
LA LUEUR D'UNE CONSTELLATION DISPARUE ?
NOTES SUR LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION
EN ITALIE

Stefano Oliverio
Université de Naples Federico II
Département de Sciences Politiques
stefano.oliverio@unina.it

Résumé : Cet article examine l'état actuel de la philosophie de l'éducation en Italie. Il commence par reconnaître sa marginalité institutionnelle – particulièrement frappante compte tenu du rôle dominant, voire « impérialiste » exclusif, qu'elle a joué dans les études sur l'éducation dans la première moitié du XXe siècle, sous l'hégémonie néo-idéaliste. L'article interprète ce déclin en relation avec la lutte de l'après-Seconde Guerre mondiale pour établir l'éducation (Pedagogia) comme une discipline distincte et autonome – une discipline qui, bien que liée à la recherche philosophique, ne lui est subordonnée ni à d'autres sciences liées à l'éducation telles que la psychologie et la sociologie. Dans sa dernière section, l'article décrit les principales manières dont la philosophie de l'éducation est actuellement mise en pratique dans le débat universitaire italien.

Mots-clés : théorie pédagogique italienne ; le néo-idéalisme; L'influence de John Dewey ; sciences de l'éducation.

Abstract : This paper examines the current status of the philosophy of education in Italy. It begins by acknowledging its institutional marginality—particularly striking given the dominant, and even 'imperialistically' exclusive, role it played within education studies in the first half of the 20th century under the neo-idealist hegemony. The paper interprets this decline in relation to the post-WWII struggle to establish education (Pedagogia) as a distinct and autonomous discipline—one that, while related to philosophical inquiry, is not subordinate to it, nor to other education-related sciences such as psychology and sociology. In its final section, the paper outlines the main ways in which the philosophy of education is currently practiced in the Italian academic debate.

Key-words : Italian educational theory; neo-idealism; John Dewey's influence; science of education.

Un prologue deweyen

Dans son magistral ouvrage *Contexte et pensée*, présenté explicitement comme « une contribution au thème de la méthode philosophique » (LW 6, p. 17)¹, Dewey déplore « l'habitude des philosophes de négliger le caractère indispensable du contexte, tant en particulier qu'en général » et souligne « que l'erreur la plus répandue de la pensée philosophique a trait à la négligence du contexte » (LW 6, p. 5). Il distingue « trois niveaux d'approfondissement ou trois sphères d'expansion du contexte » (LW 6, p. 20), le deuxième étant la « culture », c'est-à-dire « les caractéristiques et les résultats significatifs de l'expérience humaine tels qu'ils se trouvent dans les institutions, les traditions, les intérêts moteurs et les occupations humaines » (LW 6, p. 21). Si nous donnons une interprétation forte de ce deuxième niveau (en déformant peut-être la position de Dewey), nous pourrions/devrions parler d'une tradition spécifiquement italienne de philosophie de l'éducation et son examen serait en partie différent de l'analyse de la philosophie de l'éducation *en* Italie ou, mieux, en constituerait un sous-ensemble.

Pour souligner un autre thème de Dewey : comme on le sait, pour lui, la philosophie est la théorie générale de l'éducation et dans une lettre à sa femme du 1er novembre 1894, il écrit : « Je pense parfois que je vais laisser tomber l'enseignement direct de la philosophie et l'enseigner *via* la pédagogie ». On peut ainsi distinguer deux positions fondamentales :

- la philosophie de l'éducation en tant que partie intrinsèque du domaine « éducation » ;
- et la philosophie de l'éducation comme sous-ensemble de la philosophie générale.

Pour le dire autrement, nous pouvons étudier la philosophie de l'éducation telle qu'elle est pratiquée par les membres de la communauté scientifique et académique des personnes engagées dans l'éducation, ou telle qu'elle est proposée par les membres de la communauté des philosophes. En Italie – mais

¹ Les citations des œuvres de Dewey renvoient à l'édition critique publiée par Southern Illinois University Press. Les numéros de volume et de page suivent les initiales de la série. Les abréviations des volumes utilisés sont les suivantes : EW (*The Early Works*, 1882–1898) ; MW (*The Middle Works*, 1899–1924) ; LW (*The Later Works*, 1925–1953). En conséquence, LW 6: 17 désigne la page 17 du volume 6 des *Later Works*.

je pense que c'est le cas dans la plupart des pays – ce sont deux communautés distinctes.

Ces deux ensembles de « variables » (a. philosophie « nationale » de l'éducation au sens fort *ou* faible ; et b. philosophie de l'éducation en tant qu'appartenant au domaine de la philosophie générale *ou* à l'éducation) seront utiles pour esquisser l'histoire et la condition contemporaines de la philosophie de l'éducation dans le contexte italien.

Une précision s'impose : le recours à un vocabulaire deweyen pour fixer les coordonnées dans lesquelles se situera ma présentation ne découle pas (uniquement) de mon parcours académique personnel. Comme il apparaîtra clairement dans ce qui suit, les travaux de Dewey ont été un facteur majeur dans la trajectoire évolutive que la philosophie de l'éducation a parcourue au cours des dernières décennies en Italie.

