UNIVERSITE PARIS NANTERRE
ECOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCE POLITIQUE

LES CONSEILLERS D'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1959-1993) : UN METIER « IMPOSSIBLE » ?

THESE POUR LE DOCTORAT EN SCIENCE POLITIQUE
Présentée et soutenue publiquement le Jeudi 4 mai 2017
par
Paul LEHNER

Jury :

Monsieur Stéphane Beaud : Professeur de science politique, Université Paris Nanterre

Madame Sandrine Garcia : Professeure en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, *Rapporteure*

Madame Odile Henry : Professeure de sociologie, Université Paris 8

Monsieur Bernard Pudal : Professeur émérite de science politique, Université Paris Nanterre, *Directeur de thèse*

Monsieur André D. Robert : Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2

Monsieur Frédéric Sawicki : Professeur de science politique, Université Paris 1, *Rapporteur*

S O M M A I R E

SOMMAIRE 3
REMERCIEMENTS 7
SIGLES ET ACRONYMES 9

INTRODUCTION GENERALE 11

CHAPITRE METHODOLOGIQUE.
LA CONSTRUCTION D'OBJET ET LE TRAVAIL D'ENQUETE 25

1) L'orientation scolaire comme objet d'études des sciences sociales : discussion critique et fondements pour une sociologie politique de l'orientation scolaire 26
2) Le travail d'enquête 41

CHAPITRE PRELIMINAIRE.
UN NOUVEL ENJEU : L'ORIENTATION SCOLAIRE A LA CROISEE DE L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE (1880-1944) 59

1) L'évolution du système scolaire de la IIIe République (1880-1930) 60
2) La psychologie expérimentale et l'Ecole (1880-1930) 82
3) La construction d'un domaine de compétences pour les conseillers d'orientation (1930-1944) 100

PREMIÈRE PARTIE
DU « PLAN LANGEVIN-WALLON » A SON OMBRE PORTEE EN MATIERE DE POLITIQUE SCOLAIRE. LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SEIN DU CYCLE D'OBSERVATION : UNE EXPERTISE CONTESTEE (1944-1968) 121

CHAPITRE 1.
L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES DE 1944 A 1959 : UN ENJEU PROFESSIONNEL ET POLITIQUE 125

1) L'orientation scolaire comme principe réformateur du système éducatif : un enjeu politique et professionnel (1944-1959) 126
2) « Investir à plein profit » : l'orientation scolaire comme régulateur de flux (1945-1959) 147

CHAPITRE 2.
L'INVENTION DU METIER DE CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (1960-1968) 167

1) Le projet de statut de Conseiller-Psychologue et de Psychologue Assistant avorté : les résistances à l'établissement des COSP au sein du système éducatif 168
2) L'orientation scolaire comme problème public : quelle doctrine pour l'orientation ? 178

CHAPITRE 3.
DE CONSEILLER D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE A CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : UNE DIFFICILE TRANSITION (1945-1968) 203

1) Un transfert « infléchi » par leur introduction dans l'Ecole des pratiques de l'OP fondées sur la psychologie expérimentale (1944-1961) 204
2) Le conseiller d'orientation comme psychopédagogue ou animateur social 222
3) La représentation des conseillers en question (1960-1968) 241

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE 259

DEUXIÈME PARTIE
LA REFORME DU COLLEGE ET LE RAPPROCHEMENT DE L'ECOLE ET DE L'EMPLOI. DE L'ORIENTATION EDUCATIVE A L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE : L'INCERTITUDE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (1968-1981) 263

CHAPITRE 4.
LA RENOVATION PEDAGOGIQUE MAITRISEE ET L'AJUSTEMENT DE L'ECOLE A L'EMPLOI COMME OBJECTIFS DES POLITIQUES SCOLAIRES. L'INFORMATION PROFESSIONNELLE COMME CHAMP D'INTERVENTION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION. (1968-1981) 267

1) Le rôle de psychologue du conseiller d'orientation : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973) 268
2) De conseiller d'orientation à informateur spécialisé (1974-1981) 291

CHAPITRE 5.
LES RIPOSTES DU GROUPE PROFESSIONNEL : LE CONSEILLER D'ORIENTATION « PSYCHOPEDAGOGUE » OU « EDUCATEUR DES CHOIX » (1968-1981) 317

1) La remise en cause de la psychologie expérimentale comme référent théorique des pratiques des conseillers d'orientation au cours des années 1970 318
2) Front uni des porte-paroles des conseillers d'orientation contre la redéfinition du métier ? 337
3) Le malaise des conseillers d'orientation dans les années 1970 360

