

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ADULTES
EN FRANCE DANS LES ANNÉES 1960 :
UN INTÉRÊT MUTUEL PRÉCOCE ?

Françoise F. Laot

Université Paris Descartes
Faculté des sciences humaines et sociales, Département de sciences de l'éducation
Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS) UMR 8070
45 rue des Saints-Pères
F – 75270 Paris Cedex 06
francoise.laot@parisdescartes.fr

Mots-clés : Histoire, sciences de l'éducation, formation des adultes, AECSE

Résumé. Certaines archives des années 1960 attestent de l'existence de réflexions communes précoces sur certains dossiers pédagogiques concernant des adultes comme des enfants, de chercheurs s'intéressant à l'éducation, bientôt impliqués dans la discipline naissante des sciences de l'éducation, et d'acteurs de la formation des adultes en France. Cette communication entend mettre l'accent sur le croisement des réseaux et les occasions de rencontre qui s'échelonnent tout au long des années 1960, à l'occasion de colloques, de réunions institutionnelles ou encore au sein de certaines associations, dont l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). Il s'agit de tenter d'identifier comment et par qui une influence réciproque a pu alors se manifester entre ces différents mondes de l'éducation.

La question d'un intérêt précoce porté aux sciences de l'éducation, en dehors de la sphère universitaire, dans les milieux de la formation d'adultes, a émergé à partir du constat d'une absence : très peu d'archives et de textes publiés portant sur la formation d'adultes de la deuxième moitié des années 1960 mentionnent la création, en février 1967, de la Licence de sciences de l'éducation ou l'émergence de la nouvelle discipline. Pourquoi trouve-t-on aussi peu de traces de cet événement qui aurait pourtant dû éveiller la curiosité de nombre de personnalités impliquées dans des innovations ou des recherches pédagogiques en direction d'adultes ? Que les sciences de l'éducation soient si peu mentionnées veut-il pour autant signifier absence d'intérêt ? Est-on en présence de deux mondes qui s'ignorent ?

Après avoir souvent entendu, de la bouche de responsables de formation d'adultes, que c'est à partir du colloque de 1998, *La formation des adultes entre utopie et pragmatismes*, organisé à Strasbourg par Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) que les sciences de l'éducation, centrées sur l'école, s'étaient enfin intéressées à la formation d'adultes et après avoir constaté, dans une étude sur 432 thèses effectuée sur la période 1970-2000 (Laot, 2002), qu'en trente ans, seulement 8,2 % des thèses produites en sciences de l'éducation portaient sur la formation des adultes, la proposition des mondes hermétiques l'un à l'autre se trouvait renforcée. Pourtant, malgré les apparences, quelques indices de recouvrements partiels des mondes et de l'existence de liens, entre des personnes mais aussi à travers certaines institutions, étaient perceptibles. Il était donc nécessaire d'y regarder de plus près.

Cette communication s'appuie sur l'étude de documents d'archives consultés dans différents fonds : les archives des instances nationales de pilotage des politiques de promotion sociale et de formation professionnelle, celles d'organismes s'intéressant aux questions de formation,

notamment celles du complexe Cuces-Infa¹ de Nancy et des archives associatives et syndicales ; ainsi que sur quelques entretiens menés auprès de fondateurs et/ou participants à divers réseaux ou institutions, au premier rang desquels, l'AECSE.

L'existence de mondes différenciés doit d'abord être interrogée. Si l'on reprend l'acception des mondes sociaux selon Becker (1988), il est en effet possible de distinguer au moins deux, peut-être trois mondes. Celui de la formation des adultes, ou ce que Casella (1999) appelle « monde professionnel de la formation », se distingue d'un large monde de l'éducation et de l'enseignement par son origine tant politique que professionnelle : les ingénieurs y prennent une part importante, ainsi que les sociologues du travail et les psychosociologues, alors que l'autre monde est très majoritairement composé d'enseignants, de psychologues et de psychopédagogues. Les institutions elles-mêmes sont bien distinctes. Les codes culturels, les routines, les référents théoriques, la liaison avec le monde économique, tout diffère. Un troisième monde serait éventuellement à identifier : celui d'une éducation nouvelle qui trouve à s'institutionnaliser dans l'après Seconde Guerre mondiale, dans des mouvements d'éducation populaire mais aussi, de manière marginale et novatrice, dans quelques écoles de la République. Ce troisième monde, à l'intersection des deux autres pourrait jouer un rôle important de triangulation dans le rapprochement des réseaux. En effet, l'éducation nouvelle et l'éducation populaire sont des sources d'inspiration importantes de la pédagogie des adultes tandis que les sciences de l'éducation doivent en partie leur fondation à des militants des mouvements d'éducation. Le matériel réuni pour cette communication, encore trop lacunaire, ne permet toutefois pas de vérifier complètement cette hypothèse.

