

Fondements et pratiques d'une éducation non-scolaire : Le temps de la piraterie éducative

Résumé : Cet article présente la problématique et les axes de réflexion d'une recherche doctorale en cours. Il y est soutenu que l'école, en tant que système éducatif généralisé sous contrôle d'État, est le résultat historique des volontés gouvernementales successives qui, au-delà et à travers les modalités éducatives, permet d'exercer un contrôle sur les populations. Dans ces conditions, il paraît légitime de chercher à connaître, documenter et comprendre des voies alternatives au système scolaire. Les parents qui optent pour une éducation en dehors des murs contrôlés des établissements entrent souvent dans une sorte de clandestinité à tendance aventureuse et libertaire, qu'il a ici été choisi de présenter en utilisant la métaphore de la piraterie. La recherche empirique porte sur les situations des familles qui utilisent le voyage comme support à l'éducation de leurs enfants. Sont abordés dans l'article les éléments de l'expérience universelle du voyage en insistant sur sa dimension éducative.

Thierry Pardo
Université du
Québec à Montréal



Abstract : This article presents the problematic and reflexion axis of an ongoing doctoral research. It is here sustained that school, as a generalized educational system under state control, is the historical result of successive governmental wills which, beyond and through educative modalities, allow to exert control over populations. In these conditions, it appears legitimate to get to know, document and understand alternative ways to the school system. Parents opting for an education taking place outside the controled school walls often enter what could be called an adventurous and libertarian clandestinity, that is here presented using the piracy metaphor. The empirical research focuses on situations where families use travel as a support for their childs' education. In this article are discussed the elements of travelling universal experience, insisting on its educational dimension.

Les enfants sont par définition des apprentis, et apprendre est l'activité humaine qui nécessite le moins de manipulation par autrui. La majeure partie de l'apprentissage n'est pas le résultat de l'instruction. Elle serait plutôt le résultat d'une participation sans entraves dans un environnement chargé de sens.
(Ivan Illich, 2004, p. 357)

L'esprit humain a réagi aux accidents de l'histoire en créant des institutions qui nous manipulent. Aujourd'hui on comprend mieux l'esprit humain, ce qui devrait aider l'homme à se protéger contre ces institutions. Mais encore faut-il profiter de ces nouvelles connaissances pour changer le contenu de l'enseignement scolaire.
(Premack, 2009, p. 69)

On peut donc lire la révolte pirate comme on lit toute révolte afin de dessiner cette barrière mystérieuse qui court à travers toute l'histoire et dans le déduit de chaque conscience, entre l'acceptation et le refus.
(Lapouge, 1991, p. 120)

Cet article présente quelques éléments d'une recherche doctorale en cours qui vise à clarifier les fondements et pratiques de modes éducatifs alternatifs à l'école et qui s'appuie sur d'autres recherches réalisées au fil de mon cheminement universitaire.

En 2001, dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement (UQAM), j'avais exploré les contextes éducatifs non scolaires de certaines sociétés traditionnelles (Pardo, 2002), et j'avais mis à jour certains des processus pédagogiques participant à une éducation relative à l'environnement. La recherche menée au cours de ma maîtrise (Pardo, 2009), axée sur une étude multicas de sept familles, avait démontré que l'espace éducatif des enfants de ces familles, qui ne fréquentaient pas l'école et dont les parents assumaient la totalité des choix éducatifs, était le plus souvent composé d'un environnement naturel et social plus diversifié que celui proposé par le système éducatif formel.

Dans le cadre de mes études doctorales, je souhaite contribuer à une meilleure compréhension des réalités des familles ayant fait le choix aventureux des alternatives éducatives au monde scolaire. Objectivant et synthétisant les résultats de ces différentes recherches, je m'attarde maintenant à induire des éléments d'une théorie pédagogique qui se dégagent des écrits, et des expériences repérées en matière d'éducation alternative à l'école. Je vise à légitimer une diversité de modes éducatifs alternatifs à l'éducation scolaire, de contribuer à leur développement et aussi

– à la lumière des théories et des pratiques de l'éducation non scolaire – de participer à un dialogue avec l'éducation scolaire.

Au cours de cet article, j'aborderai un élément du volet empirique de la recherche doctorale et je m'intéresserai ainsi à la dimension éducative du voyage familial en tant qu'alternative à la fréquentation scolaire. Je présenterai également certains éléments du cadre conceptuel de la recherche et notamment le concept de « l'éducation pirate ». Enfin, je présenterai mes premières réflexions concernant l'élaboration d'une proposition de fondements pour l'éducation alternative. Ces réflexions sont issues des premiers résultats de cette recherche, des résultats de mes recherches antérieures et d'une recension d'écrits.

1. Éléments de contexte

Il semble que l'éducation soit une affaire d'État. Depuis la constitution des États-Nations, les pouvoirs politiques ont très tôt compris l'intérêt d'avoir une part d'influence, voire dans certains cas, le contrôle sur l'éducation des jeunes. L'histoire fourmille d'exemples qui démontrent que les autorités religieuses ou civiles ont tenté de s'assurer de l'adhésion idéologique des masses par l'éducation. Les débats entre enseignement laïc et enseignement religieux dénotent que la volonté d'influencer la sphère éducative est encore d'actualité. Ainsi, les pouvoirs institutionnels revendiquent le contrôle sur l'éducation des enfants. Ils n'encouragent donc pas ou peu les pratiques éducatives alternatives pouvant échapper à leur contrôle.

