

L'éducation diffuse et la ville éducatrice

Giuseppe Campagnoli

DANS *Le Télémaque* S0S1/S (N° 60), PAGES 161 A 174

ÉDITIONS Presses universitaires de Caen

ISSN 1263-588X

ISBN 9782381850269

DOI 10.3917/tele.060.0161

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2021-2-page-161.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉTUDE

L'éducation diffuse et la ville éducatrice

Résumé : *Au-delà de l'école. Essayons de mettre entre parenthèses le terme école. Imaginons qu'il n'y ait plus de bâtiments fermés et de murs où les petits garçons et les petites filles, les adolescents et les adolescentes restent confinés pendant leur éducation. Les écoles, comme certains origamis, plient soudainement leurs murs vers l'extérieur, pour les laisser sortir, se mélanger au monde, fourmiller dans les rues, ne serait-ce que pour les parcourir, sans rien à faire, en regardant autour d'eux, observant et touchant, remplissant d'air leurs corps et leurs respirations, de leurs marches et de leurs courses, de leurs mouvements colorés. Imaginons l'éducation diffuse et son architecture.*

Mots clés : éducation diffuse, ville éducatrice, contre-éducation.

L'éducation diffuse et la contre-éducation

L'éducation diffuse ¹ : notre idée et pratique de l'éducation diffuse a pour origine le concept de contre-éducation qui, combiné à l'exigence de ne pas tout laisser au hasard, se traduit en une idée d'éducation diffuse "guidée" par des mentors et professeurs *ad hoc*, et peut-être même au sein d'une institution autonome et libre. Cette révolution envisage la déstructuration du système éducatif existant vers un nouveau système comprenant des zones d'expérience, différents lieux éducatifs dans la ville et sur le territoire, une multitude d'enseignants et d'experts ainsi que le dépassement des matières, des notes, des devoirs, des examens, des "didactiques", du contrôle, du classement et de la sélection tels que nous les connaissons. La contre-éducation devient ici la ligne directrice.

Paolo Mottana dans l'incipit du *Piccolo manuale di controeducazione* écrit :

La contre-éducation contre la colonisation infâme de la psychologie et de tous ses appareils, prétendument scientifiques ou non.

La contre-éducation pour remettre en doute le savoir, renverser les certitudes et les mythes supposés de l'actuelle culture éducative superficielle. La contre-éducation comme célébration de l'existence, la proposition pour fonder le geste qui éduque sur la valeur inaliénable du désir, de l'expansion vitale et de l'imagination sensible. Le lieu à partir duquel se fonde une société amoureuse, passionnée, ludique, vouée au don plutôt qu'à la rente et au profit, à la gratuité plutôt qu'au prix et à la vente. L'école telle

1. Voir G. Brougère et H. Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007, p. 117-160.

qu'elle est n'est qu'une honte. Et il n'y a pas d'histoire méritante qui puisse la justifier. Je voudrais imaginer des lieux d'apprentissage pour les enfants dans les entreprises et les théâtres, à la télévision et dans les ateliers, dans le commerce et dans les laboratoires scientifiques, où ils pourraient assister, coopérer, être des acteurs et des collaborateurs. Une contre-éducation qui veut replacer la réalité dans ses racines, doit abolir cette école et la remplacer par une chose riche d'âme, plongée dans la terre réelle, dirigée sur l'extérieur et profondément diffusée dans la différence. Jamais le livre comme cilice, d'examen comme sanction, d'étude comme punition, le savoir comme harcèlement. « Habiter poétiquement le monde », disait le poète, le grand poète allemand et sur ses traces, nous nous sommes déplacés pour conserver dans le retentissement, pour retenir dans le tissage ce qui nous échappait toujours. Le savoir est exclusivement réduit au *problem-solving* et *know how*. Nous connaissons bien cette cacophonie anglophile qui nous submerge et nous oppresse sans trêve. La musique est impolie et pénètre difficilement les périmètres de l'éducation. Elle ne s'y introduit que si elle a été nettoyée, filtrée, disciplinée, encore une fois. Comme « l'art j'ajoute ». Le mot *mérite* est murmuré aujourd'hui par toutes les voix du chœur qui gémit autour du cercueil scolaire et universitaire, avec une joie égale².

Les acteurs et les lieux dans l'éducation diffuse

Les débats pédagogiques, philosophiques et sémantiques sur les types d'éducation, formels, informels, non formels, sont évincés par le concept d'éducation diffuse³ qui, dans une définition unique, les enferme et les intègre, dépassant même le paradigme obsolète de la scolarisation décrit avec une grande lucidité par Ivan Illich⁴. Les théories, les modèles et les lieux de l'éducation ne peuvent être séparés et distingués de la vie de ceux qui grandissent et apprennent tout au long de leur existence. Un récent séminaire organisé par l'Indire⁵ sur le thème des éducations formelles et informelles a permis de s'accorder sur le fait que la distinction artificielle et opportuniste qui a conduit, au fil du temps, à séparer ceux qui apprennent de façon formelle de ceux qui travaillent, de ceux qui apprennent de manière informelle et, en substance, de ceux qui vivent les territoires et les villes, doit être dépassée.