1. Recherche scientifique et formation permanente : deux enjeux d'après-guerre

1.1. Développement de la recherche dans les années 1960

A la fin des années 1950, après de nombreuses hésitations institutionnelles qui conduiront à la création du Comité consultatif de la recherche scientifique (1958) et finalement de la Délégation générale à la recherche scientifique et technique (1961), se concrétise une politique de la recherche en France. Antoine Prost (1988) montre comment celle-ci a pu s'échafauder progressivement, grâce à des groupes de pression mendésistes et avec le soutien du Conseil économique et du Commissariat du Plan. Il est vrai que la recherche en sciences humaines et sociales, surtout prise en charge par le CNRS et l'université, y tient une place marginale (Chatriot, Duclert, 2006). C'est le colloque national de Caen sur *La recherche et l'enseignement scientifique*, du 1^{er} au 3 novembre 1956, qui initie le mouvement pour l'expansion de la recherche scientifique (Prost, 1988). Celui-ci jouera un rôle majeur dans le développement de la recherche en général au sein de l'enseignement supérieur, et de la recherche en éducation tout particulièrement, avec l'organisation, quelques années plus tard, de deux manifestations nationales : le deuxième colloque de Caen, les 11, 12, 13 novembre 1966, sur *Les perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche*, où une commission s'est penchée sur la formation des maîtres et la recherche pédagogique, et le colloque d'Amiens, du 15 au 17 mars 1968, intitulé *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherches en éducation*.

L'Association pour l'étude de l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) fondée à l'issue du premier colloque de Caen, porte aux questions de formation d'adultes un intérêt évident. En effet, sa revue *L'expansion de la recherche scientifique*, créée en janvier 1959, y consacre un nombre important d'articles et même des numéros entiers. Son rédacteur en chef, Bertrand Girod de l'Ain, spécialiste des questions d'éducation au *Monde* était aussi un grand témoin des premières expériences de formation d'adultes². Ainsi, le numéro 3 de cette revue (octobre 1959) est-il entièrement dédié à la promotion sociale. Industriels, syndicalistes et professeurs y débattent des

¹ Centre universitaire de coopération économique et sociale – Institut national pour la formation des adultes.

² Notons qu'il sera nommé maître de conférences associé en sciences de l'éducation à Dauphine et qu'il a participé, un temps, aux actions de l'AECSE (Archives de l'AECSE, Note d'information, n° 72-028, 1972)

nombreuses expériences qui voient le jour en France, au Cnam ou dans différentes universités dans le cadre de la promotion supérieure du travail. C'est bien entendu un sujet d'actualité puisque la loi n°59-960 sur la promotion sociale vient d'être votée le 31 juillet précédent. Mais c'est aussi la suite du colloque de Grenoble organisé par l'AEERS en 1957 sur le thème des *Relations Université-Industrie*. Cet intérêt se confirme tout au long des années 1960. En 1962, par exemple, à l'occasion du colloque de Sèvres consacré à *La mise à jour des connaissances scientifiques des ingénieurs et des professeurs* (journée d'étude du 18 décembre 1962), P. Mendès-France (1962) lui-même écrit que « le recyclage va faire partie de l'hygiène sociale », tandis que J.-L. Crémieux-Brilhac (1962), signe un article dans lequel il plaide pour une « politique globale d'éducation permanente ». La revue publie régulièrement des articles de personnalités du monde de l'industrie et de la formation, notamment G. Palmade (EDF, Infa), L. Ragey (Cnam), B. Schwartz (Cuces, Infa), R. Vatier (Centre Interentreprises de formation), L. Weil³ (PST de Grenoble). Nombreux sont également les articles de sociologie industrielle et de psychologie sociale, qui sont alors souvent convoqués pour « construire la catégorie formation » (Tanguy, 2005). Des représentants du Plan (notamment J. Delors) s'y expriment aussi, ainsi que des personnalités de l'éducation populaire impliquées dans la formation des adultes (J. Dumazedier, J. Rovan, parmi d'autres).

Il n'est donc pas surprenant, dans ces conditions, qu'un des points majeurs qui ressorte à la fois du colloque de Caen et du colloque d'Amiens soit la nécessité d'une formation continue pour les enseignants et les chercheurs. Le développement de la « formation post-scolaire et l'éducation permanente » faisait déjà partie des « 12 points [du premier] colloque de Caen » (Chatriot, Duclert, 2006, p. 364).

1.2. Recherche et questions éducatives

Au début des années 1960 « l'heure est à la réflexion pédagogique » (Prost, 1999, p.15). Du côté de l'enseignement, la croissance démographique et la massification scolaire obligent à recruter dans l'urgence de nombreux enseignants mal ou peu formés. Dans ce contexte, la formation des maîtres devient un enjeu majeur. Celle-ci va, lentement mais progressivement s'orienter à la fois vers la professionnalisation et l'universitarisation et, en conséquence, être conçue davantage en lien avec la recherche pédagogique. Par ailleurs, quelques laboratoires universitaires ont commencé à développer des recherches : le Laboratoire de psychopédagogie de l'ENS de Saint-Cloud où Gaston Mialaret est assistant avant de partir créer le Laboratoire de psychopédagogie de Caen (1958), ou encore le Laboratoire de pédagogie de l'Université de Paris dont Maurice Debesse prend la direction en 1957. Des manifestations internationales (Unesco, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres) contribuent à enrichir les échanges et les problématiques éducatives. Enfin, les années soixante sont celles où s'opère un changement culturel important chez les jeunes que l'on commence à étudier comme une catégorie sociale spécifique. Montée en puissance d'une culture de masse, début du village planétaire (Sirinelli, 2001). L'université, investie par de nouveaux étudiants, devient le théâtre de nouvelles expressions collectives (Damamme et al., 2008). Ces changements invitent à repenser les questions d'éducation, notamment familiale. Les mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle y apporteront leur contribution.

