

Éduquer en milieu scolaire : pour une philosophie du bricolage

Au sein de l'école, le *bricolage* interroge les rapports de forces entre individu(s) et institution.

On peut définir le bricolage comme un arrangement avec la réalité : une danse entre ce qu'on doit faire et ce qu'on désire faire. Le bricolage consiste d'abord en un rapport d'adaptation et de critique au monde. Contre le prêt à penser, on se bricole un sur mesure, entre une réalité qu'on (la société, les parents, le patron...) nous enjoint à rejoindre et une réalité qui est la nôtre, on bricole tous les jours avec nos manques, nos désirs, nos tristesses et nos joies. On s'ajuste.

Le bricolage, avec son aspect péjoratif, bascule d'emblée du côté des ignorant.es, du non-professionnel.le, de l'amateur.e. Il est populaire. De ceux qui n'ont pas les moyens, il est le moyen. Le bricolage est blotti dans l'épreuve de l'apprentissage. C'est une étape, le passage obligé, qui perd son sens une fois le but atteint. Et c'est aussi ce qu'on ne veut pas voir, pourtant, en ouvrant un ordinateur ou une machine à laver, le bricolage saute aux yeux. Il est caché sous la coque, invisibilisé, comme s'il y avait quelque chose de honteux ou de gênant dans la façon de fabriquer, dans le fait même de fabriquer. Le bricolage disparaît derrière l'image de la marque. Quand on salue une solution à un problème, c'est le dessus de l'iceberg qu'on estime : on ne rend jamais hommage au 90% situé sous l'eau. Le diplôme n'est donné ou refusé qu'à l'examen, il n'est jamais évalué au regard des nombreuses années à rester assis.e sur une chaise. Le dessous de l'iceberg a disparu, emporté par la réussite du bricolage qui, une fois officialisé, n'en est plus un. Ainsi, quand on critique une chose mal faite, on pense : c'est du bricolage, là où on devrait penser : c'est du bricolage qui n'a pas réussi. Dès lors qu'il réussit, le bricolage n'apparaît plus comme tel, il disparaît. Toute fabrication devenue un standard, du silex à l'iPhone X, résulte d'un long chemin fait de tâtonnements, d'expérimentations et de ratages, et toute la mémoire du bricolage est liquidée dans ses réussites. L'histoire ne les retient pas : on enseigne tout sauf le bricolage.

Mon expérience s'est bâtie sur un collège de banlieue évité par les classes moyennes et aisées, collège qui accueille les classes populaires, en grande majorité issues de l'immigration. La plupart des familles de ce collège est en attente d'une réponse à un besoin : elles ne désirent pas que leurs enfants réussissent, elles ont besoin qu'ils réussissent. Le

désir est ici illusoire ou insensé. L'enfant ou l'élève est agi par le besoin dont l'école est dépositaire. L'école ne nourrit pas un désir, elle pourvoit un besoin : diplôme égale emploi. Pourtant, tous n'y accèdent pas. Pourvoyeuse de diplômes, l'institution scolaire est aussi pourvoyeuse d'échecs à celles et ceux qui n'ont pas les moyens de les obtenir. Dès lors comment transformer le but de l'institution lorsque le chemin parcouru pour y accéder n'est jamais reconnu ? *Deschooling Society* d'Ivan Illich pointe l'école comme lieu de confiscation de l'éducation et développe l'idée qu'il s'y prépare un « enseignement à l'institutionnalisation aliénatrice en enseignant le besoin d'être enseigné¹ ». L'école, monopole de l'éducation, ne laisse d'autre choix que sa réussite : échouer, c'est se reconnaître incapable. S'il est difficile de renverser l'institution scolaire à coups de tractopelle, il est néanmoins utile de penser, à coups de tournevis, la libération de ses instituant.es et de ses institué.es.

