

moyens par lesquels les nécessités sociales sont transformées en qualité personnelle<sup>70</sup>.

De toute évidence, il y a un « bonheur » sincère à être élève et ce bonheur est entretenu par les félicitations, les récompenses, les prix et un goût, parfois socialement développé, pour une certaine façon d'apprendre, voire une certaine conformité. Cet état de fait ne peut cependant pas être la caution définitive d'un système qui laisse nombre d'enfants sur le bord du chemin.

70. *Ibid.*, p. 269.

## CHAPITRE 3

# Oser les voies de la piraterie éducative

*Le pédagogue est un insurgé.*  
– Jean Houssaye<sup>1</sup>

CE LIVRE S'APPUIE sur des expériences qui se situent à la marge des institutions éducatives et parfois même à la limite de la légalité : celles des sociétés traditionnelles, de « l'éducation à domicile », du voyage familial. Les parents qui ont fait ces choix, loin d'être soutenus par les pouvoirs politiques, offrent à leurs enfants un contexte éducatif que j'ai choisi d'appeler la « piraterie éducative<sup>2</sup> » ou « éducation pirate ». Dans les sections suivantes, je vais tenter de circonscrire ces formes d'éducation parfois clandestines et souvent aventureuses qui méritent sans doute d'être explorées et appuyées par des recherches plus formelles. Ce faisant, je suivrai les pistes ouvertes intuitivement par Tom Sawyer qui, déçu par la vie civile, optait pour la vie de pirate sur l'île Jackson : « Fi donc ! Il y avait mieux encore à faire ! Être pirate ! Voilà l'avenir qui s'offrait à lui dans toute sa splendeur. [...] Sa décision était prise, il avait choisi sa carrière. [...]

1. Jean Houssaye, Michel Soëtard *et al.*, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002, p. 42.
2. Le mot « pirate » vient du grec *peiratês* qui veut dire « entreprendre, tenter l'aventure ». Voir Mikhaïl W. Ramseier, *La Voile noire des pirates. Aventuriers des Caraïbes et de l'océan Indien*, Lausanne, Favre, 2006, p. 140.

Quant à définir ce qui devait faire l'objet de leur piraterie, ils n'y songèrent même pas<sup>3</sup>. »

### La piraterie: un souffle libertaire ?

La piraterie est très souvent associée dans l'imaginaire collectif, et parfois de façon romantique, à la philosophie libertaire. Que cette association, façonnée par la littérature et le cinéma, puisse prendre appui sur une réalité historique reste sans doute à démontrer. Signalons toutefois que la question a déjà été fouillée. Moreau<sup>4</sup> et Lapouge<sup>5</sup>, parmi d'autres, font mention d'éléments tels que le partage du butin, la liberté accordée aux esclaves, l'indemnisation des blessures de guerre ou le statut élevé de certaines femmes dans l'organisation. On pourra également souligner l'évocation, dans l'œuvre de Defoe<sup>6</sup>, de *Libertalia*, cité pirate – sans doute imaginaire – fondée par le pirate Misson, ou encore de Salé, sur la côte Atlantique du Maroc, cité pirate attestée qui eut le mérite de faire ressortir les bases de « l'utopie pirate ». Lapouge parlera de la piraterie nihiliste des boucaniers et s'aventurera même à évoquer la « dimension sociale de la piraterie<sup>7</sup> ». D'un autre côté, les auteurs libertaires ont souvent manifesté de la sympathie envers la piraterie. C'est le cas de Jules Lermina, qui fonda le journal *Le Corsaire* en 1867, ou plus récemment du collectif anarchiste *Do or Die* à travers l'évocation de ce qu'il nomme les « Bastions Pirates ». À tort ou à raison, la piraterie véhicule donc une image de liberté qui vient renforcer l'idée d'appeler « éducation pirate » une forme d'éducation en marge de la légalité, souvent aventureuse et à tendance libertaire.

On a souvent noté que les mouvements anarchistes, sous leur aspect moderne, se développent en Europe au moment où les pirates refluent des mers. Et que l'emblème des navires réprouvés, le drapeau noir, flotte désormais à la tête des groupes libertaires<sup>8</sup>.

3. Mark Twain, *Les aventures de Tom Sawyer*, Paris, Flammarion, 1996, p. 104 et 133.
4. Jean-Pierre Moreau, *Une histoire des pirates. Des mers du Sud à Hollywood*, Paris, Éditions Tallandier, 2006.
5. Gilles Lapouge, *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*, Paris, Payot, 1987.
6. Daniel Defoe cité dans Jeran-Pierre Moreau, *op. cit.*, p. 368.
7. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 97.
8. *Ibid.*, p. 64.

Une légende tenace, aussi répandue qu'invérifiable<sup>9</sup>, affirme que Jean Lafitte, célèbre et richissime pirate du XIX<sup>e</sup> siècle, aurait participé vers la fin de sa vie au financement des travaux de Marx et Engels, notamment pour la première édition du *Manifeste du Parti communiste*. Que cette légende soit avérée ou pas, elle vient renforcer le trait d'union qui existe entre l'échappée pirate et la contestation sociale.

L'éducation libertaire, balisée notamment par Lenoir, met l'accent sur sa dimension émancipatrice et remet en question le système de pouvoir et l'autorité de l'enseignant que lui accorde de fait l'organisation scolaire traditionnelle.

L'éducation libertaire vise, comme le proposait déjà W. Godwin, « à apprendre à penser, à discuter, à se souvenir, et à se poser des questions ». La connaissance, même si elle est indispensable, n'est pas une fin en soi. Le résultat de l'éducation n'est pas une tête bien pleine qui offre à l'individu tous les moyens d'agir, tant dans la sphère du travail manuel que dans celle de la pensée et du travail intellectuel. Elle se propose de doter l'individu, sans négliger ni oublier les influences extérieures, des outils de son autoconstruction. [...] Au-delà de la modernité et de l'idéalisme du propos, il convient de souligner que le projet libertaire remet fondamentalement en cause le statut du couple savoir/pouvoir dans la situation éducative<sup>10</sup>.

Les éléments de cette déclaration sur l'éducation libertaire convergent avec ceux déjà évoqués au chapitre précédent concernant les enjeux de pouvoir et d'oppression. Ils m'incitent à proposer le concept d'éducation pirate ou de piraterie éducative pour saisir cette réalité qui ne correspond pas totalement aux concepts d'éducation non formelle, d'éducation populaire ou encore d'éducation informelle, familiers aux acteurs de la recherche en éducation. En effet, aucun de ces concepts ne désigne des modes d'éducation alternatifs à la fréquentation scolaire. Ils concernent davantage des formes d'éducation complémentaires à celle dispensée dans les écoles.

9. Mikhaïl W. Ramseier, *op. cit.*, p. 191.

10. Hughes Lenoir, « Propos sur l'éducation libertaire », Hors-série, *Le Monde libertaire*, n° 15, 28 juillet-25 septembre 2000.

