraux et politiques (comme les institutions publiques). Ces dernières n'en restent pas moins indispensables – pas de sociétés des individus, écrit Gauchet, sans État social – mais il leur est désormais demandé de permettre l'autonomie individuelle et non d'en orienter les expressions. On ne pourrait donc prétendre faire de l'économie capitaliste et la prise d'importance du marché ni la solution automatique et unique au problème de l'autonomie humaine, ni non plus une source nécessaire d'aliénation. Il s'agit bien davantage de considérer le capitalisme comme un moyen *parmi d'autres* par lequel l'autonomie s'exprime. Si les intérêts économiques et la consommation font partie de ce que les individus veulent être libres de poursuivre et de pratiquer, ils ne subsument pas à eux seuls l'ensemble des aspirations et motivations que l'autonomie ouvre désormais à chacun en principe, mais dont la saisie est complexe. Cette position paraît partagée par Raynaud.

Ces tensions donnent toute sa valeur à la conceptualisation de l'autonomie individuelle proposée, par Foray, sur laquelle nous nous appuyons ici. Pour lui, la vie économique est certes désormais une part importante de l'autonomie fonctionnelle (agir par soi-même), mais ni

l'autonomie morale (choisir le type de vie que l'on veut mener) ni l'autonomie intellectuelle (penser par soi-même grâce à la mise à disposition de ressources intellectuelles et culturelles) ne peuvent lui être sacrifiées. Faire aujourd'hui de l'autonomie individuelle le but de l'éducation dans les sociétés démocratiques occidentales serait le choix le plus raisonnable, le plus cohérent avec le contexte où cette éducation s'exercera, et d'une certaine manière le plus *humble* de la part des adultes. « Dans une période où il n'y a plus de consensus sur le type d'être humain qu'il s'agit d'éduquer, l'éducation à l'autonomie est nécessaire pour permettre à chacun le moment venu de s'engager le plus en connaissance de cause possible, dans la forme de vie qui lui [paraîtra] souhaitable. En un mot, l'autonomie comme but de l'éducation dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines » (Foray, 2016, p. 66). Ainsi l'autonomie est distincte de l'indépendance comme de la seule rationalité (économique ou non), elle doit faire droit à la vulnérabilité des êtres, à leurs désirs, à leurs multiples intérêts (financiers ou pas) ainsi qu'à leurs besoins de ressources multiples pour pouvoir se diriger eux-mêmes dans le monde.

Si cette définition de l'autonomie est explicitement individualiste et libérale au sens où Foray (2016, p. 20) considère que les « groupes (famille, États, etc.), aussi importants soient-ils, ne sont que des moyens au service des personnes », elle pose tout aussi fermement qu'« être autonome, ce n'est pas être livré à soi-même. Des personnes ne peuvent s'attribuer à elles-mêmes la responsabilité de leurs réussites et celle de leurs échecs que dans la mesure où elles ont été préalablement pourvues des conditions – des capacités – qui leur permettent d'affronter les difficultés de la vie. Ces conditions sont éducatives, mais elles sont aussi sociales et politiques. L'autonomie ne saurait donc servir de justification au retrait de l'État providence. C'est l'inverse qui est vrai. Elle suppose un État social comme condition de sa possibilité » (p. 191). Bref, « la critique de la version néo-libérale de l'autonomie ne tient pas lieu de critique de l'autonomie en général » (p. 181) et la seconde ne peut pas être réfutée au nom des défauts de la première. En revanche, faire de l'autonomie le but de l'éducation serait critiquable si cela se limitait à une injonction imprécise formulée sans penser les *moyens* de la mettre en œuvre.

Or selon nous, Raynaud conteste en fait moins la légitimité *en soi* de l'idéal d'autonomie individuelle qu'il ne reste attaché (fut-ce sous des formes atténuées) à une conception de cette dernière et aux moyens étatiques de la faire valoir dans l'éducation publique qui étaient au cœur du modèle éducatif républicain tel qu'il l'analyse. On peut les résumer par l'idée de mise des ressorts traditionnels de l'éducation (hiérarchie des générations, primat du public et de l'héritage culturel sur le privé et le présent...) « au service simultanément de l'institution d'un acteur politique rationnel, capable en se fiant à ses seules lumières de remplir scrupuleusement ses fonctions civiques. [...] L'autorité sociale sans complexe, mais pour établir et conforter l'autonomie des personnes [et ainsi un] lien réussi, et réussi notamment *dans* et *par* l'école entre inscription sociale et droit des individus » (Gauchet, 2002, p. 119). Autrement dit, le service public est ici avant tout *service de l'idéal républicain par l'action des institutions sur les publics*, et non service du public dans ses aspirations propres.