Or, dans les sociétés industrialisées, les intérêts des États et ceux des grands acteurs du secteur économique sont étroitement mêlés, allant parfois jusqu'à une sorte de relation incestueuse. À titre d'exemples, signalons Bush père et fils, riches magnats du pétrole à la tête des États-Unis durant des années, ou Silvio Berlusconi, industriel assurant les plus hautes responsabilités de l'État italien. Pourtant, point de complot à l'œuvre, seulement l'incorrigible habitude humaine qui incite les privilégiés à maintenir le système dans lequel ont été acquis leurs privilèges. Comme l'a montré Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir* (1975), les acteurs influents des sphères économiques et politiques utilisent à leurs fins la discipline et les institutions par lesquelles elle s'incarne pour obtenir simultanément obéissance et productivité. « Disons que la discipline est le procédé technique unitaire par lequel la force des corps est aux moindres frais réduite comme « force politique » et maximalisée comme force utile ». (Foucault, 1975, p. 258)

Le système éducatif subit donc très fortement les pressions (ou oppressions) des sphères économiques et politiques qui se répercutent sur les enfants sous

forme de discipline institutionnelle, même si les discours éducatifs officiels ne cessent de proclamer la place centrale de l'enfant.

Pour ces raisons et d'autres, au premier rang desquelles on trouve la volonté d'offrir aux enfants des projets familiaux alternatifs (Brabant, 2004) : certains parents font le choix d'éduquer leurs enfants en dehors de l'école. Ces parents sont-ils de mauvais citoyens, des hyperparents, des sujets éclairés? Quoi qu'il en soit, la situation exige d'eux de réussir leur entreprise éducative sans véritablement compter sur l'aide financière des gouvernements qui rechignent à aider les citoyens ne se laissant pas docilement gouverner. Talonnés par les commissions scolaires, convoqués par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), ces parents, qui œuvrent souvent sans en prendre conscience à l'inventivité pédagogique, à la créativité sociale en éduquant leurs enfants dans le vaste champ des occasions éducatives de la vie, tissant ainsi des rapports féconds avec leurs sphères environnementales et sociales, ne peuvent s'appuyer que sur peu d'études québécoises (Brabant, 2004; Dubé, 2004; Pardo, 2009) pour espérer être compris. À ce jour, il n'existe pas d'étude synthétique qui met en valeur les apports et les possibilités, mais aussi les enjeux et les défis quotidiens d'une éducation alternative à la sphère scolaire.

2. Une problématique : une éducation oppressive

Le pirate est un homme qui n'est pas content. L'espace que lui allouent la société ou les dieux lui paraît étroit, nauséabond, inconfortable. Il s'en accommode quelques brèves années et puis il dit « pouce », il refuse de jouer le jeu. (Lapouge, 1991, p. 29)

L'école, qui est responsable de l'instruction, mais également d'une large part de l'éducation dans la plupart des pays industrialisés, est le résultat d'un compromis de société, mais peut-être surtout « le lieu privilégié de l'illusion du consensus ». (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 18)

Une vague promesse d'avenir contre une pleine présence scolaire, voilà ce que l'école exige de l'enfant. (Pennac, 2007, p. 292)

Ainsi, par son « monopole radical » (Illich, 1971), l'école constitue trop souvent et à plusieurs égards une forme d'oppression (Freire, 1974), de « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970) s'exerçant sur l'enfant qui ne peut véritablement être au cœur de ce projet annoncé comme éducatif puisqu'il est essentiellement circonscrit dans son rôle d'obéissance. Malgré les efforts de certains professeurs pour donner « de la respiration » au contexte scolaire, l'école impose à l'enfant l'objet d'apprentissage, les méthodes

d'enseignement, l'agent éducatif, le moment de l'apprentissage et, bien sûr et peut-être surtout, un lieu pédagogique entièrement contrôlé. Au fil du temps, les écoles sont devenues des sortes de sanctuaires pour enfants dans lesquels seuls les adultes habilités ont droit de présence.

Au rang des effets pervers de cette éducation confinée et contrôlée, je souhaiterais plus particulièrement souligner l'affaiblissement du lien avec l'environnement naturel et social des enfants, ce qui constitue une « oppression écologique » à l'encontre d'une véritable pédagogie d'émancipation. En effet, les quatre murs de la classe constituent une contrainte incompressible, résistant aux efforts de renouveau pédagogiques vers une écologisation de l'éducation. Ils limitent tant le déploiement de l'art pédagogique de l'enseignant que les aspirations exploratoires des élèves. La classe, au-delà des réformes et de bons mots, pose toujours un mur entre l'enfant et le milieu familial, l'environnement naturel, le réseau social et les multiples occasions éducatives émergeant d'un milieu diversifié et non contrôlé. Cette « oppression écologique » est au cœur de la problématique qui anime cette thèse.

Sûre de son bien-fondé et de ses méthodes, l'institution éducative, par l'entremise de ses enseignants, pointe du doigt les enfants qui ne seront pas en mesure de recevoir sans révolte le traitement scolaire. On ira jusqu'à diagnostiquer, puis médicaliser ces enfants incapables de rester assis silencieusement le plus clair de leur journée, déterminant parfois ainsi leur avenir. La remise en question du format scolaire et de sa dimension oppressive est donc écartée, et la responsabilité de l'échec incombera prioritairement à l'élève, à ses parents, ou au système médical qui n'auront pas su mettre sur le marché le médicament susceptible de guérir le besoin de prendre l'air.

Ma trajectoire d'écolier, puis de chercheur m'a donc amené à prendre cette distance critique avec l'institution éducative et anime ma volonté de trouver des modes éducatifs alternatifs. J'exprime donc sous forme de problématique mes interrogations. Mais au-delà de l'expression de ces inquiétudes, je crois important de participer à la mouvance d'un réveil de l'imagination radicale (Castoriadis, 1999; Bréant, 2008), de la résistance écosociale – à la fois pacifique et déterminée – dans la voie déjà défrichée par les auteurs de la pensée critique. Il est important, me semble-t-il, d'établir en marge de l'institution scolaire les fondements d'une éducation moins soumise au caractère oppressif du compromis économique-politique appliqué à l'éducation et qui soit libérée de la « détention scolaire ».