Charles Fourier écrivait qu'il ne faut pas soumettre le désir, la passion et la curiosité aux institutions parce que l'éducation ne doit pas contraindre la nature mais la seconder et permettre à l'homme de se développer et non pas de se transformer pour l'utilisation et la consommation de quelqu'un d'autre. L'éducation ne peut imposer un but prédéterminé et prédéfini mais permettre de découvrir et d'actualiser les possibilités infinies de l'être humain sans sélections et sans contraintes⁶.

De son côté, le poète et philosophe Giacomo Leopardi affirmait que :

-
2. P. Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Milan, Mimesis, 2012, p. 9-10. Toutes les traductions sont de moi.
 3. Voir D. Moreau, « Présentation », *Le Télémaque*, n° 49 : *L'éducation diffuse*, 2016, p. 31-50.
 4. Voir I. Illich, *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Fayard, 2003.
 5. Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, Florence.
 6. Voir C. Fourier, *Œuvres complètes*, Paris, Anthropos, 1966.

L'attention des enfants est faible. A cause de la multitude et de la force des sensations qu'ils ont à cet âge, conséquence nécessaire de la nouveauté et de l'inexpérience, leur attention est fortement et continuellement attirée de toutes parts, les empêchant d'être pleinement concentrés : et celle-ci est la distraction que l'on attribue aux enfants, d'autant plus distraits qu'ils sont les plus sensibles aux sensations vives et profondes⁷.

Célestin Freinet aussi considérait comme essentielles l'expérience, l'étude et la recherche hors des murs scolaires, l'apprentissage partagé et réciproque, l'auto-organisation de la vie collective avec une attention à la singularité de chacun, tout en cherchant à ne pas séparer l'éducation de la vie et donc l'école de la vie⁸.

Paolo Mottana écrit encore sur ce thème :

Ici, je ne souhaite pas faire l'archéologie de l'internement des enfants puis celle de la jeunesse dans les structures de discipline et d'instruction. C'est relativement connu, certainement complexe, mais maintenant connu. Pour les processus de création et de privatisation de l'enfance comme une période historiquement définie et séparée, se référer à Philippe Ariès⁹ mais aussi au splendide *Émile perversi* de René Schérer¹⁰. Il n'y a rien à ajouter. Je veux maintenant parler du moment présent, de l'internement de l'enfance, de la mise hors-jeu des enfants, de leur monde mis de côté. Pourquoi les enfants sont-ils si pénibles ? Pourquoi les adolescents sont ainsi¹¹ ?

Nous avons déjà abordé le problème de l'école et proposé quelques solutions pour commencer du bon pied. Voici les points essentiels et, à notre avis, incontournables d'où dériverait une organisation renversée du concept d'école pour aller résolument plus loin. La révolution subtile des concepts d'éducation, d'instruction et de formation pour renforcer leurs significations collectives et diffuses.

La contre-éducation est l'affinement multiple de notre sensibilité, de notre goût, de notre capacité à faire de chaque geste de la vie une occasion continue d'enrichissement complet, où la tête qu'il connaît n'est jamais détachée du corps qu'il ressent et où la jouissance du corps qu'il ressent n'est jamais séparée d'une tête qui perçoit, traite, absorbe dans un réseau de correspondances d'une puissance illimitée¹².

écrit Paolo Mottana. Ce ne sont plus des maîtres et des élèves, mais des guides et des explorateurs de la connaissance et de la fabrication dispersés dans les villes et les territoires.

7. G. Leopardi, *Zibaldone* [1898], trad. fr. B. Schefer, Paris, Allia, 2019, p. 1439.

8. Voir É. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1968.

9. Voir P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Points, 2014.

10. Voir R. Schérer, *Émile perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*, Monaco – Paris, Désordres-Laurence Viallet, 2006.

11. P. Mottana, « Richiamare bambini e ragazzi nella vita sociale », 14 décembre 2016, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.paolomottana.it/2016/12/14/educazione-diffusa/> (mis en ligne le 14 décembre 2016 ; consulté le 16 novembre 2021).

12. P. Mottana, « Per chi ha orecchie dure (e troppo lunghe) : cosa è controeducazione », 22 mars 2013, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.paolomottana.it/2013/03/22/per-chi-ha-orecchie-dure-e-troppo-lunghe-cosa-e-controeducazione/> (mis en ligne le 22 mars 2013 ; consulté le 16 novembre 2021).

La redéfinition des lieux de l'apprentissage dans une acception de recherche, découverte, d'échange diffusé à toute la ville et au territoire. Chaque lieu est propice à l'éducation pourvu qu'on en exalte la signification didactique et la formation collective en suivant un fil rouge entre les intérêts individuels et les besoins collectifs. L'ultrarchitecture¹³ et l'école diffuse vont au-delà de la fonction codifiée des artefacts – écoles, musées, boutiques, théâtres... – et des lieux – places, rues, clairières, bois... – pour les rendre vertueusement éclectiques, soustraits au marché et restitués à la collectivité même dans leur fonction éducatrice. J'ai conçu l'ultrarchitecture comme étant l'idée de l'école au-delà des murs. L'on peut passer aisément de l'architecture du créateur à une ville entière et à des territoires qui ont été pensés, dessinés et construits collectivement comme un ensemble d'espaces de vie, de travail, d'éducation, de santé, de loisirs. La ville elle-même indique et suggère à travers son récit les transformations comme un organisme vivant. En même temps, elle éduque et fait grandir les personnes à travers ses lieux. L'idée d'une architecture au-delà était déjà en germe, de différentes manières, chez mes maîtres Aldo Rossi, Giancarlo de Carlo et Colin Ward, théoriciens de la ville analogue¹⁴, de l'architecture participative¹⁵ et de l'architecture d'une ville éducatrice¹⁶.

