

SUR LES TRACES DE DEUX ACTEURS DE L'HISTOIRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN FRANCE

Nassira Hedjerassi*, Pascale Ponté**

* Université de Lille 3 – CIREL/PROFEOR
UFR des Sciences de l'Éducation
Domaine universitaire du « Pont de Bois »
FR-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
Nassira.Hedjerassi@univ-lille3.fr

** PAEDI - IUFM d'Auvergne
& IUFM de l'académie de Versailles
5, rue Pasteur
FR- 78100 Saint-Germain-en-Laye
pascperrin@aol.com

Mots-clés : Sciences de l'éducation – Histoire - AECSE

Résumé. En reconstituant les itinéraires de deux acteurs, nous cherchons à comprendre comment un groupe d'acteurs s'est structuré et a structuré le champ disciplinaire des sciences de l'éducation en France. Dans un même mouvement, nous nous intéressons à l'émergence de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE) conjointement à celle des sciences de l'éducation. Nous travaillons à partir du recueil de récits auprès de ces deux acteurs, de traces écrites (essentiellement des publications scientifiques ou de vulgarisation) ainsi que des archives de l'AECSE en cours de constitution. Nos premières analyses font ressortir l'importance des échanges entre acteurs individuels et collectifs, des réseaux, des associations internationales et européennes dans l'émergence du champ disciplinaire des sciences de l'éducation en France.

1. Introduction

Notre travail s'inscrit dans le cadre des travaux sur l'histoire des sciences de l'éducation, qui relève de l'histoire et de la sociologie des sciences (sociales) (Hofstetter & Schneuwly, 2002, p.3). Il se situe à l'articulation des sciences de l'éducation, de l'histoire et de la sociologie des sciences. Nous nous proposons à partir des biographies d'acteurs individuels de saisir comment s'est structuré le champ disciplinaire des sciences de l'éducation (ibid., p.1) avant et après son institutionnalisation universitaire en France. Nous cherchons à comprendre le rôle des échanges entre acteurs individuels et collectifs, des réseaux, des associations dans l'émergence du champ disciplinaire des sciences de l'éducation. Nous intéressons particulièrement le processus de constitution de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), dans la mesure où l'histoire des sciences de l'éducation en France et de cette association se mêle et se démêle au fur et à mesure du temps. Cependant, si les frontières sont floues et les liens étroits, il nous apparaît important afin d'en comprendre les évolutions, les divergences, les ruptures et les mutuels enrichissements, de tracer, à l'aide des témoignages et d'archives, des éléments de la genèse et du développement de l'Association.

2. Notre démarche et notre corpus

Ce texte se structure à partir des témoignages de deux acteurs du champ des sciences de l'éducation, G. Mialaret (GM) et G. Berger (GB), que nous recroisons avec des actes, des écrits, des archives en construction. Nous nous inscrivons dans une démarche biographique en nous

intéressant à ces deux personnages. En reconstituant leurs itinéraires personnels, professionnels et militants, nous cherchons à comprendre comment ce groupe d'acteurs s'est structuré et a structuré le champ disciplinaire des sciences de l'éducation en France (Blanckaert, 1999). Notre lecture des entretiens, croisée avec d'autres données, s'attache aux dimensions biographiques et à l'émergence de l'AECSE.

Nous travaillons à partir de traces écrites et de recueil de récits auprès des acteurs de cette histoire. Un premier entretien semi-directif auprès de GM a été suivi, après transcription et relecture, d'un second, visant à éclaircir des zones d'ombre ou des points obscurs. Un entretien non directif auprès de GB a été mené. Ce dernier informé du cadre dans lequel ce recueil se faisait a déroulé le récit de son histoire professionnelle recroisée avec celle des sciences de l'éducation universitaires de Vincennes et de l'Association. Nous nous appuyons également sur différentes ressources à notre disposition. Si ces dernières sont abondantes pour GM, rien d'équivalent n'est disponible pour GB. Pour GM, nous disposons de son propre récit de vie, de tous les témoignages rassemblés par Marmoz (1988 & 1993) pour son 70^{ème} anniversaire, du document inédit compilé par GM à l'occasion de son 90^{ème} anniversaire (2008), et de tous ses récits relatifs à la création des sciences de l'éducation. Une partie de notre corpus est issu du travail de collecte de la commission « Archives » de l'AECSE. Pour cette communication, nous nous appuyons sur des Lettres et des Comptes-rendus des années 1968 et 1969 – il s'agit d'archives non indexées. En plus de ces ressources, pour dresser le tableau de la situation de l'enseignement et de la recherche en éducation avant 1967, des publications scientifiques (*l'Année Psychologique, Revue Internationale de Pédagogie, Courrier de la Recherche Pédagogique ...*) ou de vulgarisation ont été systématiquement dépouillées.

3. G. Mialaret ou « les trois Mousquetaires ... qui étaient quatre »

Dans notre entreprise de reconstitution de l'histoire des sciences de l'éducation universitaires en France et de l'AECSE, la figure de Gaston Mialaret est centrale, puisqu'il est l'un des « quatre mousquetaires » de cette histoire, pour reprendre sa propre expression.