3. Le voyage comme expérience éducative : éléments théoriques

Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes,
L'univers est égal à son vaste appétit
Ah! Que le monde est grand à la clarté des lampes!
Aux yeux du souvenir que le monde est petit!
(Baudelaire *in* Cousin, 2008, p.38)

Certains parents utilisent le voyage pour éduquer leurs enfants et les sensibiliser aux beautés du monde. Il s'agit ici du voyage en mode autonomade (Michel, 2009). Et même si tout voyage peut être une expérience, le voyage dont il est question dans cet article exclut les déportations, les exils involontaires, les errances subies, les itinérances forcées. Il exclut également la participation à des voyages organisés, contrôlés dans lesquels l'individu est pris en charge, souvent entouré de la présence sécurisante de compatriotes, dans des structures parfaitement adaptées à ses habitudes de consommation. Il convient de faire une distinction nuancée entre le voyageur et le touriste. Le touriste, comme à sa façon le marchand, se déplace de préférence le plus rapidement possible pour profiter des promesses de la destination. « C'est une manière d'utiliser le temps pour abolir l'espace » (Lapouge, 1991, p. 160). Le voyageur fait de son déplacement le cœur de son expérience. Il glane les petits et grands bonheurs (parfois aussi les déconvenues) de façon inattendue sur les abords de sa route. Le touriste est pressé de se rendre au point d'arrivée alors que le voyageur envisage avec mélancolie la destination comme la fin de son aventure. Le voyage autonomade permet l'ouverture du registre des possibles, pouvant devenir ainsi un élément d'émancipation extraordinaire. La découverte simultanée par l'enfant et l'adulte de nouveaux horizons brise la barrière éducateur-élève puisqu'ils vivent d'un même pas les péripéties du voyage. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque tout seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974, p. 62).

En voyage, la découverte des parents et des enfants est simultanée. Point d'éducateur qui aurait préparé une leçon, un exercice pédagogique chargé de vérifier la conformité des réponses à une situation prévisible. Ici, il n'y a plus le professeur qui sait et l'élève qui apprend. Il y a des individus qui découvrent ensemble, à leur niveau, en fonction de leurs intérêts ce que le monde a de merveilleux.

Le voyage me semble un exercice profitable. L'âme y a une continuelle exercitation à remarquer les choses inconnues et nouvelles; et je ne sache point meilleure école, à former la vie que de lui proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances. (Montaigne, *in* Cousin, 2008, p. 119)

En voyage donc, pas de professeurs prisonniers de ses programmes et de son contexte scolaire, pas d'élèves sommés d'être ce que l'on attend d'eux. Le monde est à cueillir avec l'humilité et le respect nécessaires à la rencontre. Le voyage est constamment en mouvement et nous devons donner à chaque étape le meilleur de notre émerveillement. Nous devons transformer nos limites en étonnements, nos préjugés en découvertes, nos clichés rassurants en esprit d'ouverture. « On croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait, ou vous défait » (Bouvier, 2001, p. 12).

Un voyage naît d'abord dans l'esprit sous forme d'imaginaire, de projet. Quand il est librement consenti, le voyage se rêve, s'anticipe. De retour, le récit inévitable du voyage passe par un processus de distillation qui fera ressortir ce qu'il restera en bout de course : un souvenir conté.

Il n'est pas une fuite individuelle, mais un déplacement circulaire. Le premier cercle serait la lecture, prétexte, anticipation, support au voyage. Le second est dessiné par le déplacement physique. Le troisième, c'est le retour et l'écriture, qui est une forme de « rachat », le moyen de passer de l'expérience égoïste à l'expérience généreuse. (Lasseur, 2001)

Le voyage est multidimensionnel et chacun y trouve sans doute ce qu'il vient y chercher, ou ce qu'il met lui-même dans son intention. Selon Michel (2009, p. 572), « Plusieurs représentations intègrent la mythologie occidentale du voyage, le plus souvent elles se juxtaposent et s'interfèrent les unes avec les autres. » L'auteur, reconnaissant le caractère évolutif de son analyse, a toutefois identifié huit représentations types :

1. Représentation psychanalytique : *fuir le monde, c'est la quête de soi;*
2. Représentation anthropologico-humaniste : *découvrir le monde, c'est la quête de l'autre;*
3. Représentation militaro-géopolitique : *dominer le monde, c'est la conquête;*
4. Représentation juridico-policière : *vérifier le monde, c'est l'enquête;*
5. Représentation politico-humanitaire : *sauver le monde, c'est la requête, voire la reconquête;*
6. Représentation religieuse : *retrouver le monde, c'est la quête spirituelle;*
7. Représentation économique : *négocier le monde, c'est la conquête des marchés;*
8. Représentation nomade : *bouger le monde, c'est la quête de l'errance sans fin.* (Michel, 2009, p. 572)

Alimenté par certaines de ces représentations types, serait-il possible de faire émerger une représentation du voyage tournée vers la découverte, l'expérience de terrain et l'enrichissement participant à une volonté éducative pour soi et pour ceux qui nous sont chers? La figure 1 tente d'en dresser les contours. On y voit que le voyage, dans sa dimension phénoménologique, est tout à la fois une temporalité, un espace, une altérité, une philosophie. Dans sa dimension éducative, il constitue tantôt une approche, tantôt une expérience ou encore une stratégie.