### La proposition d'éducation pirate

*L'anarchisme, du moins tel que je le comprends (d'une façon qui est très bien justifiée, je crois, mais c'est une autre question), est une tendance de la pensée et de l'action humaine qui cherche à identifier les structures d'autorité et de domination, à leur demander de se justifier et, dès lors qu'elles en sont incapables (ce qui arrive fréquemment), à tenter de les dépasser.*

– Noam Chomsky

Le concept d'éducation pirate que je propose désigne un mode éducatif qui n'a toujours pas de nom. Bien entendu, la piraterie qui est évoquée ici l'est seulement dans sa dimension métaphorique; cela ne me rend pas solidaire des actes de violence perpétrés par les pirates, la plupart du temps en réponse à la violence d'État qui s'exerçait contre eux.

La métaphore n'est ni une équivalence (elle privilégie les similitudes et occulte les différences), ni une homologie mathématique (elle ne stipule pas l'égalité des rapports, mais une « stylisation »). [...] C'est la sémantique formelle, doublée d'une discursivité métaphorique qui ouvre les portes sur un « logos verbo-iconique », une pensée qui articule étroitement imagination et raison pour participer à la production de connaissance<sup>11</sup>.

La métaphore est donc utilisée dans ce texte comme « mise en scène du matériau analysé et comme levier de déplacement paradigmatique<sup>12</sup> ».

Afin de clarifier ce concept émergent, je propose la définition suivante:

L'éducation pirate regroupe diverses propositions éducatives à tendance aventureuse et libertaire, ayant en commun de se situer délibérément en marge de l'institution scolaire et parfois même de la légalité. Elle repose sur la liberté et sur la volonté des parents, en lien avec une communauté éducative, d'utiliser plusieurs contextes, de mettre en œuvre une diversité d'approches et de stratégies qu'ils jugent favorables à l'apprentissage et au développement intégral des enfants. L'éducation pirate vise

11. Sophie Grossmann, « Tissages de pagnes: construction identitaire et transcolonialité », *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 9, 2003, p. 56.

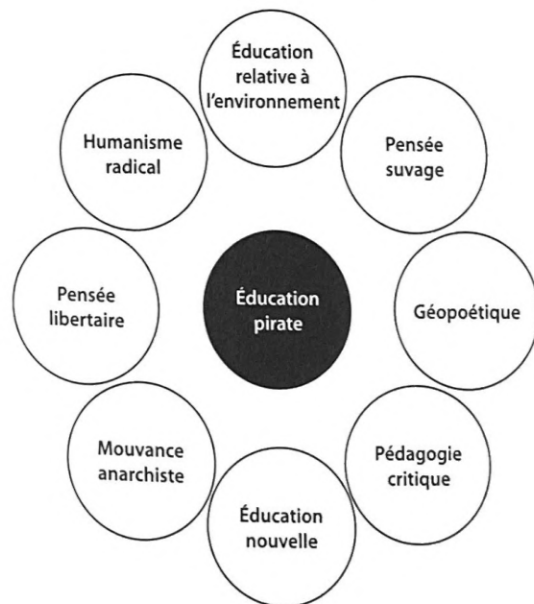
12. *Ibid.*

l'émancipation et le développement harmonieux de l'autonomie dans « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Outre le développement harmonieux et l'émancipation des enfants, elle a pour conséquence de faire coexister une diversité d'alternatives au monde de l'éducation et elle enrichit les possibilités de choix des parents. Cette éducation s'inspire des champs de la pédagogie critique, de l'éducation relative à l'environnement et de la pensée libertaire. Elle s'inscrit également dans l'héritage des mouvements de contestation à l'école traditionnelle, tels l'éducation nouvelle ou le mouvement des écoles alternatives. À son tour, elle peut être une source d'inspiration pour enrichir les formes d'éducation scolaire.

Le concept d'« éducation pirate » se situe à la confluence de plusieurs mouvements de pensée, courants ou champs de recherche. Il s'inspire à la fois de Kenneth White, Paulo Freire, Célestin Freinet, Ivan Illich, Claude Lévi-Strauss, Murray Bookchin et d'autres.

### Influences de l'éducation pirate



Précisons que la pensée libertaire, dans laquelle je me reconnais, relève moins de la lutte sociale que de la recherche d'un mieux vivre-ensemble. Mon propos se situe moins dans l'héritage marxiste qu'il n'y paraît de prime abord, même s'il convoque un rééquilibrage des injustices de la société. Je n'échappe pas à une forme de révolte face au traitement que le système scolaire impose aux enfants, mais celle-ci s'estompe quand je me tourne vers les alternatives. Loin du modèle scolaire, ma piraterie devient apprentissage de la liberté et s'insère naturellement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement. Lucie Sauvé explique :

L'éducation relative à l'environnement ne peut pas être considérée comme un instrument au service d'un programme politique universel et exogène, répondant à une vision du monde pré-déterminée, si vertueuse soit-elle de prime abord. Elle ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave ; la relation à l'environnement n'est pas *a priori* une affaire de compromis social historiquement négocié entre certains acteurs sociaux ; elle ne peut être déterminée par un pseudo-consensus planétaire. L'éducation relative à l'environnement accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient ; dans une perspective d'ensemble, elle contribue au développement de sociétés responsables<sup>13</sup>.

L'éducation relative à l'environnement telle que je la conçois promeut une dimension critique, et donc émancipatrice.

La posture critique consiste à mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression. La visée est celle de l'émancipation, de l'équité et de la justice sociale.

[...] Après la déconstruction, la reconstruction. Il s'agit de chercher à voir et à ressentir autrement, à débusquer, à dénoncer et à résister de façon positive en inventant de nouvelles façons d'être et de faire, mises à l'essai et sans cesse remodelées<sup>14</sup>.

13. Lucie Sauvé, « Regards sur l'éducation relative à l'environnement », dans Jean-Yves Vilcor, *Vers une éducation à l'environnement au développement durable. Démarches et outils à travers les disciplines*, Amiens, Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens, 2007, p. 62.

14. Lucie Sauvé et Isabel Orellana, « Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : l'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement ».

Le lien entre la pensée critique, libertaire ou anarchiste et la perspective écologiste est au cœur des écrits de Murray Bookchin. Dans son ouvrage intitulé *Pour une société écologique*<sup>15</sup>, l'auteur affirme que la diversité est un élément indispensable autant pour l'écologiste soucieux d'harmonie naturelle que pour l'anarchiste préoccupé d'harmonie sociale.

De même que l'écologiste s'efforce de diversifier l'écosystème et de favoriser le libre jeu des espèces entre elles, de même l'anarchiste vise à diversifier la vie sociale et à éliminer toutes les entraves s'opposant à son développement<sup>16</sup>.

Pour Bookchin, la diversité émane de la spontanéité, elle-même rendue possible par la liberté qui est laissée à l'innovation ou à l'adaptation tant dans les processus naturels que sociaux. Cette diversité est le gage de la stabilité des écosystèmes, mais également des sociétés. À l'inverse, les monocultures sont génératrices de déséquilibre et favorisent le parasitisme d'une espèce sur les autres.

La stabilité est fonction de la variété et de la diversité : dès qu'interviennent une simplification du milieu et une diminution de la variété des espèces animales et végétales, les fluctuations de populations s'accroissent, échappent aux mécanismes régulateurs et tendent à prendre des proportions parasitaires<sup>17</sup>.