3.1 Une histoire professionnelle sous le signe de l'enseignement et de la pédagogie

Né en 1918, issu d'un milieu « modeste », après être reçu au Brevet Élémentaire et au Brevet de l'Enseignement primaire Supérieur, il suit la voie de l'enseignement en se présentant à l'École Normale Primaire de Cahors. A la faveur d'une expérimentation lancée par Anatole de Monzie dans le Lot, il peut préparer en plus du Brevet Supérieur le baccalauréat mathématiques et philosophie, ce qui lui permettra de mener des études de mathématiques à l'université de Toulouse. Au retour de la Guerre, il est chargé d'ouvrir les « classes nouvelles » au lycée d'Albi. Comme son « projet final était de devenir directeur d'École Normale pour pouvoir enseigner la pédagogie » (Mialaret, 1993, p. 207), il entre à l'ENS de St Cloud dans la section des élèves-inspecteurs pour préparer les concours. C'est là où il reçoit une formation psychopédagogique plus aboutie.

3.2 Les rencontres

Alors que G. Mialaret était appelé à une carrière très classique dans l'Éducation Nationale avec la préparation du concours de l'inspection, la réinstallation en région parisienne lui offre l'opportunité de suivre les cours de Henri Piéron (titulaire de la chaire de physiologie des sensations) et de Henri Wallon (titulaire de la chaire de psychologie de l'enfant) au Collège de France, des Travaux Pratiques à l'Institut de Psychologie de la Sorbonne et les enseignements de René Zazzo¹ à l'École Pratique des Hautes Études.

¹ Ce dernier avait été nommé en 1946 directeur adjoint du Laboratoire de psychobiologie de l'Enfant de l'École Pratique des Hautes Études.

Non content de préparer les concours de professeur d'École Normale, d'inspecteur, il s'inscrit en psychologie au moment où se crée la licence de psychologie en 1947. Et c'est ainsi qu'il peut s'enorgueillir de faire partie des 3 premiers étudiants licenciés en psychologie en France (entr.). Dans le même temps, « En 1947 : (j'étais) à la fois étudiant, prof et moniteur », raconte-t-il (Mialaret, 2009a). En effet, sous Lagache à la Sorbonne, il est chargé de travaux pratiques en psychologie générale en 1947, cependant qu'il assure également le monitorat des TP à l'Institut de Psychologie pour Zazzo. Il participera à cette période bouillante d'institutionnalisation universitaire de la psychologie, étant le premier rédacteur du *Bulletin de Psychologie*, qui se voulait un outil de mise à disposition des notes de cours pour les étudiants (Mialaret, 2009a).

3.3 De la psychologie de l'enfant à la pédagogie expérimentale

Cette rencontre avec la psychologie s'inscrit dans le contexte de développement de la psychologie de l'enfant, avec les figures de Jean Piaget, Henri Wallon, Henri Piéron, et René Zazzo. Si Henri Wallon constitue pour GM une figure importante ((entr.), il qualifie de « déterminante » « la rencontre » de Zazzo : « R. Zazzo m'a donné le modèle de l'exigence scientifique sans jamais rien perdre de la finesse et de la pertinence de l'interprétation psychologiques » (Mialaret, 1993, p. 210).

Ce qui le séduit, c'est l'approche scientifique développée par ces figures, en cohérence avec ses études en mathématiques qui auraient dû le conduire à la préparation de l'agrégation. Il dit avoir été proposé par Henri Wallon pour animer le laboratoire de psychopédagogie qui se crée à l'ENS en 1947 (Mialaret, 1993, p.210). Il sera, dès lors, chef de travaux et conduira dans le cadre de ce laboratoire les travaux qui constitueront en 1957 sa thèse en psychologie, principale et secondaire, l'une sur l'apprentissage des mathématiques chez les adolescents, l'autre sur le recrutement et la formation des professeurs de mathématiques.

Il prend une part très active comme étudiant puis comme enseignant à la structuration de ce champ disciplinaire. Comme ses prédécesseurs immédiats ou contemporains (Maurice Debesse, Jean Château, Léon Husson ...), il fait partie des membres de l'Association Française de Psychologie. Et, lorsqu'à l'intérieur de cette Association, des sous-groupes sont constitués, il assurera à partir de 1947 la direction du sous-groupe *Psychologie de l'enfant et pédagogie*.

En bref, on peut souligner qu'il est très actif dans le petit groupe qui gravite autour de Wallon, Piéron, Zazzo, qu'il s'agisse de Maurice Debesse, ou de celles et ceux rattachés en France et à l'étranger à la psychologie de l'enfant, mais surtout à la pédagogie expérimentale.

3.4 La création de l'AIPELF : une volonté de rassembler les chercheurs de langue française

Dans la mesure où les références de la pédagogie expérimentale sont des figures suisses, celle de Claparède, fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912 (devenu en 1948 Institut des Sciences de l'Éducation) ou de Pierre Bovet (titulaire de la chaire de pédagogie expérimentale créée à l'université de Genève en 1920), on ne s'étonne pas que Robert Dottrens, collègue suisse, successeur de P. Bovet en 1944 et fondateur du Laboratoire de pédagogie expérimentale, soit à l'origine d'une première rencontre à Lyon, qui dans les entretiens et les écrits de GM apparaît à proprement inaugurale. Pour Léon Husson (1954), directeur de l'École Pratique de Psychologie et de Pédagogie de Lyon, qui accueille ce premier « colloque »² en mars 1953 :

« Le projet était modeste. Il ne s'agissait pas d'un Congrès visant à réunir le plus grand nombre possible de spécialistes de cette discipline, mais tout simplement d'une réunion amicale entre quelques-uns qui avaient le désir de prendre entre eux un contact personnel » (p.4).