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE 377

TROISIÈME PARTIE
LE STATUT DE CONSEILLER D'ORIENTATION-PSYCHOLOGUE : UNE EXPERTISE NEUTRALISEE AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE (1981-1993) 381

CHAPITRE 6.
LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SERVICE DES EXCLUS DE L'INTERIEUR (1981-1993) 385

1) La mission prioritaire des conseillers d'orientation : l'insertion professionnelle des jeunes « à risque » (1981-1988) 386
2) Une application restrictive de la psychologie dans l'enseignement secondaire (1988-1993) 408

CHAPITRE 7.
LA CONQUETE D'UNE NOUVELLE IDENTITE PROFESSIONNELLE : OBTENIR LE TITRE DE PSYCHOLOGUE (1981-1993) 429

1) Préserver l'expertise des conseillers d'orientation : obtenir le titre de psychologue 430
2) De la défense du titre de psychologue à la construction d'une nouvelle identité collective (1983-1991) 445
3) Des revendications multiples du titre de psychologue 456

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 475

CONCLUSION GENERALE 479

ANNEXES 489
ENTRETIENS 492
A) Liste des entretiens réalisés 492
B) Entretien avec Micheline Bongibault du vendredi 3 décembre 10 à son domicile. 493
C) Entretien avec Pierre Roche, le 25 Janvier 2011, à 14h à l'INETOP en salle des courriers 531
TABLEAUX 558
A) Recrutement des élèves conseillers d'orientation - INETOP (Paris) 1968-1969 .558
Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine) 558
B) Recrutement des élèves conseillers d'orientation- Institut de Formation de Lille 1968-1969 559
(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine) 559
C) Recrutement Elèves conseillers d'orientation – IBHOP Marseille. 1968-1969 560
(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine) 560
D) Résultats issus du traitement des enquêtes emplois (1970-1975-1980) 561
ARCHIVES DE L'ACOF 563
A) Entrevue ACOF-SNI 563
B) Courriers de l'ACOF aux médias 564
C) Courriers internes à l'ACOF 567
D) Courrier de Jean-Paul Bachy à Lionel Jospin 569
ARTICLES DE PRESSE 571

REPÈRES CHRONOLOGIQUES....575
BIBLIOGRAPHIE....580
SOURCES....599
A) ARCHIVES NATIONALES....599
B) ARCHIVES SYNDICALES....600
C) ARCHIVES PRIVÉES NON INVENTORIÉES....601
D) PRESSES SYNDICALES ET REVUES PROFESSIONNELLES....601
E) RAPPORTS, OUVRAGES ET ARTICLES MILITANTS....601
F) TÉMOIGNAGES....602
G) ENQUETES STATISTIQUES....603
INDEX DES NOMS PROPRES....605
TABLE DES MATIÈRES....613

R E M E R C I E M E N T S

Je tiens à remercier tous les enquêtés que j'ai pu rencontrer ou avoir au téléphone. Sans leurs récits et leurs informations, la thèse aurait perdu de ses fondements. Merci à Sylvie Amici, Dominique Hocquard et Pierre Roche pour leur appui durant toute la durée de la thèse.

Ma reconnaissance va également aux membres du laboratoire Groupe d'Analyse Politique (GAP) de l'Université Paris Nanterre, où ce travail a commencé. J'ai une pensée particulière pour Alain Garrigou, Bernard Lacroix, Christophe Ledigol et Christophe Voilliot qui ont largement participé à ma formation d'enseignant-chercheur. Je dois aussi beaucoup à l'accueil et au soutien continu du laboratoire Institut des Sciences sociales du Politique (ISP) de l'Université Paris Nanterre, qui a contribué au bon déroulement de cette thèse. Je suis donc reconnaissant à Marie-Claire Lavabre, Jérôme Tournadre et Aleksandra Mikanovic de m'avoir permis l'accès à un certain nombre de fonds d'archives.

L'appartenance à différents collectifs d'enseignants, de chercheurs, de doctorants s'est avérée aussi très bénéfique pour l'apprentissage des ficelles du métier d'enseignant-chercheur. Je remercie donc tous les membres de l'équipe de « l'enquête TGI » dirigée par Laurent Bonelli, tou(te)s celles et ceux qui ont constitué les premières équipes de chargés de TD et les suivantes, et animé les ateliers de doctorants, d'avoir enrichi mon travail de thèse d'une manière ou d'une autre.