Le néo-idéalisme comme matrice

Afin d'aborder le statut et la situation de la philosophie de l'éducation en Italie dans les scénarios contemporains, je voudrais prendre en compte certaines données. En Italie, il n'existe pas d'association de philosophie de l'éducation. Et même dans la société scientifique qui rassemble tous les universitaires travaillant dans les études sur l'éducation, il n'existe pas de groupe de travail expressément dédié à la philosophie de l'éducation, alors que – et cela est révélateur de la trajectoire que je vais décrire – il existe un groupe important sur la « théorie de l'éducation » ou, comme cela sonne en italien, sur la « Pédagogie théorique ». De plus, aucune des revues scientifiques italiennes les plus importantes n'affiche l'intitulé de « philosophie de l'éducation » dans son titre, même si nombre d'entre elles acceptent volontiers des essais ou même des numéros spéciaux dans ce domaine. Enfin, bien que les chaires de philosophie de l'éducation existent dans les universités italiennes, elles ne sont pas présentes dans toutes les universités et, de toute façon, elles ont tendance à jouer un rôle marginal dans les cursus de licence : elles n'accordent que peu de crédits de formation aux étudiants qui les suivent. Si l'on se concentre sur les cours de formation des enseignants (qui en Italie sont post-licence), la philosophie de l'éducation est complètement absente de toutes les universités.

Ce paysage désolé est d'autant plus remarquable que la tradition pédagogique italienne du XX^e siècle a été, pendant de nombreuses décennies, fondamentalement philosophique. Comment en est-on arrivé là ? Et pour quelles raisons ?

Je ne pourrai pas vous raconter l'histoire en détail, mais je vais essayer de vous donner au moins quelques pistes. Je n'ai pas besoin d'ajouter qu'il s'agit de ma reconstitution personnelle, qui peut être idiosyncratique, mais qui, je l'espère, ne sera pas dénuée de valeur.

Dans le sillage de Stuart Hughes (2008 [1958]) et de son ouvrage fondateur sur l'histoire intellectuelle européenne moderne, je prendrai comme *terminus a quo* « la décennie des années 1890 et la révolte contre le positivisme » (p. 33 et suivantes). La réaction au positivisme, qui avait quelque peu stimulé l'intérêt pour un traitement scientifique des questions éducatives (voir Cives, 1994 ; Zago & Callegari, 2015), a pris en Italie la forme d'une renaissance résolue de l'idéalisme. Cette renaissance est liée tout d'abord à la figure imposante de Benedetto Croce, qui est devenu à partir des années 1900 – et pendant près de cinq décennies – l'un des principaux philosophes italiens. Il a exercé une puissante hégémonie dans la culture italienne. En fait, très tôt, il a associé à son travail de renouvellement de la culture italienne un jeune philosophe, Giovanni Gentile, qui a été le deuxième porte-étendard du renouveau néo-idéaliste en Italie.

Je ne peux pas m'étendre ici sur les différences entre Croce et Gentile qui ont émergé d'abord dans les termes d'une controverse explicitement et typiquement philosophique, avant leur rupture définitive en raison de leurs positions différentes à l'égard du régime fasciste.

De manière très schématique, en raison des contraintes d'espace, je vais énumérer trois différences, qui sont toutes pertinentes pour la présente discussion. 1. Gentile avait un tempérament beaucoup plus philosophique et spéculatif, il était un philosophe « pur » ; 2. il était, contrairement à Croce, fortement impliqué dans les débats éducatifs de son temps ; et 3. il renouait avec une interprétation « nationaliste » de la philosophie européenne moderne, qui la voyait marquée par l'influence « germinative » de la pensée italienne (à partir des penseurs de la Renaissance et, plus tard, Vico).

En simplifiant un peu, nous devrions considérer ces trois éléments comme intimement liés les uns aux autres. D'une part, en effet, la première œuvre philosophique systématique de Gentile était un livre en deux volumes sur la théorie de l'éducation (Gentile, 2003a[1912]) et la didactique (2003b[1914]), toutes deux présentées comme une « science philosophique ». Au moyen d'une série d'arguments philosophiques, que je ne peux pas reconstituer ici, le néo-idéalisme de Gentile est arrivé à une identification complète de la philosophie

et de la théorie de l'éducation (« *Pedagogia* » en italien), dans la mesure où il comprenait la philosophie comme la science du développement de l'esprit et ce développement étant un processus d'autoformation et de « croissance » spirituelle, la philosophie et la théorie de l'éducation étaient donc le même « sujet ». De plus, en identifiant la théorie de l'éducation et la didactique, cette dernière – en tant que science de l'enseignement – était résolue en philosophie également.

D'autre part, Gentile considérait sa philosophie néo-hégélienne comme l'aboutissement d'un courant italien de la philosophie européenne moderne, qui avait joué un rôle central dans l'évolution de cette dernière. Dans cette perspective, sa théorie de l'éducation orientée vers la philosophie (c'est-à-dire sa « pédagogie » transformée/résolue en philosophie) était considérée comme la dernière étape de la philosophie moderne.

En faisant appel aux « catégories » mobilisées ci-dessus dans le prologue, nous avons avec Gentile une valorisation vigoureuse de la philosophie de l'éducation, peut-être au détriment de l'autonomie de l'éducation, qui était *de facto* subordonnée à un discours philosophique général, malgré la connaissance perspicace que Gentile avait des débats typiquement éducatifs de son époque, dans lesquels il intervenait avec des arguments solides ; et, en même temps, nous avons l'élaboration d'une philosophie de l'éducation qui était « nationale » au sens fort (Gentile, 2003b [1919], ch. I).