Cette importance accordée à la diversité naturelle est transférable à la sphère sociale. Elle est la mesure même du progrès aux yeux de Bookchin, qui s'appuie sur les travaux de Read et qu'il cite ainsi :

Le progrès se mesure au degré de différenciation interne d'une société. Si l'individu n'est que l'unité de base d'une masse intégrée, son existence sera étreinte, morne et mécanique. Si l'individu constitue une unité pour lui-même, et dispose d'espace et de possibilités d'action personnelle, il sera peut-être plus exposé aux accidents et aux coups du sort, mais il pourra du moins se développer

*Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, vol. 7, 2008, p. 8.

15. Murray Bookchin, *Pour une société écologique*, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1976.

16. *Ibid.*, p. 164.

17. *Ibid.*, p. 156.

et s'exprimer. Il pourra se développer au vrai sens du terme, développer la conscience qu'il a de sa force, de sa vitalité, et de sa joie<sup>18</sup>.

Mon propos s'inscrit dans l'héritage de cet auteur qui a marqué les années 1970 par sa proposition d'écologie sociale. La piraterie éducative avancée ici veut participer à cette innovation sociale, à la croisée de la pensée anarchiste, de la pédagogie critique et de l'éducation relative à l'environnement, afin de diversifier la « monoculture » scolaire et de laisser libre voie à la spontanéité créative. Il est curieux de constater que la recherche de diversité sociale est présente dans les transports (voitures partagées, transport en commun, mise à disposition de vélos, etc.), dans l'alimentation (soutien direct aux agricultures de proximité, autocueillette, marché de solidarité régionale, etc.), dans la santé (herboristerie, aromathérapie, réseau des sages femmes, etc.), le plus souvent en remplacement des voitures, des épiceries ou des médecins. Mais elle semble moins présente dans l'éducation, où il paraît plus difficile de proposer des solutions de remplacement à l'institution scolaire. Il serait intéressant de comprendre pourquoi.

La réponse que je privilégie pour contrer l'hégémonie du système scolaire se situe davantage du côté de la créativité que de celui de la lutte, ce qui n'est pas moins radical à mes yeux. Ma piraterie devient alors une navigation de plaisance, voguant dans des zones peu cartographiées, certes, mais aussi moins soumises au contrôle.

Quitter la terre pour l'océan n'est pas une décision insignifiante : elle entraîne que l'on donne congé à la cité et à la société, au Discours de la Méthode, au temps des clepsydres et des horloges, aux bornages, à l'équerre, à la truellerie et au compas, aux fabriques et aux champs, au code civil et aux archives<sup>19</sup>.

Sans doute mon expérience en tant que pratiquant et professeur d'aïkido participe à cette posture de résistance pacifique. L'aïkido est un art martial japonais qui propose de répondre à l'agression d'autrui sans faire preuve soi-même d'intention agressive. La force opposée à la force engendrerait sinon un

18. *Ibid.*, p. 163.

19. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 20.

combat dont il faudrait *in fine* désigner un vainqueur et, donc, un perdant. L'aïkido adopte plutôt une posture de non-opposition et engage le pratiquant dans une fluidité de mouvement ne permettant jamais à l'adversaire de concrétiser son attaque. L'aïkido, devenu insaisissable, peut alors contrôler ou projeter son adversaire sans effort afin de lui démontrer l'inutilité de son attaque.

Ne regardez pas les yeux de *Aïte* (adversaire-partenaire), le cœur se fait aspirer par les yeux de *Aïte*; ne regardez pas le sabre de *Aïte*, l'esprit se fait aspirer par le sabre de *Aïte*; ne regardez pas *Aïte*, vous laisseriez pénétrer en vous le ki (énergie) de *Aïte*<sup>20</sup>.

L'éducation pirate ne vise ni à s'imposer ni à s'opposer au système éducatif en place, mais à proposer une alternative critique. Elle ne suggère pas une lutte contre le système, mais une sorte d'indifférence radicale que j'estime tout aussi efficace et bien moins astreignante, une forme de « jusqu'au bouddhisme<sup>21</sup> ». Que cette éducation puisse exister à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre légal<sup>22</sup> n'est pas la question centrale traitée dans cet ouvrage et ne doit pas être un obstacle à la réflexion. À l'instar des initiatives citoyennes comme L'Action terroriste socialement acceptable (ATSA), La Guérilla jardinière ou Les Faucheurs volontaires, qui agissent sur le terrain sans égard aux pans de la législation jugés aliénants, la piraterie éducative contribuera peut-être à faire réagir les autorités politiques sur l'alternative éducative.

Truands et malfrats ordinaires ont en effet ceci de commun avec les honnêtes gens qu'ils agissent à l'intérieur de la société et sont, partant, justiciables de ses lois. Au lieu que le pirate, quels que soient les actes dont il se recommande en mal ou en bien, tient d'abord à faire savoir qu'il se situe « en dehors » – et le plus loin possible<sup>23</sup>.

20. Maître Ueshiba, fondateur de l'aïkido, cité dans Nobuyoshi Tamura, *Aïkido*, Marseille (ouvrage non édité), 1986, p. 249.

21. Franck Michel, *Routes. Éloge de l'autonomie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009, p. 573.

22. Le cadre légal de l'éducation sans école sera discuté au chapitre 4.

23. Gilles Lapouge, *op. cit.*, p. 11.



### *Les nouvelles radicalités*

Face au caractère hégémonique d'un monde envisagé à l'aune du développement et de la croissance économique, Aubenas et Benasayag<sup>24</sup> mènent une réflexion sur les nouvelles formes de résistance et présentent un bouquet d'alternatives apparues dans le paysage social. Ayant montré de quelle façon l'école semble être à certains égards « fille » des préoccupations économico-politiques des sociétés, il me semble intéressant de tisser un parallèle entre la résistance sociale et la résistance éducative décrite dans la proposition de l'éducation pirate.

En premier lieu, Aubenas et Benasayag prennent le temps de préciser que ces nouvelles radicalités refusent de se laisser définir par ce qu'elles critiquent et n'adoptent pas seulement une attitude du « contre » :

Il est une tentation efficace, puissante pour rassembler : la logique d'affrontement, qui donne tout à la fois, une identité, un sens. « Être contre » réunit bien plus sûrement qu'« être pour ». Cela galvanise, permet de s'épargner l'incertitude de construire soi-même. Mais à une condition : accepter que ce soit l'ennemi qui vous définisse, vous légitime, ordonne votre vie<sup>25</sup>.

Ils insistent sur la nécessité d'adopter une attitude par laquelle chacun pourrait se réapproprier son présent et qui viendrait réfuter les promesses d'avenir radieux, mais hypothétique, qu'offre la lutte sociale ou politique traditionnelle. Le propos de ces nouvelles radicalités est de réinvestir le présent et d'aller débusquer, à l'intérieur de chaque acte, les valeurs de la vie que nous voulons voir se réaliser ici, maintenant et entre nous :

« Résister, c'est créer », affirmait le philosophe Gilles Deleuze. C'est-à-dire développer une myriade d'expériences qui permettent de sortir du « devoir-être » pour passer au « devoir-faire ». Mais, dans ces pratiques elles-mêmes, il n'y a pas à chercher d'engagement transitif classique, une idée qui serait mise en œuvre pour un objectif à venir : je fais cela aujourd'hui pour être libre demain. Nous n'avons pas à nous poser cette question de savoir si nous sommes enchaînés ou émancipés, ou même quand nous le serons poursuit

Deleuze. La liberté est tout entière dans l'expérience de liberté elle-même, au moment où elle se fait : « L'efficacité de l'acte réside dans l'acte », dit Plotin (1948)<sup>26</sup>.