Le problème ne se termine pas ici, mais les jalons essentiels sont ceux indiqués et si l'on ne traite pas la situation de cette manière, l'Italie et peut-être le monde entier ne se remettra jamais de la maladie pernicieuse du marché et de la domination. Essayons de racheter l'abécédaire des flatteries de Lucignolo et de la perfidie rusée du Chat et du Renard marchands, voleurs et escrocs protégés par Mercure, dieu des deux comparses¹⁷.

La ville éducatrice

Imaginons que les enfants et les jeunes choisissent. Que dans les possibilités infinies d'expérience que le monde révèle à chaque pas, ils choisissent. Ils décident de s'arrêter dans un jardin pour bavarder ou jouer. Ils choisissent d'entrer dans un supermarché, un cinéma, un magasin. Les voir en libre circulation, sans adultes derrière eux, cela créerait de la confusion, de l'inquiétude, quelqu'un appellerait les forces de l'ordre parce que des mineurs se déplacent seuls dans la ville, dans la rue, en groupes, en bandes, en couples, en solitaires.

Nous ne sommes plus habitués à voir des petits garçons et des petites filles, des adolescents et des adolescentes qui sillonnent l'espace public. Ils ont été depuis

-
13. Voir G. Campagnoli, « Controeducazione ed ultrarchitettura », *ReseArt*, 4 octobre 2016, en ligne à l'adresse suivante : <https://researt.net/2016/10/04/controeducazione-ed-ultrarchitettura/> (mis en ligne le 4 octobre 2016 ; consulté le 16 novembre 2021).
 14. Voir A. Rossi, *L'architettura della città*, Padoue, Marsilio, 1966.
 15. Voir G. de Carlo, *L'architettura della partecipazione*, Macerata, Quodlibet, 2013.
 16. Voir C. Ward, *Architettura del dissenso*, Milan, Elèuthera, 2017.
 17. Voir C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* [1881], Florence, Giunti, 2002.

longtemps confinés dans des lieux spécifiques, sous escorte, sous surveillance. Nous ne sommes plus habitués à la présence envahissante et parfois insolente des jeunes et des très jeunes, nous qui les avons mis à distance. À l'époque nous avons été écartés, confinés, entre les mains de personnes qui, dans la plupart des cas, n'avaient ni respect ni compréhension pour nous, pour eux. Toutefois, il faut changer, renverser cette façon pénitentiaire de comprendre l'éducation. Il faut que les enfants et les jeunes reviennent aux lieux qu'on aime, à la ville avant tout, qui est un ensemble de lieux pour apprendre, chercher, errer (l'erreur !), observer, faire et conserver pour partager, se connaître et reconnaître. À propos des villes éducatrices *ante litteram* Franco de Anna écrit :

L'idée première vint aux Jésuites à la fin du XVI^e siècle. Ils firent de l'instruction une simulation de la ville dans leurs collèges : le Temple, les chambres, les loggias, les cours, une vie entière à contenir et à régler. La ville éducatrice des Grecs devint l'école comme ville simulée dans sa spécialisation formative. C'était une ville aristocratique et élitiste (bien que les Jésuites eux-mêmes firent, avec la même intuition pédagogique, des expériences beaucoup plus démocratiques dans certains pays colonisés d'Amérique latine...) ou peut-être devrions nous dire cité. L'éducation de masse de la seconde révolution industrielle a fabriqué une école usine d'éducation, avec un modèle essentiellement tayloriste : pensez à nos salles de classe alignées, aux divisions temporelles, aux suites disciplinaires, aux taxinomies qui régissent l'activité et le travail scolaire. Ne pensez pas à Taylor en tant qu'expert de la production industrielle : il s'est fait les dents dans le secteur des transports. Nous le qualifierions aujourd'hui d'expert en logistique. Beaucoup plus proche de Max Weber que de Ford... Et nous avons transféré le paradigme administratif dans l'organisation spécialisée de la reproduction du savoir. Toutefois, nous avons envoyé tout le monde à l'école (ou tout du moins nous en avons l'intention). Le fonctionnalisme a créé des espaces plus ou moins adaptés pour contenir des fonctions, oubliant qu'elles devaient être habitées par des hommes (ou plutôt par des « petits hommes » en croissance) non par des fonctions (mais n'est-ce pas comme cela dans les logements sociaux ?). Et nous continuons à nous inquiéter (c'est aussi nécessaire...) à propos d'indicateurs comme les mètres carrés par élève et comment dimensionner les classes ou les laboratoires. Le défi réside dans la façon dont on construit et structure la ville de l'instruction en reprenant l'expérience critique des Jésuites et de leur *Città Ideale* en déstructurant l'usine et en récupérant sa vocation productive de masse, en imaginant un environnement (espaces, temps, habitants et relations) qui à son tour, réinterprète dans notre postmodernité le mythe classique de la ville comme entreprise éducative dont parle Thucydide¹⁸. L'éducation et la formation des citoyens, dans cette idée réelle (l'Athènes des V^e-IV^e siècles avant J.-C.) et idéale n'était pas confiée aux « grammairiens » mais à toute la ville et à ses lieux : l'agora, l'assemblée, le tribunal, le théâtre, le stade¹⁹...

