

DIMENSIONS INTERDISCIPLINAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET EN HISTOIRE DE L'EDUCATION

Pérsida da Silva Ribeiro Miki¹

Andrea Mariuzzo²

Wagner Paiva Araújo³

Résumé

Cet article présente les dimensions de l'interdisciplinarité comme mouvement politique et comme posture d'investigation dans les sciences de l'éducation et dans l'histoire de l'éducation. Ce débat épistémologique est contemporain et présente les apports de l'interdisciplinarité à la recherche en histoire de l'éducation dans l'État d'Amazonas (Brésil) et à la pensée d'Antonio Gramsci. Enfin, l'interdisciplinarité appartient à la recherche comme méthode et comme positionnement critique et politique du chercheur par rapport aux objets de recherche et aux problématiques de la réalité.

Mots-clés : perspectives de recherche, débats contemporains, Amazonie, Brésil, Italie.

Resumen

Este artículo presenta las dimensiones de la interdisciplinariedad como movimiento político y como postura investigativa en las ciencias de la educación y en la historia de la educación. Este debate epistemológico es contemporáneo y presenta las contribuciones de la interdisciplinariedad a la investigación en la historia de la educación en el estado de Amazonas (Brasil) y en el pensamiento de Antonio Gramsci. Finalmente, la interdisciplinariedad pertenece a la investigación como método y como posicionamiento crítico y político del investigador en relación con los objetos de investigación y los problemas de la realidad educativa.

Palabras-clave: perspectivas de investigación, debates contemporáneos, Amazonía, Brasil, Italia.

Abstract

This article presents the dimensions of interdisciplinarity as a political movement and as an investigative posture in the sciences of education and in the history of education. This epistemological debate is contemporary and presents the contributions of interdisciplinarity to research in the history of education in the state of Amazonas (Brazil) and in the thought of Antonio Gramsci. Finally, interdisciplinarity belongs to research as a method and as a critical and political positioning of the researcher in relation to the research objects and the problems of the educational reality.

Keywords: research perspectives, contemporary debates, Amazon, Brazil, Italy.

Resumo

Este artigo apresenta as dimensões da interdisciplinaridade como movimento político e como postura investigativa nas ciências da educação e na história da educação. Esse debate epistemológico é contemporâneo e apresenta as contribuições da interdisciplinaridade para a pesquisa na história da educação no estado do Amazonas (Brasil) e no pensamento de Antonio Gramsci. Finalmente, a interdisciplinaridade pertence à pesquisa como método e como posicionamento crítico e político do pesquisador em relação aos objetos de pesquisa e aos problemas da realidade educativa.

¹ Prof. à la Faculté d'éducation. Université Fédérale d'Amazonas (Brésil). Courriel : persidamiki@ufam.edu.br

² Prof. à Università di Modena et Reggio Emilia (Italie) Courriel : andrea.mariuzzo@unimore.it

³ Prof. à la Faculté d'éducation. Université Fédérale d'Amazonas (Brésil). Courriel : wpa68@hotmail.com

Introduction

L'interdisciplinarité, fondée sur la critique des savoirs produits et organisée dans une perspective disciplinaire, interroge l'épistémologie, et cherche à dépasser la dichotomie entre science/existence, objectivité/subjectivité, réussite/échec. Quant à la pensée épistémologique et aux idées qui circulent, il y a un mouvement contre la structuration disciplinaire, la production et la diffusion des savoirs. Ce débat a commencé en France et en Italie au début des années 1960 et s'est théoriquement approfondi dans les années 1970, à travers une réflexion sur la totalité et la responsabilité sociale et humanisante de la science (Fazenda, 2002). Au Brésil, Álvaro Vieira Pinto dans son ouvrage « Ciência e Existência » (1969), résultat de ses notes de cours, a apporté des réflexions interdisciplinaires à la science, et Hilton Japiassu, dans « Interdisciplinaridade e patologia do saber » (1976) a exposé les controverses sur l'interdisciplinarité, comme langage unique de communication entre les sciences et la méthodologie interdisciplinaire, exposée dans un projet de recherche interdisciplinaire.

À la fin des années 1990, Edgar Morin (2002) et d'autres dans l'ouvrage : « A religação dos saberes: o desafio do século XXI » approfondit les postulats scientifiques dans une perspective interdisciplinaire, au regard de la théorie de la complexité : « Il ne suffit pas d'énoncer les besoins de contextualiser et de reconnecter les savoirs ; encore faut-il se confronter aux méthodes, instruments, opérateurs et concepts capables de produire cette rencontre » (Morin et al, 2002, p.21).