À l'école, le bricolage peut naître face à une urgence et tenir le temps de trouver une solution. Mais en réponse à une injonction institutionnelle boiteuse, il peut aussi prendre des formes souples et adaptatives qui infusent et transforment le cadre en profondeur. Toute expérimentation pédagogique tâtonne avant de s'institutionnaliser. Avant que le bricolage ne disparaisse, reconnu ou modélisé par le système, il s'institue dans un espace-temps indispensable de l'école, insoumis à une quelconque rentabilité. Il est balancé entre une ambition de disparaître et une fragilité d'opérer. Simultanément il franchit et résiste à la norme. Les conditions d'apparition du bricolage chez celles et ceux qui instituent sont généreuses : ils.elles ont besoin de désir et de confiance pour associer le geste de faire à celui de danser, pour interagir entre réflexion et expérimentation, liberté et contraintes, apprentissage et création, errance et chemin clos.

Le geste éducatif ne se délivre pas avec une notice et c'est ce qui induit la responsabilité de l'enseignant.e, de l'éducateur.ice. S'il.elle suit la notice et échoue, il.elle incrimine la notice et se trouve bloqué.e mais s'il.elle bricole et qu'il.elle échoue, il.elle essaie de comprendre pourquoi, il.elle insiste, il.elle crée la notice de sa réussite. Dans le bricolage, c'est le lien personnel tissé avec l'activité qui crée cette auto-responsabilisation. La fabrication du lien demande un effort pour devenir visible comme tout bricolage. L'espace où il se joue échappe, il n'est jamais mesuré, mais est-il seulement mesurable ou souhaitable de

¹ Ivan Illich, *Une société sans école* (1970) dans *Oeuvres complètes*. Volume 1 (Paris, Fayard, 2005,) p. 266. « Une société sans école » me paraît mal traduire le titre original qui suggère un processus politique et non un résultat physique.

le mesurer ? Comment penser ce qui est insaisissable et visible après coup ? Comment penser cette forme chaotique d'émancipation ? Là où l'éducation est une affaire sérieuse et réfléchie, comment penser son bricolage ? Comment faire rimer instituant avec bricolant et institué avec bricolé ?

L'institution est un environnement clos. Certain.es enseignant.es (voire beaucoup) y repèrent rapidement les manques et se mettent à travailler avec « les moyens du bord » ; ils innovent. Leur geste d'enseigner est primitif, au sens essentiel, sauvage tel le bricoleur de Lévi Strauss² : ils.elles ont quitté l'idéal pour le réel, l'abstrait pour le concret. Ils.elles envisagent les possibilités de transformation de l'institution en y mettant quelque chose d'eux-d'elles et de leur rapport au monde. Leurs ressources sont accessibles à n'importe qui et à tout le monde ; elles ne coûtent rien. Sans prétention, les enseignant.es bricoleur.euses assemblent désir et bon sens ; accueillent hasards et accidents. Ils.Elles n'ont pas peur d'échouer, car ils.elles savent dès le départ qu'ils.elles ne se trouvent pas en possession des « bonnes » conditions de réussites. Ils.Elles doivent manœuvrer autrement.

On sollicite le bricolage quand on cherche une réponse à un problème, soit parce que le problème n'a pas de solution, soit parce qu'on ne connaît pas la solution. Ainsi on peut bricoler par originalité (on rencontre ou on se pose des problèmes peu communs) et on peut bricoler par ignorance (on réinvente la roue). Lorsqu'on choisit une voie de traverse pour résoudre un problème, on bricole tout en découvrant la situation que l'on voudrait arranger. Bricoler par ignorance est une école de la rue, on rencontre des problèmes, on les analyse, on invente des solutions. Ainsi les autodidactes découvrent souvent très tard qu'il existait un outil, un chemin direct, une loi qui aurait simplifié grandement les tortuosités de leur chemins personnels. Depuis cette perspective personnalisée, une fois découverts, l'outil, le chemin ou la loi prennent une saveur particulière : ils sont reconnus, assimilés, voire admirés. Et c'est tout le chemin bricolé qui apparaît pavé d'or, et non sa finalité. Le temps de recherche et de découverte par soi-même est long et précieux ; on n'apprend pas à marcher du jour au lendemain. Cet apprentissage indispensable chez l'enfant bénéficie peu à l'élève. L'école est loin du sens du mot grec *skholè*, « repos, temps libre, loisir », dont elle puise son nom : pas de trêve, ni d'errance, son temps doit être productif. Le chemin a déjà été emprunté par d'autres, la leçon figure dans le manuel. Les ensei-

² Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage* (Paris, Plon, 1962).

gnant.es n'échappent pas au mythe de l'efficacité bienveillante des expert.es et de la bureaucratie ; les manuels scolaires rassurent, lèvent les doutes et déresponsabilisent. Là où l'éducation est en train de se faire, le manuel l'a déjà faite. Les enseignant.es sont les premières victimes de l'école monopolistique et hiérarchique. D'un côté, elle les fragilise à trop les assister, de l'autre, elle les dépouille de leur confiance en leur capacité d'apprendre à d'autres.

L'enseignant.e bricoleur.euse a abandonné l'idéal du bon élève, au profit de l'élève vers son propre idéal. Il.Elle accepte d'être vulnérable, inconfortable, d'enseigner au rythme d'un va et vient entre obéissance et désobéissance, entre ordre et désordre. Il.Elle articule le temps de la recherche au temps de la parole magistrale. Il.Elle s'implique dans ce qu'il considère comme une mission ayant du sens sans s'inquiéter de boucler le programme. Il.Elle abandonne ou falsifie les évaluations que l'expert.e, lui réclame. Il.Elle s'adapte à l'institution sans s'y plier, compose avec ses élèves, accepte de voir sa routine se faire bousculer par des inattendus et des dérangements. L'acte éducatif, nous dit l'éducateur et psychanalyste Joseph Rouzel, se déploie, lorsqu'on est attentif aux provocations de la vie, dans les nœuds et les rouages de l'ordinaire³. L'institution garante de la sécurité doit être en capacité de répondre à l'inconnu avec de l'imagination, être un lieu où l'on ne cesse d'inventer. C'est l'expérience de terrain qui doit servir à théoriser, n'opérant non pas comme l'illustration après coup, mais comme substrat élémentaire à la conceptualisation. L'éducateur.ice agit comme un.e bricoleur.euse plutôt qu'un.e ingénieur.e, il.elle doit être capable sans notice prêt à l'emploi de répondre à l'imprévu, il.elle est garant.e d'un savoir-faire, d'une praxis. Il faut revenir à la définition du système éducatif qu'Émile Durkheim donne dans *Éducation et sociologie*, pour bien saisir l'institution comme concept dynamique : « Il y a, d'une part, tout un ensemble d'arrangements finis et stables, de méthodes établies. (...) Mais en même temps, à l'intérieur de la machine (...), il y a des idées qui la travaillent et la sollicitent à changer⁴ ». Milieu en mouvement, l'institution s'enfante sans cesse et ce sont les acteur.rices bricoleur.euses qui élaborent constamment le travail d'institution. L'école doit s'envisager comme l'articulation conviviale de l'institution et des individus qui la font, de ses instituant.es et de ses institué.es. À la fois protectrice, cadrante, démocratique, fondée pour la recherche du bien commun, l'institution est aussi bu-

³ Joseph Rouzel, *Le quotidien en éducation spécialisée* (Paris, Dunod, 2015).

⁴ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie* (Paris : F. Alcan, 1922), p. 56.

reaucratic, hiérarchique, répressive et sélective. Comment lutter contre et faire avec ? Comment penser la dé-scolarisation au sein même de l'école ?

Un coup de ponceuse ?

En grattant la couche de vernis, les couches de sédiments apparaissent. L'institution s'est transformée successivement du fait de quelques (trop) solides bricolages année après année, parfois avec de l'ingéniosité, parfois avec quelque aberration. Reconnaître la vulnérabilité de l'institution doit suffire à justifier son instauration en la bricolant à son tour. Ses murs sont cimentés, suffisamment enracinés pour s'y appuyer et se permettre d'y bidouiller l'espace vacant et ainsi devenir *instituteur.rice* des lieux.