La thèse ne serait certainement pas ce qu'elle est aujourd'hui sans l'encadrement, l'exigence et la bienveillance de Bernard Pudal. Soutien indéfectible du début à la fin de la thèse, Bernard Pudal s'est véritablement investi dans cette thèse et a répondu à toutes mes sollicitations. La thèse lui doit beaucoup de même que mon rapport à l'écriture, à la recherche et à l'enseignement. Je tiens à lui exprimer ici toute ma gratitude.

Le travail de thèse m'aurait paru beaucoup plus contraignant et monotone si je n'avais pas été entouré par des amis remarquables par leur bienveillance, solidarité, générosité et leur humour. C'est grâce à la présence permanente de Bastien, JB et Mathilde que la thèse m'apparut comme une aventure collective. Que ce soit à travers des discussions, des relectures, des réflexions collectives, des indications bibliographiques, ou encore des moments de franche rigolade, ils ont rendu possible la réalisation de cette thèse. Les nombreuses discussions au « café des temps » de la BNF avec Fabien ou celles avec Cédric entre deux boîtes à chaussures au Bon Marché, sont à

rajouter à la liste de ces moments qui ont marqué l'histoire de cette thèse. Damien, Fabien, Anais, FX, Johnny, Louise, Mathilde, Marie, Romain et Prodi m'ont assuré de leur soutien tout au long de la thèse, que ce soit en s'intéressant au déroulement de l'enquête, en me suggérant des auteurs, ou tout simplement en m'offrant des moments d'évasion, ô combien nécessaires. Merci à eux !

Je dois aussi beaucoup à mes parents, Guy et Véronique, qui ont accepté de lire et relire la thèse, de la discuter, et à mon frère Samuel, et mes sœurs Sarah et Vanessa qui n'ont cessé de m'encourager.

Enfin, je ne remercierai jamais assez Amira, qui m'a écouté, soutenu, mais aussi conseillé, voire dirigé, tout au long de ce travail de thèse. Merci d'avoir fait partie de cette aventure, de l'avoir rendu réalisable et plaisante ; merci enfin d'avoir accepté le rythme et l'humeur de l'apprenti chercheur.

SIGLES ET ACRONYMES

ACOF	Association des conseillers d'orientation de France
ADVP	Activation du développement vocationnel personnel
AEPU	Association des enseignants-chercheurs en psychologie des universités
AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
AFPS	Association française des psychologues scolaires
ANOP	Association nationale des organisations de psychologues
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ARIP	Association pour la recherche et l'intervention en psychosociologie
BUS	Bureau universitaire de statistique
CAFCO	Certificat d'aptitudes aux fonctions de conseillers d'orientation
CAP	Commission administrative paritaire
CC	Cours Complémentaires
CEREQ CEG CES	Centre d'études et de recherches sur les qualifications Collège d'Enseignement Général Collège d'Enseignement Secondaire
CFCO	Centres de formation de conseiller d'orientation
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CFTC	Confédération française des travailleurs chrétiens
CGT	Confédération générale du travail
CGTU	Confédération générale du travail unitaire
CIO	Centre d'information et d'orientation
CMPP	Centres médico-psychopédagogique
CNAM	Centre national des arts et métiers
CO-Psy	Conseiller d'orientation-psychologue
COP	Conseiller d'orientation professionnelle
COSP	Conseiller d'orientation scolaire et professionnelle
CPA	Classes préparatoires à l'apprentissage
CPP	Centres psychopédagogiques
CPPN	Classes pré-professionnelles de niveau
CSAIO	Chef de service académique d'information et d'orientation
DECOP	Diplôme d'état de conseiller d'orientation professionnelle
DIJEN	Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale
ECO	Elève conseiller d'orientation
ENP	Ecole nationale professionnelle
EPCI	Ecoles Pratiques du Commerce et de l'Industrie
EPLE	Etablissements publics locaux d'enseignement
EPS	Ecoles primaires supérieures
FEN	Fédération de l'Education Nationale
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique
GFEN	Groupe français de l'Education nouvelle
IFEPP	Institut de formation de l'école des parents
INETOP	Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle

IBHOP	Institut de Biométrie Humaine et d'Orientation Professionnelle
INOP	Institut national d'orientation professionnelle
IROSP	Institut régional d'orientation scolaire et professionnelle
JAC	Jeunesse agricole catholique
JEC	Jeunesse étudiante catholique
JOC	Jeunesse ouvrière catholique
MNEF	Mutuelle nationale des étudiants de France
MRP	Mouvement républicain populaire
NPO	Nouvelles Procédures d'Orientation
ONIOP	Office national d'information et d'orientation pédagogique
ONIP	Office National d'Information Professionnelle et Pédagogique
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
PAIO	Permanences d'accueil d'information et d'orientation
PCF	Parti communiste français
SFP	Société française de psychologie
SGEN	Syndicat général de l'Education nationale
SNALC	Syndicat national des lycées et des collèges
SNC	Syndicat national des collèges
SNES	Syndicat national des enseignements du second degré
SNET	Syndicat national de l'enseignement technique
SNI	Syndicat national des instituteurs
SPEN	Syndicat des Psychologues de l'Education nationale
UA	Unité et Action
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UID	Unité Indépendance Démocratie
UNEF	Union nationale des étudiants de France

INTRODUCTION GENERALE

Le problème

Les conseillers d'orientation-psychologue pâtissent de représentations largement dépréciatives : « incompétents »[1], « incapables »[2], « [ils] ne servent à rien »[3]. Elles sont d'autant plus probables que l'idée que l'on se fait de leur activité n'est pas très nette. Celle-ci est associée tantôt à la pratique des tests, sujette à controverses, tantôt elle est reliée à la diffusion d'informations sur les filières d'enseignement ou les professions. Un article récent du journal *Le Monde* rappelait le ratio significatif d'un conseiller d'orientation pour 1300 élèves[4] révélant l'insuffisance de leur effectif et leur faible visibilité au sein du système éducatif, ce qui contribue à l'image floue du métier. Celle-ci n'est sans doute pas sans rapport avec les différents intitulés du métier qui se sont succédés de 1944, moment où fut créé le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Professionnelle, à 1991, qui correspond à l'invention du Conseiller d'Orientation-Psychologue (toujours en vigueur). À la dénomination de Conseiller d'Orientation Professionnelle (1944) succèdent celle de Conseiller d'Orientation Scolaire et Professionnelle (1959), puis de Conseiller d'Orientation (1972). Enfin, en 1991 ils deviennent des Conseillers d'Orientation-psychologue. L'instabilité de leur dénomination traduit des points de vue différents sur les fins à attribuer au métier de conseiller d'orientation.

Lorsqu'on leur reconnait un domaine de compétences particulier, c'est celui d'orienteur des jeunes des classes populaires vers des filières d'enseignement dévalorisées. L'humoriste Jamel Debouzze ironise sur leur fonction en les dénommant « conseiller de désorientation » : « *Mon père il voulait que je sois médecin, ma mère, miskina, elle voulait que je travaille près d'un chauffage et pour leur faire plaisir j'ai continué. Quand tu veux continuer en ZEP t'es obligé de passer devant un conseiller de désorientation. C'est un mec tu vas le voir en fin de 3e quand tu sais exactement ce que tu veux pour ton avenir. Tu sais que t'as passé deux ans en troisième techno à travailler comme un fou sur du caoutchouc, c'est sûr et certain tu veux pas être caoutchoutiste. Tu vas le voir et il te pose toujours les mêmes questions : « alors mon petit pote qu'est ce tu veux faire pour ton avenir ? Hein ? Médecin ? T'es malade ? Ah tu veux devenir médecin ? Oh c'est mignon. Eh Jean-Gilles viens écouter une connerie là…viens … viens tu vas te marrer y'a un truc sympa. Tu peux répéter ce que tu veux devenir ? Médecin… voilà… bon la seule manière de rentrer pour toi dans le monde du médecinat c'est de te*

[1] Cf. http://forum.doctissimo.fr/viepratique/scolarite-education/pensez-conseillers-orientation-sujet_363_1.htm
[2] Ibid
[3]http://forum.magicmaman.com/magic1118ans/orientation-scolaire/conseillers-servent-rien-sujet-3661185-1.htm
[4] Aurélie Colas, « Les sénateurs veulent en finir avec « l'orientation scolaire par l'échec » », *Le Monde*, 29 Juin 2016. http://www.lemonde.fr/education/article/2016/06/29/les-senateurs-veulent-en-finir-avec-l-orientation-scolaire-par-l-echec_4960731_1473685.html#xtor=AL-32280270