L'importance du travail éducatif de Gentile pour l'histoire italienne ne peut être sous-estimée : lorsqu'il est devenu ministre de l'Éducation sous Mussolini, Gentile a élaboré une réforme scolaire qui, pendant de nombreuses décennies (bien après la chute du fascisme), a façonné le système scolaire italien et, à bien des égards, elle est toujours considérée comme *la* réforme éducative par excellence dans mon pays.

Comme nous l'avons déjà dit, sa complicité avec le fascisme fut la raison de sa rupture avec Croce, qui était pourtant absolument d'accord avec le projet scolaire de son ancien allié philosophique. Il ne faut pas simplement identifier la philosophie de Gentile et le fascisme. Sa réforme scolaire elle-même était contrée par une partie de l'élite fasciste et nombre de ses « disciples », surtout dans le camp éducatif, étaient souvent de fervents antifascistes, tout en restant essentiellement fidèles à la vision de Gentile sur l'éducation. Cependant, en raison de son implication dans le régime, la pensée de Gentile a eu une influence considérable et a contribué à façonner les mentalités d'au moins deux

générations de savants. La culture italienne a ainsi été profondément marquée par son identification entre philosophie et théorie de l'éducation.

Cette identification était à double tranchant pour la théorie de l'éducation. D'une part, elle lui a donné une place centrale aussi dans les débats philosophiques. D'autre part l'identification de la philosophie et de la théorie de l'éducation risquait de réduire cette dernière à la première et, par-là, de contrecarrer ce que Biesta (2011) appellerait un engagement intégralement éducatif (par opposition à un engagement philosophique) envers l'éducation.

La chute du fascisme et l'instauration de la République après la Seconde Guerre mondiale n'ont pas touché la réforme scolaire de Gentile, mais sa philosophie fut attaquée. Plus généralement, c'est toute la culture néo-idéaliste qui avait dominé en Italie au cours des quatre premières décennies du siècle, qui fut critiquée, y compris, par conséquent, la pensée de Croce, bien qu'il ait conservé une grande réputation pour son attitude pendant le fascisme et qu'il ait été considéré comme un guide moral, du moins dans les premières années de la République nouvellement fondée.

La « reconstruction philosophique » (Ferrari, 2016, ch. I) et l'abandon de l'horizon néo-idéaliste qui se produit dans l'Italie d'après-guerre ont conduit :

- a. à une (re)découverte de l'importance et de l'autonomie des sciences sociales et humaines (comme la sociologie, la psychologie et l'anthropologie), que l'hégémonie néo-idéaliste avait eu tendance à mettre à l'écart ou subordonner à la philosophie comme seule véritable science ;
- b. à un dialogue avec les tendances les plus avancées de la philosophie étrangère (existentialisme, pragmatisme, néopositivisme, etc.), qui a été vécu comme un mouvement libérateur de dé-provincialisation et d'émancipation du monologue idéaliste étouffant des décennies précédentes;
- c. à une insistance sur une « raison modeste » (une expression de Nicola Abbagnano, un philosophe très influent de l'après-guerre), c'est-à-dire une vision de la raison qui s'éloignait des grands récits de la compréhension néo-idéaliste de la Raison comme structure non temporelle de la réalité en promouvant, au contraire, une interprétation de la raison comme liée à un travail de clarifications conceptuelles et de procédures de contrôle ;

- d. à une attention à ce qu'on appelle les « techniques de la raison » (encore une expression d'Abbagnano), c'est-à-dire à des outils que la raison au niveau humain adopte pour donner un sens à l'expérience et contribuer à sa transformation.

Dans cette entreprise de renouvellement du discours philosophique, la culture italienne a choisi Dewey comme principal interlocuteur. Comme l'a écrit le plus important historien de la philosophie italienne : « Dewey fut à un certain moment un fait significatif de notre culture et sa réintroduction en Italie fut un phénomène d'une importance majeure » (Garin, 1997 [1962], p. 568). Les philosophes italiens ont lu Dewey sous des angles très différents, en lien avec l'existentialisme ou avec le néopositivisme ou même le marxisme. C'est la culture progressiste, et non communiste, qui a identifié en Dewey le pivot d'une reconstruction philosophique qui devait construire une alternative au néo-idéalisme dominant dans la première moitié du siècle. Mais les camps communiste et catholique (pour ne citer que les deux autres grandes aires culturelles de l'Italie d'après-guerre) ont également abordé Dewey, bien que sur un ton plus critique et, souvent, polémique.

L'effet Dewey

Je voudrais maintenant aborder le deuxième point de la lecture que je propose ici de la trajectoire italienne de la philosophie de l'éducation : Dewey, qui parlait de « la philosophie comme théorie générale de l'éducation » (MW 9, p. 298), aurait pu représenter un véhicule précieux pour préserver le lien intime entre philosophie et éducation typique de la synthèse néo-idéaliste, mais en le resituant dans un horizon plus large (qui valorisait aussi le thème des sciences sociales et humaines ainsi que les techniques de la raison) et en éliminant la « résolution » impérialiste de la théorie de l'éducation en philosophie. Ce ne fut cependant pas précisément le cas, du moins à long terme.

En effet, même si Dewey fut aussi la figure la plus importante pour les spécialistes de l'éducation (dont la plupart avaient une solide formation philosophique), les philosophes « purs » et les « pédagogues » ont développé leurs interprétations de manière généralement séparée. Les philosophes ont cessé de s'intéresser aux questions théorico-éducatives, ce qui a peut-être aussi été l'occasion de définir une philosophie de l'éducation non pas (simplement) comme une partie de la philosophie générale, mais plutôt comme un domaine spécifique de l'encyclopédie de l'éducation.