Du côté de la formation des adultes, le développement de la promotion du travail dans les années 1950, renforcé par la loi de 1959 sur la promotion sociale, entraîne l'afflux d'un nouveau public dans l'enseignement supérieur, qui vient bousculer bien des habitudes et soulever de nombreux problèmes. Il ne semble en effet pas si facile pour des adultes de reprendre le chemin de l'école et le taux d'abandon aux cours du soir est colossal. Il y a donc là quelque chose à comprendre et à résoudre. Y sont intéressés les milieux industriels, qui sont très demandeurs d'une main d'œuvre qualifiée, des patrons progressistes, qui voient dans la formation professionnelle, mais aussi

³ Alors doyen de la faculté de sciences de Grenoble et l'un des innovateurs de la liaison université-industrie. La promotion supérieure du travail de Grenoble passe alors pour pionnière. L. Weil est également l'un des animateurs du mouvement pour l'expansion pour la recherche scientifique.

générale, un atout pour le développement de leur entreprise, et l'État, par l'intermédiaire notamment du Commissariat du Plan et de la Délégation générale à la promotion sociale, qui souhaite améliorer l'efficacité de sa politique de promotion. Des programmes d'études et de recherche vont être élaborés, dans lesquels la *pédagogie des adultes* tient une place centrale. L'institut national pour la formation des adultes (Infra) est créé à Nancy en 1963. Bertrand Schwartz en devient le directeur tout en restant à la tête du Cuces. C'est ainsi que Nancy va ainsi devenir, selon Jacques Decoust, Délégué général à la promotion sociale, le « pôle d'excellence »⁴ de la recherche en formation, largement financé par les fonds publics. Quelques autres organismes bénéficieront de financements, le Bassepi⁵ notamment, un bureau d'étude créé au sein de Peuple et culture par Joffre Dumazedier ou encore quelques équipes du CNRS ou de l'ISST⁶ (Laot, 2008).

Ces évolutions semblent toutefois s'opérer de manière parallèle. Des liens existent pourtant, parfois très précoces, entre le monde de la formation des adultes, alors en pleine structuration, et le monde universitaire de la recherche pédagogique (ou de ce qui deviendra plus tard, de la recherche en éducation). En effet, certaines archives attestent de l'existence de réflexions communes sur certains dossiers pédagogiques concernant des adultes comme des enfants. Mais la plupart des traces de rencontres avérées se révèlent cependant postérieures à février 1967. On peut alors s'interroger sur la contribution des événements de mai-68 et leurs conséquences institutionnelles à la réunion d'enjeux jusqu'alors bien séparés. Le thème qui favorisera incontestablement la rencontre des mondes sera celui de la formation des enseignants.

Sur ce thème, parmi d'autres, les Sciences de l'éducation s'invitent à l'Assemblée nationale, dans sa séance du 8 mai 1968 (soit trois jours avant la nuit des barricades), dans le cadre d'un débat sur la recherche scientifique. A travers une longue intervention, André Boulloche⁷ y défend la nécessité de développer une « politique dynamique de recherche en éducation » qui « ne se limite pas à la recherche pédagogique » et pour laquelle d'importants moyens devraient être développés. Cette recherche, selon lui, ne doit pas être pilotée par l'administration mais par des instituts de recherche à créer dans les universités. Il semble douter de l'efficacité qu'aura le nouveau Comité de la recherche et du développement en matière d'éducation qui vient d'être constitué au sein du ministère par arrêté du 31 janvier 1968. S'il estime qu'il est « fondamental de lier la recherche en éducation et la formation des maîtres », il affirme également que « les sciences de l'éducation, ne doivent pas déboucher uniquement sur la pédagogie mais concerner aussi les différents aspects de la fonction d'accueil et de stimulation que la société exerce à l'égard des individus qui la composent⁸ ». Il ajoute que la recherche en éducation provenant d'associations pédagogiques, de mouvements d'éducation permanente, de syndicats professionnels, etc. doit aussi pouvoir bénéficier de l'aide de l'État. Cette longue intervention ne recueillera pourtant qu'une réponse sibylline du ministre d'État chargé de la recherche scientifique et des questions atomiques et spatiales, Maurice Schumann⁹. A. Boulloche n'a manifestement pas réussi à faire passer son message. Ce micro événement éclaire d'un nouveau jour l'actualité et les enjeux d'une recherche en éducation, décidément diversement perçus.

⁴ Note de J. Decoust au Ministre d'État du 3 février 1966, Archives de la DGPS, AN 800 406-242.

⁵ Bureau d'application des sciences sociales de l'éducation populaire à l'industrie.

⁶ Institut des sciences sociales du travail créé par Marcel David.

⁷ A. Boulloche (député du Doubs, Fédération de la gauche démocrate et socialiste), avait déjà fait une allocution à la séance d'ouverture du colloque d'Amiens (AEERS, 1969).

⁸ Assemblée nationale, compte-rendu de la séance du mercredi 8 mai 1968, p. 1633.