faire opérer des amygdales excuse moi hein…(…) moi je te parle de ton avenir, qu'est ce tu veux faire plus tard ? Astronaute ? Astronaute qui dit…(…) non mais arrête là arrête là va falloir redescendre mon con… astronaute… non mais moi je te parle de ton avenir, je te propose quelque chose qui va te permettre de grailler mon con…hein ? BEP bio-service… (…) écoute moi bien… t'as aucune chance…alors saisi la ! » (…) C'est ce qu'on nous a répété tout le temps ! »[5]. Leurs incitations aux élèves à élaborer des projets scolaires et professionnels « réalistes » équivalent, pour le journaliste Maurice Lemoine, à briser les rêves[6] des élèves. Dans l'interlude de son album, le rappeur Oxmo Puccino présente la conseillère d'orientation comme celle qui place les jeunes des classes populaires dans des filières professionnelles peu reconnues et peu valorisées : « *Puis à l'école hein, l'école. Tu demandes à chaque mec des cités : t'as quoi comme diplôme, enfin comme brevet ? Il va te sortir j'ai un BEP moi. BEP, tu crois qu'tu vas faire quoi avec un BEP, hein ? Eh, combien de millionnaires en BEP, hein ? Aujourd'hui tu vas voir la conseillère d'orientation. Elle te sort ouais, moi j'ai un bon plan pour vous, faites un BEP chaussure. Hé, j'lui fais moi, les gens ils m'ont pas attendu pour marcher moi. Hein, BEP chaussure ?! Elle va te faire : bah alors un BEP chaudronnerie monsieur ! Chaudronnerie enfoirée ! Tu crois que je vais faire quoi avec la chaudronnerie moi : chaudronnier, hein ?! Tu crois que je vais faire quoi avec un chaudron ?* »[7].

Les conseillers d'orientation sont également perçus par les enfants des classes populaires, dans les témoignages qu'ils livrent à Michel Pialoux, comme des orienteurs qui assignent un métier, ceux qui contraignent à occuper « *un boulot dégueulasse* »[8]. Paul Willis, dans son analyse sur le processus qui conduit « *les enfants d'ouvriers à occuper des boulots d'ouvriers* »[9], montre comment les conseillers d'orientation exhortent les élèves à préparer leur entrée dans le monde du travail et à en intérioriser les règles : « *Si vous ne développez pas maintenant des attitudes correctes, vous ne réussirez pas dans le monde du travail* » ; « *Si vous acceptez mal l'autorité ici et avez une mauvaise attitude en ce qui concerne la discipline, il en sera de même au travail* »[10].

Les conseillers d'orientation seraient donc les agents du système éducatif chargés de placer, bien souvent sans leur consentement, les enfants des classes populaires dans des filières professionnelles ou techniques. Telle est, du moins, la vision courante la plus saillante. Gilles

[5] Jamel Debouzze, *Jamel 100% Debouzze*, 2004
[6] Maurice Lemoine, *Babel collège,* Editions Autrement, Paris, 1983, p. 126
[7] Oxmo Puccino, Peu de gens le savent, interlude, *Opéra Puccinno,* 1998. Merci à Bastien Amiel de m'avoir indiqué ce morceau
[8] Michel Pialoux, « Jeunes sans avenir et travail intérimaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 26-27, mars-avril 1979, p. 25
[9] Paul Willis, L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers, Editions Agone, 2011
[10] *Ibid*, p. 167

Kepel participe à cette caractérisation de l'activité des conseillers d'orientation - sans tenter de l'étayer- en les présentant comme les agents de la fonction publique les plus détestés, loin devant les policiers, par les jeunes: « *Apparaissant pour de nombreux enquêtés comme le seul levier de l'ascension sociale et porteuse d'espoirs immenses, l'école est également l'objet des ressentiments les plus profonds en cas d'échec scolaire, apparaissant comme le lieu de reproduction des inégalités sociales. La figure la plus détestée par nombre de jeunes est celle du conseiller d'orientation à la fin du collège, loin devant les policiers. Il cristallise sur sa personne l'inadéquation entre formation et insertion sociale. Ainsi en témoigne Hamza, informaticien d'origine turque : « Les trois-quarts de mes copains, ils ont été éjectés en BEP ! » ou encore Marwan, 28 ans, d'origine marocaine, chauffeur de bus : « Le prof avait convoqué mon père […]. Il lui a dit : " Je vois que votre fils, il a 14 en technologie […]. C'est pas le top mais c'est pas mal […]. Il devrait peut-être faire un BEP en électronique […]". Mon père a vite réagi. Il a dit : "Attendez, il a 14 de moyenne et vous voulez l'envoyer vers une voie professionnelle !" Parce qu'une voie professionnelle, on voyait ça comme étant la débauche en fait. C'est vraiment : " tu vaux rien, alors tu vas en BEP". Alors que c'est pas nécessairement le cas parce que même ceux qui arrivent en BEP se dévalorisent, se voient comme étant des cancres alors que non. » Face à ces échecs dans l'orientation, d'autres enquêtés témoignent au contraire de la capacité des enseignants à détecter les talents, à l'instar de Murat, 35 ans, d'origine turque, l'un des 19 chefs d'entreprises les plus prospères de la zone franche urbaine : « A l'époque, on avait une très bonne orientation. On avait des profs qui étaient très présents et qui savaient aussi cerner, je dirais, en fonction de chaque personne, chaque lycéen.* »[11]