Dans les quinze premières années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, c'est ce qui s'est produit, car il y a eu un intense débat philosophique et pédagogique autour de l'œuvre de Dewey, entre les universitaires catholiques qui défendaient, contre le philosophe américain, l'horizon d'une approche métaphysique fondée sur la reconnaissance des valeurs éternelles, sans lesquelles aucune entreprise éducative n'aurait de point d'ancrage et les penseurs marxistes qui s'opposaient à Dewey en raison de sa sous-évaluation de la lutte des classes et de la dimension politique de l'éducation. Les universitaires progressistes, à leur tour, se sont engagés dans un travail massif de traduction et d'étude des œuvres de Dewey (y compris les œuvres typiquement « philosophiques ») et ont contribué puissamment à la diffusion de ses idées (qui, comme nous l'avons déjà dit, sont devenues un interlocuteur incontournable également pour les approches philosophiques et pédagogiques qui n'étaient pas en accord avec les positions de Dewey).

Dans cette période, la relation entre philosophie et théorie de l'éducation trouve un nouvel équilibre par rapport à la phase néo-idéaliste. La philosophie de l'éducation est abordée à l'intérieur des études pédagogiques (« *Pedagogia* » en italien) et non comme un domaine de la philosophie générale, elle acquiert ainsi une relative autonomie. Il serait bien sûr exagéré de résumer tous les débats philosophico-éducatifs survenus jusqu'en 1960 dans le cadre d'une « controverse pour/contre Dewey », mais il n'est pas exagéré d'affirmer que l'introduction de l'œuvre de Dewey a représenté un pivot privilégié autour duquel s'est articulée la recherche philosophico-éducatrice, abandonnant la synthèse néo-idéaliste.

Pourtant, selon moi, à long terme, un autre aspect de l'héritage de Dewey a eu une influence beaucoup plus grande et a contribué, en quelque sorte, en alliance avec d'autres forces, à la marginalisation contemporaine de la philosophie de l'éducation que j'ai décrite au début de cet exposé. En effet, l'idée de Dewey d'une science de l'éducation a été essentielle pour la communauté éducative italienne. Les *Sources d'une science de l'éducation* de Dewey (LW 5, pp. 1-40) est un texte qui a reçu une grande attention en Italie. Pour dépasser l'identification néo-idéaliste de la philosophie et de la pédagogie, qui a fini par réduire la seconde à la première, et pour esquisser la théorie de l'éducation (« *Pedagogia* ») comme un champ académique autonome, les pédagogues italiens, dotés d'une solide formation philosophique, ont abordé de manière toujours plus soutenue la question de la possibilité d'une science de l'éducation, distincte des sciences de l'éducation au pluriel (psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, etc.). Ils voulaient contrecarrer une « résolution » de *la Pedagogia* (dans l'acception italienne du mot) dans les sciences de l'éducation,

résolution différente de celle néo-idéaliste, mais non moins calamiteuse pour l'existence même d'un champ de recherche autonome.

Dans cette lutte culturelle et académique, Dewey fut une ressource essentielle que, en adaptant une expression deweyenne (LW 5, p. 154), j'appellerai « le dépôt deweyen permanent » du discours éducatif italien. Un tel dépôt a permis aux pédagogues de porter un double coup. Ils ont pu établir la « pédagogie » comme un domaine académique et scientifique légitime (sans la dissoudre dans une série de disciplines scientifiques) *et* préserver la dimension philosophique comme élément essentiel de l'encyclopédie éducative (Granese, 1975).

Malgré ce résultat, l'accent a progressivement été déplacé vers le côté scientifique. D'autres forces puissantes étaient évidemment à l'œuvre, comme la tendance à transformer la réflexion pédagogique en une enquête sur des aspects techniques ou le déclin de l'importance de la philosophie dans la sphère culturelle. Cependant, selon moi, l'émancipation de l'appropriation impérialiste néo-idéaliste de la théorie de l'éducation (qui a peut-être aussi contribué à un affaiblissement de la vision forte de Dewey identifiant philosophie et éducation) a finalement conduit à une relégation croissante de la philosophie de l'éducation.

Cette situation a été magnifiquement décrite par Giacomo Cives (1978, p. 156) : « Il existe un hiatus indiscutable et remarquable entre la reconnaissance de la valeur de la philosophie de l'éducation pour la relance des études pédagogiques et sa pratique actuelle si anémique. » Cette évaluation avait également pour toile de fond un numéro spécial important, édité par Giovanni Maria Bertin, dans la revue scientifique la plus importante en études pédagogiques (*Scuola e città*), qui avait soumis un questionnaire aux principaux pédagogues italiens. Ceux-ci avaient confirmé la pertinence de la philosophie de l'éducation, en identifiant quatre domaines principaux pour son activité spécifique :

- a) une analyse du langage éducatif (un courant de recherche, influencé par la philosophie britannique de l'éducation, qui a été accueillie favorablement en Italie, notamment dans les années 1970 (voir Granese, 1968) ;
- b) une réflexion sur le statut épistémologique de la théorie de l'éducation (la « *Pedagogia* » italienne) par rapport aux autres sciences traitant des questions éducatives ;
- c) une élaboration d'une phénoménologie générale de l'expérience éducative ; et

- d) un travail de dévoilement des dimensions idéologiques des pratiques éducatives, mais aussi des discours scientifiques.