⁹ « Je devrais maintenant répondre à M. Boulloche. J'attache autant d'importance que lui à la recherche en éducation, et je peux lui faire cette confidence qu'au conseil des ministres nous en avons longuement parlé récemment. Mais je dois vous dire, Monsieur Boulloche, que le problème relève au premier chef de M. le ministre de l'éducation nationale. Vous aurez certainement l'occasion de lui en parler dans un prochain débat ». *Ibid.*, p. 1642.

2. Occasions de rencontre et croisement des réseaux

La plupart des occasions de rencontre entre acteurs de la formation et enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation concernent la formation des enseignants, du premier cycle à l'enseignement supérieur. Les exemples sont choisis ici parmi les expériences du complexe Cuces-Infa de Nancy qui ont été étudiées en profondeur. Il convient de souligner que ces institutions, bien qu'historiquement significatives, ne sauraient cependant, à elles seules, représenter l'ensemble des initiatives de formation d'adultes menées dans les années 1960. Des éclairages complémentaires devront être apportés par la suite.

Nous pouvons noter tout d'abord que l'Infa apparaît comme l'une de ces institutions de rencontre entre les mondes. Par exemple, Gaston Mialaret, l'un des trois fondateurs de la discipline des sciences de l'éducation françaises¹⁰, était membre du Conseil scientifique de l'Infa et siégeait régulièrement aux réunions ainsi que l'attestent les procès-verbaux de séances. Il était donc parfaitement au courant des recherches qui y étaient menées et qu'il estimait « engagées dans une voie très prometteuses¹¹ ». Il a été plusieurs fois amené à soutenir l'action et le financement de l'Infa lorsque la question des coûts était régulièrement posée par les représentants de l'Éducation nationale. Il a également participé aux débats qui ont conduit, contre toute logique institutionnelle, le ministère de l'Éducation nationale à confier à l'Institut, en 1966, la formation des maîtres du cycle terminal pratique qui devait assurer la prolongation de la scolarité pour les adolescents de 14 à 16 ans en situation d'échec et destinés le plus souvent à la vie active (Barbary, 1968).

Cette formation d'enseignants, conçue comme une formation de formateurs d'adultes, sur le modèle de la démultiplication (1 qui forme 10 qui forment 100) cher aux pionniers de la formation du Cuces, introduisait l'alternance et certains contenus de formation alors inconnus des écoles normales, comme la dynamique des groupes et différentes méthodes actives. Cette action qui portait, selon ses promoteurs, l'espoir de faire bouger les mentalités au sein du corps enseignant en « [rompant] de manière irréversible avec les formations traditionnelle de l'éducation nationale » (Ranjard, 1971, 63-34), a rencontré de nombreux obstacles et n'a guère duré. Elle a cependant représenté l'une des toutes premières tentatives de « contamination » de la formation des enseignants par les méthodes de l'éducation des adultes.

La formation des enseignants, encore, mais cette fois d'enseignants devant un public d'adultes, a été l'une des priorités du Cuces, dès la réforme des cours de promotion supérieure en 1961. Le Cuces employait en effet pour ces cours des enseignants du secondaire ou du supérieur technique. C'est à leur attention que des *sessions pédagogiques* étaient régulièrement organisées. Il s'agissait, pour eux, de réapprendre leur métier pour l'exercer dans de nouvelles conditions, bref, devenir de formateur d'adultes...

D'autres rencontres se matérialisent, à l'occasion de chantiers permanents mais aussi de manifestations ponctuelles. Concernant ces dernières, les deux colloques de l'AEERS ont bien constitué des moments d'échanges importants entre acteurs du monde de la formation et fondateurs des sciences de l'éducation¹². Le rapport préparatoire de la commission D du colloque d'Amiens, Formation initiale et permanente des maîtres, émane d'un groupe de 14 personnes, dont deux spécialistes de la formation d'adultes, Jacques Ardoino (IAE Bordeaux) et Gérard Barbary (Infa)¹³. Plusieurs cadres du Cuces et de l'Infa y ont participé, certains y ont communiqué : « Structure d'un centre de recherche pédagogique », par Jean-Joseph Scheffknecht et Marcel Lesne au colloque de Caen (1966) ou « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques de la

¹⁰ Avec Maurice Debesse (Paris) et Jean Château (Bordeaux).

¹¹ PV CA-Infa du 18 novembre 1966.

¹² C'est à l'occasion d'un de ces colloques, par exemple, que Gilles Ferry prend connaissance de l'action du Cuces à travers une rencontre avec Alain Elie (entretien avec Gilles Ferry, 21 mai 1996).

¹³ Composition du groupe : B. Girod de l'Ain, L. Legrand, R. Chapuis, C. Trautmann, J. Ardoino, G. Barbary, Chausson, Fréminé, L. Géminard, G. Noël, Péquignot, A. Prost, F. Walter, A. de Peretti, (AEERS, 1969).

formation de formateurs » par Alain Bercovitz au colloque d'Amiens (1968). La liste des participants montre une participation importante d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AEERS, 1969).