18. Voir Tucidide, *La guerra del Peloponneso*, orazione di Pericle, II, 41, Milan, BUR Rizzoli, 1985.

19. F. de Anna, cité par G. Campagnoli, « Linee Guida per l'edilizia scolastica, un passo avanti ? », *Education2.0*, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/linee-guida-l-edilizia-scolastica-passo-avanti-4074004890.shtml> (mis en ligne le 12 juin 2013 ; consulté le 16 novembre 2021).

L'éducation diffuse, c'est un projet de contre-éducation et de contre-architecture²⁰ qui se lie pour ouvrir les lieux et les protagonistes de l'éducation (jeunes, adultes, personnes âgées, mentors, maîtres et citoyens) à toute la ville et au territoire dans une acception de liberté entièrement nouvelle mais incontournable pour conjurer les effets néfastes, déjà admis, dans une sorte d'autocritique hypocrite, y compris par les révélations des marchands mondiaux, de l'abîme dans lequel s'est enfoncée l'école.

*Le Manifeste de l'éducation diffuse*²¹

Jamais plus de salles de classe fermées entre quatre murs et d'élèves impatients de s'échapper par les fenêtres fermées²².

« Nous essayons d'imaginer une école "ouverte", plus limitée par les murs des salles de classe et les couloirs de bâtiments souvent obsolètes. Une école "diffuse" sur le territoire pour une activité éducative pratiquée également dans les espaces publics et sociaux de la ville : bibliothèques, théâtres, musées, boutiques, ou à l'extérieur sur les places et dans les cours transformées en lieux d'enseignement, dans les espaces ruraux, dans les milieux naturels.

Une alternative radicale à l'institution scolaire actuelle. La ville éduquante, en tant que collectivité, prend soin de ses futurs citoyens en essayant de les faire grandir dans les lieux les plus appropriés, sans les contraindre à des heures interminables passées dans des espaces compartimentés. Et ce n'est pas une théorie.

Malgré des difficultés indéniables, le projet déjà soumis à l'attention des institutions est en train de trouver un soutien explicite de la part d'enseignants et de parents, dans plusieurs régions d'Italie.

L'éducation diffuse est une alternative radicale à l'institution éducative actuelle. Il est temps de remettre en circulation les garçons et les filles dans la société qui, à son tour, doit assumer son rôle éducatif et formateur de manière diffuse.

L'école doit être réduite à une base, un portail où l'on peut organiser des activités qui doivent ensuite se dérouler dans les mondes ouverts de la réalité, par une adaptation progressive mutuelle des besoins, des activités publiques et privées concernées, des enseignants et des élèves eux-mêmes.

L'apprentissage fermé et surprotecteur de l'école, sans motivation et sans lien avec les réalités, doit être progressivement remplacé par un apprentissage réalisé avec des expériences concrètes à retravailler et à partager. Plus de professeurs qui se contentent d'enseigner des disciplines, mais des éducateurs, des mentors, des

20. Voir P. Mottana et G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Trieste, Asterios, 2017.

21. *Il Manifesto dell'educazione diffusa*, publié par la revue *Comune info*, en ligne à l'adresse suivante : <https://comune-info.net/manifesto-educazione-diffusa/> (mis en ligne le 30 juillet 2018 ; consulté le 19 novembre 2021).

22. P. Mottana et G. Campagnoli, *La città educante...*, p. 9.

guides, des chefs d'orchestres capables de faciliter les chemins de l'interconnexion et de faire développer une autonomie et une auto-organisation toujours plus grandes chez les enfants et les adolescents. Les enfants du monde sont un sang nouveau qui a été marginalisé pendant trop longtemps et qui forcera la société et le travail à se repenser, à ralentir et à s'interroger sur eux-mêmes.

Il y a un acte politique à introduire ce modèle dans la société. Il y a un engagement, un pari et une perspective de vie raisonnable que nous demandons de signer, en vous engageant à diffuser l'idée et le projet pour en faire des expériences généralisées localement.

L'éducation diffuse place l'expérience authentique au centre de la vie éducative – l'expérience qui mobilise tous les sens, mais surtout la force qui les anime : la passion.

L'éducation diffuse renverse l'idée que l'esprit peut apprendre séparément du corps : c'est par le corps, ses sens, son engagement, qu'un véritable apprentissage durable se produit.