L'avènement de la démocratie et de l'individualisme au sens où Gauchet, après Tocqueville, les analyse, nous place aujourd'hui dans une situation où l'éducation et la formation sont plus indispensables que jamais pour que la large attribution de l'autonomie en droit ne soit pas purement formelle et péniblement subie par les plus vulnérables. Mais s'agissant de penser les moyens à mettre en œuvre pour poursuivre un tel but, il faut tenir compte du fait que ce sont « les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (Blais et al., 2008, p. 7), et donc que ces « conditions sont à réinventer de fond en comble » (p. 9), en particulier du point de vue de la légitimité de l'institution scolaire.

Dans cette optique, le point nodal pour saisir la difficulté de penser l'individualisme démocratique et le type de société qu'il a façonné et continue à transformer est de devoir composer avec le fait suivant : lorsque « la norme défie la réalité » (Gauchet, 2017, p. 557), la seconde sera sommée de se retirer au nom de la première. La légitimité de la norme prime sur le bon sens du

tangible, et ne faire que le déplorer serait inopérant. Faute de pouvoir faire contre, il s'agit d'apprendre à faire avec. D'aucuns peuvent envisager que cela rende l'éducation impossible (Coq, 1999), hypothèse catastrophiste dont on peut comprendre qu'elle ne soit pas de nature à apaiser les débats sur l'école, mêmes lorsque les débatteurs brillent habituellement par leur pondération.

2.2. Conséquences pour une philosophie politique de l'école

En effet, si le positionnement global de Raynaud que nous avons synthétisé comme étant *républicain, conservateur et libéral* paraît commun à sa philosophie politique et à sa philosophie de l'éducation, ses manières de le faire valoir et le degré de dramatisation des enjeux en présence n'y sont pas homogènes. Il existe un contraste, qui parfois interpelle, dans le *ton respectif* des textes qu'il consacre tantôt aux idées et à l'histoire politiques tantôt aux idées et aux politiques éducatives.

Dans le premier registre, le propos est très majoritairement pondéré, soucieux avant tout d'exposer rigoureusement les points de vue en présence, les articulations théoriques et leurs conséquences pratiques. Dans le second registre, le propos se fait plus piquant, plus enclin à prendre parti dans les polémiques ou à s'opposer avec vigueur à certains courants de pensée. Comment l'expliquer ? Il nous semble possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle ce décalage procède à la fois d'une commune volonté de sa part de trouver et de préserver des équilibres et d'une perception différentielle de ce qui constituerait le cercle de la raison et de la modération dans l'un ou l'autre domaine.

Une idée essentielle qui traverse et structure l'œuvre de philosophie politique de Raynaud (2006, p. 195) est en effet celle d'une tension bifide – nichée au cœur même de cette promesse démocratique d'égalité si bien saisie par Tocqueville – d'où peuvent naître les deux principales oppositions franches et critiques radicales adressées à la démocratie libérale représentative. D'un côté, la critique réactionnaire consiste à dénoncer cette promesse de l'égalité comme une simple fable à réfuter dans son principe au profit du maintien assumé des ordres inégalitaires. De l'autre côté, la critique révolutionnaire consiste à exiger un mouvement brutal d'assomption immédiate de cette promesse quitte à s'émanciper des formes, des procédures et du droit. Mais entre ces deux extrêmes se déploie dans la pensée politique de Raynaud, un large spectre de sensibilités dont peuvent émerger et se recomposer une grande variété d'équilibres, certes précaires mais néanmoins décisifs. Autrement dit, s'agissant de philosophie politique, la modération est perçue à la fois comme majoritaire et comme *plurielle*¹³, tout en étant bornée par deux radicalités antagonistes.