Dans *L'institution imaginaire de la société*, Cornélius Castoriadis voit l'institution comme une dynamique entre forces créatrices et forces conservatrices, et envisage l'autonomie comme la capacité des individus à se rendre maîtres de leurs institutions⁵. C'est le rapport de force entre institué.e et instituant.e qui ouvre des perspectives coopératives et démocratiques. Les instituant.es sont les forgerons de ces voies et de l'espace nécessaire au dissensus pour en permettre la force constituante. Cette tension est parfois oubliée de ces dernier.es, devenu.es à la longue des institué.es. Les forces instituanes de la vie sociale peuvent petit à petit s'accommoder des forces instituées de son organisation et ne plus ressembler qu'à un amas informe et sans force.

Y aller au pied de biche ou à la manoeuvre

Faut-il ébranler l'institution au pied de biche lorsque le temps manque ou la défaire patiemment avec un tournevis pour se l'approprier ? Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien*, soutient que l'usage du monde⁶ peut transformer un.e consommateur.rice dominé.e en acteur.rice braconnier.e, que l'action de bricoler vient nuancer le rapport de force entre culture dominante et individu⁷. Comme l'écrit sa collaboratrice, Luce Giard :

⁵ Cornélius Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société* (Paris, Le Seuil, 1975).

⁶ En référence au livre de Nicolas Bouvier, *L'Usage du monde* (Paris, Payot, 1963).

⁷ Michel De Certeau, *L'invention du quotidien, I : Arts de faire*. Edition de Luce Giard (Paris, Gallimard, Folio essais, 1990).

La Raison technicienne croit savoir comment organiser au mieux les choses et les gens, assignant à chacun une place, un rôle, des produits à consommer. Mais l'homme ordinaire se soustrait en silence à cette conformation. Il *invente le quotidien* grâce aux *arts de faire*, ruses subtiles, tactiques de résistance par lesquelles il détourne les objets et les codes, se réapproprie l'espace et l'usage à sa façon⁸.

Pour le philosophe, l'individu ne se soumet que partiellement, il fait avec l'ordre et son désordre, il trompe son monde. Il est doué de *métis* – avalée par Ulysse face à l'impératif de se défendre et art du *kairos* – ce qui lui permet de saisir les opportunités, scruter les failles et faiblesses, manipuler à son avantage. Si le pouvoir officiel est stratège et cherche à conformer l'espace à partir de modèles rationnels, le.la bricoleur.euse va user de tactiques n'obéissant pas à la loi du lieu et faire émerger un espace de jeu sincère au sein de l'ordre contraignant. Le.la bricoleur.euse joue des « bons tours du "faible" dans l'ordre établi par le "fort"⁹ ». Le monde scolaire n'est pas exempt des arrangements de ses usagers, voire de leur transgression. Les inventions quotidiennes des professeur.es ne manquent pas, que ce soit pour appuyer le dossier d'un.e élève étranger.e en préfecture, activer son réseau pour trouver un stage, faire de la philo au collège, etc. Quant aux élèves, c'est un art qu'ils se transmettent aisément : un recoin de couloir devient une cachette idéale ou encore un code gestuel une antisèche. Des tactiques variées pour échapper ou se conformer à ce que demande l'école... Cette tension inévitable de l'institution crée des conditions émancipatrices par accident, ses normes et règles pesantes obligent à les contourner. Mais cet état ne doit pas servir de leurre émancipateur et maintenir un rapport de force inégal dans de petits succès. Ne pas être naïf n'est pas suffisant à bousculer l'ordre des choses.

La pince monseigneur...

Abattre les murs ou du moins les rendre poreux à la famille et au tissu local, laisser entrer la critique et faire de l'école un lieu de médiation. « Si nous avons un vrai système d'éducation, on y donnerait des cours d'autodéfense intellectuelle », écrivait Noam Chomsky sur le site ZDNet en 1999¹⁰. L'examen auto-critique de l'école est indispensable. C'est sur ce

⁸ *Ibid.*, dans la présentation de l'ouvrage par Luce Giard, proche collaboratrice de De Certeau.