Une petite contextualisation de l'interdisciplinarité était nécessaire pour élucider la raison de l'existence d'idées fausses théoriques à son sujet au Brésil. Beaucoup a déjà été fait avec la juxtaposition des pratiques anciennes avec la dénomination interdisciplinaire, mais sans rompre avec le paradigme de la discipline (Lück, 2000). Si l'interdisciplinarité constitue un nouveau modèle de conception des sciences et de leurs interrelations, elle ne peut se condenser en un modèle d'organisation encore fondé sur la structure disciplinaire. Il est donc nécessaire de tisser des liens de cette dernière qui, soit dit en passant, n'est pas finie.

Le besoin de recherche interdisciplinaire est composé de champs épistémologiques qui sont basés sur la compréhension de l'interdisciplinarité dans l'adaptation à la réalité, qui n'est pas neutre ou statique, qui n'est pas constituée de causes et d'effets, mais qui est complexe, socialement construite et déconstruite (quand on pense dans les rapports contradictoires entre les hommes, socialement constitués, et leurs rapports entre eux et la nature), dans un « [...] tissu d'événements et de facteurs qui entraînent des conséquences enchaînées et réciproques » (Lück, 2000, p. 64) .

On peut penser aux savoirs procéduraux, qui demandent au chercheur d'être mature dans son travail. Plus cette maturité est grande, plus leur conscience épistémologique est grande pour comprendre les complexités plus larges de l'étude phénoménale. Il prend ainsi conscience de son travail et peut rediriger son investigation vers un jeu d'objectifs aux angles et portées

différentes (Revel, 1998). Ainsi, la connaissance scientifique est toujours relative et partielle, elle apporte du concret par rapport à l'inconnu, qui est connu et présente un défi au chercheur qui doit dépasser les limites des résultats socialement produits par la science.

Dimensions interdisciplinaires : histoire et histoire de l'éducation

Les constructions de l'histoire en tant que science n'étant pas linéaires, il existe plusieurs conceptions qui sous-tendent ce champ de connaissance, en tant que production de connaissances historiques. Dans l'histoire de l'éducation, ce n'est pas différent non plus, par exemple, il y a des courants positivistes, avec des productions qui louent les faits et les gens pour la production des héros nationaux. Ou encore, des productions qui s'allient aux courants d'une orthodoxie théorique et disqualifient d'autres interprétations et productions scientifiques. La recherche en histoire sociale et culturelle, basée sur le marxisme, est ici défendue, qui reconnaît les forces économiques et politiques des phénomènes étudiés, et tente de comprendre comment le capital survit à travers les relations sociales et culturelles. Cette approche dans l'histoire trouve son origine en 1929, date de la parution de la revue « Annales d'histoire économique et sociale ». En tant que mouvement, il s'enracine, à travers différentes générations d'intellectuels, de manière interdisciplinaire.

La question qui se pose est : quelles dimensions interdisciplinaires peuvent intervenir dans la recherche en histoire de l'éducation ? Cela suppose une posture d'investigation de questionnement, après tout, le passé est étudié non plus pour le passé lui-même, mais pour la confrontation avec la réalité et ses problèmes qui se posent au présent, à travers ce que Marc Bloch (2001) appelait des « témoignages historiques ». Certains présupposés de cette posture sont : connaître la période étudiée et les productions existantes ; chercher des sources de recherche qui devraient être problématisées ; construire le récit historique, comme une synthèse analytique, entre ce qui a déjà été produit et la confrontation avec les sources, sans assumer leur discours.

Les dimensions interdisciplinaires interviennent du fait des thèmes d'investigation et de la maturité du chercheur, dans des processus d'abstraction qui dialoguent avec les autres sciences, dans leur place sociale (Certeau, 1982 ; 1995). Il faut problématiser la recherche déjà menée et ses problèmes de parcours méthodologique, où le chercheur opère une sorte d'immersion dans les productions existantes, sans s'annuler dans son travail d'investigation. Avec cela, on ne peut oublier le positionnement politique et épistémologique de l'œuvre, avec les sources, leurs interrelations et irradiations.

Les thèmes et les sources génèrent des réseaux de connaissances qui peuvent être constitués, par exemple, par des institutions éducatives, par l'architecture scolaire, par l'histoire des intellectuels, par l'enfance et leur éducation, par des conceptions et des idées, par des sujets et leurs rapports sociaux, par des objets matériels. Les sources peuvent être officielles ou privées, publiques ou privées, collectives ou individuelles, matérielles ou immatérielles, analogiques ou numériques. Leur existence et leur garde chevauchent la force d'un groupe social qui les entretient dans un certain but et constitue à la fois un document et un monument (Le Goff, 1990). Il est important que le chercheur les connaisse et les contextualise dans sa

recherche. Sa diversité oblige les chercheurs à tendre la main dans les travaux d'investigation. Ceux-ci sont divers comme : les documents officiels, les sources littéraires, les images, les sources mémorielles, les périodiques, les imprimés, les objets et matières scolaires et même les matières. L'interdisciplinarité se perçoit dans l'articulation entre les thématiques et les sources de recherche, ainsi que dans la contextualisation et la problématisation des sources.