Si cet extrait du résumé de l'ouvrage de G. Kepel continue la représentation négative des conseillers d'orientation auprès des jeunes, il atteste également de la confusion qui règne sur la responsabilité des conseillers d'orientation dans le processus de construction de l'avis d'orientation. En effet, les exemples fournis par l'auteur ne mentionnent jamais explicitement les conseillers d'orientation mais davantage des orientations en BEP et des avis d'enseignants.

On sait pourtant grâce aux travaux sur l'orientation scolaire (sur lesquels on reviendra dans le chapitre méthodologique) que le processus de construction de l'avis d'orientation est traversé par une multiplicité de logiques : les rapports de force interprofessionnels, les savoirs professionnels mobilisés, les aspirations et stratégies scolaires des familles, le phénomène d'auto-exclusion des élèves, etc. . Dans le court extrait d'une séance de conseil de classe qui figure au début de l'introduction générale de sa thèse, Séverine Chauvel[12] montre bien comment la pertinence du

[11] Gilles Kepel, *Banlieue de la république. Résumé*, octobre 2011, p. 18. Résumé disponible à l'adresse suivante : http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/banlieue-de-la-republique-0; Enquête commandée à Gilles Kepel en 2010 par l'institut Montaigne *think tank* de droite. Souligné par nous

[12] Séverine Chauvel, Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne, thèse de sociologie, EHESS, dirigée par S. Beaud, soutenue le 26 novembre 2012

vœu d'orientation d'une élève est progressivement interrogée par les membres du conseil de classe, et comment, en fin de compte, est attribué au conseiller d'orientation le rôle de (re)discuter du choix de la filière avec l'élève et sa famille. Le travail d'ajustement entre les chances objectives de réussite, supposées à partir des résultats scolaires, et les aspirations d'un élève et/ou de sa famille, réalisé par les conseillers d'orientation, semble ainsi largement le produit d'une division du travail et s'inscrit dans un processus de production d'un avis d'orientation.

Par conséquent, faire des conseillers d'orientation les responsables de l'orientation scolaire et/ou professionnelle des jeunes des classes populaires c'est ignorer largement le processus plus complexe de construction de l'orientation qui se réalise tout le long de la scolarité de l'élève, qui voit intervenir différents agents du système éducatif dont le conseiller d'orientation mais aussi les enseignants, le professeur principal, et le chef d'établissement. Les conseillers d'orientation occupent un métier dont le cœur de l'activité professionnelle est, en réalité, partagé par plusieurs agents du système éducatif et dont la fonction réelle ne serait que le résultat d'un processus de délégation du « sale boulot »[13] traduisant l'échec pour le groupe professionnel à s'imposer dans la division du travail d'orientation.

Comment expliquer dès lors qu'ils soient désignés comme les responsables du devenir scolaire et professionnel des jeunes des classes populaires ? Et que, paradoxalement, ils n'aient pas davantage voix au chapitre dans les conseils de classe alors même que ce sont les seuls, parmi les agents du système éducatif, à être explicitement désignés comme chargés de l'orientation des élèves ?

Il nous est apparu qu'une sociogenèse[14] du métier de conseiller d'orientation, en milieu scolaire, serait en mesure de restituer les conditions de possibilités de l'existence de ce métier que

[13] La notion de « sale boulot » renvoie aux travaux d'Everett Hughes qui lui associe également celles de « mandat » et de « licence », respectivement comprises comme un domaine d'activité spécifique et comme une autorisation de l'exercer. Le « sale boulot » résulte des luttes entre groupes professionnels pour l'occupation d'un domaine d'activités reconnu et valorisé mettant à distance les tâches ingrates. A cette division sociale du travail s'ajoute une division morale. Pour Hughes, tous les métiers comportent une activité que ses membres considèrent comme *infra dignitate*, dont ils peuvent ressentir un sentiment de « honte ». Cf. Everett Hughes, « Good People and dirty work », in *Social Problems*, vol.10, n°1, pp. 3-11 ; E. Hughes, « Le travail et le soi », *Le regard sociologique : Essais choisis*, Edition de l'EHESS, pp. 75-85

