

édito -rial

« **Libres, vous voulez l'être ; soyez-le donc tout à fait !** » (Saint-Just)

Ce qui est bien avec la démocratie, celle évidemment « avancée » que l'Occident rêve de voir triompher dans un monde enfin réellement libre, c'est que chacun y a déjà le « droit » de penser ce qu'il veut. Certes ; mais les outils ? Ce droit est tellement fondamental que les démocraties, pour être encore plus avancées, doivent se donner le moyen d'avertir tout individu qu'il risque toujours de ne pas penser ce qu'il « veut ». Du genre : « Attention, n'es-tu pas en train de vouloir ce que ton banquier, ton confesseur ou ton confiseur s'est donné les moyens que tu penses ? ». Cet individu désormais aussi libre que le monde – mais pas davantage ! – découvrira qu'il en est toujours réduit à penser ce qu'il **peut** ! Quant à savoir si c'est bien ce qu'il **veut**, voilà qui résultera, pour longtemps encore, d'une lutte collective de tous les instants.

Ce « moyen d'avertir » est l'objet du processus éducatif que la société dans sa globalité, dans la réalité de ses rapports de forces, a choisi, sans le déléguer à un appareil, de garantir à chacun. Une société directement éducatrice ! Une société engagée par toutes ses instances dans la promotion collective. Une société qui ne sépare pas la fonction éducative de la « vie en société », où chacun, par le fait même qu'il participe à la production du bien commun, produit aussi du savoir et s'implique dans son partage ; un savoir qui, pas plus que le travail dont il provient, n'a de prix et ne génère de hiérarchie, de privilèges ou de profit personnel. Une société sans école ? En attendant de pouvoir s'en passer, une école garante d'une éducation **civile**, intégrée organiquement à l'engagement social de

tous ses membres. En clair, et transitoirement, une école où les enseignants sont des spécialistes, non d'une transmission de connaissances produites par d'autres¹ mais de l'apprentissage des outils de pensée par lesquels, à tout âge, les systèmes de théorisation s'élaborent depuis la pratique. De l'acte à la pensée, dans le refus du faire-semblant, écrivait déjà Henri Wallon. Sans cette volonté éminemment politique, on restera toujours sous la dépendance de la minorité qui aliène le travail humain en en faisant une marchandise – et donc décide de ce qu'il est nécessaire que la majorité sache et pense. La pensée individuelle « libre » est un processus qui se construit socialement et dont la qualité dépend de la complexité de l'empan de réel pris en compte. Elle nécessite, dès le début, d'avoir personnellement accès aux processus collectifs de production des savoirs et au pouvoir de les expérimenter dans la transformation des pratiques.

Quoi qu'on fasse pour le dissimuler, l'éducation est toujours aujourd'hui un reflet fidèle des rapports sociaux, c'est-à-dire de ce que provoque la confiscation matérielle et idéologique que des groupes exercent sur d'autres ; ce que de bons esprits omettent de nommer, laissant alors à W. Buffet le soin de rappeler : *« Il y a une guerre des classes, c'est un fait, mais c'est ma classe, la classe des riches, qui mène cette guerre, et nous sommes en train de la gagner. »* ! Il est en effet aisé d'observer que, depuis le 18^e siècle, tous les moments et mouvements révolutionnaires dans le monde² – du plan de Le Peletier en 1792 jusqu'aux gouvernements progressistes d'Amérique latine aujourd'hui, en passant par la Commune de Paris, l'enseignement

soviétique après la première guerre mondiale, les kibboutz en Israël, les « classes nouvelles » expérimentées par le CNR à la fin des années 40, voire même, dans les années 70, certaines écoles expérimentales du défunt INRP – tous ont prétendu plus ou moins fortement réinsérer le processus éducatif dans les divers champs d'activités productives du corps social afin de réunir, dès le début, les conditions d'une formation **intégrale**, inséparablement intellectuelle, citoyenne, physique, sensible, culturelle, etc. Et, dans le même temps, tous les moments et mouvements conservateurs dans le monde ont imposé le principe d'une école fermée afin de conformer la jeunesse à l'abri des turpitudes légales imposées ensuite aux adultes par l'ordre économique et social dominant. Fermée, pour mieux accomplir ses « humanités », d'une durée d'ailleurs fort variable, d'un individu à l'autre. Pour ne prendre que cet exemple, dès *thermidor* perpétué, la bourgeoisie triomphante, en créant pour ses héritiers les Grandes écoles (polytechnique, d'agronomie, Centrale, Mines, etc.) s'est assurée de ne laisser aux prolétaires que l'ombre d'un enseignement professionnel, justifiant en retour la division du travail, l'inégalité des salaires et des pouvoirs...

On est bien là, à grands traits, devant deux volontés éducatives antagonistes. Quand des éducateurs et des politiques progressistes ambitionnent aujourd'hui que des élèves du 9-3 réussissent à Sciences-Po, on mesure le

¹. lesquels, s'ils n'étaient pas eux-mêmes en proie à la division du travail, seraient assurément les plus compétents pour les partager en même temps que le processus de leur production ². Se reporter aux numéros 107 (septembre 2009) à 113 (mars 2011) des Actes de Lecture

recul de la réflexion collective en cette affaire... Comme si, pour l'humanité, la plus grande urgence éducative n'était pas que **tous** les individus accèdent à une conscience plus précise des rapports sociaux qui les déterminent, s'y positionnent et agissent en meilleure connaissance de cause ! Ce qui n'est d'ailleurs visiblement pas le point fort de cette école, ni de ses semblables ou concurrentes... Mais, répétons-le, parvenir à penser un peu mieux ce qu'on **veut**, réduire pour chacun le taux de mystification et d'aliénation, suppose assurément d'avoir su collectivement lier formation intellectuelle et implication directe dans le monde tel qu'il va.

Soyons optimistes. Certes, les positions des partis, des syndicats, des mouvements pédagogiques, des associations de parents, de l'opinion publique telle qu'elle est fabriquée quotidiennement ne vont majoritairement pas dans ce sens. Elles stagnent en donnant à croire qu'il faut davantage de moyens afin de mieux faire ce qui se fait, et non en aidant à penser qu'il urge, avec les moyens existants, d'expérimenter les voies radicalement différentes (mais pas nouvelles !) d'une société intégrant, aux frontières de ce qui est possible aujourd'hui, la fonction éducative, outil de la promotion collective, dans la diversité des lieux de production sociale, matérielle, intellectuelle, culturelle, civile, etc. Optimistes, car la consternante régression sociale, politique, intellectuelle, culturelle et morale de ces quarante dernières années joue simultanément comme facteur de conscientisation de certains acteurs dans ces mêmes partis, syndicats, mouvements pédagogiques, associations, opinion publique...

C'est pourquoi l'AFL a choisi pour les journées d'étude de son congrès d'octobre 2012 de faire le point des analyses et des pratiques de ses adhérents afin de décider de l'opportunité et, si besoin est, des modalités de préparation d'un colloque national qui réunirait les acteurs « conscientisés » de cette possible société éducatrice dont on découvrira rapidement qu'ils sont déjà plus nombreux, diversifiés et créatifs qu'on nous le fait accroire.

L'AFL

Lire aussi : ● page 59 de ce présent numéro : « *Un congrès pour sortir des sentiers rebattus.* » (Michel Piriou) ● *L'appel pour les Journées d'études de l'AFL.* Éditorial. A.L. n°118, juin 2012, p.3