Recherche en histoire de l'éducation et ses interrelations avec l'Amazonie

Les études sur l'éducation en Amazonie soulèvent des préoccupations singulières du point de vue de l'histoire de l'éducation, qui se concentre sur le défi d'enquêter, dans l'ensemble des politiques publiques éducatives, sur les interrelations avec les processus de luttes de classes ainsi que sur les enjeux sociaux, économiques et les relations politiques qu'ils peuvent expliquer les mouvements éducatifs et scolaires à travers l'histoire et leurs relations sociales et culturelles. Dans l'histoire de l'éducation, il y a l'ouvrage pionnier de Garcilenil do Lago e Silva, « Educação na Amazônia colonial : contribuição à história da educação brasileira », soutenue en 1976 et publiée à la suite d'un prix, par Suframa, en 1985. Dans un scénario plus actuel, la thèse de doctorat de Pérsida da Silva Ribeiro Miki (2014), « Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933) ». Toujours en master, « Os Parques Infantis no Amazonas: 1940 – 1996 », de Kelly Rocha de Matos Vasconcelos (2018); «A mulher no ensino profissional em Manaus: visibilidade, espaços e dinâmicas na ETM e ETFAM (1937-1971)», par Vanessa Ribeiro da Silva (2018) ; « Políticas Públicas e o Ensino de História Regional e Local nos Anos Finais da Rede Pública de Educação Municipal de Manaus (1991 – 2009) », par Diego Pires de Souza (2023). D'autres recherches en histoire de l'éducation continuent de naître en Amazonas, étant un domaine interdisciplinaire prometteur d'investigation scientifique.

Pensées qui font réfléchir

Certaines préoccupations apparaissent dans le domaine de l'investigation en histoire de l'éducation. Dans ce travail, nous en citerons cinq. La première est le souci de ne pas restreindre les recherches dans le domaine de l'histoire de l'éducation à un point tel qu'elles méconnaissent l'interdisciplinarité de l'éducation. Un tel glissement est conceptualisé par Kuhlmann Jr., et Paula Leonardi (2017) comme « *éducentrisme* ». Un autre problème existe dans les études qui ne se préoccupent pas d'inclure les sources dans les résultats étudiés. Ce sont des recherches bibliographiques, comme s'il s'agissait de révisions de ce qui a déjà été recherché. Et le métier d'historien ? (Bloch, 2001). Quelle opération historiographique devons-nous faire ? (Certeau, 1982, 1995). Ceci est en échec lorsqu'il y a des recherches qui n'incluent pas les sources historiques dans leur cadre. Le fait de traiter de ce qui a été produit par d'autres chercheurs demande un soin méthodologique pour ne pas tomber dans le tissu des répétitions, concevoir le passé comme une perspective de ce qui a déjà été produit et, ainsi, penser que les résultats seront également.

Ceux qui se lancent dans des recherches sur l'histoire de l'éducation peuvent penser que tout a déjà été recherché et qu'il n'est pas nécessaire de revenir sur les sources. Une telle posture inhibe l'investigation. Même si une source a été utilisée dans un travail de recherche, elle doit être revisitée et analysée par d'autres chercheurs, car il y a toujours des lacunes qui n'ont pas

été mises en évidence dans les recherches précédentes et de nouveaux fils peuvent être découverts.

Enfin, il faut faire attention au thème qui vous polarise. Lorsque cela se produit, vous êtes peut-être sur le point de tomber dans la perspective disciplinaire et positiviste. Attention au discours, dans votre récit, à ne pas vous laisser embarquer et assumer le discours des sources, sans vous en rendre compte. Il faut se demander que toujours dans le parcours d'investigation il y ait plus qu'une simple dualité, soit dans les contextes étudiés, soit même dans ses fondements.

L'approche historique dans l'étude interdisciplinaire de l'éducation

Dans l'étude des phénomènes éducatifs, le thème des rencontres interdisciplinaires est non seulement intéressant et passionnant, mais aussi et surtout stratégique pour identifier une caractéristique constitutive du champ scientifique auquel il se réfère. L'éducation, dans toutes les diverses articulations où elle se manifeste dans les relations socioculturelles, est en effet un objet d'étude en raison de sa nature très complexe, qui ne peut être encadrée et connue qu'à travers une pluralité d'angles. L'approche plus spécifiquement pédagogique, qui entre dans les « rouages » de la relation éducative et de son efficacité, est certes fondamentale, mais elle ne peut exister sans s'accompagner de dimensions d'analyse telles que sociologique, psychologique, philosophique, historique.