Les parents qui optent pour une éducation en dehors de l'école suivent cette même trajectoire de pensée en réfutant pour leurs enfants « cette vague promesse d'avenir<sup>27</sup> ». La plupart cherchent au contraire à leur offrir immédiatement émancipation et bonheur. Devant tenir compte de leurs contextes particuliers, ils développent des expériences originales qui participent à la diversité éducative.

Assumer le présent ne nous empêche pas seulement de développer des projets d'avenir, mais, au contraire, en nous désaliénant d'un futur illusoire, messianique, cela nous permet d'assumer un avenir concret construit à chaque moment d'un présent qui s'est ré-épaissi. Assumer une situation signifie ainsi que ce qui se passe ici se décide ici, en tenant compte des différents éléments contextuels qui en font partie. Chaque expérience inscrite dans la multiplicité crée ses propres réseaux, compose par affinités électives<sup>28</sup>...

Ainsi, cette réflexion menée par Aubenas et Benasayag à propos des alternatives au développement décrit assez efficacement les postures adoptées dans la mouvance des éducations alternatives à l'école. Reste peut-être à s'interroger sur le caractère « nouveau » – adjectif utilisé par les auteurs – de ces radicalités. L'échappée pirate dont j'ai parlé dans les sections précédentes semble correspondre au genre de radicalités décrites par les auteurs et invite, de par sa dimension historique, à relativiser leur caractère novateur.

Devant une telle profusion d'initiatives, il me paraît utile de cartographier ce paysage alternatif en essayant de comprendre de quoi chacune est faite, ce qu'elles ont en commun et de quelles formes elles se parent, comme le propose Edgar Morin.

Nous en sommes au stade de commencements modestes, invisibles, marginaux, dispersés, car il existe déjà, sur tous les continents, un bouillonnement créatif, une multitude d'initiatives locales dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou

24. Florence Aubenas et Miguel Benasayag, *Résister, c'est créer*, Paris, La Découverte, 2002.

25. *Ibid.*, p. 52.

26. *Ibid.*, p. 73-74.

27. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 292.

28. Aubenas et Benasayag, *op. cit.*, p. 94-95.

cognitive, ou éducationnelle, ou éthique, ou de la réforme de vie. Ces initiatives ne se connaissent pas les unes les autres; nulle administration ne les dénombre, nulle partie n'en prend connaissance, mais elles sont le vivier du futur. Il s'agit de les reconnaître, de les recenser, de les collationner, de les répertorier et de les conjuguer en une pluralité de chemins réformateurs<sup>29</sup>.

Cette cartographie sera développée de façon détaillée au chapitre 5.

### *Les limites de la « pensée pirate »*

La piraterie éducative comporte des limites. Même si la jonglerie mentale qu'elle suscite et l'éclairage qu'elle offre sont intellectuellement et socialement féconds, cette proposition, comme toute pensée d'inspiration anarchiste et parfois écologiste, est fondée sur une sorte de « naïveté humaniste ». En effet, la pensée anarchiste ou libertaire, dans son acception humaniste, postule l'aspiration de chaque individu au Bon, au Beau et au Bien. Ainsi, police, armée, contrôle et discipline paraissent superflus dans un monde où chacun est tourné vers l'avènement du Bon, du Beau, du Bien. Cette naïveté humaniste est la plus belle faille de la pensée anarchiste et, parfois, l'éducation pirate, en postulant le rôle « naturel » des parents d'assumer l'éducation de leurs enfants, tombe elle aussi dans cette faille. Mais elle le fait avec la conscience de réactiver la dialectique entre sécurité et liberté. Certes, la liberté est une porte ouverte sur le risque. Mon optimisme éco-anarcho-humaniste se plaît à se frotter aux risques de cette liberté plutôt qu'au danger des dérives sécuritaires.

Ce pari sur la liberté ouvre sur le paradoxe de ranger mes « meilleurs ennemis » dans les aspirations de *gauche* – plutôt collectiviste – et mes « pires amis » dans la pensée de *droite* – davantage individualiste. Ainsi, l'histoire se répète, l'anarchiste est souvent incompris des uns et des autres. Il aspire de bonne foi à faire un usage humaniste de la liberté, en recréant ces micro-espaces, chers à Ivan Illich, où l'on peut s'entendre sur la poursuite du Bon, du Beau, du Bien. Cette aspiration poético-politique est sa plus grande force et sa plus terrible faiblesse. La piraterie

éducative accepte ce paradoxe, ce qui ne signifie pas qu'elle cautionne, endosse, valide les excès de ceux qui profiteraient de cette liberté pour l'utiliser de façon abusive. Liberté de faire ne veut pas dire liberté de faire tout et n'importe quoi. L'intérêt supérieur de l'enfant doit servir de guide dans cette échappée.

Enfin, une lecture réductrice de la piraterie éducative pourrait laisser croire que seule la famille est autorisée à mener des interventions éducatives auprès des enfants. Pourtant, mon propos insiste sur l'ancrage des pratiques familiales au sein d'une communauté éducative choisie. Le fait que les parents assument l'entière responsabilité des choix ne veut pas dire qu'ils assument l'intégralité des interventions. Que ce soit dans les sociétés traditionnelles, à « domicile » ou en voyage, la vie et les rencontres, les personnes ressources et les infrastructures, comme les musées et les parcs, participent très directement à cette éducation, comme nous le verrons plus loin.

29. Edgar Morin, « Éloge de la métamorphose », *Le Monde*, 10 janvier 2010, p. 23. C'est moi qui ai ajouté le caractère gras.

qui tienne plutôt compte de notre réalité radicalement humaine, avec ses dimensions d'imagination, de spiritualité, de sensibilité et d'aspiration à l'enchantement. L'écoformation est un des piliers de sa pensée, mais il y apporte des éléments de l'écopsychologie et de l'écosocialisme. Il ne s'agit pas de prendre « la mesure » de notre humanité, mais bien plus d'assumer son incommensurabilité pour ne pas avoir à la faire entrer dans les calculs de ceux qui semblent avoir quelque chose à nous vendre.

Notre voyage ne sera pas une recherche de vérité, nous n'évaluons rien et ne vérifions aucune théorie; notre départ est une façon de manifester notre intérêt pour la diversité du monde et une tentative de réveiller notre capacité à nous laisser réenchanter.

#### *Les stratégies possibles en voyage autonome*

Les occasions d'apprendre en voyage deviennent stratégies éducatives dès lors qu'elles sont conscientisées comme telles par l'éducateur. Le projet de voyage comporte diverses étapes qui contiennent toutes un potentiel éducatif unique. Il incombe au parent-éducateur de ne pas passer à côté de ces occasions sous prétexte de manque de temps. Le temps, nous l'avons dit, est celui du voyage, pas celui de la montre. Le parent doit impliquer l'enfant dès le plus jeune âge aux étapes préparatoires et aux tâches quotidiennes du voyage: élaboration d'un itinéraire, prise de contacts, lecture de cartes, montage du camp, préparation du feu... Le voyage est un espace éducatif diversifié qui ouvre des possibilités de découvertes et d'apprentissages que l'on retrouverait difficilement dans un contexte de sédentarité.