GM (1993) insiste aussi sur cette dimension amicale :

² Parmi les Français-es étaient présent-e-s M. Debesse, R. Gal, R. Delchet (alors secrétaire général de l'EPPP), H. Gratiot-Alphandéry (chargée de conférences de pédagogie expérimentale à l'Institut de psychologie de l'université de Paris). Une douzaine de personnes participaient à cette rencontre.

« L'atmosphère particulièrement amicale- je dirais presque familiale – constitua un terrain très propice à nos évolutions » (p.215).

Samuel Roller (Institut des Sciences de l'Éducation, Genève) souligne également cette dimension lorsqu'il dresse un tableau de la recherche institutionnalisée en Europe : « Des contacts nombreux et amicaux » (1968, p.72).

Ferdinand Hotyat (1957), de l'Institut supérieur de pédagogie de Morlanwelz en Belgique, revient sur l'importance des liens personnels lorsqu'il évoque les recherches collectives à dimension internationale :

« Les contacts plus fréquents à l'intérieur d'un pays permettent de se connaître mutuellement avant même d'entamer les travaux préliminaires aux recherches ; avant que des centres des pays différents pensent à coopérer, ils doivent apprendre d'abord à se découvrir et entrer en sympathie » (p.378).

On voit – ce qui nous permettra de comprendre plus tard le contexte d'émergence de l'AECSE consécutif à l'universitarisation des SE – l'importance de la socialisation de chercheurs, de l'existence d'une communauté au sens littéral du terme ou d'un « milieu scientifique ». GM (1993) le souligne et le répète : « la communauté scientifique se réduisait, après la guerre, à quelques unités » (p.215).

C'est pourquoi, il définit ces premières rencontres comme des temps et des espaces nécessaires pour cette communauté naissante, pour la formation, la co-formation, les échanges :

« Les colloques que nous organisions étaient de véritables séances de formation continue. Aucun de nous, en Europe, en effet, n'avait reçu de véritable formation dans le domaine de la pédagogie expérimentale » (Mialaret, 1993, p.215).

Dès la première rencontre à Lyon (qui sera suivie de rencontres annuelles), l'idée de créer l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIPELF) est lancée, dont la présidence serait confiée à GM, ce qui sera finalisé en 1958. Cette Association sera très dynamique pendant des décennies³, avec l'organisation chaque année d'un Colloque et à partir de 1962 d'un Congrès International, rassemblant essentiellement des collègues français, suisses et belges, avant de s'ouvrir aux Canadiens de langue française.

Ce réseau donnera lieu non seulement à ces rassemblements, mais aussi à des publications. Chacun des membres de ce réseau mettra à disposition ses ressources éditoriales pour publier les actes : ce sera d'abord le *Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant* de Genève qui publiera les « Actes » de la Première rencontre, puis le *Bulletin de la Société Alfred Binet* (pris en charge à partir de 1958 par l'École Pratique de Psychologie et de Pédagogie de Lyon), le *Courrier de la Recherche pédagogique* (de Roger Gal, du Service de Recherche du CNDP), puis *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle* (*Revue internationale de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle et du GFEN*), à partir de 1967⁴, lorsque GM rapatriera la revue du GFEN *Pour l'Ère nouvelle* à Caen, pendant que Hotyat tiendra dans la *Revue Internationale de Pédagogie* un compte rendu très régulier des différents Colloques qui avaient lieu.

Notons qu'outre la part très active prise dans cette association, que GM présidera pendant des années, il s'impliquera également dans l'Association internationale des Sciences de l'Éducation (qui deviendra plus tard l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation). Cette association avait été créée à l'issue du 2^{ème} Congrès International de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques, qui s'était tenu à Florence en septembre 1957⁵. D'après les *Actes*, Husson et Delchet auraient joué un rôle central dans la fondation de cette association : « Les statuts sont presque établis grâce au Prof. Husson de Lyon » (p.19). Un comité d'action, composé de 5

³ Jusqu'en 1989. En 1990, sous la double impulsion de GM et de Jacques Ardoino, l'AIPELF se fond dans la nouvelle Association créée, l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education).

⁴ GM (2006) le reconnaît : la revue « servit, pendant quelques années, d'organe de l'AIPELF » (p.40).

⁵ Le 1^{er} Congrès International de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques s'était tenu à Gand en septembre 1953.

membres, parmi lesquels M. Debesse, est formé pour travailler aux statuts de l'association. M.-L. Van Herreweghe (1988), l'une des organisatrices des premières rencontres, raconte qu'à la fin du 4^{ème} Congrès, tenu à l'université de Cambridge en 1965, « (GM) fut invité à accepter la charge de trésorier et à faire partie du bureau de l'Association » (p.103). Plus tard, il deviendra d'ailleurs Président de l'Association.