Ce n'est pas un hasard, parmi d'autres, si historiquement la formation aux métiers de l'éducation s'est caractérisée par des rencontres interdisciplinaires. Pour limiter les considérations à un contexte national spécifique désormais bien connu des études, celui de l'Italie, ce trait constitutif apparaît clairement dans les programmes de formation professionnelle du personnel éducatif scolaire et extrascolaire, tous deux comme un thème à long terme⁴, et surtout dans la dimension universitaire des études pédagogiques. Avant même – dans les années 90 du siècle dernier – que la législation prévoyait l'obligation d'un diplôme d'enseignement supérieur pour les professions éducatives, la faculté de *Magistère* qui depuis la fin du XIXe siècle rassemblait et coordonnait les disciplines pédagogiques pour la formation des pédagogues, des directeurs pédagogiques des écoles et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation s'engageait à offrir au corps étudiant une préparation sur les matières pédagogiques complète et caractérisée par toutes les approches disciplinaires de l'exercice de la profession. Cette faculté, tout en escomptant un moindre prestige par rapport aux formations supérieures littéraires et scientifiques traditionnelles, était en fait déjà considérée dans les débats de réforme de l'université des années soixante du XXe siècle comme un exemple possible d'innovation et d'expérimentation dans la recherche au-delà de la barrière disciplinaire consolidées⁵. Et encore aujourd'hui, dans le contexte italien général, les départements universitaires qui ont vu la lumière des facultés d'enseignement (appelées Facultés d'éducation dans les années 1990) se caractérisent par la présence de différentes

⁴ Pour un profil récent de l'histoire de la formation des enseignants en Italie, voir Schirripa (2022).

⁵ Pour une discussion en ce sens, qui a eu lieu dans les années 1960, c'est-à-dire à l'époque où la confrontation entre professionnels de la recherche pour aboutir à une réforme universitaire était la plus animée, voir AA.VV. (1969).

spécialisations de recherche en dialogue entre elles, dans lesquelles l'enseignement théorique, les démarches d'expérimentation didactique et pédagogique s'enrichissent des notions de philosophie, de psychologie et d'histoire.

C'est à partir de telles réalités que peut être proposées ici une réflexion plus articulée sur le rôle de l'approche historique dans les études pédagogiques, sur comment s'intéresser à cette discipline peut être un point fort pour les améliorer, et sur la façon dont l'intérêt historique pour la discipline pédagogique peut améliorer la recherche pédagogique et, parallèlement, le travail de l'éducateur sur le terrain. En effet, à force de constater que dans le domaine des études pédagogiques il est essentiel que recherche théorique et pratique professionnelle aillent de pair, et que l'une favorise l'amélioration de l'efficacité de l'autre.

De plus, cet ensemble de questions a été développé par des contributions éditoriales récentes d'une grande profondeur, qui représentent le point de départ inévitable de ce discours. La référence est à deux résumés d'aperçu fondamentaux de l'état de l'art publié dans quelques années, comme le *Manuel d'histoire de l'éducation* publié en 2019 par Oxford University Press, et les six volumes d'*Une histoire culturelle de l'éducation*, réalisé fin 2020 par Bloomsbury Academic. Ce sont deux efforts collectifs importants pour définir les thèmes récurrents et les plus actuels de la recherche, qui comme d'habitude pour ce type de publication s'exposent à des critiques sur le choix des sujets et des collaborateurs, tout d'abord l'origine largement anglo-américaine de ceux qui y ont contribué, mais qui en tout cas sont utiles pour une première orientation parmi les thèmes les plus importants dans l'étude de l'histoire de l'éducation. Et ce sont là des tendances potentiellement fructueuses pour un changement des paradigmes généraux d'investigation : la « décolonisation » générale des enjeux historico-éducatifs avec la sortie définitive de l'eurocentrisme culturel ; attention à la portée internationale et transnationale des évolutions du débat pédagogique et scolaire ; le déplacement de l'orientation fondamentale de la discipline de l'étude des doctrines pédagogiques vers celle des réalités sociales et institutionnelles de la vie éducative ; l'attention portée à l'interaction entre les expériences éducatives scolaires et parascolaires en réponse à un "sco-centrisme" dominant ces dernières décennies ; l'émergence des thèmes du genre et de l'histoire féminine, élément central de la pratique sociale de l'éducation, par l'utilisation de nouvelles sources et le travail sur de nouvelles questions⁶.

D'après ce que proposent ces récents travaux de synthèse, en somme, l'étude historique de l'éducation offre aujourd'hui à toute la dimension des études éducationnelles et pédagogiques l'ouverture de nouveaux champs d'investigation voire de nouvelles attitudes culturelles. Il identifie des contenus potentiellement d'un grand intérêt en mettant l'accent sur la relation entre le passé et le présent, et permet de relire de manière inédite et insolite des domaines que l'on croyait déjà familiers. Mais à côté de cette importance dans le renouvellement des contenus, l'histoire peut aussi offrir aux études pédagogiques actuelles une leçon fondamentale de méthode, trop souvent sous-estimée.