Résistance ou marginalité ?

Cependant, comme l'a souligné avec sagacité Cives, cette reconnaissance du rôle de la philosophie de l'éducation s'est accompagnée d'une diminution progressive de son importance. Au cours des décennies suivantes, la situation semble avoir confirmé en grande partie le diagnostic de Cives : la philosophie de l'éducation a continué à être cultivée, mais son poids institutionnel n'a cessé de diminuer.

Il est vrai qu'il existe de projets de recherche nationaux, financés par le ministère de l'Éducation et menés par des groupes de chercheurs dans différentes universités italiennes : je pense à ceux qui, au début du nouveau millénaire, se sont concentrés sur la question de la subjectivité dans l'éducation ou sur la signification du néopragmatisme pour la recherche en éducation. D'importantes figures de la pédagogie catholique ont insisté sur la perspective philosophico-éducative comme principal horizon des questions d'éducation, la notion de « personne » jouant un rôle crucial dans ce type d'enquête (Bellingeri & Tognon, 2021). En même temps, la tradition allemande de la *Bildung* a été étudiée avec rigueur philologique et innovation théorique par l'École de Gênes réunie autour de Mario Gennari (2001). En outre, le débat sur le postmodernisme a stimulé des travaux scientifiques riches en idées et en perspectives nouvelles. De même, les tentatives de rétablir un lien entre les débats purement philosophiques, la philosophie de l'éducation et la recherche en éducation n'ont pas manqué. Je pense à la manière dont la controverse sur la « pensée faible » de Gianni Vattimo et la proposition du Nouveau Réalisme de Maurizio Ferraris ont été abordées par les pédagogues au début des années 2010 (Corbi, Oliverio & Perillo, 2020 ; Oliverio, 2022b). Enfin, des publications précieuses sur la philosophie de l'éducation en général (sur son rôle et sa tâche, son statut et son histoire) continuent d'être présentes dans la recherche italienne (cf. Mariani, 2006 ; Conte, 2016 ; Ferrari & Morandi, 2019).

Au niveau théorique, dans le sillage des débats des années 1990 sur ce que l'on appelait la « pédagogie critique »², le rôle de la philosophie de l'éducation a été

² La « pédagogie critique » italienne ne doit pas être confondue avec la *critical pedagogy* (liée aux noms de Paulo Freire, Henry Giroux, etc.). En Italie, ce courant utilise le terme « critique

puissamment et avec autorité défendue par des auteurs comme Franco Cambi. Il soutenait que la complexité des études éducatives (composées d'une constellation de différentes sciences et formes d'enquête) exigeait « un dispositif cognitif de contrôle : une réflexivité coordinatrice et interprétative » (Cambi, 2005, p. 6) représentée par la position critique accordée par la philosophie de l'éducation. Dans ce travail de métaréflexion critique qui régulerait le discours éducatif et animerait ses constructions problématisantes et argumentatives, la philosophie de l'éducation trouverait une fonction, sans aucune nostalgie de son hégémonie passée et sans aucune aspiration totalitaire (*ibid.*, pp. 15 et suiv.). Et, de plus, en prenant au sérieux « la crise de la raison » (Gargani, 1979) et la condition postmoderne, un style différent de philosopher a été invoqué sous la forme de « l'essayisme », qui « soude [...] le localisme du problème avec l'universalité de la problématisation » (Cambi, 2005, p. 45).

Il faut reconnaître l'audace de cette redéfinition de la tâche de la philosophie de l'éducation. Mais, sans nier que les phénomènes positifs mentionnés ci-dessus puissent être des symptômes d'une vitalité persistante de cette dernière, il reste à discuter si cela peut être lu comme un signe d'une pertinence réelle de la philosophie de l'éducation dans le contexte italien et pas seulement, au mieux, comme l'indication d'une survivance généralement souterraine (ou devrais-je dire d'une résistance ?), voire du fait qu'elle continue simplement à « luire d'un éclat semblable à celui des constellations dont les astronomes nous apprennent qu'elles sont mortes depuis longtemps déjà », pour reprendre une merveilleuse image de Michel Serres (2012, p. 24).

Pour être honnête, mon tableau ne serait-il pas trop sombre ? Ce pessimisme ne semble pas partagé par les éditeurs d'un numéro spécial en deux volumes, très

» dans une acception quasi (neo)kantienne, comme une interrogation sur les conditions de possibilité d'un domaine de savoir – en l'occurrence, l'existence de la pédagogie en tant que science autonome, distincte des sciences de l'éducation : «La pédagogie critique italienne, à travers son travail de réflexion théorétique, met en évidence la nécessité de repenser le rapport entre pédagogie et sciences de l'éducation, non seulement dans la perspective d'un dépassement de l'opposition entre théorie et empirisme, mais aussi dans celle d'une coordination des savoirs relatifs aux processus éducatifs et formatifs. Cette coordination, confiée à la pédagogie générale, ne doit plus être conçue comme un simple espace multidisciplinaire, mais comme un lieu de réflexion critique et réflexive sur les catégories conceptuelles, les théories et les résultats des recherches empiriques des savoirs qui, à divers titres, s'intéressent à l'instruction, à l'éducation et à la formation » (Corbi, Perillo & Chello, 2023, p. 47).