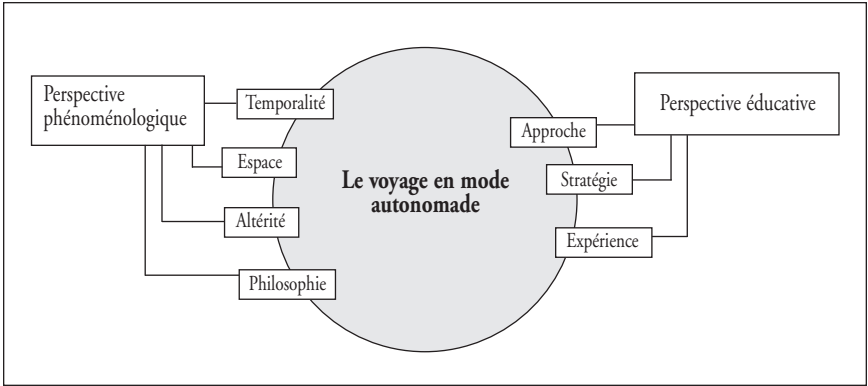


Figure 1 : Le voyage selon des perspectives phénoménologique et éducative

3.1 La temporalité en voyage

On parlera ici de l'ordre du temps relatif, du temps libéré, de la lenteur (Grall, 2002), de la continuité de l'expérience (Bertrand et Valois, 1999). Pour Michel (2009, p. 531), « L'approche du voyage est une approche émotive du monde. Se réappropriier l'instant présent qui tend à nous échapper, réapprendre à ne rien faire pour mieux se rendre disponible ». Grall ajoute, à propos des peuples nomades :

Cette indifférence à l'égard du repérage numéroté du temps se vérifie sémantiquement et socialement : dans la plupart de leurs langues, des notions comme « hier » ou « la semaine prochaine » sont difficiles à exprimer notamment pour un aborigène, un Bédouin, un gitan ou un Indien hopi. Beaucoup de leurs langues ignorent la conjugaison des temps. L'idée même d'avoir un âge leur est totalement incongrue. (Grall, 2002, p. 8)

Le temps du voyage est un présent, l'important se vit ici et maintenant à l'instar de la plupart des peuples nomades traditionnels dont les troupeaux, jamais au même endroit, broutent sans souci d'épargne l'herbe d'un « ici » toujours renouvelé. Nous ne sommes pas en présence d'un état infantile, mais d'une métaphysique qui nous renseigne sur le pouvoir totalisant du présent, c'est-à-dire du temps de l'expérience personnelle et collective (Grall, 2002, p. 9).

3.2 L'espace du voyage

L'espace du voyage est l'ailleurs, la route, la croisée des chemins. Selon Michel (2009, p. 530) « le voyage est le passage d'un lieu à l'autre, de soi vers autrui, il est l'expérience du seuil », l'occasion de tisser une géographie personnelle dont la distance physique n'est pas l'élément principal, mais bien plus l'attachement aux lieux parcourus qui désormais forme la trame expérientielle de notre être au monde. Le voyage est finalement un paysage intérieur avec ses zones d'ombres et de lumières.

3.3 Le voyage comme altérité

« Le voyageur est donc bien comme l'artiste : il refuse de « jouer le jeu », poussé par une puissante volonté de trahir les siens, pour s'exposer à l'altérité » (Lasseur, 2001). Une altérité que Michel (2009) qualifie de radicale parce qu'elle est l'indispensable rencontre de l'autre. En voyage, nous sommes dépendants de l'altérité de façon presque vitale. Guides et cartes n'y changent rien. Fragilisés par le manque de repères, nous devons prendre le risque de la rencontre qui sera déterminante. Pour Michel Lézy (*in* Lasseur, 2001), « il s'agit moins de connaître que d'aimer ». Pour Paul Pélissier (*in* Lasseur, 2001), « le moyen de se rapprocher des gens, c'est de boire et manger avec eux. On peut ajouter trois autres vecteurs : la langue, les psychotropes et l'art. »

3.4 La philosophie du voyage

Le voyage s'inscrit également dans une philosophie souvent libertaire et autonome. À la fois fuite de l'oppression imposée par l'état quotidien, fuite de sa condition insatisfaisante, le voyage est une renaissance aux merveilles du monde et aux autres possibles de la condition humaine. Il est une attitude qui se pare de dépouillement, qui s'orne de simplicité. Il allie la légèreté du baluchon et l'intensité de la présence. Il a pour représentant le voyageur philosophe, l'homme aux semelles de vent, attentif aux différentes lectures du monde.

Toutes ces dimensions forment la consistance de l'expérience éducative, et quand le voyage est intentionnellement recherché et librement consenti, il devient une approche pédagogique qui s'incarne dans une diversité de stratégies.

3.5 L'expérience du voyage

« Car le voyage est bien cela : une expérience personnelle et unique qui en appelle à divers niveaux de conscience » (Lasseur, 2001). Cette expérience est d'abord une entreprise de déconstruction. Selon Bouvier, cité par Michel (2009, p. 530), « on voyage pour que la route vous plume, vous rince, vous essore ». Il ajoute « que le voyage ne vous apprendra rien si vous ne le laissez pas le droit de vous détruire » (*ibid.*, p. 540). Cette déconstruction est nécessaire pour mieux s'ouvrir au monde.

Il y a, dans le voyage, cette alliance du plaisir et de la frustration, liée à l'impossibilité de connaître le monde dans sa totalité. Le voyage est certes formateur du jugement, mais il est une errance... Il porte en son sein un danger, d'autant plus grand que le but est élevé, celui de se perdre au lieu de se trouver. (Lasseur, 2001)

La dimension éducative du voyage tient peut-être tout entière dans cette expérience. Franck Michel, déjà largement cité dans ces paragraphes pour son riche ouvrage *Routes, éloge de l'autonomadie, une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie* (2009), est professeur à l'Université de Corse. On remarque que la dimension éducative de l'expérience sensible du voyage ne lui a pas échappé lorsqu'on lit « L'expérience du voyage est le plus bel apprentissage de la vie qui soit ». Et l'auteur d'ajouter :

Le voyage, école buissonnière de la vie, promeut une éducation plus sensible que normative. Il ne forme pas que la jeunesse, il permet à tous de réapprendre à désapprendre, pour mieux comprendre et enfin cesser de prendre. Comme le notait Sénèque : « le voyage donnera la connaissance des peuples », il devrait également susciter une autre approche du monde. (Michel, 2009, p. 537)

Comment, en effet, ne pas remarquer les familiarités qu'il y a entre les mots empruntés à la *démarche* éducative et celle du voyageur : se mettre en route, trouver sa voie, tracer son chemin, s'orienter, évoquer les parcours de vie avant de partir pour le grand voyage. Pour Michel, « L'école buissonnière passe par la route qui est une exhortation à la liberté autant qu'une école de la vie (...) [qui] ne doit – ne devrait – laisser personne au bord du chemin » (2009, p. 564). Selon l'auteur donc, « nul hasard si Nicolas Bouvier à la suite de Maxime Gorki, est allé chercher *ses universités sur les routes* » (*ibid.*, p. 531).