⁹ *Ibid.*, p. 65

¹⁰ Libération, 8 mars 2016, *Esprit critique, es-tu là ?* par Olivier Postel-Vinay. En pratique : Normand Baillargeon, Charb, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle* (Montréal, Lux, 2006).

constat que j'ai pu, avec l'aide de l'équipe pédagogique du collège, fabriquer un programme d'autodéfense intellectuelle « sur mesure »¹¹, programme adossé au désir des élèves grâce au réseau local et amical de chercheur.es. Cette idée est née d'échanges et d'occasions sans recherche de certitudes, quelques temps avant les attentats de 2015. Portés et dispensés par un braconnier institué, un parent outillé et une association locale, les cours d'autodéfense intellectuelle sont pensés à partir de matériaux disponibles : le temps, l'espace et l'imagination d'une équipe. Conscients de nos imperfections et des possibles échecs de cette aventure, nous ne sommes pas figés. Mais comment propager une action en mouvement, en train de se faire, une tentative ? Un bricolage qui fonctionne ici, peut-il fonctionner là ? Est-il adaptable ? La consolidation du prototype est-elle indispensable à sa transmission ?

Dans son ouvrage *Le bricolage du social*, le sociologue Claude Javeau affirme que les motivations humaines questionnent l'ordre établi plus qu'elles ne s'y soumettent¹². Les individus ne sont pas seulement régis par leur conditionnement socioculturel ou animés par leur seul intérêt. Ils agissent « en bricolant » avec le réel, contraints et limités, ils font avec ce qui s'impose. Après Foucault et son concept de « dispositif »¹³, le philosophe Giorgio Agamben propose de répondre à la contrainte de l'action par un bricolage résistant, « profanant »¹⁴. Il suggère l'attaque radicale de tout ce qui a, « d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants¹⁵ ». Il engage à lutter par la pratique du jeu. Parfois en douce, avec tactique et ruse, parfois en force, Agamben parle d'une résistance désobéissante qui peut prendre la forme de l'inertie ou de l'obstination. Mais s'il est précieux que des individus en marge se défendent, n'est-il pas indispensable qu'ils s'unissent à d'autres pour un véritable rapport de force ? La question de l'émancipation individuelle et collective est au cœur de ces stratégies de résistance ; elle se niche dans la formation d'un rapport au monde qui accueille un espace hors-norme.

¹¹ Visible en ligne : <http://unipop-bagnolet.fr/conferences-et-actions/cours-dauto-defense-intellectuelle/>

¹² Claude Javeau, *Le bricolage du social. Traité de sociologie* (Paris, PUF, 2001).

¹³ Michel Foucault, *Surveiller et Punir* (Paris, Gallimard, 1975)

¹⁴ Giorgio Agamben, *Théorie des dispositifs*, *Po&sie* 2006/1 (N° 115), p. 25.

¹⁵ *Ibid.*

Faire à sa sauce : le refus de la standardisation

Pour la philosophe et psychanalyste Valérie Marange, soutenir le bricolage, « c'est restituer la virtualité du moindre geste qui rend la vie possible et pensable, malgré le nihilisme. C'est réouvrir une voie non-dogmatique permettant d'élaborer le travail affectif qui fait que la vie tient malgré tout, et est donc la véritable source de l'institution¹⁶ ». Imposer son jeu social, se révolter contre la violence de l'exclusion, des certitudes de réussites ou des prédictions d'avenir, bannir les « c'est comme ça » du langage, inventer ses propres règles à partir du terrain, c'est donner une chance à la transformation du consensus dogmatique. Valérie Marange appelle à déployer une éthique du *kairos*, à développer « une pensée du milieu et non des origines ou de la fin¹⁷ » : comment ça marche ? Comment faire pour que ça advienne ? Comment ça se tente ?