récent, d'une importante revue italienne consacrée à « La transformation pédagogique dans le monde contemporain. Perspectives de la philosophie de l'éducation en Italie » (Madrussan & Conte, 2022a, 2022b). Ce numéro spécial fait explicitement référence à celui de Bertin de 1976 mentionné ci-dessus comme son précurseur. Et, tout en reconnaissant « la marginalité dans laquelle l'enseignement de la philosophie de l'éducation est forcé dans la sphère académique », ses éditeurs soulignent qu'à cette marginalité ne correspond aucune « pauvreté de contenu ou manque de pertinence scientifique » (Madrussan & Conte, 2022b, p. 9). En effet, ils revendiquent la « richesse interprétative » des « philosophies de l'éducation en Italie » (attention au pluriel !) qui viennent composer « un scénario culturellement hétérogène en termes d'approches et d'horizons » (Madrussan & Conte, 2022b, p. 7). Cela peut aussi être une conséquence du fait que la situation a changé par rapport à la seconde moitié du XX^e siècle, lorsque « la composition des ' écoles de pensée ' qui a caractérisé le riche scénario de la seconde moitié des années 70 en Italie a également été déterminée par la nécessité d'émanciper la pédagogie de la philosophie – ce qui ne s'est pas produit dans d'autres pays européens » (Madrussan & Conte, 2022a, p. 8).

Dans le but de récapituler les principaux nœuds thématiques émergeant de l'ensemble des articles composant le numéro spécial, les éditeurs énumèrent les éléments suivants :

1. « Premièrement : l'attention portée à la dimension politico-sociale, dans l'analyse des effets déformants impliqués dans les transformations récentes en termes d'actifs institutionnels » (Madrussan & Conte, 2022b, p. II).
2. « Deuxièmement, le renouvellement des fondamentaux de l'éducation/formation indispensables pour ne pas perdre le sens de l'éducation » (Madrussan & Conte, 2022b, p. II).
3. « Troisièmement : transversalement, les dimensions du perceptif, du sensible, de l'esthétique, souvent situées dans l'espace de connexion entre le sujet et le monde comme zone d'échange, d'appropriation et de différenciation symboliques, semblent prendre une importance croissante » (Madrussan & Conte, 2022b, pp. II-12)

L'objectif de ce numéro spécial était de montrer la vitalité de la philosophie de l'éducation – malgré sa latéralité au sein de l'académie – ainsi que son rôle indispensable, dans la mesure où :

la situation actuelle n'impose plus de préoccupations susceptibles sur le sens même de l'éducation et ses conditions mêmes de possibilité, son rôle propre et ses fonctions sociales. À cela, pensons-nous, les (autres ?) sciences de l'éducation ne peuvent pleinement répondre, si elles sont privées non seulement et pas tant de théories pédagogiques, mais de l'avancée pressante et questionnante des approches philosophiques plurielles et de leur confrontation réciproque (Madrussan & Conte, 2022a, p. 8)

Remarques conclusives : une tentative de modélisation des formes de philosophie éducative en Italie

L'évolution décrite dans la section précédente – de l'identification néo-idéaliste à travers la rencontre avec Dewey à la philosophie de l'éducation comme l'une des sources d'une science de l'éducation (et, en fin de compte, marginale ?) – a été concomitante à deux phénomènes :

- a) d'abord, à l'effort d'une communauté scientifique—celle des spécialistes de la pédagogie en tant que science autonome et distincte—pour se dégager de (ce qui semblait être) l'étreinte mortelle de la philosophie et pour construire sa propre identité épistémologique ;
- b) et, plus récemment, à la lutte pour la reconnaissance des éducateurs et des pédagogues comme des figures professionnelles spécifiques avec leur propre statut juridique. Jusqu'à il y a seulement six ans, les éducateurs et les pédagogues n'étaient pas légalement reconnus comme tels et, par conséquent, les postes dans le secteur public, par exemple, n'étaient ouverts qu'aux psychologues et aux sociologues, même lorsqu'ils concernaient des questions éducatives.

Dans cette perspective, l'effort a plutôt consisté à esquisser un statut théorique autonome de la science de l'éducation par analogie avec les autres sciences sociales et humaines. Pour le dire de manière radicalement simplifiée : comme il est rare que les futurs psychologues étudient une quelconque philosophie de la psychologie, les futurs éducateurs et pédagogues doivent être dotés avant tout d'outils théoriques et méthodologiques appartenant à leur domaine de travail. Ainsi, la philosophie de l'éducation si elle est un élément de leur culture générale n'est pas un ingrédient essentiel de leur expertise professionnelle.

J'ai certes construit mon histoire italienne comme celle d'une réduction de l'importance de la philosophie de l'éducation. Toutefois, la trajectoire décrite ci-dessus pourrait être interprétée avec des tons moins alarmants, en identifiant, d'une part, la persistance de l'intérêt pour un engagement philosophique pour

les questions éducatives (l'opération effectuée par le numéro spécial mentionné à la fin de la dernière section) et, d'autre part, les formes dans lesquelles ce que nous appelions (autrefois) la « philosophie de l'éducation » a pu se transfigurer.

C'est pourquoi je voudrais, en conclusion, esquisser une carte, certes provisoire et possiblement idiosyncratique, de la manière dont la philosophie de l'éducation opère dans les scénarios italiens contemporains.