⁶ Pour une exposition plus large des propositions interprétatives offertes par les deux œuvres, je renvoie à leurs critiques, Mariuzzo (2020) et Mariuzzo (2022).

Pour comprendre ce que l'on entend par ce dernier point, un exemple précis peut être nécessaire, tiré d'un domaine dans lequel je suis spécialiste comme la culture éducative italienne du XXe siècle, sur un thème qui a récemment suscité un grand intérêt dans le monde de débat éducatif, et surtout en Amérique latine. Au cours des deux dernières décennies, nous avons été témoins avec un grand intérêt de l'attention croissante du monde entier, dans une véritable *la relance globale*, pour la figure et la pensée d'Antonio Gramsci⁷. Son concept clé d'« hégémonie » est considéré par beaucoup comme un outil très efficace pour décrire les relations sociales et l'évolution des conflits de classe dans le capitalisme avancé, et représente un élément précieux de complexité dans les tentatives d'aborder les questions politiques et sociales -l'économie actuelle selon à une perspective marxiste appropriée au contexte contemporain. En termes d'expériences et de pratiques éducatives, l'idée que les classes dominantes garantissent leur position de pouvoir et de prééminence en intervenant dans la culture partagée, en naturalisant les rapports de force par la diffusion d'une vision du monde, montre alors toute son adéquation, et que la conscience de classe des couches sociales subalternes passe avant tout par la participation de leurs avant-gardes les plus douées intellectuellement à une formation culturelle avancée, afin de ne pas être cooptées dans la bourgeoisie, mais d'acquérir une connaissance approfondie des dynamiques sociales pour être en mesure de planifier la perturbation et le renversement révolutionnaire.

Ces concepts rejoignent aujourd'hui les réflexions des théoriciens du sous-développement, comme André Frank⁸, et des éducateurs postcoloniaux, surtout le Brésilien Paulo Freire⁹, et deviennent consubstantiels à un bagage idéal commun pour les éducateurs progressistes qu'ils opèrent dans des régions en développement et dans des pays qui n'ont pas encore totalement rompu leurs relations coloniales avec le Nord euro-américain. On peut donc parler de l'explosion d'un « Gramsci global », c'est-à-dire d'une application de plus en plus large de la réflexion de Gramsci à des problèmes émergeant globalement sur le plan culturel et, par conséquent, aussi des relations éducatives entendues au sens large.

Mais ce succès cache un risque : celui de perdre de vue le contexte dans lequel travaillait Gramsci. Très souvent, en lisant les dernières reprécisions vers Gramsci, j'ai du mal à identifier la spécificité, l'individualité de la réflexion du penseur italien. Gramsci semble souvent traité comme un intellectuel marxiste des années 1970, un théoricien du sous-développement, un spectateur des mouvements de rébellion et de lutte armée de ces décennies dans le monde des anciennes colonies européennes sur les continents émergents. Mais ce n'est pas le cas. Antonio Gramsci a écrit le sien *Quaderni del carcere*¹⁰ (*Cahiers de prison*) lorsqu'il était prisonnier politique du régime fasciste de Mussolini, et écrivait en réfléchissant à la lumière des événements internationaux du début du XXe siècle et surtout des événements relatifs à son Italie. Une Italie où la crise de la démocratie libérale était due aux contradictions entre développement et sous-développement, et aux problèmes d'une classe dirigeante qui

⁷ Pour une orientation autour de cette nouvelle production internationale d'études, la référence fondamentale est Cadeddu (2020).

⁸ La principale référence de sa pensée est bien sûr Frank (1967).

⁹ La référence est naturellement à Freire (1970).

¹⁰ L'édition de référence de l'ouvrage, intégrée aux parties que la direction du Parti communiste italien avait décidé de censurer dans la première publication immédiatement après la Seconde Guerre mondiale (voir Daniele 2005) reste Gramsci (1975).

réunissait les grands industriels de Milan et de Turin avec les propriétaires terriens du sud de l'Italie, une classe dirigeante qui n'avait pas en mesure de faire face au réveil du prolétariat agricole et industriel face à la Révolution bolchevique de 1917 si ce n'est à la répression et à la prise violente du pouvoir¹¹. Cadrager le thème de l'usage instrumental de l'hégémonie et de sa crise dans ces événements est essentiel pour en comprendre le sens et le contenu.