## CHAPITRE 6

### Propositions de fondamentaux pour une éducation sans école

*Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si on me disait: proposez de faire ce qu'on fait; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens; car, dans cet alliage, le bien se gâte et le mal ne se guérit pas [...]. Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté?*

– Jean-Jacques Rousseau<sup>1</sup>

*La véritable finalité de l'être humain [...] est de porter à son point le plus complet et le plus consistant possible le développement le plus achevé et le plus harmonieux de ses facultés. La liberté est la condition première et indispensable d'un tel développement; il y en a encore une autre, il est vrai, intimement lié à la liberté, à savoir que celle-ci puisse se déployer dans une grande variété de situations.*

– Alexander Von Humboldt<sup>2</sup>

**I**L EST POSSIBLE de faire ressortir des chapitres précédents certains principes interreliés qui permettent de stimuler des dynamiques éducatives participant au développement global de la

1. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Le Monde, 2009, p. 17.  
2. Alexander Von Humboldt, *The Limits of State Action*, Indianapolis, J. W. Barrow (éd.), 1993, p. 10. Traduction libre.



personne ainsi qu'à la construction de ses relations avec les sphères sociales et environnementales.

La proposition que je défendrai dans ce chapitre ne prétend pas s'ériger en modèle – un de plus –, mais vise à donner une « respiration », nécessaire au déploiement de la pensée éducative. Si les sections précédentes m'ont permis de poser un regard désencombré des micro-débats qui ont cours actuellement dans ce champ de réflexion, de m'échapper de la gangue étouffante des « vérités ordinaires », comme se plaisait à les appeler Paul Valéry, je m'autoriserai ici à porter sur la question éducative une « pensée sauvage » à la Lévi-Strauss, une pensée archaïque et anarchiste à la Kenneth White. Je tenterai de montrer que l'on peut habiter l'espace éducatif de façon nomade. Les éléments qui suivent ne sont donc pas agencés à la manière du géomètre. Ils participent à une réflexion, certes rigoureuse, mais dont la richesse est à apprécier par l'espace qu'elle ouvre plutôt que par son aspect prescriptif. Pour autant, cette réflexion n'est pas désincarnée. Elle prend appui sur le vécu ou, pour mieux dire, sur les « énergies » qui émanent de certaines expériences vécues. Je parle ici de l'énergie que l'on retrouve au sein des familles qui choisissent une forme d'éco-éducation qu'elles exercent de façon plus ou moins consciente, théorisée ou articulée, mais qui demeure féconde et puissante de son inventivité. J'espère que ma recherche donnera une assise théorique à cette « énergie » et offrira un support aux familles intéressées.

### *L'environnement*

Je souhaite examiner notre relation à l'environnement à partir de deux axes fondamentaux : l'espace et le temps. L'espace-temps éducatif dont il est question ici relève d'un « être là ». Avant même d'avoir une finalité, un sens, avant de se matérialiser en projet, l'acte éducatif nécessite qu'on prenne conscience d'une présence, d'une respiration, d'une intensité de l'instant, de l'espace et des personnes. C'est une exigence de vérité. Souhaitez-vous éduquer vos enfants ? Alors soyez là. Que pourriez-vous faire de moins ?

### *L'espace et les lieux de la signification*

Les familles qui ne sont pas soumises à l'« ingérence » scolaire doivent accorder une importance particulière au contexte de leur éducation, qui est obligatoirement un ici ou un ailleurs. J'entends par « ici » le lieu de résidence, le « bastion pirate », les éléments de la sédentarité et par « ailleurs » les lieux d'exploration élargis, les « mers », les voyages. Nombre de parents offrent à leurs enfants une alternance entre repères et découverte. Ici, notre espace est à investir, à aménager, à modeler ; ailleurs, il est à découvrir, à apprécier et il est bon de s'en imprégner. Cette alternance favorise une diversité de situations qui donne à l'expérience éducative une signification authentique. À mon sens, il est fondamental de privilégier les situations émanant de la vie telle qu'elle se donne à vivre. À cet égard, l'espace de la classe, où des enseignants s'évertuent à créer des situations signifiantes pour les enfants, que ce soit par inclination personnelle ou pour répondre aux directives du ministère, me semble pris dans un paradoxe : comment créer des situations authentiques dans un environnement sous contrôle ? En voulant isoler les enfants du pire, ne les prive-t-on pas du meilleur ? La vie, expérimentée sous la vigilance d'une communauté affective et bienveillante, offre naturellement ce que les classes tentent de recréer et permet de cultiver les liens avec la sphère sociale et la nature propices au développement de l'enfant.

### *Prendre le temps, donner le temps*

*Je crois que l'on devient ce que notre père nous a enseigné dans les temps morts, quand il ne se souciait pas de nous éduquer. On se forme sur des déchets de sagesse.*  
– Umberto Eco

Je m'interroge sur l'importance de ce temps qu'il semble nécessaire de prendre et de donner, en alternance, dans l'expérience éducative. La base de cette réflexion repose, en partie, sur les documents ministériels<sup>3</sup> parlant de l'éducation à domicile dans lesquels les expériences des enfants scolarisés ou non sont posées

3. Loi sur l'instruction publique L.R.Q., c. I-13.

en termes d'équivalence, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

On peut remarquer que l'équivalence, qui signifie « d'égale valeur », acquiert sa pertinence quand elle s'inscrit dans une logique d'échanges propre à la société marchande. Si l'éducation scolaire s'est donné le diplôme comme valeur d'échange, qu'en est-il de la valeur acquise dans le contexte d'une éducation non scolaire ? Cette réflexion hantait mes nuits d'étudiant préoccupé quand, un soir, en lisant *Le Petit Prince* à mon jeune garçon, je redécouvrais cette déclaration du renard au Petit Prince : « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante<sup>4</sup>. » Il semble en effet que le temps que nous donnons librement à une personne ou à une activité crée la valeur de notre expérience. De la naissance à la mort, le temps dont nous disposons est notre bien le plus précieux. Le monde se charge de valeur, de signification et d'importance en proportion du temps qu'on lui accorde. De ce point de vue, l'expérience d'accueillir un enfant dans notre vie est radicale puisque cet enfant non autonome comptera sur nous, et nous puiserons dans notre temps ce qui sera nécessaire à l'acquisition de sa propre autonomie. Les parents qui éduquent leurs enfants à temps plein consacrent ce qu'ils ont de plus précieux à ceux qu'ils ont de plus précieux. Voilà la valeur que génère l'éducation non scolaire et qui sera toujours difficile de mettre en équivalence avec l'obtention d'un diplôme attestant de la valeur marchande de l'éducation.

Bien entendu, la quantité du temps donné ne suffit pas. Celui-ci doit être de qualité. On doit trouver l'équilibre entre distance bienveillante, accompagnement empathique, temps libre... C'est ce que nous allons voir dans les sections suivantes.