1) En premier lieu, il y a un recours aux sources philosophiques pour explorer les questions éducatives, sans que cela soit nécessairement une contribution à la philosophie de l'éducation en tant que discipline spécifique (est-ce une sorte de degré zéro de l'engagement philosophique dans les questions éducatives ?). À certains égards, nous pouvons utiliser – non sans quelques détours – la proposition ingénieuse de Cambi de l'« essayisme » comme style philosophique de la condition contemporaine, également comme un moyen de conceptualiser et de légitimer cette posture. Chez Cambi, la référence à l'« essayisme » joue un rôle théorique important, car elle implique la reconnaissance de l'impossibilité de toute entreprise systématique ou fondatrice. Mais nous pouvons l'adopter d'une manière plus large : nous pouvons nous aventurer à dire que, lorsqu'ils abordent des problèmes spécifiques, les pédagogues en Italie font appel (parfois) à des outils philosophiques, en reconnaissant en eux quelque chose de précieux pour échapper à l'emprise des approches purement « techniques ».

2) De plus, il y a la « *Pedagogia teorica* » comme une tentative de distiller les catégories de la *Pedagogia* en tant que « science de l'éducation » – en tant que domaine épistémique distinct des « sciences de l'éducation » – et de réfléchir à son langage et à son statut, mais aussi d'élaborer et d'affiner des outils conceptuels pour interpréter et répondre aux défis de l'éducation. Pour les raisons illustrées dans la section précédente, cela a peut-être été l'évolution la plus significative du domaine dans la seconde moitié du XXe siècle et au-delà. Cela vaut non seulement pour la plupart de ceux qui se réfèrent explicitement au pragmatisme et à l'héritage de Dewey, mais aussi pour d'autres écoles de pensée :

- a) Je pense au « problématisme », qui prône une « éducation à la raison » (Bertin, 1995), la raison n'étant cependant pas une quelconque puissance rationaliste et *a priori*, mais plutôt « un appel/demande [*istanza*] visant à résoudre des formes [d'expérience] unilatérales, indéterminées et inadéquates (et, par conséquent, problématiques) dans le sens, respectivement, de la pluralité, de la détermination et de

- l'adéquation, en acquérant ou en clarifiant les critères les plus appropriés à un tel fonctionnement » (*Ibidem*).
- b) Je pense à l'approche phénoménologique et existentielle de Piero Bertolini (1988 ; voir aussi Bertolini & Caronia, 2015) et de son école qui s'appuient d'abord sur l'idée de Husserl pour affiner les outils conceptuels permettant de comprendre et de lire le comportement déviant d'une manière véritablement éducative (et non psychologique ou sociologique) et, de plus, de traiter de l'« existence éducative », embrassant ainsi par avance une position, qui pivote sur une approche existentielle, aujourd'hui forte dans une partie influente de la théorie éducative internationale (Oliverio, 2022a).
 - c) Je pense à la façon dont, à la fin du siècle dernier et au début du XXI^e siècle, l'herméneutique est apparue « comme un paradigme directeur pour penser/faire la théorie de l'éducation [*pedagogia*] et l'éducation/formation. Elle est peut-être capable de réorganiser de manière plus critique et organique (en même temps plus flexible et intégrée) le domaine du savoir/agir éducatif » (Cambi, 2005, p. 97).
 - d) Je pense à « l'approche clinique de l'éducation/formation » (*clinica de la formation*) de Riccardo Massa (1990, 2005; voir aussi Antonacci & Cappa, 2022) et de son école, qui – en croisant motifs psychanalytiques et foucauldien (parmi de nombreuses autres sources) – s'intéresse aux dimensions latentes du processus éducatif, aux pédagogies implicites et à la matérialité pédagogique.
 - e) Et je pense à la récente récupération de la question du langage de *la Pedagogia* (en tant que discipline) qui a été abordée à travers une intégration sophistiquée des théories du deuxième Wittgenstein et des enseignements du carnet 29 de Gramsci (Baldacci, 2022).

Il ne s'agit évidemment pas d'une liste exhaustive. Ce qui caractérise, dans la lecture proposée ici, ces expériences intellectuelles, c'est que, tout en s'appuyant pour la plupart sur des dispositifs philosophiques forts, elles tendent à se présenter comme des entreprises de théorie de l'éducation plutôt que de philosophie de l'éducation. Il ne s'agit pas d'une question purement nominaliste, mais elle est liée à la lutte pour l'autonomie de la *Pedagogia* décrite dans la section précédente et aux soupçons sur ce que – dans une autre aire culturelle – Gert Biesta (2009, p. 402) qualifierait de « prétention impérialiste [...] selon laquelle les questions éducatives sont par définition philosophiques et *vice versa* ».

3) Il existe en outre une troisième orientation qui pourrait être envisagée en combinaison avec la précédente, mais qu'il serait peut-être préférable de garder séparée. C'est là que l'importance de la pédagogie en tant que discipline distincte (principalement au niveau théorique) est reconnue et son autonomie est considérée comme acquise, mais une place spécifique est réservée à la philosophie de l'éducation *stricto sensu* dans l'encyclopédie des études sur l'éducation, non pas comme un ajout ou un reliquat du passé, mais plutôt comme une dimension essentielle et constitutive de la recherche éducative. Elle a la tâche métaréflexive (mentionnée dans la section précédente) ainsi que celle de réfléchir sur les valeurs qui président à l'entreprise éducative (Colicchi, 2022). On peut y inclure aussi une partie de la philosophie catholique de l'éducation, qui s'appuie sur le personalisme (Mounier, Guardini, etc.), mais qui intègre de plus en plus des idées issues de la phénoménologie, par exemple von Hildebrand, Edith Stein, etc. (D'Addelfio, 2022).