3.6 L'approche pédagogique offerte par le voyage

Du point de vue de l'approche pédagogique, le voyage est avant tout une pédagogie de l'ailleurs. Il s'agit de partir pour apprendre qu'il existe des ailleurs, que nous sommes capables de nous y rendre, capables d'être suffisamment ouverts et disponibles pour nous les laisser conter et nous en émerveiller. Le voyage nécessite de se mettre en route, d'accepter de vivre sans clefs. Il conjugue l'art de célébrer des « ici » toujours nouveaux, et celui de profiter de la rencontre avec respect. Le voyage me semble être un moment rare où l'on sent se construire en soi – simultanément – culture, expérience et humilité. Voilà en quoi le voyage peut se concevoir comme une approche éducative.

3.7 Les stratégies possibles en voyage autonomade

Préparation, construction d'un itinéraire, prise de contact... sont autant de stratégies à fort potentiel éducatif qui se bâtissent autour du voyage. Pour soi ou pour ses enfants, les occasions d'apprentissage se changent en stratégies dès lors qu'elles sont conscientes dans l'intention de l'éducateur. Le voyage devient un projet dont toutes les étapes sont favorables et portent en elles 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 se doit d'impliquer l'enfant dès le plus jeune âge aux étapes préparatoires et aux tâches quotidiennes du voyage : lecture de carte, montage du camp, préparation du feu...

4. Le choix de la piraterie éducative

Ma recherche doctorale s'articule autour de trois projets-contextes situés en dehors de l'institution scolaire. Le premier projet-contexte est celui qui vient d'être exploré, soit le voyage autonomade, les autres sont les sociétés traditionnelles et « l'éducation à domicile ». Les trois ont ceci en commun : se situer à la marge de la reconnaissance et parfois de la légalité vis-à-vis des institutions éducatives. Les parents, loin d'être soutenus par les pouvoirs politiques, agissent souvent à l'intérieur d'une forme de marginalité, offrant ainsi à leurs enfants une sorte « d'éducation pirate » toujours suspecte de ne pas épouser aveuglément les processus éducatifs institutionnalisés. Ces éducations, parfois clandestines et souvent aventureuses, que je qualifie donc de « pirates » (du grec : entreprendre, tenter l'aventure), méritent sans doute d'être explorées et appuyées par des recherches plus formelles.

Beaucoup ne retiennent de la piraterie que son aspect effrayant et barbare. Certes, les actes de sauvageries ne furent pas absents de cette épopée. Mais si

la piraterie inspire ce document, ce n'est que dans sa dimension métaphorique. Les actes de barbarie appartiennent au barbare dans sa dimension d'« étranger », celui qui vient d'au-delà des portes de la société connue et contrôlée. Son incursion dans la société policée paraît radicale et sauvage. Mais c'est précisément dans sa radicalité que l'aventure pirate est maîtresse. Elle allie à la fois l'imagination et la révolte, l'utopie et l'aventure.

4.1 Le concept de l'éducation pirate

Les qualificatifs de l'éducation, tels qu'éducation informelle, non formelle, familiale ou populaire, désignent des réalités familières aux acteurs de la recherche en éducation. Pourtant, aucun d'entre eux ne qualifie des modes d'éducation alternatifs à la fréquentation scolaire. Ils concernent davantage les formes d'éducation complémentaires à celles dispensées dans les écoles. Je me permets donc, pour donner un nom à une diversité de modes éducatifs qui dans l'état actuel de mes recherches n'en a pas, d'avancer le concept de l'éducation pirate. Afin d'en assoir la validité, je l'analyserai selon la grille critériologique adaptée de Poirier (1973), qui m'a semblé être un outil efficace pour n'omettre, autant que possible, aucun des points essentiels des contours qui définissent l'éducation pirate, permettant en cela d'éclaircir les zones d'ombres qui peuvent subsister. Voilà donc une tentative de définition du concept : l'éducation pirate regroupe diverses propositions éducatives à tendances aventureuses et libertaires, ayant en commun de se situer consciemment en marge de l'institution scolaire et parfois de la légalité. Elle repose sur la liberté et la volonté des acteurs, et notamment des parents, de mettre en œuvre une diversité d'approches et de stratégies qu'ils jugent favorable à l'apprentissage et au développement intégral de leurs enfants. Elle vise l'émancipation et le développement harmonieux de l'autonomie dans l'intérêt supérieur de l'enfant. L'éducation pirate participe à la diversité éducative et à l'inventivité écosociale, en réaction au caractère hégémonique du déploiement scolaire, et favorise l'alternative en suscitant le dialogue des modes éducatifs.

Estimant que les conditions de l'éducation scolaire actuelle ne répondent pas aux exigences émancipatrices de l'éducation des enfants, l'éducation pirate se base sur la liberté de chaque parent de choisir pour ses enfants le type d'éducation qu'il juge favorable au développement de ces derniers. Cette éducation s'inscrit dans une démarche volontaire des parents et se déroule en marge de l'institution scolaire. Elle a pour but, outre le développement harmonieux et l'émancipation des enfants, de faire coexister une diversité d'alternatives à l'éducation telle qu'elle se déploie dans l'institution scolaire. Elle contribue ainsi à offrir des alternatives valides et enrichit les possibilités de choix des parents. L'éducation pirate participe à la diversité éducative et à

l'inventivité écosociale. Elle s'adresse aux enfants en lieu et place de la fréquentation scolaire et se démarque donc de l'éducation continue ou populaire destinée traditionnellement aux adultes. Cette éducation s'inspire des courants 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.