Un point central au cœur de la philosophie de l'éducation de Raynaud paraît en revanche être, comme nous l'avons montré ci-avant, d'opposer une forme de vulgate de l'individualisme démocratique mal maîtrisé à laquelle communieraient de concert nombre de cadres institutionnels du système éducatif, de pédagogues, de praticiens, ainsi qu'une part importante de la société civile. Face à cette supposée chimère se dresseraient en fait deux positions minoritaires. L'une, modérée et sage, qui serait justement la synthèse républicaine, conservatrice et libérale que déploie Raynaud dans ses écrits sur l'école. L'autre, excessive et sans doute plus prompte à discréditer la première par amalgame qu'à produire quelques effets positifs, serait une tendance plus réactionnaire (et rhétorique) du retour à l'école républicaine des origines dans sa dimension volontiers mythique (Foray, 2018). La modération de fond que Raynaud entend incarner ici serait

¹³ Une des analyses structurantes de l'histoire philosophique de la vie politique française sous la V^e République qu'a écrit Raynaud (2017, 2018) est l'idée d'un consensus central autour de l'économie de marché, d'une protection sociale forte et de la construction européenne qui aurait rassemblé au-delà de leurs divergences plus superficielles les principales forces politiques dans cette période 1980-2000 (voire 2017) où il publie l'ensemble des textes sur l'éducation étudiés ici. Durant cette même période, les querelles scolaires à forte résonance dans le débat public ayant au contraire été légion, une opposition entre une relative pacification du débat politique et une tension du débat éducatif aurait constitué une forme de toile de fond dont la philosophie politique de l'éducation doit tenir compte.

donc davantage une que plurielle, et la question du bon système éducatif, de la juste place et des justes objectifs à lui assigner dans la société, pourrait avec quelque lucidité et quelque volonté être tranchée de manière plus certaine et dans l'intérêt général.

Modérantisme d'accompagnement prudent d'une tendance majoritaire donc, d'un côté (politique), et modérantisme de freinage d'une tendance majoritaire au nom d'une position perçue par ses tenants comme éclairée et minoritaire, donc, de l'autre côté (éducation). Or cela pose plusieurs questions et soulève des difficultés importantes, comme ce texte souhaite l'avoir fait percevoir.

Soit on radicalise l'opposition entre la République éclairée, ayant pour ambition l'émancipation intellectuelle des citoyens, et les démocraties modernes qui pourraient fonctionner en mêlant individualisme échevelé et soumission à la culture de masse (Raynaud, 1996). On peut alors tendre, y compris comme libéral, à privilégier pour « faire vivre cette ambition » (Raynaud, 1999, p. 644) une conception du libéralisme qui s'adosse à une conception positive de la liberté (Berlin, 1969 ; Ogien, 2013) et admet sur le principe une certaine forme de paternalisme républicain. L'école, alors, tend à être perçue comme l'outil par excellence de l'institution du citoyen conçu comme vraiment éclairé et capable de faire primer l'intérêt général sur ses désirs particuliers. La formation des enseignants a alors pour enjeu essentiel de doter cette institution d'agents à même de faire valoir pied à pied ces objectifs dans un contexte d'individualisme démocratique généralisé qui leur serait peu favorable.

Soit au contraire on considère que le défi central de la société des individus – dans l'éducation et dans l'école comme dans les autres domaines de la vie sociale et au sein des autres institutions publiques – est de *former l'individu, par l'individu, pour l'individu*. Former l'individu, cela signifie lui permettre d'assumer en fait un statut qui lui est attribué en droit. Former *par l'individu* ne signifie aucunement que l'élève serait autosuffisant. Sans méconnaître l'existence d'un cadre institutionnel de l'enseignement public, il s'agit ici de prendre acte du fait que celui-ci ne suffit plus à assurer certains éléments essentiels de la relation d'enseignement tels que l'autorité et la confiance (Roelens, 2019b). C'est avant tout en tant que *relation interindividuelle* (entre deux individus de droit) inscrite à la fois dans un système de légitimité individualiste et dans un cadre légal et déontologique propre que le rapport enseignants-élève doit être appréhendé. Former *pour l'individu*, enfin, c'est se préoccuper avant tout de l'accès de ce dernier à un certain nombre de *capabilités prudentielles* (Roelens, 2020a, p. 67-69), c'est-à-dire de l'expertise dans le choix et l'usage des moyens à même de le conduire à son plus grand bien-être en interaction avec un environnement culturel, social, économique et politique complexe. Un tel projet n'est en rien assimilable avec le fait de s'en remettre au libre épanouissement des capacités *sui generis* de chacun, car il impose de considérer les influences et les médiations offertes aux élèves par l'enseignement comme autant de ressources indispensables à sa réalisation. On peut tendre alors à faire valoir une conception du libéralisme soucieuse – au nom d'une conception négative de la liberté – de laisser se déployer l'individualisme démocratique sans intervention paternaliste, mais non sans mise à disposition des individus des ressources nécessaires à leur autonomie intellectuelle, sur le mode de la large proposition davantage que de l'imposition (une école largement inclusive et soucieuse de médiation culturelle trouvant là sa justification essentielle). Alors, il apparaît que l'école doit avant tout être perçue comme l'une des manières dont la société des individus se met au service de ses membres pour maximiser leurs possibles et leur autonomie individuelle. La formation des enseignants est alors envisagée centralement comme celle de personnes devant assumer une posture de service (public) d'étayage des parcours singuliers de chaque individu mobilisant les moyens que l'institution scolaire met à disposition pour cela.