Fernand Deligny, qui consacra sa vie aux enfants marginalisés (délinquants, psychotiques ou autistes), expérimenta des alternatives pour résister à la violence sociale et institutionnelle. Il tenta de nouveaux rapports sociaux : « Il ne s'agit pas de méthode, je n'en ai jamais eue. Il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir. Ce qui compte, ce sont les circonstances, l'imprévu, le n'importe quoi, l'inédit¹⁸ ». Deligny était un bricoleur obstiné. Avant de quitter complètement l'institution, il a continuellement essayé de la détourner en y aménageant l'espace poreux d'un « dehors dedans », un espace « libre » non approprié par l'imaginaire social, une « extraterritorialité », écrit Catherine Perret, historienne¹⁹. Elle poursuit, pour Deligny « l'oppression tient moins à l'institution elle-même qu'à l'idéologie relationnelle qu'elle véhicule », par le regard de l'éducateur.rice, animé.e du désir de rendre l'autre semblable à soi, ou pour se faire semblable à lui²⁰. La domination est du

¹⁶ Valérie Marange, « Pour une éthique du bricolage », conférence prononcée au séminaire franco-brésilien d'analyse institutionnelle, Paris VIII, septembre 2002.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Fernand Deligny, *Le Groupe et la demande*, in *Fernand Deligny, Œuvres*. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo (Paris, L'Arachnéen, 2007), p. 856.

¹⁹ Catherine Perret, « La vie fossile. Hommage à Fernand Deligny », *Po&sie* 2016/2 (N° 155).

²⁰ *Ibid.*

côté de la conformité, de l'amour du même, de la standardisation. Or, l'école doit pouvoir devenir le principal lieu d'une rupture avec le conformisme : un lieu de création du sujet individué. L'articulation d'un bricolage circonstancié et d'un système institué peut-elle tracer une « ligne d'erre »²¹ empruntable ? Cette ligne possible, en équilibre et vagabonde, ne suppose pas d'aller à l'école *déjà formée*, mais plutôt *de donner forme* à l'école.

Le philosophe de l'éducation Walter Omar Kohan pense que c'est là le premier sens du travail de l'enseignant.e : donner naissance à l'école, la réinventer à l'intérieur et à l'extérieur²². Inspiré par l'éducateur et philosophe vénézuélien, Simón Rodríguez, il considère la philosophie comme l'outil pratique de la pensée à même d'inventer les écoles dans les écoles ; et pour ce faire, il propose aux enseignant.es bricoleur.euses qui voudraient donner une nouvelle forme à leur école, de s'outiller de quatre notions : l'errance, l'invention, l'égalité et l'irrévérence.

Un outil musical pour bricoler

Le.la bricoleur.euse, semblable au musicien de jazz, improvise, il.elle erre entre et autour de ses objets avant de donner du sens à leur ensemble. Le jazz n'est pas seulement de la musique, c'est une façon d'être au monde. La philosophe Marina Santi s'en est inspirée pour proposer une nouvelle pédagogie : comparable aux dilemmes de la dialectique éducative, le jazz va et vient entre « tension et lâcher prise, stabilité et stimulation, des forces qui s'opposent ensemble avec délicatesse²³ ». À chaque nouvelle tentative mélodique, une forme originale se modèle et vient changer ceux qui lui ont donné forme. La richesse du jazz se trouve dans la fusion de la technique et de la spontanéité, de l'ordre chaotique et du désordre harmonique, de l'imitation et de l'intuition. C'est un art interactif qui « absorbe les influences (...) mélange les styles culturels, les techniques pédagogiques et les

²¹ F. Deligny, *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari*, Paris, Éditions L'Arachnéen, 2013.

²² Walter Omar Kohan, *The Inventive Schoolmaster. Simón Rodríguez* (Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers, 2015).

²³ Marina Santi, *Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia*, in Walter Omar Kohan, Sammy William Lopes, Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (dir.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (Rio de Janeiro, NEFI, 2016), p.383. Traduction Sara Bartesaghi Gallo.

pratiques alternatives²⁴ ». De nouvelles expressions émergent de ces rencontres tout en gardant intacte la mémoire de chaque influence : un bricolage transparent.