L'éducation diffuse libère les enfants, les filles et les garçons, du joug de l'emprisonnement scolaire : elle les aide à trouver dans le quartier, dans la ville, dans le territoire, dans les espaces naturels, les lieux, les opportunités, les activités auxquelles participer activement pour offrir leur contribution à la société.

L'éducation diffuse est un réseau toujours plus vaste de foyers d'activités réelles où les plus jeunes, en dehors de l'école, explorent, observent, contribuent, s'essayent, créent de nouvelles situations, aident, s'expriment et apprennent de tout et de tous, comme ils enseignent à tous et chacun.

L'éducation diffuse éradique le fléau des évaluations, qui sont insensées, au moyen d'activités réelles, où la correction des chutes, imperfections, échecs se fait sur le terrain, et où la réalisation et le processus sont les déterminants vivants qui évaluent les actions, lesquelles peuvent être reprises, si valables, ou, à défaut, revues et corrigées.

L'éducation diffuse voit les enseignants se transformer en mentors, éducateurs, compagnons, guides indiens, supporters, formateurs, organisateurs de camps d'expérience dans le monde réel et non dans des classes panoptiques où l'apprentissage corrompt et flétrit.

L'éducation diffuse appelle tout le corps social à se rendre disponible pour enseigner quelque chose aux plus petits : chacun doit pouvoir donner avec plaisir un peu de son expérience, partageant enfin sa vie avec ceux qui grandissent, tout en apprenant d'eux à se relier au monde comme on ne sait parfois plus le faire.

L'éducation diffuse transforme le territoire en une grande ressource d'apprentissages, d'échanges, de connexions, d'essais, d'inventions, d'entreprises, d'expérimentations, hors de toute logique de marché, d'adaptation passive, de concurrence ou de gain monétaire.

Dans l'éducation diffuse, nous assistons à la construction d'un tissu social de solidarité, de responsabilité, qui est attentif enfin à ce qui arrive à partir du nouveau rôle qui sera joué par les enfants et par les adolescents comme acteurs à part entière et comme porteurs d'une identité planétaire unique et reconnaissable.

Pour commencer à expérimenter l'éducation diffuse, nous avons besoin d'un groupe de parents motivés, d'enseignants passionnés et peut-être d'un leader courageux de l'éducation, qui veulent voir des élèves vivants qui se réjouissent d'apprendre et d'être reconnus comme sujets à part entière dans le monde.

Avec l'éducation diffuse chacun est reconnu comme une personne humaine dans ses caractéristiques constitutives d'unicité, d'inépuisable et de réciprocité. L'éducation ne doit pas fabriquer des individus conformistes, mais réveiller des personnes capables de vivre et de s'engager : elle doit être totale, non totalitaire, gagnant contre une fausse idée de neutralité scolaire, d'indifférence éducative, de désengagement.

L'éducation généralisée favorise l'apprentissage de la liberté contre tout monopole (État, école, famille, religion, entreprise). »

L'architecture d'une ville éducatrice

Les intuitions pédagogiques et architecturales des deux derniers siècles ont souvent été marquées par de fortes affinités, surtout dans la poussée ouvertement ou légèrement libertaire à considérer comme oppressifs et hypergouvernés l'éducation, ses lieux et ceux de la ville et du territoire, dans le monde occidental et au-delà. Le fait que chaque recoin de la ville puisse être une salle de classe était connu depuis l'époque de la Grèce classique mais aussi de la Rome antique et du Moyen Âge plus authentique, mais avec des connotations un peu élitistes. La pulsion autoritaire à vouloir construire tout et tous *ex cathedra* est historiquement connue. Dans le milieu pédagogique et même architectural, le maximum a été atteint avec la constitution des États qui ont apporté avec eux les règles et les codes de la construction avec leurs styles du pouvoir et du marché ainsi que ceux de l'éducation avec les paradigmes à l'usage de l'institution, du pouvoir et de la production.

Colin Ward représente une heureuse conjugaison riche d'idées et d'espoirs entre une architecture et une éducation spontanées, libres, toutes deux incidentelles²³. C'est en rassemblant les références de William Morris, Ebenezer Howard²⁴, Lewis Mumford, Ivan Illich et du plus récent, l'architecte Giancarlo de Carlo, avec des suggestions sur la ville qui s'auto-construit, que j'ai trouvé sous des formes différentes et peut-être moins révolutionnaires, le concept de la ville éducatrice. Aldo Rossi renforce lui aussi l'idée que la pédagogie et l'architecture sont encore un peu éloignées de l'humanité à cause de la technologie, des psychologismes et du marché, des matériaux inertes et des organisations rigides. En revanche, il apparaît évident qu'on peut les rapprocher et même les intégrer dans un seul corps grâce à cette anarchie possible qui libère l'homme de la direction imposée et oppressante d'un état extérieur, accablant et somme toute indifférent au flux spontané et naturel de la réalité.

23. Voir C. Ward, *L'educazione incidentale*, Milan, Elèuthera, 2018.

24. Voir E. Howard, *La città giardino del domani*, Trieste, Asterios, 2017.

Les dissensions en architecture et en éducation conduisent certainement à concevoir la ville comme éduquant dans une liberté rarement éprouvée: la liberté est l'abolition du devoir de respecter les règles de la maîtrise et de l'esthétique. N'importe quelle chose peut "prendre du sens". Ce détachement d'un système mécanique et des règles, ainsi que le besoin d'innovation, est la force qui ouvre la voie à la créativité et à l'expression de l'inconscient²⁵.