De la même manière, l'idée de Gramsci de l'école, instrument d'approche de la culture des avant-gardes intellectuelles sélectionnées des classes opprimées, peut être mieux comprise dans le contexte des réformes scolaires dont l'Italien a été spectateur dans son pays. Comme dans le reste de l'Europe, même en Italie au début du XXe siècle, l'école était un dispositif hiérarchisé et classiste, destinée à offrir aux masses (très difficilement dans les campagnes, où les paysans étaient encore largement analphabètes) une éducation élémentaire et de ne pas sélectionner pour les études secondaires pré-universitaires qu'une élite sociale qui reproduisait les classes dominantes par origine familiale, alors que pour les jeunes travailleurs d'origine ouvrière seule la formation professionnelle était possible pour devenir ouvriers spécialisés, chefs d'équipe ou contremaîtres, absorbés par les engrenages de la production capitaliste¹². En 1923, dans les premiers mois du gouvernement dirigé par Mussolini, fut approuvée la réforme scolaire qui confirma ces structures, et qui les consolida même face aux profondes mutations sociales. C'est la réforme préparée par le ministre Giovanni Gentile¹³, philosophe néo-idéaliste de renommée mondiale et référence intellectuelle pour de nombreux contemporains de Gramsci. Avec son système scolaire, il multiplie et renforce les options de formation technique et professionnelle, mais avec en vue de le hiérarchiser sachant qu'il excluait les classes populaires d'un enseignement classique pré-universitaire rendu encore plus dur et plus sélectif par un examen d'État très difficile. La conception scolastique de Gramsci, celle d'une école exigeante et sélective mais ouverte et prête à valoriser les aptitudes de chacun plutôt que de se focaliser sur un modèle culturel unique, doit être lue en opposition décisive avec celle qui prévalait dans les années 1920. De plus, cela permet de bien saisir comment dans ses demandes de modernisation scolaire Antonio Gramsci a su saisir, bien mieux que Gentile. Les transformations de la société européenne entre les deux guerres qui en peu de temps auraient rendu insoutenable le système scolaire traditionnel et ont conduit à des changements législatifs toujours plus incisifs¹⁴.

Cet exemple peut donc être utile pour clarifier comment et dans quelle mesure l'attention portée au contexte historique d'un auteur et sa reconstitution précise sont fondamentales pour le valoriser. A une époque comme la nôtre, où le débat éducatif et pédagogique est aussi fait d'une reprise constante de positions et d'idées du passé pour une comparaison avec les

¹¹ Pour des indications générales sur le contexte, l'excellente collection d'essais Petracchi (2016) est maintenant disponible.

¹² Pour ce regard comparatif, la référence générale reste Muller.,Ringer., & Simon (1989).

¹³ A l'occasion du centenaire de la réforme des Gentils, de nombreuses études historiographiques de mise à jour sont en préparation en Italie. Pour l'instant, pour des informations générales, voir Tognon (2016).

¹⁴ En ce qui concerne au contexte italien, l'expérience la plus incisive de modernisation et de réforme scolaire démocratique fut l'introduction du collège unifié en 1963 : à ce sujet, voir la toute récente mise à jour des études proposées par Mariuzzo & Roghi (2023).

problèmes actuels les plus pressants, cette approche doit entrer dans le bagage universel de savants et érudits dans le domaine, et c'est peut-être la principale contribution qu'une solide approche historique peut apporter à notre débat.

L'occultation de la capacité des acteurs scientifiques à produire des savoirs interdisciplinaires dans le capitalisme ultralibéral

On observe que l'interdisciplinarité s'organise autour de savoirs empiriques. Cette expérience est soumise à un travail de formalisation. En perspective, le savoir se transmute en connaissance. Praxis recrée une théorie retournant au monde pratique dans un processus constant de rétroaction : « [...] la transmutation des savoirs empiriques en connaissances théoriques et la transmutation de ces connaissances, ainsi formalisées et consacrées comme sciences, en savoirs axiomatisés. Nous passons effectivement des pratiques à la théorisation pour en revenir à la pratique » (Resweber, 2011, p. 173).

Les théories sont conçues par des luttes complexes renforçant ou déformant les lois du mouvement. Le même validé ou invalidé par les pouvoirs académiques et, de ce point de vue, toute théorie se construit en conservant un rapport de « pouvoir » avec les autres domaines du savoir. Mais la connaissance et l'innovation sont contrôlées par les pouvoirs politiques dans la construction d'un contexte, d'un contenu et d'objectifs d'accumulation. L'interdisciplinarité est la logique de la genèse théorique du dépassement des inégalités : savoirs pratiques ; tacites dans la mesure de l'interaction avec l'espace de vie de la culture populaire interprétée par les diverses théories.

Les autres affrontements sont d'ordre humaine et sociale, conséquences de contradictions économiques. L'interdisciplinarité est une relation concrète de travail en commun pour la recherche scientifique. Au niveau de la société, les principaux enjeux (déforestation, préjugés, urbanisme...) peuvent avoir une approche académique interdisciplinaire.