Parmi les chantiers permanents, l'enseignement programmé, est largement investi par l'Infa, dès 1964, à travers la personne de Pierre Antoine qui organise des cycles de formation et une réflexion sur son développement et ses objectifs. En 1967, l'Infa se voit confier par le ministère de l'Éducation nationale la mission d'animer et gérer le centre de documentation sur l'enseignement programmé (CDEP), ce qui lui permet de réunir différents acteurs institutionnels intéressés par ces questions. Notons que ce centre avait été précédemment confié à l'Institut pédagogique national (IPN)¹⁴. Les relations avec ce dernier institut ne semblent d'ailleurs pas toujours faciles si l'on en croit une réponse (négative) faite par le Comité de direction de l'Infa à l'IPN demandant une aide à la réalisation de films s'adressant à des formateurs, les « problèmes posés par cette collaboration n'ayant pu être suffisamment étudiés »¹⁵. L'audiovisuel dans la formation était en effet un autre thème qui pouvait réunir enseignants et formateurs et qui permet d'ailleurs à l'Infa et à l'IPN de se retrouver, au début des années 1970, au sein de l'Office Français des techniques modernes d'éducation (Ofrateme). Il semble que les territoires respectifs des deux instituts aient été souvent l'objet de négociations. Ne se faisaient-ils pas de la concurrence ? La proposition de créer un institut national de recherche des sciences de l'éducation (colloque de Caen, 1966) visait-elle à les remplacer tous les deux ?

Des stages de formation à l'enseignement programmé et différentes manifestations publiques (journées d'études) font émerger une demande émanant d'enseignants du supérieur de quelques facultés. Gaston Mialaret lui-même affirme avoir « envoyé ses assistants à Nancy »¹⁶. Autre incursion de l'Infa en territoire universitaire, « l'action IUT » : la direction des enseignements supérieurs, parallèlement à la création des Instituts universitaires de technologie en 1966, a préconisé le lancement d'un programme de recherches pédagogiques sur les méthodes d'enseignement dans ces instituts. La circulaire du 20 mars 1967 (BO n° 13) prévoyait l'institution de colloques permettant aux professeurs de mettre leur expérience en commun et de définir une nouvelle pédagogie spécifique. L'organisation de ces colloques a été confiée à l'INFA et le premier a eu lieu à Nancy en décembre 1967. La mission des IUT étant de développer une formation initiale, mais aussi continue, peut expliquer l'intervention de l'INFA dans la pédagogie et la formation des enseignants du supérieur.

Enfin, quelques revues proposent des espaces de rencontre et des croisements de thèmes et de réseaux. Deux d'entre elles en particulier méritent d'être étudiées. La revue *Éducation permanente*, créée en mars 1969 par le Cuces et l'Infa, se « propose comme un instrument de travail commun aux enseignants et aux formateurs d'adultes, un lieu où ils pourront s'interpeller, analyser leurs expériences et orientations » (*Éducation permanente*, premier éditorial). Il est cependant notable que ses colonnes ne s'ouvriront que très tardivement, et de manière parcimonieuse jusqu'au début des années 1980, à des articles d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Son comité de rédaction est exclusivement composé, dans les premières années, de membres des deux institutions fondatrices. Dans les premiers numéros, la rubrique « Revue des revues » ne mentionne pas la *Revue française de pédagogie*. Cette dernière, créée en 1967 au sein de l'IPN, se présente également avec un projet général « prenant pour objet l'ensemble des phénomènes qui relèvent des problématiques éducatives, dans leurs multiples dimensions ». (Robert, 2001, p. 87). Son comité de rédaction, plus éclectique, laisse cependant une large place à des représentants de l'administration. La revue affiche un Comité de patronage lui-même très ouvert y compris au monde économique. Deux fondateurs des sciences de l'éducation en font partie (M. Debesse et J. Château), ainsi que B. Schwartz. La RFP dans numéro 4, consacré à

¹⁴ Lui-même d'ailleurs assez peu concerné, au début, par les sciences de l'éducation selon Annette Bon, alors en poste à l'Ofrateme (entretien du 8 février 2010).

¹⁵ CR du Comité de direction de l'Infa du 17 avril 1969.

¹⁶ PV CA Infa du 7 novembre 1967.

L'enseignement et la formation professionnels, publie un article de B. Schwartz, « Réflexion sur le développement de l'éducation permanente » (p. 32-44). Une étude comparative systématique des instances et des articles publiés sur plusieurs années dans ces deux revues, et dans quelques autres permettrait sans doute de mieux comprendre les interconnexions entre réseaux et territoires. Les missions confiées à l'Infa sur le terrain de l'éducation – des adultes, mais bien au-delà – ne recueillent pas l'adhésion de tout le monde. Ainsi, Bernard Roux, Délégué-adjoint à la promotion sociale en 1966, laisse pointer son agacement dans un ouvrage paru 1969, dans lequel il écrit sous un intertitre : « Le scandale de la recherche » : « Pour que la pédagogie, ou plus exactement l'andragogie, se développe, une politique de recherche apparaît comme essentielle. » Or, ce n'est pas le cas pour plusieurs raisons. D'abord, parce que les sciences humaines ne sont jamais prioritaires, parce qu'il y a une « multiplication d'organisations au regard de la pénurie de financements » et parce que les chercheurs, au lieu de travailler dans des équipes pluridisciplinaires, aiment à « s'enfermer dans [leur] spécialité ». Concernant l'Infa, dont « les débuts ont été trop difficiles pour qu'il puisse être formulé un avis péremptoire », il trouve « regrettable que la vocation initiale d'un tel organisme ait été parfois déviée ; or le ministère a confié à l'Infa des tâches qui relèvent plus du secteur scolaire et des réformes de l'enseignement que de la promotion sociale. Il faut reconnaître à la décharge de cet établissement public que les règles administratives, notamment en matière de recrutement scientifique, ne lui simplifient pas la tâche. » (Roux, 1969, p. 87).