Les puissantes racines libertaires et hétérodoxes du jazz constituent, écrit Marina Santi, « un antidote certain contre l'instruction canonique et (...) la pédagogie académique²⁵ ». Être autorisé à transgresser les règles ne dispense pas du cadre, mais délivre du risque dogmatique. La créativité du jazz naît dans un cadre, tel que la maîtrise technique, la composition du groupe, les grilles harmoniques... Comme le credo de Miles Davis : « Sois toujours prêt à jouer ce que tu ne sais pas²⁶ » ; les musiciens errent en certitude. Ils prennent le risque de la liberté, ils sont audacieux. École de l'émancipation : le jazz engage pour un effet encore ignoré, incertain, temporaire ou concluant, il « implique de prendre la responsabilité de ses tentatives (...) celle de la liberté d'explorer et d'expérimenter²⁷ ». Expérience démocratique, où chacun s'exprime sans hiérarchie, il propose une aventure coopérative, un mouvement commun dans lequel chacun s'engage et cherche à être en même temps là et avec les autres. Un triangle pédagogique où l'élève, le maître et les savoirs changent de place et bricolent librement.

L'improvisation est un élément fondamental du jazz et de l'éducation. Elle puise dans de solides racines et « se nourrit dans l'instant d'instinct, d'intuition et d'inspiration²⁸ ». Chacun.e d'entre nous improvise, ce que fait le jazz, c'est l'admettre. Le jazz reconnaît le chemin de création de l'apprentissage « présentement » et ne s'intéresse aux résultats qu'après coup. « On apprend en improvisant et on improvise en apprenant²⁹ » : apprendre c'est se réévaluer continuellement, c'est se risquer à critiquer et débattre de ses connaissances. C'est regarder sous la coque et être prêt à la démonter pour la remonter autrement. L'improvisation n'est ni soumise au temps, elle éclot dans l'errance, ni dominée par la peur, elle se déploie dans la confiance, hors de toute zone de confort.

²⁴ *Ibid.*, p. 385.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Franck Médioni, *Miles Davis, 80 musiciens de jazz témoignent*, Actes sud, octobre 2009.

²⁷ Marina Santi, *op. cit.*, p. 386.

²⁸ *Ibid.*, p. 388.

²⁹ *Ibid.*, p. 391.

À partir du jazz, Marina Santi propose de développer une pédagogie de l'exploration et de l'imagination : une pédagogie qui cherche à comprendre la manière de former plutôt que de donner une forme qui ne sait pas « à l'avance ce que les enseignants ont besoin de savoir pour enseigner ; ni ce que les élèves doivent savoir pour apprendre³⁰ ». C'est une pédagogie dynamique comme celle de le.la bricoleur.euse qui, selon ce qu'il.elle possède, son besoin et son désir, va orienter sa création. L'enseignant.e crée sa propre musique avec les éléments qu'il.elle a à sa disposition. Il.Elle reconnaît les différents rythmes de sa classe et improvise avec. Il.Elle cultive la différence parce que celle-ci stimule la créativité. À l'opposé d'une éducation par capitalisation des connaissances, *limitée*, la présence au monde que révèle le jazz (littéralement marcher ensemble) donne l'occasion de s'augmenter à travers une expérience collective, mosaïque *illimitée*.

Bricoler mutuellement

Dans *Deschooling society*, Illich imaginait des réseaux de communication au service d'une instruction par le partage et l'entraide. Il rêvait d'une utopie qui a pris forme et qui a complètement changé notre rapport au savoir : internet. Wikipédia invite ceux et celles qui le souhaitent à construire les savoirs, dans un esprit communautaire et d'éducation populaire. Le.la bricoleur.euse 3.0 peut désormais inventer à partir de biens immatériels, travailler en collaboration et partager avec des milliers d'autres bricoleur.euses à travers le monde. *La Cathédrale et le Bazar*, livre référence du mouvement du logiciel libre d'Eric S. Raymond, compare deux modes de pensée et d'organisation : celui de la cathédrale, pyramidal, hiérarchique et vertical, et celui du bazar, horizontal, « désordonné », peu rassurant³¹. Pourtant c'est le modèle du bazar qui se révèle, par sa capacité d'adaptation, plus efficace que celui de la cathédrale. Le système d'exploitation opensource Linux fut créé et développé par des milliers de contributeurs sur le modèle du bazar. Ce mode d'appropriation et de partage des savoirs favorise un système où l'autorité ne se maintient qu'en fonction de son intérêt pour la collectivité. Si un projet plus intéressant que le projet source apparaît, c'est vers lui que se tourneront les contributeur.ices.