En plus d'un apprentissage différent, plus sûr et plus stable, il est plus profond parce qu'il résulte de *l'experiri*.

Qu'en est-il des jardins urbains et ruraux, et de leurs merveilleuses qualités de culture architecturale libre et autonome, et de petites et grandes salles de classe en plein air ? Le discours du jardin urbain ou rural comme lieu d'apprentissage, pas seulement pour former au métier agricole, se retrouve dans l'éducation incidentelle parmi les nombreuses possibilités de penser à une théorie des espaces permettant de grandir en dehors des rigidités institutionnelles et pour les dépasser dans le temps. Même l'idée des domaines thématiques transversaux sous-entend de toute façon une discrète organisation collective des contenus, de l'enseignement et des domaines qui opère sans obligations particulières ou classifiées.

Pour Adolf Loos lorsqu'un homme rencontre dans un bois un monticule de terre qui signale une transformation poétique de la nature, c'est de l'architecture²⁶. Le *locus* est un concept bien plus profond que le lieu. C'est un concentré de significations d'usage, de mémoire, de récits, d'amour... L'école devrait aussi être un *locus* : un espace plein d'histoire et de poésie, intemporel et sans artifices. La construction scolaire en Italie est une vieille histoire comme d'ailleurs celle de l'école elle-même qu'aucune pseudo-réforme n'a encore réussi à renouveler. La qualité des très rares bonnes pratiques dans lesquelles nous pouvons puiser comporte toujours trois éléments : des investissements adéquats, une organisation de la didactique révolutionnée, une gestion des écoles aux mains d'un seul organisme, l'obligation de concevoir une équipe multidisciplinaire avec des années d'expérience dans le domaine de l'école.

Les bâtiments pour l'éducation doivent se situer dans les villes et non dans les banlieues, et être reconnaissables à l'intérieur comme à l'extérieur à l'égal d'un monument : une église, une mairie, un théâtre... D'où la réflexion sur les architectes qui ne tirent pas profit de l'enseignement de la créativité et de l'amour pour les lieux importants de notre vie comme ceux consacrés à l'éducation en privilégiant la fonction technique et les évolutions technologiques. D'autre part, il y a la connotation humaniste de l'architecture qui s'oppose à celle du fonctionnalisme naïf qui élude toute importance de nature formelle et ne satisfait même pas les besoins de fonctionnement, tant il est vrai que la nécessité de donner du sens aux lieux d'apprentissage est entièrement absorbée par les questions de sécurité banales mais inéluctables.

25. Voir C. Ward, *Architettura del dissenso*.

26. Voir A. Loos, *Ornement et crime*, Paris, Payot et Rivages, 2003.

Le lieu lui-même serait en effet sûr et protecteur si on le pensait en ayant les idées claires sur l'école et l'architecture réunies, et liées par l'envie de construire des espaces accueillants, inclusifs et en même temps stimulants, jamais complètement découverts et expliqués pour paraître chaque jour nouveaux à ceux qui les habitent et les utilisent. L'école est un espace physique et intellectuel autonome culturellement, et jamais au service d'une efficacité mécanique: un milieu de découverte et d'introspection, de communion, de dialogue ainsi que d'exigence de solitude et de réflexion qui ne sont plus la salle et le couloir mais peut-être la place et la rue, le porche et la cour. Aujourd'hui, les espaces se sont progressivement fermés à l'éducation, pour radicaliser les uniques significations de l'éducation et de la formation, et renoncer à la véritable créativité, en limitant l'art entre « la *poetica* » et les langages accessoires, et les espaces au fonctionnalisme et au technicisme exaspéré, comme si la salle de classe avec un ordinateur sur chaque bureau transfigurait et sublimait sa valeur banale d'espace physique et câblé dans un vrai lieu.

À l'école comme dans toute action présente depuis l'origine de l'Homme qui a évolué avec l'apprentissage et la relation, nous retrouvons maints signes tangibles de l'environnement dans lequel on apprend : il pouvait s'agir d'une forêt ou d'une caverne, d'une hutte, d'un porche et d'une cour, d'un cloître, d'une basilique ou d'une abbaye.

Aujourd'hui, ce peut être, tout aussi significativement, un espace nouveau mais aussi ancien car il est rempli des signes de l'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage de la vie réelle.

Dans la tentative de faire l'expérience dans une ville réelle, même petite, il serait utile d'introduire ces germes positifs des idées d'Ebenzer Howard²⁷ et de ses successeurs. Il s'agit de dégager le champ de l'organisation excessive et des rigidités conceptuelles et symboliques de ville idéale du XVI^e siècle afin de superposer un réseau de connexions vertueuses et de nœuds et portails significatifs entre la nature et l'urbain, entre les champs et les bois, entre les monuments et les buissons. Le jardin urbain devient campagne et *vice versa* un peu comme c'est encore le cas pour le Phoenix Park de Dublin, avec les troupeaux en ville et les citoyens à la campagne en continuité entre une place et une clairière, un bois et une *rotonda*. Nous les appellerons les campagnes urbaines parce que ce sont des taches de vert cultivé ou sauvage au maximum avec des petites collines et des clairières qui empiètent sur le bâti et l'imprègnent de vie naturelle et de potagers urbains. L'éducation ici est plus à la maison qu'entre les murs des bâtiments, plus que sur les places et dans les rues. La transformation des musées, théâtres, bibliothèques, châteaux, ateliers et laboratoires en portails et salles de classe diffuses.