Malgré les différentes incursions de l'Infa sur le territoire de la formation des enseignants, il est frappant de constater que très peu de documents qui en émanent mentionnent les sciences de l'éducation. En revanche, un rapport sur l'Infa, commandité par Raymond Vatier (devenu Directeur délégué à l'orientation et à la formation continue au ministère de l'Éducation nationale) pour redéfinir les missions de l'institut, souligne que les Sciences de l'éducation n'étaient pas assez représentées et regrette que le Conseil scientifique n'ait pas joué sur ce point un rôle actif¹⁷. Pourtant Bertrand Schwartz, en tant que directeur de l'Infa, adresse, dès octobre 1968 (soit au moment où il entre au cabinet d'Edgar Faure), une note de trois pages à Roger Grégoire, Président du Conseil de gestion du fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale, intitulé « Quelques réflexions sur la recherche dans les sciences de l'éducation¹⁸ », dans laquelle il présente les cinq modalités d'action et de recherche pédagogique qu'il a mises en œuvre depuis 1961 au Cuces et à l'Infa¹⁹. C'est donc bien qu'il considérait qu'elle relevait des sciences de l'éducation ? Et, lorsque l'Infa sera supprimé en 1973, la plupart des chercheurs intègrent une université, pour certains dans leur discipline d'origine (sociologie, psychologie) mais pour d'autres en sciences de l'éducation. Schwartz lui-même, après plusieurs années passées au ministère de l'Éducation nationale (1968-1974), entre comme professeur de sciences de l'éducation à Paris-Dauphine. Il est membre nommé de la 8^e section du Comité consultatif des universités (ancêtre de la 70^e section du CNU) de 1976 à 1980 (Wittwer, 1991). Auparavant, il a été membre du Comité de la recherche et du développement de l'enseignement supérieur (arrêté du 31 janvier 1968). Au moins pour les chercheurs de l'Infa et pour B. Schwartz, les frontières entre les mondes ne semblent donc pas étanches. C'est moins sûr pour les formateurs du Cuces, le plus souvent non diplômés du supérieur, pour qui l'université représentait souvent un monde étranger, voire hostile...

¹⁷ Rapport de la mission sur l'Infa, septembre 1971, p.5/15. L'Infa, qui n'avait pas donné toute satisfaction, ni à ses promoteurs, ni à ses financeurs, a été supprimé par décret 73-334 du 23 mars 1973 et remplacé par l'Agence de développement de l'éducation permanente (ADEP). Les missions de cette dernière ne comprenaient pas le développement de la recherche.

¹⁸ Lettre du 26 octobre 1968, Archives DGPS, AN 800 406-90.

¹⁹ Soit l'action classique, l'action-recherche, la recherche accompagnant l'action, la recherche pédagogique appliquée, la recherche générale.

3. L'intérêt des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation pour la formation d'adultes

Le collectage des archives de l'AECSE, qui est officiellement créée en 1971, et des instances qui l'ont précédée, comme le Caire (Comité d'action pour l'innovation et la recherche en éducation, 1968) ou l'Amicale des professeurs de sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur (1969), étant encore en cours, ce chapitre s'appuie sur quelques documents encore trop rares qui portent sur les premières années de la discipline et sur quelques documents retrouvés localement, comme les bulletins du Laboratoire de pédagogie de l'Université de Paris.

Ce dernier bulletin, justement, consacre en 1969 deux numéros spéciaux entiers, pour un total de 387 pages, à l'éducation des adultes. Il s'agit de recueils de textes de différents auteurs français et étrangers, d'orientation psycho-pédagogique pour le volume 1 (n°2 du bulletin, avril-septembre 1969), introduit par Pierre Besnard ; et d'orientation sociologique pour le volume 2 (n° 3 du Bulletin, octobre-décembre 1969), introduit par Pierre Besnard et Joffre Dumazedier. L'intention des auteurs est d'initier une « anthologie sélective sur l'éducation permanente » et de réaliser plus tard un numéro spécial sur « la recherche dans l'éducation des adultes » (introduction de Pierre Besnard au volume 1). Parmi les nombreux auteurs dont les textes figurent dans ces deux volumes : P. Lengrand, B. Schwartz, B. Cacérés, A. Léon (qui propose une très longue synthèse sur la psychopédagogie des adultes), J.-P. Renaix (en fait, sous un pseudo, Bernard Roux²⁰, G. Lapassade, et bien entendu, P. Besnard et J. Dumazedier. Parmi les étrangers ; A. Liveright (USA), T. Husen (Suède), F. Bonacina (Italie), J. Vaizey (Royaume-Uni, USA), R. Richta (Tchécoslovaquie)... D'autres textes émanent également de l'Unesco et du Conseil de l'Europe. L'importance de ce travail d'inventaire et sa publication démontrent un intérêt fort pour la formation des adultes de ce qui devient en décembre 1968, la première (et la seule) Unité de recherche et d'enseignement (UER) de sciences de l'éducation de Paris V (Marmoz, 1988, p. 43). Bien entendu, la présence de personnalités très engagées – et depuis longtemps – dans l'éducation populaire des adultes pour Dumazedier²¹, ou dans l'enseignement professionnel et technique, pour Antoine Léon, y est sans doute pour beaucoup. D'après un document cité par Marmoz²² (1988, p. 42), le groupe des sciences de l'éducation de la Sorbonne se décrit comme « un organisme d'études universitaires, de formation, de recherches, d'éducation permanente et de coordination ».