3.5 Vers la création des Sciences de l'Éducation universitaires en France

Au fil de nos investigations, de nos lectures de différents matériaux, les mêmes figures de femmes et d'hommes apparaissent, faisant ressortir l'importance de ce tissu de relations (ce « maillage enchevêtré », A. Robert, 2001, p.95) qui court de la France vers l'extérieur, de manière privilégiée vers la Suisse et la Belgique. GM (1994) souligne l'importance de ces contacts : « les contacts que j'avais commencé à lier avec Dottrens et surtout Ferdinand Hotyat de Morlanwelz (Belgique) me renforçaient dans mes orientations et mes activités » (p.19).

A cela s'ajoute un contexte international et mondial porté par la préoccupation de l'universalisation de l'éducation (après les événements traumatiques des deux guerres mondiales). En France, dans le plan Langevin-Wallon, il est très clairement posé que les politiques éducatives, les réformes à entreprendre doivent être éclairées par les recherches en éducation : « une pédagogie nouvelle, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler ses pratiques ».

Dans les différentes manifestations, dans les textes officiels revient cette exigence. Lors de la XXIX^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique, à Genève, en 1966, portant sur *L'organisation de la recherche pédagogique*, cet impératif est bien posé :

« Dans nombre de ses recommandations, la Conférence internationale de l'Instruction publique a insisté sur la nécessité de la connaissance psychopédagogique de l'enfant comme point de départ de toute action éducative. Elle a montré aussi que la recherche était indispensable pour étayer toute organisation rationnelle de l'enseignement, notamment en ce qui concerne les plans d'études, les programmes, les méthodes et subsidiairement le financement de l'éducation, sa planification et les constructions scolaires » (p.1).

Cette Conférence avait été précédée d'une enquête auprès de 84 pays. Dans la monographie rendant compte du questionnaire rempli par les autorités française, on peut lire :

« La recherche pédagogique ne fait pas partie intégrante des services spécialisés en recherche scientifique. Toutefois, la nécessité d'assurer les réformes des structures scolaires, des méthodes et des programmes sur les bases d'une recherche scientifiquement conduite paraît de plus en plus indispensable » (p.56).

Il apparaît très clairement que la recherche pédagogique ou en éducation (la terminologie est bien flottante) est pensée devoir être au service des politiques éducatives ou scolaires (Robert, 2001, p.89).

Dans le même temps, pour les chercheurs se pose également la question de la formation à la recherche. Ressentent un inconfort de plus en plus grand ces quelques rares universitaires, coincés dans des chaires aux appellations variables, mais toujours adossées à la psychologie. « Les études pédagogiques n'existaient pas en France », rapporte GM (2006, p. 23). C'est dans ce contexte, que des réunions informelles⁶ ont lieu et que Jean Château, en poste à Bordeaux, propose une licence de pédagogie en 1962. Des échanges nourris ont lieu entre les 3 « compères » autour de ce projet. Ainsi, Maurice Debesse essaie également et sans succès de son côté de faire voter par sa Faculté à Paris un projet de licence, proche de celui proposé par Château.

⁶ Mialaret (1994) raconte : « Nous étions donc un certain nombre à demander un cursus en « pédagogie » en particulier ceux qui avaient déjà commencé à enseigner la pédagogie et qui voulaient donner un statut plus universitaire à cet enseignement : Paris (DEBESSE), Bordeaux (CHATEAU) et Caen avec votre serviteur, Lyon, si mes souvenirs sont exacts, voyait le mouvement avec sympathie mais Mr HUSSON n'avait jamais participé à nos réunions plus ou moins clandestines pour préparer le jour « J » de la création, bien qu'il ait été très actif dans la naissance de l'A.I.P.E.L.F. » (pp. 22-23).

Selon le témoignage de GM, une commission est mise sur pied par le Ministère. Le récit de la création des SE fait partie du répertoire « mialaretien ». C'est le mythe de la création : le mardi, il aurait reçu un appel téléphonique à Caen annonçant une rencontre au Ministère le lendemain après-midi (le 7 décembre 1966). Le chargé de mission auprès du Directeur de l'Enseignement Supérieur de l'époque aurait lancé : « il faut qu'avant 17 heures nous ayons une proposition sinon vous ratez le train des réformes !!! » (Mialaret, 1994, p. 24)⁷.

Dans la « reconstitution » de ce moment (historique), Marmoz (1988) s'appuie sur les témoignages de GM, mais aussi sur la correspondance entre les différents acteurs, en particulier entre MD et JC. Avec S. Hermine, des entretiens sont conduits auprès de JC. Si JC est bien absent de cette réunion au Ministère, c'est qu'il était alors en mission au Maroc (Marmoz, 1988, p.29), ce qui lui inspirera dans une lettre adressée à MD cette amère appréciation : « Vous devinez combien je suis vexé, puisqu'il y a longtemps que vous et moi nous attendons enfin ce jour » (lettre du 4 décembre, citée par Marmoz, 1988, p.29). On note également l'absence surprenante des représentants de Lyon (alors qu'il constitue l'un des pôles historiques de la recherche pédagogique en France). GM (2009c) avance l'hypothèse de la distance de Léon Husson et l'absence de professeurs, de rang magistral : Guy Avanzini a alors succédé en 1960 à Richard Delchet à la tête du Laboratoire de Pédagogie expérimentale.

Suivront à la rentrée 1967 le décret, et la création des sciences de l'éducation dans trois universités, Paris, Bordeaux et Caen.