#### *L'auto-initiation du processus d'observation-imitation*

L'« apprenante » est compris ici comme la personne qui se construit tout au long de sa vie par ses propres processus d'apprentissages inspirés de ses aînés, de ses proches, de ses sens, de ses peurs, de ses solitudes et de ses erreurs.

4. Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1999, p. 78.

Le processus d'observation-imitation, qui n'a pas seulement cours chez les humains, semble partagé par l'ensemble de ceux qui s'engagent dans l'expérience apprenante. Comme le dit Gal :

L'éducation est le fait primordial de l'humanité. [...] Et qu'est-ce qui la représente au stade primitif ? C'est l'imitation, ce pouvoir et ce besoin que porte le « petit homme » à faire ce qu'il voit faire pour le faire à son tour, pour vivre en homme dès qu'il en sera capable ou que la vie le lui demandera<sup>5</sup>.

En observant et en imitant les membres de sa communauté, l'enfant fera des apprentissages qui ne se résument pas à l'acquisition d'une expertise technique. C'est tout le registre des liens sociaux et environnementaux qui se transmet.

Mais en même temps, la participation à la vie commune, aux sentiments collectifs, à toutes les circonstances de la vie quotidienne de l'adulte [...] suffisait à initier l'enfant aux usages, idées, coutumes, croyances et comportement de son milieu<sup>6</sup>.

Il faut néanmoins préciser que même si l'école a utilisé très tôt, dans son histoire, l'observation-imitation, elle ne lui a pas permis de se déployer dans toute son ampleur. En effet, ce processus n'a pas la même portée éducative quand il est le résultat de l'initiative spontanée de l'observateur que lorsqu'il est ordonné par l'observé au nom d'une méthode préconçue. C'est à la toise de l'émancipation, de la *mimesis* – l'imitation créatrice –, que l'on peut véritablement évaluer la validité de ce processus d'apprentissage. En effet, l'observation-imitation n'a de valeur émancipatrice que si elle est à l'initiative de l'apprenant qui pourra ainsi choisir ce qu'il souhaite observer et imiter, chez quel modèle et dans quelles conditions. Car ce processus s'inscrit dans l'itinéraire tracé par l'apprenant dans la logique d'un savoir autonome.

Un savoir autonome est d'abord un savoir qui refuse la bénédiction et la confiscation, c'est ensuite un savoir souverain et souterrain, serein et clandestin, qui combat toute opération de séduction et surtout de domestication<sup>7</sup>.

5. Roger Gal, *Histoire de l'éducation*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1961, p. 9.

6. *Ibid.*, p. 10.

7. Franck Michel, *Éloge de l'autonomie. Une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*, Québec, PUL, 2009, p. 255.

Considérant que l'observation et la reproduction des gestes sont des processus d'apprentissage qui traversent les âges et les sociétés, n'est-il pas temps de se poser la question: dans nos systèmes éducatifs misant essentiellement sur les habiletés cognitives, de quels gestes produits par un enseignant un enfant scolaire peut-il librement s'inspirer?

L'interaction ne se fait pas uniquement sur la base d'un rapport dual. Bien sûr, les relations de groupes peuvent, elles aussi, être des occasions d'apprentissage. Encore faut-il que la taille du groupe et l'organisation sociale permettent l'échange.

### *L'exploration personnelle*

De tout temps, l'exploration personnelle a constitué un pilier indispensable de notre interaction avec le monde. Comme je le disais dans *Héritages buissonniers*, les capteurs sensibles s'éveillent dans la relation lente et ancrée dans l'environnement que favorise la solitude. Les moments de contemplation, de marche dans les espaces naturels impriment en nous une relation profonde et unique avec l'environnement qui nous fait découvrir notre pays intérieur<sup>8</sup>.

Là encore, l'enfant, le « s'éduquant », l'« apprenante<sup>9</sup> », l'« explorateur nu<sup>10</sup> » fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée de situations fécondes participant à la construction de son savoir autonome. Comme l'exprime un dicton de la sagesse paysanne d'Occitanie: « Pendant six jours on a essayé de faire boire l'âne, le septième jour il a bu tout seul! »

Pourtant, l'autodidactie, la découverte personnelle, l'exploration semblent avoir été négligées dans le projet d'éducation de masse entièrement contrôlé qui est véhiculé par l'école. Les quatre murs de la classe manquent d'horizon et négligent cette perspective exploratoire qui semble pourtant partagée dans l'expérience éducative de toute l'humanité.

8. Thierry Pardo, *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*, Lacaunette, Éditions Babio, 2002, p. 85.

9. *Ibid.*

10. Jean Epstein et Chloé Radiguet, *L'explorateur nu*, Paris, Éditions universitaires, 1999.

### *Une pédagogie de la bienveillance*

L'interaction bienveillante, souvent repérée comme « dialogue » par Freire<sup>11</sup> ou par Bourdieu et Passeron<sup>12</sup>, pose les bases d'une relation pédagogique équilibrée qui ne renie pas les rôles et les responsabilités de chacun, mais qui les agence de façon à respecter l'émancipation des interlocuteurs. Quelles que soient les qualités professionnelles et humaines d'un enseignant, il semble difficile, au-delà d'un nombre critique d'élèves, d'assurer la qualité de ce « dialogue ». Pourtant, cette interaction bienveillante est incontournable pour établir une relation éducative de qualité. On pourrait là aussi se demander pourquoi un professeur doit composer avec plusieurs dizaines d'élèves si l'on voulait véritablement les faire communiquer. Comme le dit Premack: « Notre capacité d'enseigner repose donc sur l'extrême attention que nous portons à nos congénères<sup>13</sup>. » Et Daniel Pennac d'ajouter: « Après tout, l'appel est le seul moment de la journée où le professeur a l'occasion de s'adresser à chacun de ses élèves, ne serait-ce qu'en prononçant son nom<sup>14</sup>. »

La pédagogie du *care* nous engage sur la voie de la compréhension, comme l'explique Bachelart:

Cette posture éthique (pédagogie du *care*) prend en considération l'attention et la sollicitude que réclament de nous certains habitants éminents du monde vécu; prendre soin, réparer, entretenir, maintenir, aider, se soucier. Tout cela renvoie à quelque chose d'important, comme manière tout à fait digne de participer à la reproduction d'un environnement qui comporte des humains et des non-humains. [...] L'éthique du *care* nécessite un détour attentif vers le rapport au monde de la personne, vers son engagement dans le familial, vers ce dont la personne se soucie et cherche à s'assurer les bienfaits. Elle invite à considérer les repères dont la personne se sert pour être à l'aise dans son commerce familial avec ses entours<sup>15</sup>.

11. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspéro, 1974.

12. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

13. David Premack, « Il faut changer les bases de l'enseignement », entretien par M-L Théodule, *Les dossiers de la recherche*, n° 34, février 2009, p. 72.

14. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 139.

15. Dominique Bachelart, « Anthropologie du sensible: apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde "non-humain" », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, vol. 8, 2009, p. 43-44.

Au soir de sa vie, Ivan Illich, s'entretenant autour d'un samovar avec Majid Rahnema, avançait ce qui suit: « Se dédier l'un à l'autre génère le seul espace qui permet ce que vous demandez: un mini-espace au sein duquel nous pouvons nous entendre sur la poursuite du bien<sup>16</sup>. » Bien entendu, ces mini-espaces ne mettent pas seulement en scène un adulte et un enfant dans leur relation éducative. Les enfants entre eux, parfois sous l'œil bienveillant d'un adulte, sont à même de développer les bases d'une écologie relationnelle féconde et vivifiante. Voilà donc une autre des pistes prometteuses pour une éducation non scolaire.