Dans une première phase les petits groupes se déplaceront de plus en plus dans la journée et avec un cheminement du portail collectif vers toutes les salles de classe diffuses où se trouveront experts, savants et amis plus âgés qui satisferont leur curiosité et leur recherche en les aidant en même temps à connaître et à apprendre.

27. Voir E. Howard, *La città giardino del domani*.

Dans une seconde phase, les portails pourront être des bâtiments contigus et intégrés composés d'anciennes écoles réadaptées, de bibliothèques, d'auditoriums, d'artefacts qui étaient auparavant une chose et qui en seront maintenant une autre.

Cela ne sera pas difficile pour une administration municipale et scolaire dépourvue de bureaucratie, pour des associations de citoyens et de travailleurs volontaires et réellement à but non lucratif, et pour une ville ouverte, capable et travailleuse, d'organiser les journées, les semaines, les mois d'éducation diffuse. Les formules et les solutions ne sont pas encore prêtes à l'emploi, chaque réalité est différente, chaque groupe est différent, chaque personne est différente et l'éducation comme l'enseignement doivent nécessairement être personnalisés et multiformes.

L'éducation diffuse dans la réalité

Depuis la publication du manifeste en concomitance avec la sortie de l'*Éducation diffuse. Instructions pour l'usage*²⁸ en Italie fleurissent de nombreuses expériences d'éducation diffuse dans différents contextes et selon différentes modalités : dans les écoles parentales et Montessori, dans des expériences de *outdoor education* comme, avec un peu plus de difficulté, dans l'école publique et étatique. Voici une description de quelques-unes de ces expériences dans l'école publique²⁹, comme rencontre entre différentes visions pédagogiques.

Les écoles Hors Classe en Mouvement de Save the Children en Italie

Avec l'ambition de contribuer, à partir de l'expérience concrète du programme Hors Classe, au renouvellement des méthodologies et des instruments pour lutter contre le phénomène de décrochage scolaire, le réseau d'écoles Hors Classe en Mouvement est né en 2017.

Dans son parcours d'engagement avec plus de cent soixante-dix écoles adhérentes, Save the Children s'est développée avec diverses expériences éducatives, dont celle de l'éducation diffuse. Citons seulement quelques expériences que les écoles – avec le soutien des associations partenaires (CISV, Easlab, EDI, Kreative) – ont réalisées au cours de la dernière année scolaire et qui mettent en valeur les principes fondamentaux de l'éducation diffuse.

Le projet Bimbisvegli dans l'école primaire de Serravalle d'Asti

Le projet *Bimbisvegli* est quant à lui la première expérience d'éducation diffuse dans une école publique dont les fondements sont repris ci-après. Outre les maîtres

28. P. Mottana et G. Campagnoli, *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Florence, Terra Nuova Edizioni, 2020.

29. Voir S. Coluccelli, *Montessori incontra... Intrecci pedagogici tra scuola montessoriana e didattiche non tradizionali*, Trente, Erickson, 2018, p. 99-113.

protagonistes du projet (Mariagrazia Audenino, Maria Molino, Giampiero Monaca), ont contribué à ce texte des experts dans le domaine de la philosophie de l'éducation, de la pédagogie et de la psychologie (Giuseppe Campagnoli, essayiste, architecte, ancien professeur et directeur ; Paolo Mottana, professeur de philosophie de l'éducation de l'université Bicocca de Milan ; Gianni Marconato, pédagogue ; Paola Nicolini, professeur de psychologie de l'éducation de l'université de Macerata ; Anna Oliveiro Ferraris, directrice, psychothérapeute, professeur émérite de psychologie du développement à la Sapienza de Rome ; Giuseppe Paschetto, enseignant et expert en innovation didactique).

Le département des Sciences de la formation de l'université de Macerata est l'observateur scientifique du projet.

Après des années de limitation des contacts sociaux et de difficultés dans l'offre des relations entre ses semblables, nous pensons qu'il est urgent et essentiel de préparer une réponse éducative qui mette un frein au transfert virtuel des contacts et des interactions, et accueille la grande nécessité de contenir émotionnellement les besoins sociaux d'une grande importance pour tout le développement futur de la personne, tels que l'interaction conflictuelle et la négociation des significations qui fait progresser la connaissance, le jeu, l'apprentissage coopératif, l'association d'idées, l'inférence basée sur l'expérience, la sensorialité, la confrontation, la concertation.

Chez l'enfant, il existe de véritables fenêtres évolutives à travers lesquelles des modèles cognitifs et des approches sociales se structurent, au point d'influencer des comportements et des processus, non seulement dans le présent mais aussi dans le futur.