Bien entendu, avec la création, en décembre 1968, de l'Université de Vincennes, Paris VIII, ouverte aux étudiants exerçant une activité professionnelle, et dans laquelle se crée très vite un département de sciences de l'éducation, la dimension formation d'adultes sera prépondérante. D'ailleurs les membres du CAIRE (dont Guy Berger, Michel Debeauvais, Michel Lobrot qui rejoindront ensuite Vincennes²³) écrivaient déjà en juin 1968 : « Toute entreprise éducative dans la société nouvelle doit nécessairement se situer dans les perspectives d'une éducation permanente. Cette éducation permanente n'est pas une éducation de compensation, mais une éducation globale, dont l'école, le lycée, l'Université ne sont que des moments²⁴ ». Il est à noter que les enseignants-chercheurs de Paris VIII investissent en nombre l'AECSE à sa création, puisque Michel Debeauvais en devient le premier président, et que les premiers conseils d'administration comptent toujours au moins 3 à 4 membres de Paris VIII.

Les statuts de l'AECSE déposés à la préfecture de police le 12 juin 1972 précisent que l'association a pour but de « promouvoir le développement des sciences de l'éducation en France de diverses manières et notamment en « favorisant les recherches et les innovations en matière

²⁰ Entretien de F. Laot avec B. Roux du 10 juin 2010 réalisé dans le cadre des entretiens d'archives orales du Groupe d'étude – Histoire de la formation des adultes (Gehfa).

²¹ Président de Peuple et culture de 1945 à 1967, professeur de socio-pédagogie à Paris V.

²² « Avant-projet sur les structures du département de sciences de l'éducation des 12 juin et 4 juillet 1968 »

²³ Egalement : Mmes Chauvin, Danos, MM. Beaussier, Brunswic, Delchet, Ferry, Laïk (com. permanente)

²⁴ Caire, Éducation permanente, éducation des adultes, *L'éducation nationale*, du 7 juin 1968.

d'éducation pré-scolaire, scolaire et extra-scolaire, de promotion d'un système d'éducation permanente, de formation des maîtres et des animateurs ».

Ces quelques éléments semblent démontrer un réel intérêt pour les questions de formation d'adultes et d'éducation permanente des premiers enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, notamment de ceux qui œuvrent collectivement pour le développement de la discipline. Ils viennent confirmer les propos de Guy Berger pour qui, dans un entretien réalisé par Pascale Ponté en décembre 2009, l'AECSE était, au moment de sa fondation, très ouverte à l'éducation populaire et à l'éducation des adultes, avant de se replier sur l'école au début des années 1980. Pourtant, une lettre du 4 mars 1971 de Marcel Lesne, alors directeur de l'Infa, adressée au Directeur délégué aux enseignements supérieurs et à la recherche, faisant état de « problèmes rencontrés par les UER de sciences de l'éducation », notamment dans leur positionnement au sein de l'enseignement supérieur, suggère un « désenclavement de ces unités vers l'éducation des adultes ». Ceci tendrait au contraire à accréditer la thèse selon laquelle les sciences de l'éducation n'étaient pas présentes sur ce terrain, malgré les proclamations d'intentions et l'investissement de quelques-uns. D'ailleurs, lorsque l'on consulte les actes du colloque de l'Association internationale des sciences de l'éducation (AISE) qui se tient à Paris du 3 au 7 septembre 1973, il est manifeste que les communications consacrées à des thèmes concernant la formation des adultes y sont très marginales et que le cadre scolaire prédomine largement dans les conférences plénières (cf. notamment le tableau énumératif des sciences de l'éducation proposé par Mialaret (AISE, p. 27, T1).

4. Sciences de l'éducation, sciences de la formation ?

Cette première exploration nous a permis de mettre en évidence des informations assez contradictoires. La recherche en éducation, qu'elle soit en direction d'adultes ou non, peine à s'autonomiser de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et semble à tout le monde indissociable de la formation des enseignants. Malgré cela, les sciences de l'éducation seront écartées de la formation des enseignants. Nous avons également identifié, d'une part, quelques enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation semble-t-il très investis dans la défense d'une recherche élargie à l'éducation permanente et, d'autre part, des acteurs de la formation semble-t-il ouverts à la coopération et intéressés par l'action éducative en direction d'enseignants. Pourtant la persistance de territoires toujours bien différenciés semble avérée et s'il est souvent question de formation permanente dans les documents de sciences de l'éducation étudiés, il s'agit presque toujours de celle... d'enseignants. Ceux-ci sont bien entendu aussi des adultes, mais ne constituent qu'une toute petite partie du public à former. Il faut sans doute insister ici sur le fait que l'histoire des sciences de l'éducation et celle de son association ne sont pas superposables, les intentions de l'AECSE pouvant être parfois en décalage avec la réalité de la discipline. Un ancien cadre du Cuces, consulté récemment de manière informelle sur cette césure entre sciences de l'éducation et formation d'adultes nous a fait cette réponse : « Nous ne connaissions pas l'existence d'une "discipline" ainsi dénommée [sciences de l'éducation] et l'aurions, de toute façon, placée du côté du scolaire. La dynamique d'émergence [de la formation] se nourrissant largement de la différenciation d'avec le scolaire il n'eût pas été question de se référer à cette "science" académique, d'ailleurs assimilée à la "pédagogie" ». Sur le plan de la recherche en formation d'adultes, c'est plutôt avec des chercheurs étrangers que le contact a été recherché.