4.2 La piraterie : un souffle libertaire?

La piraterie est très souvent associée dans l'imaginaire collectif façonné par la littérature et le cinéma, parfois de façon romantique, à la philosophie libertaire. Que cette association puisse prendre appui sur une réalité historique reste sans doute à démontrer. Signalons toutefois que la question a été quelque peu fouillée; Moreau (2006), Lapouge (1991), 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 (*in* Moreau, 2006, p. 368) de « Libertalia », cité pirate – sans doute imaginaire – fondée par le pirate Misson, ou encore de Salé (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 (1991, p. 97). D'un autre côté, les auteurs libertaires ont souvent manifesté de la sympathie envers la piraterie, tel Jules Lermina qui fonda le journal *Le Corsaire* en 1867, ou plus récemment le collectif anarchiste Do or Die (2009) 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. (Lapouge, 1991, p. 64)

Toutefois, il revient de préciser que le souffle libertaire dans lequel je me reconnais relève d'une réalité moins inscrite dans le paradigme de la dialectique sociale que dans celui de la symbiosynergie (Bertrand et Valois, 1999). 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 colère et de révolte, mais celles-ci

s'estompent avec la distance. Loin du modèle scolaire, n'étant pas forcé à défendre mot après mot ma position, ma piraterie devient apprentissage de la liberté. Elle s'insère alors naturellement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement, allant dans le sens de sa dimension critique et donc émancipatrice (Sauvé et Orellana, 2008) : « 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. » Et les auteures d'ajouter :

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. (Sauvé et Orellana, 2008, p. 13)

À la violence du système exposée ici, ma réponse privilégiée se situe plus dans l'indifférence que dans la lutte, ce qui n'est pas moins radical à mes yeux. Cette piraterie est une plaisance, certes située dans des zones peu cartographiées, voguant dans des eaux 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. (Lapouge, 1991, p. 20)

L'éducation évoquée dans cet article, en marge des pratiques institutionnelles, ne vise ni à s'imposer ni à s'opposer, mais à s'apposer au système éducatif en place en faisant la promotion d'une alternative critique. Ainsi, la posture de l'éducation pirate ne propose pas une lutte contre le système, mais une sorte d'indifférence radicale, une forme de « jusqu'au bouddhisme » (Michel, 2009, p. 573) tout aussi efficace et bien moins astreignante. Que cette éducation puisse exister à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre légal n'est pas la question centrale de cette étude et ne sera pas un obstacle à la réflexion. À l'instar d'initiatives citoyennes comme *L'Action terroriste socialement acceptable* ou *Guerilla Jardinière, les faucheurs volontaires* qui agissent sur le terrain sans égard pour les pans de la législation jugés aliénants, « l'éducation pirate » 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. (Note de l'éditeur, *in* Lapouge, 1991, p. 11)

Au regard des fondements éducatifs identifiés par Bertrand et Valois (1999), cette recherche s'inscrit dans le paradigme inventif de l'éducation qui, selon les auteurs, se caractérise par la suppression des oppositions entre personnes, sociétés et nature. La personne est alors multidimensionnelle. La connaissance y est globale et produite par le dialogue entre les modes de connaissances conçus comme moyens non contradictoires d'appréhension du réel. L'organisation éducative s'inscrit dans une structure non hiérarchique de la connaissance et des disciplines. L'éducation se déroule dans le respect réciproque des identités et des projets de vie de chacun. L'apprentissage est basé sur le *savoir-vivre ensemble* et s'appuie sur une reconstruction continue de l'expérience.

Les travaux de recherche annoncés renforceront, souhaitons-le, l'inventivité pédagogique, et ce, au service d'une meilleure compréhension et d'une harmonisation de la relation entre les humains et leur maison de vie partagée. Jugeant qu'il est temps de reconnaître les atouts, les apports et les avantages d'une éducation libérée du contexte scolaire, j'ai choisi de favoriser l'inventivité écosociale, de soutenir des formes éducatives propices à l'émancipation et d'inciter les pouvoirs politiques à appuyer et même promouvoir ces types d'éducation aujourd'hui marginalisés. Voilà donc une formidable et périlleuse aventure!

5. Réflexions vers l'ébauche d'une théorie de l'éducation alternative

Un enfant a besoin d'espace, de temps, de silence,
de temps de jeu et de réflexion.
(Honoré, Le Voir, 20 août 2009)

Ce projet de recherche doctorale s'inscrit, tel que mentionné en introduction, dans un cheminement de recherche débuté en 2001 à l'intérieur d'un programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement, et aussi dans la suite d'un parcours professionnel de praticien en ce domaine débuté en 1992. Une partie des éléments qui me permettent aujourd'hui de développer cette thèse sont donc déjà repérés. Et même si d'autres éléments dépendent des résultats de la recherche empirique à venir sur la dimension éducative du voyage familial, certaines réflexions habitent d'ores et déjà ce travail en construction.

Je présente ici quelques réflexions, issues des éléments à ma disposition dans l'état actuel des choses, qui m'aideront à bâtir, comme annoncé en préambule, les fondements d'une éducation alternative.

5.1 Auto-initiation du processus d'observation-imitation

Le processus d'observation-imitation semble universellement partagé par les enfants de la Terre.