³⁰ *Ibid.*

³¹ Eric S. Raymond, *La Cathédrale et le Bazar*, 1999, disponible en ligne sur www.linux-france.org. Traduction de Sébastien Blondeel de Eric S. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar : Musings on Linux and Open Source by an Accidental revolutionary* (Beijing et Cambridge, Mass., O'Reilly, 1999).

Au XVIII^e siècle, Anne Querrien rapporte que l'enseignement mutuel, en direction des plus démunis et pour faire face à une pénurie de professeurs, sollicitait les élèves pour qu'ils.elles transmettent à leurs camarades les connaissances qu'ils.elles venaient d'assimiler³². Avant Wikipedia, l'école mutuelle avait développé une méthode d'enseignement coopérative, pensée pour faire avec le plus grand nombre, dont elle puisait sa richesse : la diversité du collectif. Tout le monde apprenant à son niveau et enseignant au niveau inférieur. À l'école mutuelle, la bonne manière d'enseigner ou d'apprendre n'existe pas. Cette pratique de l'intelligence collective enrichit la puissance de chacun au contact de l'autre. Opposée à la conformité du critère commun, cette pratique approuve singulièrement chaque individu au sein d'un groupe de pairs. C'est un outil circulaire qui émancipe du besoin d'être enseigné et allège l'école de son monopole, un outil démocratique qui ressurgit actuellement dans le mouvement des fablabs.

Le bricolage est à la mode, le développement des fablabs l'atteste. Dans ces ateliers, on fabrique par soi-même, artisanalement et ingénieusement, chacun à son rythme. On s'y rencontre, on réfléchit à d'autre manière de vivre et de travailler. Voilà des lieux d'éducation populaire qui revendiquent peu leur visée politique, aspect pourtant essentiel de ce mouvement aujourd'hui éclaté. L'éducation populaire est vivante dans sa multitude d'activités associatives mais elle est tout autant invisibilisée que le bricolage : dire que l'on fait ou bénéficie de l'éducation populaire, c'est rejoindre un mouvement historique qui prône la solidarité et l'émancipation politique ; est-ce un tabou ? Pourtant l'école hors les murs, permanente, à l'atelier, au garage, dans chaque famille, fait du geste d'enseigner le moindre geste. Le geste élémentaire qui lie.

Conclusion : mettre du jeu dans la porte

Au cœur de l'organisation normative, la philosophie du bricolage refait son monde, sans plan, ni méthode, et infléchit habilement et délicatement le cours des choses. Tenter de conceptualiser le bricolage comme une façon d'être au monde, c'est renverser la contrainte du geste de bricoler par sa revendication, c'est reconnaître la justesse et l'intelligence de ce geste. S'en emparer, c'est agir ou penser les rapports de force dans l'institution, mettre du jeu dans la porte entre instituant et institué : c'est devenir l'institution. Le bricolage, par définition, n'a pas de bonne forme, c'est par la pluralité des initiatives sub-

³²Anne Querrien, *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?* (Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2005).

versives, adaptatives, inventives et de leurs échanges et débats permanents que vit l'institution démocratique. Hacker les milieux, les rendre poreux, accueillants, lutter pour un ordre égalitaire avec un cure-dent ou de la dynamite, c'est choisir le réel en pratiquant une éthique du bricolage. Ni les outils, ni les bricoleurs ou bricoleuses ne manquent pour rava-ler le milieu scolaire. Dès lors, se demander : comment y naviguer collectivement et, comme l'écrit Jacques Rancière, « non pas que doit faire l'école ? Mais que voulons-nous faire à l'école ? Et que voulons-nous en conséquence qu'elle nous permette de faire ?³³ » Danser ? Jazzer ? Se demander comment ça se joue, comment faire pour que cette expérience soit possible ? Et tenter.

Anne-Lise Le Brun, Université populaire de Bagnolet

³³ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, (Paris, Fayard, 10/18, 2004, nouvelle éd.).