3.6 Faire face au(x) défi(s) ... vers la création de l'AECSE

Si cette création répond à une demande des acteurs (qui en amont avaient travaillé à la mise en place d'une formation universitaire), le contexte de la mise en œuvre est plus que problématique : ni les ressources humaines (les professeurs titulaires d'un doctorat d'Etat sont réduits à si peu que rien), ni l'option proposée par le Ministère ne sont satisfaisantes. En effet, est retenue la formule d'une licence constituée de certificats, mais surtout d'une licence qui ne soit pas d'enseignement, comme la psychologie avant elle en 1947, et comme la sociologie ensuite en 1958 ..., laissant ainsi non résolue la question des débouchés : « A notre grand étonnement le collègue représentant de la direction de l'enseignement supérieur eut cette réponse magnifique : « On verra plus tard ! » (Mialaret, 2000, p.18). Cette naissance, sous ces auspices, laissera un goût d'inachevé et pèsera sur le devenir de cette discipline. Dans un contexte disciplinaire hautement tendue, entre la philosophie, attachée à ne pas perdre le monopole d'accès aux postes de psychopédagogie dans les Ecoles Normales, et la psychologie, discipline académique encore jeune (Marmoz, 1988, p.20), la marge de proposition est très étroite. Les différents projets proposés portent la marque de ce souci de ne pas donner l'impression d'annexion ou d'autonomisation. La prudence engendre une forme de « frilosité » sur le plan des contenus disciplinaires. Cette tension se manifeste au niveau de l'appellation, avec une hésitation entre pédagogie et sciences de l'éducation. Finalement, les trois compères s'accordent sur ce terme, qui porterait moins à discussion. La tension touche aussi centralement la question des débouchés. L'un des impératifs qui a porté ces hommes à travailler et à militer pour la création d'une formation universitaire, c'est celui de la formation des chercheurs⁸. Une autre préoccupation partagée par ces acteurs était de former à la pédagogie les formateurs d'enseignants. Ainsi, pour Château, il s'agit d'« une licence d'enseignement, au moins pour les professeurs d'école normale qui sont actuellement chargés de cette discipline et d'elle seule »

⁷ « Messieurs, nous avons deux heures pour décider de la création ou non d'une licence et d'une maîtrise en sciences de l'éducation ; si ce n'est pas fait pour cinq heures, vous loupez le coche et dans le train de décrets qui va être pris, les sciences de l'éducation n'y seront pas », cité par Marmoz, 1988, p.30.

⁸ Dans l'argumentaire du projet que Debesse propose en novembre 1962, il écrit : « faute d'une licence préalable, les chercheurs, dans le domaine pédagogique sont actuellement mal préparés pour aborder un DES ou une thèse de doctorat. La généralisation d'un Certificat de pédagogie ne suffirait pas à supprimer ce danger. Un certificat, en effet, n'est pas une formation » (Marmoz, 1988, p.18).

(Lettre de J.C. à M.D., citée par Hermine & Vigarello, 2000, p. 4)⁹. Pour GM (2000) joue très clairement le modèle belge, celui d'une licence d'enseignement qui permette de passer des concours, en particulier celui de professeur d'Ecole Normale :

« un CAPES de sciences de l'éducation aurait pu répondre à une des modalités de recrutement des professeurs des années de formation professionnelle » (p.18).

Cette question du rapport avec l'Education Nationale, la formation des maîtres est donc déjà présente. C'est ce qui sera l'épine des sciences de l'éducation universitaires françaises ..., et d'ailleurs l'un des tous premiers chantiers de l'AECSE naissante.

Cette situation inédite, comme celle précédemment vécue de nouvelle licence de psychologie, de recherche en pédagogie expérimentale sans avoir reçu de formation, se répète en quelque sorte avec l'ouverture des sciences de l'éducation à l'université. Et c'est la même pratique qu'on observe à l'œuvre : le réseau va fonctionner pour mutualiser les forces, partager les réflexions, s'entendre sur le contenu et les pratiques à développer. Des rencontres régulières se mettent en place, à l'initiative de J. Château, de M. Debesse ou de G. Mialaret, qui ont lieu à Bordeaux, puis à Paris, abritées par la Sorbonne ou l'INP rue d'Ulm. C'est ainsi que GM (1995) situe les prémices de l'association :

« Je profite de cette occasion pour rappeler que c'est ici, à Bordeaux, en 1968, que nous nous sommes réunis : Château, Debesse, Wittwer qui venait d'arriver et moi-même, et qu'en fait nous avons tenu la première réunion de ce qui est aujourd'hui l'AECSE » (p.17).