### *Apprendre à connaître: le rapport à la connaissance*

*L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même.*

– Jean Piaget<sup>17</sup>

Il est important d'entretenir avec le savoir une relation constructive et dynamique permettant d'éviter le piège de l'apprentissage mécanique de connaissances pré-établies ou, à l'opposé, celui de devoir les structurer tout seul en suivant sa propre intuition<sup>18</sup>. Une relation d'interstructuration entre le sujet et l'objet doit être envisagée. Cette interstructuration devient émancipatrice pour le sujet parce qu'elle déjoue à la fois les chimères de la transmission par autrui d'un savoir préalablement structuré (hétérostructuration) et celles de la découverte intuitive laissée à elle-même (autostructuration). L'interstructuration invite le sujet à s'approprier les processus qui ont conduit au type de savoir convoité.

Prenons l'exemple de l'apprentissage de la taxonomie des fleurs. Dans l'hétérostructuration, on transmettra à l'enfant un catalogue de noms de fleurs qu'il aura à apprendre. Dans l'autostructuration, l'enfant devra découvrir par lui-même le nom des

16. Majid Rahnema, « Candle in the Dark. Ivan Illich in conversation with Majid Rahnema », *Iranian.com*, 31 mars 1998, <[www.iranian.com/Opinion/March98/Rahnema/index.html](http://www.iranian.com/Opinion/March98/Rahnema/index.html)>. Traduction libre.

17. Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937, p. 311.

18. Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

fleurs. Dans l'interstructuration, l'enfant est invité à établir lui-même des critères de caractérisation des fleurs, suivant ainsi les démarches des premiers naturalistes. En se posant le même type de questions que ses aînés, l'enfant sera amené à découvrir comment la connaissance s'est structurée, ce qui lui permettra de comprendre comment les guides botaniques sont construits. Ainsi, plutôt que d'apprendre les dates de l'histoire, l'enfant s'initiera à la démarche de la recherche historique – comment connaître un événement qui s'est déroulé il y a longtemps? –, et ainsi de suite pour les autres domaines de la connaissance.

Philippe Jonnaert insiste, quant à lui, sur l'importance de la situation dans laquelle s'effectue l'apprentissage, tant pour le développement de la connaissance en elle-même que pour celui de la compétence qui peut lui être associée<sup>19</sup>. C'est la construction, la modification, la réfutation de la connaissance qui aident l'apprenant à bâtir en situation sa compétence. La situation véritable et authentique constitue le terreau de la construction du savoir. Comme le dit Jonnaert:

D'entrée de jeu, nous pouvons établir que, dans une perspective socioconstructiviste, les connaissances sont situées dans un certain contexte social et physique. Nous pouvons également établir que les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations; elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage<sup>20</sup>.

Les situations signifiantes permettent des apprentissages authentiques, comme nous l'avons vu plus haut. Ces apprentissages intégrés feront partie de la personne au sens quasi physiologique du terme, comme une « nourriture » qu'elle pourra restituer sous forme d'énergie créatrice, ce qui va bien au-delà de la simple intégration de connaissances que l'on stocke en mémoire jusqu'au jour de l'examen. Car la connaissance utile, signifiante, sert de tremplin pour aller plus loin dans le développement de la personne et de sa capacité à s'émanciper. Les occasions de réinvestissements personnalisés et authentiques des apprentissages

19. Philippe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

20. *Ibid.*, p. 76.



acquis ne sont que trop peu offertes aux élèves des écoles puisque le déroulement de l'activité pédagogique reste sous le contrôle de l'enseignant et, bien plus encore, des prescriptions gouvernementales. La prise de conscience de ce que l'on a effectivement acquis, par un processus rétroactif de métacognition, permet de boucler le processus d'apprentissage, à la condition, toutefois, que celui-ci ne soit pas systématiquement circonscrit à sa dimension intellectuelle.

Voilà donc les fondements sur lesquels pourrait s'appuyer une proposition éducative qui ne serait pas empesée par le caractère normatif de l'école et qui s'affranchirait des exigences de la compétitivité et de l'évaluation de type scolaire. Sans ces entraves, les énergies peuvent alors être tournées vers l'avènement d'une éducation contextuelle, bienveillante et authentique, propre à inspirer tant les éducateurs alternatifs que les acteurs du système formel.

### Éloge de l'indiscipline

*Le didacticien n'obtient en fin de compte que ce qu'il a prévu d'obtenir.*

– Richard Étienne<sup>21</sup>

*Trente rayons convergent vers le moyeu, dit la sagesse chinoise, mais le petit vide au beau milieu confère à la roue force, cohérence et fonction.*

– Michel Serres<sup>22</sup>

*Il y a une Éducation qui ne peut être tracée, qui ne peut être nommée. Elle concerne la partie du monde et de nous-mêmes qui ne peut être nommée. Elle éduque l'intuition, elle développe l'esprit, elle nous rend sages. Sans nom, elle s'étend aux choses et aux êtres qui n'ont pas de nom, au-delà du monde utilitaire et de la vie quotidienne. Elle est indispensable.*

– Constantin Fotinas<sup>23</sup>

21. Richard Étienne, *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes, 2010, p. 33.  
 22. Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Gallimard, 1991, p. 235.  
 23. Constantin Fotinas, *Le Tao de l'éducation*, Montréal, Libre Expression, 1990, p. 24.

*Ne demande pas ton chemin à celui qui sait, tu pourrais ne pas te perdre.*

– Extrait d'une mélodie africaine<sup>24</sup>

À la lumière des éléments développés dans les sections précédentes, l'éducation pirate proposée ici laisse une grande place à la notion d'indiscipline ou, pour mieux dire, d'« indisciplinarité ». Cela permet l'émergence d'une éducation qui, au lieu de se laisser définir seulement par ses programmes, ouvre sur des espaces de liberté.

### Vers l'indiscipline

Ce qu'il y a de remarquable dans les savoirs disciplinaires, c'est qu'ils ne disciplinent pas seulement la connaissance. Ils disciplinent également ceux qui s'en revendiquent les porteurs. Le savoir disciplinaire est disciplinant et s'adresse à une population disciplinée. Michel Foucault l'a démontré dans ses ouvrages *Les mots et les choses*<sup>25</sup> ou *L'Archéologie du savoir*<sup>26</sup>. Est-ce à dire que l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité qui tentent toutes deux de s'émanciper des limites des savoirs disciplinaires engendrent des savants interdisciplinés ou multidisciplinés ? La question mériterait sans doute d'être débattue.

Voici donc l'éloge d'un savoir circonstanciel, signifiant en situation, parfois impromptu, parfois utile, un savoir qui ne se préoccupe pas des limites d'une discipline, qui se déroule dans un esprit nomade tel que soutenu par Kenneth White<sup>27</sup>.

24. Extrait d'une mélodie africaine citée dans Marc Laberge, *Autour du monde*, Montréal, Planète rebelle, 2011, p. 4.  
 25. Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.  
 26. Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008 [1969].  
 27. Kenneth White, *L'esprit nomade*, Paris, Livre de poche, 1987.