[14] Pierre Bourdieu, « Esprit d'Etat. Genèse et structuration du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 96-97, p. 51. « Il n'est sans doute pas d'instrument de rupture plus puissant que la reconstruction de la genèse : en faisant resurgir les conflits et les confrontations des premiers commencements et, du même coup, les

tout désigne comme étant « impossible ». La perspective sociogénétique complèterait, en outre, les études ethnographiques de l'orientation scolaire, heuristiques pour en saisir la complexité, en révélant les possibles non advenus d'organisation de l'orientation scolaire et, concomitamment, les fondements de la division du travail d'orientation scolaire.

Le cadre théorique

Le travail de recherche doit beaucoup au cadre d'analyse qu'a mis en œuvre Francine Muel-Dreyfus dans son ouvrage *Le métier d'éducateur* paru en 1983. En considérant qu'un métier est le résultat de la rencontre entre l'histoire d'une institution et du poste qu'elle définit, et les histoires biographiques et sociales des agents qui l'occupent[15], F. Muel-Dreyfus parvient à montrer comment s'inventent et se réinventent les métiers d'instituteur au début du 20ème siècle, et d'éducateur dans les années 1970. L'analyse de la relation dialectique entre l'institué et l'instituant constitue également « l'exigence méthodologique » du programme de recherche[16] de la sociologie de l'institution. Celle-ci n'est pas à proprement parler un courant unifié puisqu'il s'inscrit aussi bien dans la sociologie critique de Pierre Bourdieu[17], la sociologie des professions mais aussi la sociologie de l'action publique[18]. Elle caractérise avant tout un cadre d'analyse, un programme de recherche, élaboré notamment par J. Lagroye et B. Lacroix[19]. Désireux d'investir des objets de recherche largement abandonnés aux juristes - comme le Sénat ou la Constitution – volontiers réifiés par ces derniers, ceux qui se réclament de la sociologie de l'institution, revisitent ces objets de recherche en interrogeant les pratiques, les usages des règles et des normes prescrites par l'institution, les comportements des agents qui l'habitent et qui la font vivre. Ils analysent, en somme, les formes d'appropriation des codes de l'institution par les agents. La sociologie de l'institution place donc au cœur de sa démarche les notions de « rôle » et de « rapport au poste » que l'on peut respectivement définir comme « *un ensemble de prescriptions à des situations différentes, voire de contraintes légitimées*»[20] et « *une manière d'accomplir les activités spécifiques à ce*

possibles écartés, elle réactualise la possibilité qu'il en ait été (et qu'il en soit) autrement, et, à travers cette utopie pratique, remet en question le possible qui, entre tous les autres, s'est trouvé réalisé. »

[15] Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur*, Editions de minuit, 1983, p. 9

[16] Cf. Jacques Lagroye, La vérité dans l'Eglise catholique. Contestations et restauration d'une régime d'autorité, Paris, Belin, 2006, pp. 12-14

[17] Cf. Jacques Lagroye, « L'institution en pratiques », *Revue suisse de science politique*, vol. 8, n°3-4, Automne-Hiver 2002, pp. 114-128

[18] Cf. Jacques Lagroye et Michel Offerlé (dir.), *Sociologie de l'institution,* Belin, 2010, chapitre 12.

[19] Bernard Lacroix et Jacques Lagroye (dir.), *Le président de la République. Usages et genèses d'une institution*, Paris, Presses de la FNSP, 1992, pp. 13-15

[20] J. Lagroye, *art.cit.*, 2002, p. 125

poste, de le faire exister concrètement, de s'acquitter des obligations de son rôle (…)»[21]. Ainsi la sociologie de l'institution n'occulte ni la force de l'institué, des règles et des normes qui encadrent la pratique des agents, ni celle de leur subjectivité, de leurs dispositions qui génèrent des investissements différenciés dans le poste et qui peuvent à tout moment produire de nouveaux codes et de nouvelles normes au sein de l'institution[22]. D'après F. Muel-Dreyfus, « *pour que l'histoire sociale des institutions soit à même de déconstruire les figures mythiques de l'histoire institutionnelle, il faut constamment revenir au plus près des histoires sociales individuelles qui permettent seules de reconstruire le sens social de l' « investissement » dans l'institution et, du même coup, d'éclairer les médiations par lesquels les projets institutionnels prennent corps* »[23]. La notion d'*habitus* de Bourdieu, considéré comme système de dispositions durables acquis par un individu au cours de sa socialisation, est, de ce point de vue, centrale pour l'analyse de l'institution. En effet, les investissements différenciés dans l'institution, qu'ils tendent à la conservation de l'ordre institué ou à son renversement, doivent se comprendre, non pas comme un simple résultat d'une opération de calcul coût/avantage mais davantage comme potentialités pour l'agent social d'actualiser des dispositions. D'après Bourdieu, l'*habitus* est avant tout un « *désir d'être* »[24], et, par conséquent, cette notion est inséparable de celle d'*illusio*[25].