Les lettres et les comptes-rendus, issus des archives non indexées de GM ou de GB, attestent de la structuration de ces rencontres : d'informelles qu'elles étaient, associant les 3 devenus 4 compères avec le recrutement de Jacques Wittwer à Bordeaux, elles évoluent en Rencontres des Professeurs de sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur, qui rassemblent celles et ceux appelé-e-s à contribuer à l'enseignement des sciences de l'éducation : professeurs, mais aussi maîtres de conférences, assistants, chargés d'enseignement. C'est ainsi que s'élargit ce groupe que GM qualifie de groupe de professionnels, ayant pour vocation de défendre les SE universitaires, se posant la question de l'enseignement, des curricula, cependant que les dimensions de recherche étaient déjà prises en charge par d'autres associations (l'AISE ou l'AIPELF). Notons qu'effectivement la première appellation de ce qui donnerait lieu à l'AECSE ne comportait que le terme « professeurs » et non pas celui de chercheurs : « Réunion des Professeurs de sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur » lit-on en avril 1969. Dans le compte-rendu de la réunion ayant eu lieu à la Sorbonne, le 18 octobre 1969, il est question d'« Amicale des Professeurs de sciences de l'éducation ». Lors de cette réunion se pose la question de l'ouverture de l'Amicale à d'autres membres, ce qui conduit à l'idée de la transformer en une Association légale, comportant des membres de droit et des invités. Une commission composée de Debeauvais, Dumazedier et Vial est chargée de l'élaboration des statuts. On peut faire l'hypothèse (la collecte d'archives et les recueils d'entretiens nous permettront d'y voir plus clair) que c'est à l'occasion de l'ouverture à d'autres membres que le terme « chercheurs » a été adjoint.

3.7 Tombée de rideau ... provisoire

Après avoir été aux fondements de ce qui deviendra l'AECSE, GM s'éclipsera provisoirement de son histoire, avant de revenir quelques années plus tard¹⁰ présider à sa destinée. Cette éclipse s'explique par une mission qu'il a acceptée, celle de participer au développement des SE au Québec. Entre temps, de nouvelles figures ont fait leur apparition dans le paysage français de la recherche en éducation, qu'il s'agisse de M. Debeauvais, et de celles et ceux qu'il a agrégés autour

⁹ « la licence de pédagogie peut au contraire offrir dès le début des débouchés parce que ce serait une licence d'enseignement, au moins pour les professeurs d'Ecole Normale qui sont actuellement chargés de cette discipline et d'elle seule » (citée par Marmoz, 1988, p.14).

¹⁰ De 1976 à 1982.

du projet du centre expérimental de Vincennes, de celles et ceux plutôt ancrés en psychologie sociale (G. Ferry, J. Maisonneuve) ou avec des orientations psychanalytiques (J.-C. Filloux). Après un mouvement porté par des figures certes très volontaires, dynamiques, dans un contexte aussi d'après guerres où nombre des politiques étaient aussi des scientifiques et des militants pédagogiques, émergent des figures plus contestataires, plus en rupture avec l'institution, plus portées par les utopies, sociales, pédagogiques. On peut avancer l'hypothèse d'une forme de rupture, qui donne tout son sens à l'analyse produite plus tard par Bernard Charlot (1995), lorsqu'il lui reviendra de présider la commission de réflexion sur les sciences de l'éducation (CORESE)¹¹ :

« les sciences de l'éducation auraient donc pu devenir une discipline au service des politiques scolaires de la France moderne – et il est bien possible que ce projet perdure dans l'esprit de certains politiques. Ce n'est pas la voie qu'elles ont choisie. Elles se sont plutôt inscrites dans l'ample mouvement de la contestation sociopolitique qui a accompagné la mise en place du système scolaire français dans les années soixante et soixante-dix (...). Aussi cette discipline toute jeune apparaît-elle comme très politique, polémique, subversive » (p.40-41).

Notons que R. Gal, qui aura été une figure centrale du développement de la recherche pédagogique, pour qui très clairement la recherche doit favoriser la prise de décision des politiques¹², s'éteint en 1966, la veille de l'universitarisation des sciences de l'éducation. S'il incarnait le modèle d'une recherche institutionnelle, les nouveaux acteurs qui sont apparus sont porteurs d'une toute autre conception.

4. G. Berger ou le gyrovague

Le deuxième acteur sur les traces de qui nous nous sommes portées, G. Berger, nous est apparu intéressant car, sans être l'un des « quatre », il s'est néanmoins trouvé dans les espaces où se déroulèrent les événements qui fondèrent l'essor puis l'avènement des SE et de l'AECSE. Depuis sa formation philosophique qui *a priori* ne le vouait pas aux destinées « pédagogiques », jusqu'à la fondation de Vincennes en passant par des instances comme le collège expérimental de Marly-le-Roy, ou encore des ouvertures internationales, Guy Berger fut l'homme des rencontres et des fondations.

4.1 L'homme des rencontres

Dans l'entretien, G. Berger fait débiter sa vie avec l'obtention de son agrégation de philosophie en 1959 et son activité de professeur de lycée. Mais, et c'est sans doute une récurrence dans la vie de G. Berger, il se trouve à la Sorbonne en même temps que J. Piaget :

« du coup un peu comme en passant j'ai fait une licence de psycho... comme j'avais psycho physio, psycho générale il suffisait que je fasse psycho de l'enfant avec Piaget et Cousinet à l'époque... et d'autre part psychosociale, j'avais Anzieu qui était assistant mais aussi Lagache et des cours de Merleau-Ponty ».

Dès le départ, le parcours professionnel de G. Berger s'ancre dans des rencontres fédératrices avec des pères fondateurs du champ des sciences de l'éducation. Mais comme toute histoire, il n'y aurait pas de temps sans changement et, selon ses propres mots, une crise, à prendre ici comme instant décisif déclencheur de l'action psychologique, a eu lieu en lui :

¹¹ Il s'agissait à la demande de la Direction Générale des Enseignements Supérieurs de « dresser un état des lieux » et de « réfléchir à la place et à la fonction des SE dans le champ social et universitaire ».