4) Enfin, il existe une quatrième direction qui, au contraire, remet en cause l'idée d'une *pédagogie théorique*, qui ne serait qu'une « manière de dire (ou de ne pas dire) philosophie de l'éducation » [Conte, 2016, p. 12] et, de plus, suggère catégoriquement que la philosophie de l'éducation est une *discipline philosophique et non éducative*. Cette discipline vise à « développer une constellation d'études et d'enquêtes interdépendantes [...] d'ordre épistémologique (l'épistémologie de la recherche sur l'éducation), d'ordre logique (la logique de la découverte dans la recherche sur l'éducation), d'ordre gnoséologique (la théorie générale de la connaissance sur l'éducation) et d'ordre critique (théorie critique des croyances sur la connaissance sur l'éducation) » (p. 29).

À la lumière de cette reconstruction, parler de l'histoire d'un déclin n'est-il pas exagéré ou le signe d'une nostalgie de la centralité perdue (mais peut-être désuète) de la philosophie de l'éducation ? La marginalité académique est indéniable et les collègues qui soulignent la vitalité de ce champ disciplinaire spécifique, comme mentionné ci-dessus, le reconnaissent également. Mais que se passerait-il si nous, philosophes italiens de l'éducation, devions simplement retrousser nos manches et, par exemple, commencer à faire de la « philosophie de l'éducation par la recherche empirique » (Wilson & Santoro, 2015) dans l'espoir que, de cette façon, nous pourrions également retrouver une reconnaissance institutionnelle ? Ou, à l'inverse, devrions-nous apprendre à habiter activement notre marginalité, car c'est précisément en regardant les tendances dominantes de l'éducation depuis les marges que nous pourrions occuper la position « radicalement critique » qui appartient au regard philosophique ?

Je m'excuse de terminer avec une telle série de questions. Il ne s'agit pas d'un expédient rhétorique, mais simplement d'une tentative peut-être maladroite de faire comprendre que la situation actuelle nous interroge. Est-ce le cas en Italie seulement ?

Bibliographie

- Antonacci, F., & Cappa, F. (2022). *Riccardo Massa: lezioni su «La peste, il teatro, l'educazione»*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri, A., & Tognon, G. (ed.) (2021). *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia: Scholé.
- Bertin, G.M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G.J.J. (2009). Witnessing Deconstruction in Education: Why Quasi-Transcendentalism Matters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(3), 391-404. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00705.x>
- Biesta, G.J.J. (2011) Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. DOI: 10.1080/14681366.2011.582255
- Cambi, F. (2005). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cives, G. (1978). *La filosofia dell'educazione italiana oggi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Cives, G. (1994). *La pedagogia scomoda*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Colicchi, E. (2022). Filosofia dell'educazione e teoria pedagogica. *Paideutika*, XVIII(35), 55-66. DOI: <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2114>
- Conte, M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Corbi, E., Oliverio, S., & Perillo, P. (2020). Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio. *Pedagogia oggi*, XVIII(1), 70-84. DOI: 10.7346/PO-012020-04
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2023). *La pedagogia in questione*. Torino: UTET.

- D'Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Milano: Mondadori Università.
- Dewey, J. (1969-1991). *The Collected Works (1882–1953)*. Edited by Jo Ann Boydston. 37 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ferrari, M. (2016). *Mezzo secolo di filosofia italiana. Dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*. Bologna: il Mulino.
- Ferrari, M., & Morandi, M. (ed.) (2019). Filosofia ed educazione per rifondare il concetto di *humanitas*. *Civitas educationis. Education. Politics, and Culture*, VIII(1), 15-98.
- Gargani, A. (ed.) (1979). *La crisi della ragione*. Torino: Einaudi.
- Garin, E. (1997[1962]). *Cronache di filosofia italiana 1900-1960*. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Gentile, G. (2003a[1912]). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Volume I – Pedagogia generale*. Firenze: Le Lettere.
- Gentile, G. (2003b[1914]). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Volume II – Didattica*. Firenze: Le Lettere.
- Gentile, G. (2003c[1919]). *La riforma dell'educazione*. Firenze: Le Lettere.
- Granese, A. (1968). *Filosofia analitica e problemi educativi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Granese, A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Hughes, S.H. (2008[1958]). *Consciousness and Society*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Madrušan, E., & Conte, M. (ed.) (2022a). Pedagogical transformations in contemporary world. *Perspectives of Philosophy of Education in Italy* (1). *Paideutika*, XVIII(35), 5-207.
- Madrušan, E., & Conte, M. (ed.) (2022b). Pedagogical transformations in contemporary world. *Perspectives of Philosophy of Education in Italy* (2). *Paideutika*, XVIII(36), 5-114.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (ed.) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (ed.) (2005). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Oliverio, S. (2022a). Subjectification and Existentialism in Contemporary Educational Theory. *Teoría de la Educación* 34(1), 11-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/2Fteri.26668>
- Oliverio, S. (2022b). Italian Philosophy of Education and the End(s) of the Constructivist Koiné. *Paideutika*, XVIII(35), 145-159. DOI: <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2209>

- Wilson, T.S., & Santoro, D.A. (ed.) (2015). Philosophy Pursued through Empirical Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34(2), 115-228.
- Zago, G., & Callegari, C. (ed.) (2015). La pedagogia positivista italiana e i suoi centri di elaborazione. *Studium educationis*, 1, 9-124.