3. Ouverture conclusive

Au terme de ces lectures et discussions, il nous semble donc y avoir deux avantages à préférer l'option décrite comme *formation de, par et pour l'individu* pour appréhender ce que peut être

un système public d'enseignement dans une société des individus en général, et en France en particulier.

Premièrement, ladite option nous semble plus à même de s'inscrire dans le système de légitimité qui est celui d'une société des individus – lequel, *volens nolens*, est celui auquel nous nous rapportons dans une démocratie occidentale contemporaine (Gauchet, 2017) – et donc les institutions publiques en général et éducatives en particulier ont ainsi davantage de chance d'y obtenir une reconnaissance de leur légitimité et de leur autorité qui ne va plus de soi.

Deuxièmement, cette même option fait place plus que ne le peut la première à ce que nous appellerons la *modération plurielle*, c'est-à-dire la diversité pratique et éthique des manières de bâtir, garantir et maintenir en conscience les conditions de possibilité du déploiement de l'individualisme démocratique, tout en tenant compte des mises en garde que Tocqueville et bon nombre de ses lecteurs ultérieurs ont su nous aider à identifier. Si, comme le souhaite également Raynaud (1983a, p. 122), on souhaite pouvoir aujourd'hui en arriver à ce que le fonctionnement de l'institution scolaire témoigne d'une « féconde tension entre l'individualisme démocratique et les nécessités sociales », il nous semble indispensable de s'astreindre à la fois de partir de l'intérêt de cet individu et d'y aboutir, sans méconnaître qu'il existe des conditions sociales de sa possible réalisation. Individu autonome en droit il est, individu autonome en fait il a à devenir, et il ne le peut sans appuis de socialisation (Foray, 2016, p. 26-32) et sans que son parcours particulier ne comporte des tours et des détours (p. 67-130). Si l'on prend au sérieux l'idée que la société des individus est celle qui met les collectifs au service du devenir soi-même des individus qui la compose, il importe que les enseignants disposent eux-mêmes, au sein du système éducatif, de l'autonomie et de la marge d'action suffisante pour faire valoir plusieurs manières différentes d'agir avec leurs compétences spécifiques pour qu'un tel cercle puisse être vertueux. Sans doute ne peut-il l'être que si les aspirations individualistes des parents comme des élèves sont accueillies comme des composantes et non combattues comme des déviances. Sans doute l'institution scolaire a-t-elle ici largement à gagner – en termes d'assomption de sa mission de mise à disposition de chacun des ressources intellectuelles et culturelles essentielles pour s'y retrouver dans un monde complexe – en renonçant à l'illusion de sa centralité en pointe d'une résistance aux aspirations majoritaires nées de l'individualisme démocratique ou même à ce que d'aucuns perçoivent comme leur excès (Roelens, 2020b, 2020c).