¹² «La consultation des archives du département de recherche révèle que la conception développée par Roger Gal revendique sans ambiguïté, ni mauvaise conscience aucune, l'idée de travaux mis au service d'une politique dans l'ordre d'une commande institutionnelle : il s'agit de favoriser, par des études explicitement commanditées, les meilleures conditions d'application de la réforme globale du système éducatif entreprise en 1959, précisée en 1963, au nom du concept de démocratisation » (Robert, 2001, p.89).

« j'en ai eu assez d'avoir raison ... quoi qu'il arrive je retombais sur mes pattes en terme de concept ».

Vouloir à tout prix s'émanciper des disciplines établies est chez lui comme un moteur, on en retrouve trace dans son rapport à la psychologie universitaire :

« la psycho est plus ouverte que la philo avec des gens « originaux » : à l'époque Foucault Merleau Ponty sont devenus profs de fac en psycho ».

Les ouvertures se trouvent très clairement à la marge, c'est le principe même de novation qui chez lui semble déterminant.

S'agissant de son parcours, on peut parler d'épopée, tant il semble bien que ce dernier fut comme les héros épiques, toujours sur les lieux de naissance de bon nombre d'événements qui structureront conjointement les SE et l'AECSE. Si l'on résume sa personnalité, on pourrait l'apparenter aux gyrovagues de l'an mil, personnages religieux qui furent sans doute tant novateurs que marginaux et qui très vite durent soit renoncer à leur érémitisme soit s'instituer dans une règle au sein d'une structure monacale.

4.2 Création des Sciences de l'Éducation selon GB : entre rupture et continuité

S'il fut l'un des fondateurs de Vincennes, il fut très longtemps hors d'un cursus universitaire classique. Il revendique l'organisation des SE de Vincennes comme étant construites contre la psychopédagogie qui semblait, à l'époque, être la matrice naturelle des SE naissantes et accueillant des étudiants « en marge des institutions éducatives ». Selon lui, les SE seraient un entre-deux s'émancipant de la psychologie et lui adjoignant la créativité artistique de la pédagogie sans pour autant être de la psychopédagogie trop connotée ou pas assez :

« En 1967 quand se sont créées les sciences de l'éducation, il y a une science, la psychologie et un art, la pédagogie et les sciences de l'éducation sont le mélange des deux. (...) Avec Debeauvais on est décidé de faire une licence de SE qui ne ressemblerait en rien à une licence de SE ... pour des raisons différentes on est d'accord que la psychopédagogie n'est qu'un aspect relativement minime. »

La volonté semble de couvrir le champ vaste de l'éducation en développant un autre espace de regard qui abolit les frontières disciplinaires en mêlant des approches jusque-là parallèles :

« Deux positions : Debeauvais a une approche macro des SE dans le monde comparée etc. Il est fondateur de l'économie de l'éducation. Il a une approche d'économiste (...). Moi j'ai une approche micro à partir de positions systémiques. »

4.3 Retour de ... l'institution

Alors qu'à Vincennes au départ, il ne s'agissait pas de faire une licence¹³, les étudiants n'adhèrent pas à ce projet : ils veulent une licence pour se « démarginaliser » par rapport à l'institution et à leurs pairs.

GB, lui-même, aurait subi la pression de ses pairs pour regagner les canons universitaires, et rentrer dans le sérail, en passant son Habilitation à Diriger des Recherches. C'est ainsi qu'il raconte l'épisode :

« Et Vial vient me voir. Il n'est jamais venu chez moi. Il sonne, il entre, il enlève son chapeau et il me dit textuellement : « Berger on vous aime bien vous êtes intelligent, ça me fait plaisir. Vous faites des choses intéressantes ; vous voyagez beaucoup, plus que nous. Vous connaissez davantage de gens que nous. »

¹³ « Pas de licence car il n'y a aucun débouché, on fonctionne encore sur des licences d'enseignement car les licences d'enseignement c'est ce qui s'enseigne dans le secondaire et il est évident que les SE ne s'enseignent pas, cela peut être des compléments de formation mais pas de formation initiale, l'idée est donc de créer une sorte de service centre de recherche et de service avec toutes les disciplines ».

Méfiez-vous, si vous n'entrez pas dans le système, le système vous cassera les reins. Il reprend son chapeau et il s'en va ».

Cet aspect de marginalisation, cette volonté d'échapper aux structures de type institutionnel se répèteront tout au long de son parcours dans l'histoire de l'Association.

4.4 Sortie d'un acteur

Si G. Berger n'est pas le père fondateur de l'association, il est, dès le début, membre de l'Amicale puis de l'Association. Il en sera l'un des fidèles jusqu'au tournant des années 1980, qui en France marquèrent l'avènement de la Gauche avec l'arrivée au pouvoir de F. Mitterrand. Cette contextualité va favoriser, selon G. Berger, une institutionnalisation de l'Association, ce qui déclenchera son départ : « Je ne me retrouvais plus ».