L'expérimentation de situations et contextes réels octroie aux enfants un fort engouement motivant qui, s'il est accompagné par de la réflexion et la métacognition, encourage un développement d'un soi harmonieux et équilibré.

Il est prouvé que la perte d'occasions importantes telles que celles décrites ci-dessus provoque des privations qui, après des périodes critiques, ne sont plus récupérables.

Chaque environnement, avec cette approche, devient potentiellement une opportunité éducative à la disposition de la communauté, permettant en même temps une grande valorisation sociale et ethnographique du professionnalisme et des réalités culturelles, artisanales et productives du territoire, tout en offrant des possibilités pour l'expérimentation d'une école en mouvement, active, pleinement intégrée dans le contexte de référence et en interaction dynamique avec elle.

L'approche pédagogique de l'école ouverte et diffuse en plein air doit être conçue pendant une phase transitoire et provisoire, comme *école*, c'est-à-dire dans un contexte encore institutionnalisé d'enseignement et d'apprentissage visant à *connaître le monde* où les finalités (objectifs à long terme) sont explicites et délibérément poursuivies, et ne sont pas spontanées ou aléatoires.

Il ne s'agit pas pour autant d'une activité strictement programmée car les objectifs d'apprentissage à travers lesquels les finalités sont atteintes doivent être gérés au quotidien avec une attitude ouverte, en portant une attention plus grande au processus qu'au programme, en prenant soin de saisir toutes les opportunités

d'apprentissage que les contextes / environnements créés offrent et de le faire non seulement au regard des finalités et des objectifs déclarés mais aussi en étant prêt à saisir et à faire fructifier l'inattendu. La pédagogie « Bimbisvegli » utilise l'expérience comme contexte et ressource pour l'apprentissage.

La simple exposition à une expérience peut générer un apprentissage qui sera principalement implicite, inconscient, non systématisé, et cela suppose aussi que ce n'est pas l'expérience en tant que telle qui engendre l'apprentissage, mais la réflexion sur l'expérience et l'expérience qui renforce l'apprentissage implicite, qui le rend conscient et génératif. Bien que la gestion du processus didactique reste entre les mains de l'enseignant, la fonction didactique peut être décentralisée à certains égards auprès des élèves sous forme d'enseignement entre semblables, de tutorat, d'auto-évaluation, de coévaluation, de révision entre eux. Les fonctions de soutien et de contrôle, toujours sous l'autorité de l'enseignant, sont exercées dans la logique du *fading*, de leur diminution progressive en raison du développement de l'autonomie cognitive et émotionnelle, et du développement par l'étudiant de la capacité de contrôle métacognitif, de feedback et de calibrage de son action. La didactique met au centre la dimension expérientielle, l'échange avec la nature et le territoire, l'activité créatrice et expressive (dans toutes les ramifications possibles de la culture symbolique, du théâtre à la danse, de la peinture à la musique, de la composition poétique à la photographie et au cinéma), l'exploration et la vie en communauté. Cette méthode pourrait devenir non seulement un moyen d'offrir aux enfants isolés pendant la pandémie de la Covid-19 une possibilité de se raccrocher, mais également un terrain d'expérimentation pour une offre éducative plus cohérente avec les attentes et les possibilités des enfants.

Le siège ou la base de l'expérience ne doit plus être pensé comme classe mais comme tanière, nid, dans lequel se réfugier, discuter, réfléchir avant et après les excursions qui révèlent le protagonisme non seulement du dit groupe, mais aussi des individus, couples, bandes, coordonnés et supervisés par leurs guides. Pour dessiner une ville éducatrice en commençant par une petite partie et par un petit projet expérimental d'éducation diffuse tel que celui décrit ici, peut-être transversal sur différentes portions du territoire (un quartier, un parc, un ensemble de rues, de lieux et d'espaces ouverts), se développera un réseau d'endroits adaptés et compatibles avec une mobilité légère à partir d'une base qui servira de lieu de rassemblement et d'auto-organisation des activités, des temps, des destinations journalières, des groupes et de leurs guides.

La mise en pratique, bien qu'elle soit expérimentale, des principes d'éducation diffuse implique en effet également une série d'interventions progressives sur la ville et le territoire en termes de récupération, réutilisation, transformation mais aussi en conception et construction collective et participative à partir, et de façon provisoire, d'anciennes "écoles" ou de centres culturels à transformer ou à réadapter. L'étape suivante vers une transformation permanente après la première phase expérimentale consisterait à identifier et à mettre en place les caractéristiques de ce que nous appelons la base ou le portail et qui, dans une phase de transition, pourrait aussi être les mêmes bâtiments scolaires dans leur style

ancien dont nous avons parlé plus tôt, adaptables et transformables avec peu, ou un autre espace-lieu urbain barycentrique et utile à cet effet, même semi-ouvert. Un monument, lieu réel et sémantique de l'éducation pour sa diffusion dans la ville et son environnement.

Giuseppe CAMPAGNOLI

*Essayiste dans le domaine de l'architecture pour l'éducation
et ancien responsable du Bureau d'études
chez la Direction scolaire régionale des Marches
du ministère de l'Éducation italienne*