Au libéralisme républicain et conservateur de Raynaud, nous avons ainsi voulu opposer une autre sensibilité du libéralisme politique – distincte également du néolibéralisme – pour suggérer une philosophie politique de l'école et de la formation des enseignants plus en phase avec la société des individus. Celle-ci nous paraît en cohérence avec le courant rawlsien de l'égalité libérale (Kymlicka, 1990/2003, p. 61-108). Pour répondre à la critique du formalisme des libertés individuelles, il défend l'État social et la juste mise à disposition des individus des conditions concrètes d'exercice de leur autonomie de droit. Contre le risque d'imposition normative autoritaire d'une conception de la vie bonne particulière, il défend également l'assomption du pluralisme et la protection publique des conditions de l'autonomie morale et intellectuelle.

Prétendre imposer à et/ou par l'école une conception particulière de la vie bonne, qu'elle soit basée sur la réussite économique (inspiration néolibérale) ou sur les vertus civiques républicaines (inspiration républicaine), contredirait cette inspiration. Ne pas se donner, par refus de l'allocation des ressources publiques nécessaires ou par refus de bâtir les conditions d'une légitimité individualiste renouvelée de l'institution scolaire, les moyens de contribuer à soutenir l'autonomie individuelle des personnes par l'éducation conduit *in fine* à trahir cette exigence de justice.

Former des enseignants qui devront exercer leur métier dans une société des individus et une école se voulant toutes deux inclusives nous semble devoir se faire en tenant compte de ces deux écueils à éviter.

Références

- AUDIER Serge (2005), *Tocqueville retrouvé. Genèse et enjeux du renouveau tocquevillien français*, Paris, Vrin / EHESS.
- AUDIER Serge (2012), *Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- BANCEL Daniel & RAYNAUD Philippe (1990/2007), « La nouvelle formation des maîtres », dans Alain Finkielkraut (éd.), *La querelle de l'école*, Paris, Stock / Éditions du Panama, p. 37-60.
- BARRET Philippe, HAMON Hervé, RAYNAUD Philippe & SCHWARTZ Laurent (1985), « Décentraliser le système éducatif ? », *Le Débat*, n° 33, p. 167-180.
- BERLIN Isaiah (1969), *Four essays on liberty*, Oxford, Oxford University Press. Traduction française par Jacqueline Carnaud & Jacqueline Lahana : *Éloge de la liberté*, Paris, Calmann-Lévy.
- CAILLÉ Alain (1989/2003), *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*, Paris, La Découverte.
- CAILLÉ Alain (2009), *Théorie anti-utilitariste de l'action. Fragments d'une sociologie générale*, Paris, La Découverte.
- CAILLÉ Alain (2019), *Extensions du domaine du don. Demander-donner-recevoir-rendre*, Arles, Actes Sud.
- COQ Guy (1999), *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?*, Paris, Parole et silence.
- DARDOT Pierre & LAVAL Christian (2010), *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte.
- FABRE Michel & GOHIER Christiane (2015), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, Publications de l'Université de Rouen et du Havre.
- FORAY Philippe (1996), « La question de l'éducation à l'aube des temps démocratiques : l'analyse de Tocqueville », *Revue du C.R.E (Centre de Recherche en Éducation)*, n° 11, p. 1-18.
- FORAY Philippe (2008), « L'école des néo-républicains et le libéralisme politique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 41, p. 11-24.
- FORAY Philippe (2016), *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.
- GAUCHET Marcel (1980), « Tocqueville, l'Amérique et nous. Sur la genèse des sociétés démocratiques », *Libre*, n° 7, p. 43-120.
- GAUCHET Marcel (1985), « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, n° 37, p. 55-86.
- GAUCHET Marcel (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, France.
- GAUCHET Marcel (2015), « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n° 183, p. 158-166.
- GAUCHET Marcel (2017), *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Gallimard.
- KANT Emmanuel (1803), *Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*, Königsberg, Friedrich Nicolovius. Traduction française par Alexis Philonenko : *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1993.
- KYMLICKA Will (1990), *Contemporary Political Philosophy: an Introduction*, Oxford, Oxford University Press. Traduction française par Marc Saint-Upéry : *Les théories de la justice : une introduction*, Paris, La Découverte, 2003.

KOLAKOWSKI Leszek (1978), « Comment être "socialiste-conservateur-libéral" », *Commentaire*, n° 4, p. 455-456.

LAVAL Christian (2007), *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*, Paris, Gallimard.

LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLÉMENT Pierre & DREUX Guy (2011/2012), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.

LEFORT Claude, THIBAUD Paul & RAYNAUD Philippe (1979/2007), « La communication démocratique », dans Claude Lefort, *Le temps présent. Écrits 1945-2005*, Paris, Belin, p. 389-404.