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. (Gal, 1961, p. 9)

En observant et en imitant les membres de sa communauté, l'apprentissage ne se résume pas à l'acquisition d'une expertise technique. C'est tout le registre de liens sociaux et environnementaux qui se transmettent. Ainsi, selon Gal (*ibid.*, p. 10) « la participation à la vie commune, aux sentiments collectifs, à toutes les circonstances de la vie quotidienne de l'adulte (...) suffisait autrefois à initier l'enfant aux usages, idées, coutumes, croyances et comportement de son milieu. »

Il faut néanmoins préciser que, même si l'école a su très tôt utiliser la technique d'observation-imitation, elle n'a cependant pas permis à ce processus de se déployer dans toute sa portée éducative. En effet, l'ensemble du processus ne relève pas de la même légitimité quand il est à l'initiative spontanée de l'observateur ou quand il est ordonné par un professeur au service d'une méthode préconçue. C'est à la toise de l'émancipation que l'on peut véritablement évaluer la validité de ce processus universel d'apprentissage. En effet, il me semble que l'observation-imitation n'a de valeur émancipatrice, et donc véritablement éducative, que si elle est à l'initiative de l'apprenant qui pourra ainsi choisir ce qu'il souhaite observer, chez quel modèle et dans quelle condition il souhaite l'imiter. Ainsi, ce processus devrait s'inscrire dans l'itinéraire parcouru par l'apprenant dans l'émergence des situations, selon une logique de 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 (...). (Michel, 2009, p. 255)

Et s'il s'avère en effet que l'observation et la reproduction des gestes sont un processus d'apprentissage partagé à travers les âges et les sociétés, n'est-il pas temps de se poser la question : de quels gestes produits par un adulte/enseignant, un enfant scolarisé peut-il librement s'inspirer?

5.2 Exploration personnelle

L'exploration personnelle constitue le pilier indispensable de notre interaction avec le monde, sans intermédiaire (Pardo, 2002, p. 85). L'enfant, le « s'éduquant », « l'apprenante » (Pardo, 2002), l'« explorateur nu » (Epstein et Radiguet, 1982), fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée d'une somme de situations fécondes, participant à la construction de son savoir autonome. « Pendant six jours, on a essayé de faire boire l'âne, le septième jour il a bu tout seul ! » (Sagesse paysanne d'Occitanie).

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

5.3 Équilibre de la relation pédagogique

L'interaction bienveillante, souvent repérée comme « dialogue » par Freire (1974) ou Bourdieu et Passeron (1970), pose les bases d'une relation pédagogique équilibrée qui ne renie pas les rôles et les responsabilités de chacun, mais les agence dans le respect de 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, il apparaît que cette interaction bienveillante est une condition incontournable de la qualité de la relation éducative. On pourrait là aussi se demander pourquoi avoir établi les bases de la relation scolaire entre un professeur et plusieurs dizaines d'élèves si l'on voulait véritablement qu'ils puissent communiquer. « Notre capacité d'enseigner repose donc sur l'extrême attention que nous portons à nos congénères » (Premack, 2009, *in* Les dossiers de la recherche, p. 72). « 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 » (Pennac, 2007, p. 139).

L'interaction ne se fait pas uniquement sur la base d'un rapport individuel. Bien sûr, les relations de groupes sont elles aussi susceptibles d'apprentissages. Encore faut-il que la taille du groupe et l'organisation sociale permettent l'échange.

5.4 Temps et espaces pour l'intégration des apprentissages

La « digestion » des apprentissages se fait à des rythmes et dans des contextes variés. Les apprentissages viennent pénétrer et renforcer la personne dans son intégralité pour pouvoir être ensuite restitués sous forme d'énergie créatrice.

En ce sens, l'enregistrement intellectuel, le stockage en mémoire de connaissances jusqu'au jour de l'examen paraît être un processus inadéquat.

La connaissance utile, signifiante est réinvestie et sert de tremplin pour aller plus loin dans le développement de sa personne et de sa capacité à s'émanciper. Les occasions de réinvestissements personnalisés des apprentissages ne paraissent que très peu offertes aux élèves des écoles puisque le déroulement de l'activité pédagogique reste sous le contrôle de l'enseignant et des prescriptions gouvernementales.

Pourtant, la prise de conscience de ce que l'on a effectivement acquis par un processus rétroactif de métacognition boucle le processus de l'apprentissage, à condition toutefois que ce processus ne soit pas circonscrit systématiquement dans sa dimension intellectuelle. Apprendre de sa capacité à investir ses connaissances dans l'action devient ainsi un élément de la dimension éducative.

Afin de compléter les contours du cadre théorique portant sur les éléments fondamentaux d'une éducation alternative émancipatrice, il me faudra aussi explorer les pensées d'auteurs critiques et pourquoi pas d'auteurs libertaires qui ont osé proposer des cheminements éducatifs divergents de la proposition scolaire afin de mettre en évidence, peut-être, qu'une tête bien faite n'est pas carrée comme une classe, mais ronde comme le monde.

6. Conclusion

Un pédagogue, dont le nom m'échappe, à qui l'on demandait quelle serait la meilleure façon d'éduquer les enfants répondit : « Si vous croisez quelqu'un qui prétend savoir comment éduquer les enfants, je vous conseille de ne pas lui confier les vôtres ». La complexité de la tâche éducative exige sans doute le dialogue des pédagogies, la diversité des approches et des stratégies, un éventail non conflictuel des représentations éducatives. Toute réponse unique est d'emblée condamnée à échouer dans sa capacité à répondre aux aspirations d'une population hétérogène. À ce constat, on peut en superposer un autre. Les gouvernements ne soutiennent que les initiatives éducatives dont ils gardent le contrôle, le plus souvent sous le couvert de l'institution scolaire. Et même si l'école abrite une grande diversité de pratiques, les quatre murs de la classe restent la norme incompressible au-delà desquels l'appui politique et financier des gouvernements s'estompe. Dans ces conditions, comment promouvoir véritablement la diversité pédagogique? Les parents qui souhaitent assumer pleinement l'éducation de leurs enfants savent qu'ils s'aventurent sur les routes de la piraterie, qu'ils ne recevront ni soutien, ni appui de la part des autorités et qu'ils devront, au contraire, rendre des comptes. Ils sont donc, comme tout pirate, condamnés à l'excellence. Mais c'est cette excellence qui leur donne leur utilité sociale. Inspirés, ils peuvent

devenir inspireurs. Ils représentent une force de contre-pouvoir qui contribue à l'amélioration du système institutionnel.