Le problème de la scientificité dans la production des connaissances indique la dévalorisation du scientifique devant le non-scientifique. Par ailleurs, réfléchir aux rapports entre philosophie et sociologie des sciences impliquent d'étudier les transferts théoriques et conceptuels d'un champ à l'autre ; et plus encore l'adaptation qu'exigent ces transferts. Selon Dubois (2002), cette réorientation de l'analyse sociologique vers la dimension cognitive des sciences est la manière dont toute une génération de sociologues s'est réappropriée des théories, des catégories ou des concepts philosophiques.

Il existe une interdépendance entre les facteurs sociaux et cognitifs. L'interprétation du même concept s'opère comme l'expression du caractère fondamentalement culturel de l'activité scientifique et, par conséquent, la légitimation d'une approche strictement culturaliste des sciences. Le transfert d'un concept d'un champ à un autre, et un travail d'adaptation-interprétation plus poussé.

L'interdisciplinarité implique une expérience « dialectique », un dialogue polémique et une « dispute » qui naît d'une mise en tension des méthodes et des approches. C'est ce défi qui ouvre l'espace dialogique. Mais il n'y a pas de conflit dans les universités brésiliennes. La

dispute et la controverse résultant du conflit entre les méthodes font partie intégrante de l'interdisciplinarité. Dès son entrée dans l'espace de la contestation, chaque discipline est réexaminée dans ses fondements et ses options méthodologiques par d'autres disciplines concurrentes. L'interdisciplinarité élargit l'espace de la recherche ; une marge dégagée par la confrontation des points de vue et des logiques adoptées. Il n'y a pas de prédominance exagérée de la stricte observance, du subjectivisme ou du matérialisme exacerbé.

L'interdisciplinarité ne se confond nullement avec un processus de réconciliation de savoirs différents ou opposés. En effet, le conflit des interprétations débouche sur un échange de points de vue et de perspectives. Sans pour autant renoncer à la logique spécifique de sa discipline, le chercheur en vient à adopter un autre regard qui subvertit le sien propre et peut l'amener à se positionner différemment au sein même de sa discipline (Resweber, 2011, p. 10).

L'environnement académique au Brésil "post-fasciste" est encore inconnu, mais l'interdisciplinarité doit être la pratique de la production de connaissances et de l'innovation pour la croissance économique et le développement. Celle-ci consiste à maîtriser non plus d'autres disciplines ou méthodologies, mais plutôt certaines règles, un ensemble de vertus et de compétences politiques. La mise en œuvre de l'interdisciplinarité nécessite une spécialisation interactionnelle, la reconnaissance des limites du savoir, une ouverture d'esprit et une posture d'éternel apprenant.

La production de connaissances s'effectue dans des processus sociaux, où les places des acteurs respectifs (politiciens, scientifiques, citoyens acquis) sont moins identifiées. L'univers est transformé ; si l'académie accepte aussi que le savoir profane ait ses propres paradigmes liés à l'intelligibilité du monde proposé. En cela, les résultats de la recherche sont négociés et localisés. Dans les institutions, où les structures disciplinaires subsistent, il existe encore des exceptions, comme la recherche participative ou les communautés épistémiques dans le but de dépasser la tension disciplinaire/interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité doit s'ancrer dans un mouvement issu de l'évolution des pratiques de chercheurs et de l'engagement citoyen. Même marginale, elle s'est ancrée dans le scénario de dépendance de la recherche au financement. Elle apparaît comme une opportunité de répondre à la complexité des enjeux contemporains et comme une réponse à des limites, notamment en termes de pertinence, objectivées par un champ disciplinaire unique.

De plus, la réglementation académique oblige les chercheurs à se positionner prioritairement dans leurs disciplines respectives, même lorsqu'ils s'engagent dans des collaborations interdisciplinaires. Cette tendance est remarquable également dans la façon dont les disciplines sont planifiées à l'Université, chacune dans sa discipline respective. La collaboration interdisciplinaire s'éloigne des critères de dialogue et de coopération pour aider à surmonter les inégalités et les problèmes environnementaux.

Un assouplissement des contraintes académiques qui inhibent l'exploration interdisciplinaire, qui est par nature plus incertaine et plus lente, est important. Bref, la vraie recherche qu'exige l'interdisciplinarité. L'université au Brésil est devenue incompatible avec

la recherche interdisciplinaire, en raison des délais, de l'attachement au productivisme et des affrontements idéologiques anodins.

Considérations finales

L'interdisciplinarité n'est pas seulement un exercice de subjectivité, un transfert conceptuel ou théorique, mais un dialogue critique autour d'objets ou de problématiques ; ce dernier fondé sur l'acceptation par les parties en conflit d'une série d'éléments fondamentaux de définition et d'action. La planification d'une totalité pour surmonter des problèmes humains urgents. En fait l'interdisciplinarité se présente comme une élaboration objective-pratique de concepts importés qui, une fois assimilés, apparaissent comme des concepts natifs, de la discipline elle-même. Il y a donc une intentionnalité de savoir, c'est-à-dire de dépassement des problèmes inhérents à l'inégalité, qui légitime toute élaboration interdisciplinaire.