MANENT Pierre (1982/2006), *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Paris, Gallimard.

OGIEN Ruwen (2013), *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*, Paris, Gallimard.

PROST Antoine, RAYNAUD Philippe & RAUZY Jean-Baptiste (2005), « L'école républicaine vue d'aujourd'hui », dans François Jacquet-Francillon & Denis Kambouchner (éds.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, p. 433-456.

RAYNAUD Philippe (1982), « L'éducation spécialisée en France 1882-1982. I », *Esprit*, mai, p. 76-99.

RAYNAUD Philippe (1982), « L'éducation spécialisée en France 1882-1982. II », *Esprit*, juillet-août, p. 104-127.

RAYNAUD Philippe (1983a), « L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement », *Le Débat*, n° 26, p. 113-123.

RAYNAUD Philippe (1983b), « La direction du changement », *Esprit*, mars, p. 177-179.

RAYNAUD Philippe (1983c), « Destin de l'idéologie républicaine », *Esprit*, décembre, p. 27-39.

RAYNAUD Philippe (1984a), « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », *Pouvoirs*, n° 30, p. 47-57.

RAYNAUD Philippe (1984b), « Pour l'école républicaine », *Esprit*, juillet-août, p. 155-159.

RAYNAUD Philippe (1985), « De la crise de l'école à la crise de la pédagogie », *Le Débat*, n° 37, p. 47-54.

RAYNAUD Philippe (1991), « L'école de la démocratie », *Le Débat*, n° 64, p. 35-38.

RAYNAUD Philippe (1995), « Sur la méthode des études de notre temps », *Le Débat*, n° 87, p. 156-199.

RAYNAUD Philippe (1996), « Culture de masse et savoir scolaire », *Le Télémaque*, n° 6, p. 45-50.

RAYNAUD Philippe (1999), « La décomposition de l'école républicaine », *Commentaire*, n° 87, p. 637-644.

RAYNAUD Philippe (2000), « Lectures de rentrée », *Commentaire*, n° 92, p. 921-926.

RAYNAUD Philippe (2006/2010), *L'extrême gauche plurielle*, Paris, Perrin.

RAYNAUD Philippe (2008), *Le Juge et le Philosophe*, Paris, Armand Colin.

RAYNAUD Philippe (2008), « Université », *Commentaire*, n° 121, p. 139-143.

RAYNAUD Philippe (2009/2014), *Trois révolutions de la liberté. Angleterre, Amérique, France*, Paris, Presses universitaires de France.

RAYNAUD Philippe (2011), « Durkheim sur l'éducation », dans Raymond Boudon (éd.), *Durkheim fut-il durkheimien ? Actes du colloque organisé les 4 et 5 nov. 2008 par l'Académie des Sciences morales et politiques*, Paris, Armand Colin, p. 173-184.

RAYNAUD Philippe (2012), « Utilité de l'agrégation », *Commentaire*, n° 139, p. 839-844.

RAYNAUD Philippe (2017), *L'Esprit de la V^e République*, Paris, Perrin.

RAYNAUD Philippe (2018), *Emmanuel Macron : une révolution bien tempérée*, Paris, Desclée de Brouwer.

RAYNAUD Philippe (2019), *La laïcité. Histoire d'une singularité française*, Paris, Gallimard.

RAYNAUD Philippe & THIBAUD Paul (1990), *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann-Lévy.

ROELEN Camille (2019a), « Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet », *Le Télémaque*, n° 56, p. 43-55.

ROELEN Camille (2019b), *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*, Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint-Etienne.

ROELEN Camille (2020a), « Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie », *Revue française d'éthique appliquée*, n° 9, p. 59-73.

ROELEN Camille (2020b), « Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? », *Penser l'éducation*, n° 47, p. 63-88.

ROELEN Camille (2020c), « Éthiques éducatives scolaires et familiales face au défi de l'individualisation de masse. Enjeux, tensions et perspectives », *Epistrophè. Revue Internationale d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques [EPREPE]*, n° 3, p. 67-114.

STATIUS Pierre (2009), *De l'éducation des modernes. Réflexions sur la crise de l'école à l'âge démocratique*, Paris, L'Harmattan.