Les conséquences de Mai-68, qui arrive dans la première année universitaire qui suit la création des licences de sciences de l'éducation, sont encore à ce stade de la recherche, difficilement cernables. Pour autant, il est manifeste que les événements ont joué un rôle majeur, apparaissant comme un hors-temps où des échanges entre les mondes deviennent tout à coup possibles. Pour l'anecdote, reprenons les mots d'André Boulloche, prononcés le 8 mai 1968, alors que les événements n'en étaient qu'à leurs balbutiements : « Je ne cèderais pas à la tentation facile de dire que la recherche en éducation aurait évité les désordres actuels. Mais ne pensez-vous pas, mesdames, messieurs, qu'il y a un lien entre les deux faits, que l'absence de recherche, partant l'absence de réflexion systématique et scientifique, a contribué à mettre notre appareil d'éducation

dans l'état où il se trouve, que c'est la constatation plus ou moins consciente de son état qui a conduit un grand nombre de nos étudiants à un désarroi dont nous voyons les effets ?²⁵ ».

Ces événements ont-ils permis des avancées positives ou bien ont-ils cassé une dynamique à l'oeuvre ? En rendant les universités suspectes (Prost, 1999, p. 17), n'ont-ils pas contribué à différer pour longtemps la mise en oeuvre des propositions qui avaient été faites à Caen et à Amiens ? En ce qui concerne la formation d'adultes, n'ont-ils pas renforcé le virage vers l'économique, déjà amorcé en 1966²⁶, accentuant encore le fossé avec le monde universitaire des sciences de l'éducation, se reconnaissant sans doute plus facilement dans une approche de l'éducation et la formation comme moyens d'épanouissement individuel et de changement social ?

Ces questions restent à approfondir, comme il reste encore à étudier la part prise par certains organismes internationaux, comme le CIEP de Sèvres ou l'Unesco, dans l'établissement et le croisement de réseaux. Cette communication propose donc davantage de pistes de recherche possibles que de réponses. Il conviendrait à présent de les explorer en détail.

5. Références bibliographiques

- AEERS (1969). *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque national, Amiens 1968*. Dunod.
- AISE (1976). *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Acte du 6^e congrès de l'Association internationale des sciences de l'éducation, Ed. de l'Épi (Tomes 1 et 2).
- Barbary, G. (1968). Formation des maîtres du cycle terminal pratique. *Revue française de pédagogie*, n° 5, 24-30.
- Becker, H. (1988). *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- Casella, P. (1999). La mobilisation par l'administration d'un « monde professionnel de la formation ». *Sociétés contemporaines*, n° 35, 95-115.
- Chatriot, A., Duclert, V. (2006). *Le gouvernement de la recherche. Histoire d'un engagement politique de Pierre Mendès France à Charles de Gaulle (1953-1969)* La Découverte.
- Crémieux-Brilhac, J.-L. (1962). Un responsable pour l'enseignement des adultes. *L'expansion de la recherche scientifique*, n° 12, 18-20.
- Damamme, D, Gobille, B., Matonti, F., Pudal, B. (dir.) (2008). *Mai-Juin 68*, Les éditions de l'Atelier.
- Laot, F. F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. L'Harmattan.
- Laot, F. F. (2008). Histoire de la recherche en formation d'adultes en France. *Éducation permanente*, n°177, 9-23.
- Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités*. Editions EAP.
- Mendès-France, P. (1962). Le recyclage va faire partie de l'hygiène sociale. *L'expansion de la recherche scientifique*, n° 12, p. 21.
- Prost, A. (1988). Les origines des politiques de la recherche en France (1939-1958). *Cahiers pour l'histoire du CNRS 1939-1989, 1988*, 41-62.
- Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants. *Recherche et formation*, n° 32, 9-24
- Ranjard, P. (1971) Une action de formation des maîtres, *Éducation permanente*, n°12, 163-185.
- Robert, A. (2001). La *Revue française de pédagogie* au miroir de ses grands acteurs. *Revue française de pédagogie*, n° 135, 87-97.
- Roux, B. (1969). *La formation permanente*. Ed. du Centurion, Paris.
- Sirinelli, F. (2001). La France des sixties revisitée. *Vingtième Siècle, Revue d'Histoire*, n° 69, 111-124.

²⁵ Assemblée nationale, *opus cit.* p. 1634.

²⁶ Avec la loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

- Tanguy, L. (2005) Sciences sociales et construction de la catégorie « formation » en France (1945-1971). In Durand J.-P., Linhart, D., *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Ed. Octarès.
- Wittwer, J. (1991). Aperçus sur les instances nationales de recrutement, de formation et de réflexion depuis 1972. In Marmoz, J. (Ed.). *Sciences de l'éducation, Sciences majeures. Actes des journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Ed. EAP.