Ainsi, la réflexion sur l'interdisciplinarité doit être comprise par la contextualisation et les champs épistémologiques du savoir, où elle peut apparaître comme une lutte politique et un mouvement éducatif contre la pensée et la structure de l'organisation éducative disciplinaire, comme une pratique pédagogique et didactique, et comme un guide de base pour les domaines d'investigation scientifique. La perspective est que la science et la pratique pédagogique marchent dans des processus et des débats permanents qui impliquent des thèmes, des conceptions et des méthodes d'investigation. Cela implique des attitudes de conception, d'analyse et de résolution des problèmes de la réalité éducative, ce qui occasionne le renoncement aux études fragmentées et disciplinaires.

Bibliographie

- AA.VV. (1969), *Le scienze dell'uomo e la riforma universitaria*, Roma-Bari: Laterza.
- BLOCH, Marc (2001). Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- CADEDDU, D. (ed.). (2020), *A Companion to Antonio Gramsci. Essays on History and Theories of History, Politics and Historiography*, Leiden: Brill.
- CERTEAU, M. de. (1982). *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CERTEAU, M. de. (1995). A operação história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs). *História: novos problemas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DANIELE, C. (ed.). (2005), *Togliatti editore di Gramsci*, Roma: Carocci.
- DUBOIS, M. (2002). Les enjeux philosophiques et sociologiques d'une redéfinition actionniste de la « construction sociale des sciences », *Revue européenne des sciences sociales*, XL-124.
- FAZENDA, I. C. A. (2002). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus.
- FRANK, A.G. (1967). *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*. Historical Studies of Chile and Brazil, New York: NYU Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder & Herder.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di V. Gerratana, Torino: Einaudi.
- HABERMAS J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard.
- JAPIASSU, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago editora.

- KUHLMANN JR., M., & LEONARDI, P. (2017). História da educação no quadro das relações sociais. *Hist. Educ.*(Online), Porto Alegre: Asphe, v. 2\1, n.51, jan./abr., p.207-227. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66163/39442>. Acesso em 25 de abril, 2020.
- LE GOFF, J. (1990). *História e Memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP.
- LÜCK, H. (2000). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- MARIUZZO, A. (2022), « A proposito di storia culturale dell'educazione », *Contemporanea*. N° 4, Ottobre / Dicembre 2022, pp. 635-641.
- MARIUZZO A., & ROGHI V. (eds.). (2023), A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico, numero speciale di *Rivista di storia dell'educazione*. N° 1, Gennaio / Giugno 2023.
- McCULLOCK, G. (ed.). (2020), *A Cultural History of Education*, London: Bloomsbury Academic.
- MIKI, P. da S. R. (2014). Aspectos da Educação Infantil no Estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933). *Tese de Doutorado*. Itatiba, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/14501785604281727.pdf>. Acesso em 29 de abril, 2023.
- MORIN, E. *et al.* (2002). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MÜLLER D., RINGER F., & SIMON B. (eds.). (1989), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870–1920*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PETRACCHI, G. (ed.). (2016). L'Italia e la Rivoluzione d'ottobre. Masse, classi, ideologie, miti tra guerra e primo dopoguerra, numero speciale di *Storia e Politica*. Annali della Fondazione Ugo La Malfa. N° 31, 2016.
- PINTO, Á. V. (1969). *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RESWEBER J.-P. (1996). *Le transfert*. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels, Paris, Éd. L'Harmattan.
- REVEL, J. (Org.). (1998). *Jogos de Escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- RURY, J.L., & TAMURA E.H. (eds.). (2019). *The Oxford Handbook of the History of Education*, Oxford: Oxford University Press.
- SCHIRRIPA, V. (2022). *Insegnare ai bambini*. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia, Roma: Carocci.
- SILVA, G.do L. (1985). *Educação na Amazônia colonial: contribuição à história da educação brasileira*. Manaus: Suframa.
- SILVA, V. R. da. (2018). A mulher no ensino profissional em Manaus: visibilidade, espaços e dinâmicas na ETM e ETFAM (1937-1971). *Dissertação de Mestrado*. Manaus. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
- SOUZA, D. P. de. (2023). Políticas Públicas e o Ensino de História Regional e Local nos Anos Finais da Rede Pública de Educação Municipal de Manaus (1991 – 2009). *Dissertação de Mestrado*. Manaus. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

TOGNON, G. (2016). La riforma Gentile, in M. Ciliberto (ed.), Croce e Gentile. *La cultura italiana e l'Europa*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, pp. 421-427.

VASCONCELOS, K. R. de M. (2018). Os Parques Infantis no Amazonas: 1940 – 1996. *Dissertação de Mestrado*. Manaus. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.