Selon lui, l'AECSE était (devenue) une sorte de puissant syndicat duquel on ne pouvait se soustraire sous peine de marginalisation :

« on a eu des conflits avec Charlot dedans et dehors, l'AESCE se transforme en mouvement quasi syndical, puisqu'il convoque les départements, puisqu'on y fait des enquêtes de type nationale, puisqu'on demande dans chaque département qu'il y ait un représentant auprès de l'AESCE y'a une action de lobbying qui est très importante et qui va se terminer en 93 par le rapport que fait Charlot sur les sciences de l'éducation en France pour le Ministère. Se met également en place le département de l'évaluation et de la prospective qui est créé par Monory. Il y a donc un changement qui fait que l'AECSE se ferme en une sorte de syndicat universitaire ».

5. Conclusion

Comme le soulignait Michel Tardy (1989), « l'état actuel des sciences de l'éducation », est « le résultat d'une histoire » (p.1283). Cette première approche par les biographies de GM et de GB nous a permis d'en prendre la mesure et surtout d'apercevoir, au travers de ces deux histoires singulières, des conceptions différentes des sciences de l'éducation, corroborant cette affirmation de Tardy : « L'histoire a produit plusieurs sciences de l'éducation et plusieurs conceptions de la science de l'éducation » (p.1285). En effet, nous avons affaire à deux figures différentes aux conceptions assez opposées : l'un des fondateurs, qui aura accompagné jusqu'au bout le développement de cette discipline et de cette association, pour qui l'animation ou la présidence d'associations ont jalonné le parcours comme des outils de développement (dans le champ académique comme de la militance pédagogique), œuvrant pour l'institutionnalisation, la reconnaissance par les instances alors que l'autre ne participe à cette histoire que pour autant qu'elle offre le terrain à des découvertes, des aventures, des créations, de l'innovation, mû par la volonté de s'affranchir des contraintes instituées. Cette première approche met en exergue combien l'aspect épistémologique est indissociable des dimensions humaines, tant l'aspect (inter)relationnel est au cœur de ce qui se joue dans ces histoires d'institutionnalisation ou dans le processus de disciplinarisation. J. Beillerot (1988) avait noté cet aspect lorsqu'il s'était penché sur les 36 années d'existence de l'association :

« L'association dans son existence publique apparaît comme un cartel de personnalités plus qu'un groupe de professionnels » (p.10-11).

L'approche biographique paraît donc particulièrement féconde pour explorer l'histoire des sciences de l'éducation croisée avec celle de l'AECSE.

6. Bibliographie

Beillerot, J. (1988). L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1972-1988), *Bulletin de l'AECSE*, n°3, 2-15.

- Blanckaert, C. et al. (dir.) (1999). *L'histoire des sciences de l'homme : trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Hermine, S. (1978). *Les sciences de l'éducation, public, objectifs, méthodes et moyens : essai d'analyse historique et prospective*, thèse de 3^è cycle en sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris5.
- Hermine, S. & Vigarello, G. (2000). Naissance des sciences de l'éducation. In M. Froment, M. Caillot, M. Roger (dir.), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris 5* (pp. 3-13). Paris : PUF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2002). Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Science(s) de l'éducation 19^{ème} -20^{ème} siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 1-32). Berne : Peter Lang.
- Hotyat, F. (1957). Quelques difficultés des recherches pédagogiques à l'échelle internationale. *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. 3, n°3, 377-379.
- Husson, L. (1954). Avant-Propos. *Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, n°11, Delachaux et Niestlé.
- Marmoz, L. (1978a). *Les sciences de l'éducation en France, une innovation tronquée, un corps nouveau*, thèse de 3^è cycle en sciences de l'éducation. Caen : Université de Caen.
- Marmoz, L. (1978b). La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977). *Revue Française de Pédagogie*, n°43, 104-113.
- Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France – Histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Mialaret, G. (1993). Itinéraires de vie. In J. Hassendorfer (dir.), *Lecteurs et lectures en éducation* (pp. 205-222). Paris : L'Harmattan/INRP.
- Mialaret, G. (1994). Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation. In A. Jeannel, P. Clanché, E. Debarbieux (dir.), *25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992* (pp.17-25). Paris : AECSE.
- Mialaret, G. (2000). La création des sciences de l'éducation. In M. Froment, M. Caillot, M. Roger, dir., *30 ans de sciences de l'éducation à Paris 5* (pp. 15-21). Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2006). *Les sciences de l'éducation. Approches historiques. Problèmes épistémologiques*. Paris : Quadrige.
- Mialaret, G. (2008). *Album de famille. Pour mon 90^{ème} anniversaire*, 11 octobre 2008, exemplaire inédit, 58 pages.
- Mialaret, G. (2009a). Entretien avec GM le 12/09/2009. *Bulletin de psychologie*, Tome 62 (2), N°500, 127-131.
- Mialaret, G. (2009b). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. In A. Vergnioux, (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives* (pp. 9-22). Caen : PUC/CRDP.
- Robert, A. (2001). La Revue Française de Pédagogie au miroir de ses grands acteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n°135, avril-mai-juin, 87-97.
- Tardy, M. (1989). De la pédagogie aux sciences de l'éducation. In Encyclopédie philosophique universelle, *L'univers philosophique* (pp. 1282-1287). Paris : PUF.
- Van Herreweghe, M.L. (1988). Evocations. In *Gaston Mialaret. Le Pédagogue. Mélanges publiés à l'occasion des 70 ans du professeur Gaston Mialaret* (pp.102-106). Caen : CERSE.