La morale, pour une fois, est sauve : c'est bien le meilleur, le plus consciencieux, le plus compétent, le plus généreux et le plus téméraire – c'est-à-dire le pirate – qui l'emporte. Les États finissent par entendre la leçon. Les grands forbans ont poussé l'Angleterre du XVII^{ème} siècle à réformer sa marine (...). Les pirates ont instruit les hommes d'État anglais. Ceux-ci ont compris que si l'on désire un service de qualité, il faut fournir des outils adaptés et traiter de manière humaine le personnel que l'on emploie. (Lapouge, 1991, p. 180)

L'excellence devient donc un défi réciproque et co-constructif. Chacun a besoin de l'autre pour prendre sa propre mesure. Ils sont les deux facettes d'une même réalité : l'une claire et l'autre obscure.

Contribuer dans le volet théorique de la recherche à clarifier les fondements d'une éducation extrascolaire viendra alimenter cette réflexion en interrogeant les liens qui unissent une population à ses institutions éducatives. Cette recherche entrouvrira sans doute des perspectives d'enrichissement des pratiques. Il se peut que l'émerveillement et la découverte apportés par la diversité des situations offertes par l'éducation pirate puissent inspirer durablement notre rapport au monde et notre vision de la mission éducative. ☼

Note biographique

Thierry Pardo est étudiant au doctorat en éducation. Passionné par les questions pédagogiques, il œuvre dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement depuis une vingtaine d'années. Son riche parcours d'éducateur de terrain et de formateur l'a conduit à exercer au sein de la Commission jeunesse de l'Union européenne. Il est également l'auteur d'*Héritages Buissonniers* (éd. Babio), consacré aux savoirs pédagogiques autochtones. Il poursuit aujourd'hui sa réflexion en collaborant avec la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement sur le sujet de l'éducation relative à l'éco-alimentation. Son projet de doctorat traite des voies alternatives à l'éducation scolaire.

Références

- Bateson G., et Mead, M. (1942). *Balinese Characters : A Photographie Analysis*. New York : Academy of Sciences.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bergeron, C. (2009). L'école en burn-out? Entrevue avec Carl Honoré. *Journal Voir*, 20 août 2009.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de minuit.
- Bouvier, N. (2001). *L'usage du monde*. Paris : Petite bibliothèque Payot
- Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec : les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. Mémoire de maîtrise inédit. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Bréant, F. (2008). Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 199-220.
- Castoriadis, C. (1999). Figures du pensable. *Les carrefours du Labyrinthe VI*. Paris : Seuil.
- Coustin, A.-M. (2008). *Le goût du voyage*. Evreux : Mercure de France.
- Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Rivages Poche.
- Do or die (collectif) (2009). *Bastions pirates. Petite histoire libertaire de la piraterie*. Montréal : Lux.
- Dubé, E. (2004). *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »*, Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Epstein, J. et Radiguet, C. (1982). *L'explorateur nu*. Paris : Éditions Universitaires.
- Foucault, M. (2009, première édition 1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1974). *Pour une école du peuple*. Paris : Petite collection Maspero.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspero.
- Gal, R. (1961). *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goldsmith, E. (2002). *Le Tao de l'écologie. Une vision écologique du monde*. Monaco : du Rocher.
- Grall, A. (2002). L'alternative nomade. Actes du colloque *Environnements, Cultures et Développements* Niort, 2002.
- Honoré, C. (2008). *Manifeste pour une enfance heureuse*. Paris : Marabout.
- Honoré, C. (2009) Journal Le Voir, 20 août 2009.
- Illich, I. (2004). Une société sans école. In Illich, I., *Œuvres complètes. Volume 1* (p. 203-377). Paris : Fayard.
- Itard, J. (2003). *Mémoires et rapports sur Victor de l'Aveyron*. Première parution en 1807. Collection numérique de l'Université du Québec à Chicoutimi : Les classiques des sciences sociales. Consulté le 30 septembre 2010 sur http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/victor.html.
- Lapouge, G. (1991). *Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*. Paris : Payot.
- Lasseur, M. (2001). *Géographie et voyage*. Consulté le 18 juillet 2009 sur http://www.cafe-geo.net/article.php?id_article=52.
- Le Bris, M. (2001). *D'or, de rêve et de sang. L'épopée de la flibuste 1494-1588*. Paris : Hachette.
- Lermina, J. (2004). *ABC du libertaire*. Paris : Mille et une nuits.
- Michel, F. (2009). *Routes, éloge de l'autonomie, une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Moreau, J.-P. (2006). *Une histoire des pirates. Des mers du Sud à Hollywood*. Paris : Tallandier.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*. Lacaunette : Babio.
- Pardo, T. (2009). *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile » : vers une éco-éducation*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2006). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Piette, A. (2009). *Être anthropologue à l'état pratique*. Consulté en ligne le 18 juin 2009 sur <http://www.ethnographiques.org/2009/Piette>.
- Piette, A. (1992). La photographie comme mode de connaissance anthropologique. *Terrain*, 18, 129-136.
- Poirier, P. (1973). *Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire*. Thèse de doctorat inédite. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Premack, D. (2009). Entretien. Il faut changer les bases de l'enseignement. *Les dossiers de la recherche*, février 2009, 34, 68-72.
- Sauvé, L., Orellana, I. (2008). Éditorial. Conjuguer, rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 7, 7-20.