## Caractérisation de l'éducation en fonction de trois voies possibles

Espace de pensée	Moderne	Post-moderne	Pirate
Catégorie opérante	Discipline	Interdiscipline Transdiscipline	Indiscipline
Cadre de référence théorique	Science positiviste	Dialogue des savoirs Herméneutique	Nomadisme intellectuel Formes d'autodidaxie
Déroulement	Programme formel	Programme formel ou informel	Vacuité Disponibilité
Sphères de développement	Savoirs	Savoirs Savoir-faire Savoir-être Savoir-agir	Savoir-apprécier Savoir-ne pas faire Savoir laisser faire
Mode opératoire privilégié	Didactique	Pédagogie	Émergence Incidence
Lieu de prédilection	Classe	Classe alternative	Alternatives à la classe
Méthodologie privilégiée	Méthodes explicatives	Méthodes compréhensives	A-méthode Bricolage méthodologique
Résultats escomptés	Acquisition des savoirs disciplinaires	Développement de compétences transversales	Savoirs de circonstances Compétences inattendues (parfois transversales) Savoir fugitif
Type d'évaluation	Normative	Formative	Chemivative
Forme d'évaluation	Note	Commentaire	Parcours de vie

Le savoir que j'aime, que j'aime acquérir et transmettre, le savoir qui ressemble le plus à la vie telle qu'elle se comprend par bien d'autres moyens que la raison est, par nature, indisciplinaire et indiscipliné. Qu'importe alors les champs par lesquels il est d'usage d'envisager le savoir et qu'importe la discipline qui orchestre habituellement l'accès à ce savoir ! Le collage maladroit d'une certaine « interdisciplinarité » ne peut faire illusion ici. La vie ne répond pas à des disciplines et la connaissance que nous pouvons en construire en l'observant devrait également pouvoir se libérer de ces enfermements.

Empruntant la brèche ouverte par la piraterie éducative, éducateur et éduqué cheminent conjointement au gré des circonstances, « bricolent<sup>28</sup> » des méthodes d'appréhension de la vie d'où émergent du savoir fugitif<sup>29</sup>, circonstanciel et des compétences inattendues, c'est-à-dire qui échappent aux intentions de l'éducateur, aux attentes d'un programme de formation, aux réformes pédagogiques. On pourrait citer la capacité de résister à une autorité injuste et à faire preuve de courage, deux exemples qui n'entrent pas dans les consignes ministérielles. L'espace ainsi créé n'est pas une construction, une addition de différents éléments jugés complémentaires. Libéré de la didactique et de la pédagogie scolaire, il puise dans l'infinie possibilité de la vacuité.

Pour faire image, je pose souvent la question suivante dans mes cours d'aïkido : qu'est-ce qu'un bol ? Il en existe des ronds, des carrés, des hauts, des courts, des rouges, des bleus, en terre, en aluminium, en plastique, etc. Mais ce qui caractérise un bol, c'est l'espace vide créé par les parois. Si ces parois sont indispensables pour créer le creux, elles n'en sont que des éléments utilitaires et ne peuvent, quelle que soit la finesse de la science utilisée pour les décrire, prétendre représenter l'essentiel, l'essentiel étant le vide laissé au milieu. Il en va ainsi des techniques d'aïkido qui incarnent des principes, mais qui ne peuvent prétendre les remplacer.

Peut-être en va-t-il de même en éducation... Les programmes scolaires et les pédagogies, quelle que soit la façon dont ils sont échafaudés, ne représentent possiblement que la partie visible, quantifiable et évaluable de l'éducation. Et si le plus important échappait à la discipline et à l'interdiscipline ? Si c'était dans l'indiscipline qu'il fallait aller chercher l'essence de l'éducation ? Au-delà des villes, des ports, des routes et des cadastres, s'étend la mer, espace sans chemin prédéterminé, espace par excellence de la liberté et de la piraterie.

Quelle sorte d'architecte envisagerait son métier comme l'art d'agencer et de dresser des murs plutôt que comme celui d'offrir

28. Joe Kincheloe, Peter McLaren et Shirley Steinberg, « Moving to the "Bricolage" », *The Sage Handbook of Qualitative Research*, n°4, 2011.

29. Robert Hill, « Fugitive and Codified Knowledge: Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, n°3, 2004, p. 221-242.

des espaces laissant circuler mouvement, chaleur et lumière? Quel éducateur bâtirait un programme éducatif sans avoir conscience qu'il définit ainsi des espaces de liberté et d'émancipation?

J'espère que l'espace de liberté que j'ai tenté de circonscrire dans ce livre saura rafraîchir les réflexions sur le sujet complexe de l'éducation. Il n'a pas pour ambition de remplacer les approches disciplinaires, l'acquisition des savoirs et des compétences, mais bien de leur donner un nouveau souffle. Il pourrait notamment contribuer à diminuer l'intensité du rythme scolaire, à relativiser l'importance de la planification, des programmes et de l'évaluation<sup>30</sup>. Cet espace oublié est à l'éducation ce que le silence est au discours. Un discours est fait de mots savamment agencés, choisis avec art, mais il perd de sa force s'il ne respecte pas les pauses et les silences qui lui donnent son rythme et son souffle.

## CONCLUSION

### Pour en finir avec les incantations et ouvrir le dialogue

CE QUI DISTINGUE MES TRAVAUX de bien d'autres dans le domaine de l'éducation est que je ne partage pas tout à fait avec eux la « croyance » dans l'institution scolaire. Les constats auxquels je suis parvenu et que j'ai exposés au premier chapitre ne sont pas d'une très grande originalité; ils synthétisent ceux que d'autres auteurs ont déjà faits<sup>1</sup> et dont tout le monde est à peu près conscient. Mais ces constats m'amènent à ne plus croire en la capacité de l'institution scolaire à répondre adéquatement aux exigences éducatives d'une société. Il faut d'ailleurs toute la force incantatoire de la méthode Coué<sup>2</sup> pour entretenir la croyance en une école telle « qu'on la voudrait, du futur, de demain, pour un XXI<sup>e</sup> siècle... » Pour illustrer la force de cette croyance, je reprendrai ici l'appel de Jacques Salomé<sup>3</sup>:

30. Voir à ce sujet l'article d'Adèle Diamond, de l'Université de Colombie-Britannique, à Vancouver, qui présente un programme scolaire « Tools of the Mind » faisant appel, entre autres, à l'inhibition (le fait de ne pas intervenir), composante des fonctions exécutives du cerveau pour l'apprentissage de la lecture notamment. Adèle Diamond, « Apprendre à apprendre » dans « L'intelligence », *Les dossiers de la recherche*, n° 34, 2009, p. 88-92.

1. Voir à ce sujet la websérie documentaire *La déséducation*: <<http://ladeseducation.ca/>>.
2. *NdÉ*: Fondée sur la suggestion et l'autohypnose, la méthode Coué, du psychologue et pharmacien français Émile Coué de la Châtaigneraie (1857-1926), est à l'origine de tout ce qu'on appelle aujourd'hui la « pensée positive ».
3. Jacques Salomé, *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Paris, Albin Michel, 2004, p. 9-10.