Procédant moins à une application stricte de ce programme de recherche idéal qu'à une utilisation de certains de ses schèmes d'analyse, le travail de thèse s'organise selon deux axes d'études enchevêtrés : l'histoire de l'Ecole, au sein de laquelle les conseillers d'orientation ont un rôle institutionnellement défini, et les histoires des agents qui l'investissent.

La sociologie des professions, développée par A. Abbott, complète en plusieurs points ce cadre de travail. Andrew Abbott a, en effet, mis en évidence dans *The System of professions*[26] qu'une profession résultait d'un processus de construction relationnelle qui doit sa dynamique aux luttes interprofessionnelles pour le contrôle d'une sphère du travail sanctionnées par l'Etat et l'opinion

[21] Lionel Chaty, L'administration face au management. Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française, Paris, L'harmattan, 1997, p. 256

[22] Cf. Florent Champy et Liora Israel, « Professions et engagement public », *Sociétés contemporaines*, vol.1, n°73, 2009, pp. 7-19

[23] F. Muel-Dreyfus, *op.cit.*, 1983, p. 10

[24] « L'habitus comme système de dispositions à être et à faire est une potentialité, un désir d'être qui, d'une certaine façon, cherche à créer les conditions de son accomplissement, donc à imposer les conditions les plus favorables à ce qu'il est. » Cf. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 178

[25] « Rapport enchanté à un jeu qui est le produit d'un rapport de complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social ». Cf. Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Editions du seuil, 1994, p. 151

[26] Andrew Abbott, The system of professions. An essay on the Division of Expert Labor, The University of Chicago press, Chicago, 1988

publique. A. Abbott s'inscrit dans le courant interactionniste [27]de la sociologie des professions tout en alimentant cette perspective de recherche d'une analyse sur le temps long qui donne à voir « *les reconfigurations des savoirs et pouvoirs professionnels* »[28]. Le concept d'écologie des professions - à comprendre comme « *système d'éléments aux interactions multiples et pour la plupart indépendants* »[29] - lui permet d'étudier conjointement les relations historiquement situées entre le groupe professionnel, l'Etat et l'opinion publique. « *Professions compete within this system, and a professions success reflects as much the situations of its competitors and the system structure as it does the professions own efforts. From time to time, tasks are created, abolished, or reshaped by external forces, with consequent jostling and readjustment within the system of professions. Thus, larger social forces have their impact on individual professions through the structure within which the professions exist, rather directly. My theory is thus partway between the old case study approach and the "new class" approach. Professions are never seen alone, but they are also not replaced by a single encompassing category of "the professions". They exist in a system.* »[30] Cette écologie des professions permettrait, d'après A. Abbott, de regrouper « *tous les aspects de la vie professionnelle (travail, structure, démographie) et tous les niveaux de sa structure (interne, interprofessionnel, externe) dans un ensemble de relations systématiques* »[31].

La perspective d'A. Abbott suggère d'interroger les revendications et stratégies des porte-paroles du groupe professionnel, à considérer, pour B. Geay, comme « *structure structurante produisant une part de la réalité à partir de laquelle se pensent les membres du groupe* »[32], pour occuper un champ d'intervention professionnelle et y établir un domaine de compétences. L'un des apports de cette perspective, d'après C. Frau, est de ne pas réifier le groupe professionnel, et de donner à voir le rôle des représentants syndicaux et professionnels du métier dans l'évolution de la représentation de ce dernier et de ses pratiques[33].

---

[27] La sociologie interactionniste est représentée par Everett Hughes et ses étudiants dont le plus connu est sans doute Howard Becker de l'Ecole de Chicago. A l'inverse d'une sociologie fonctionnaliste des professions qui élabore un idéal-type de professions dont l'organisation est censée résoudre les conflits générés par la lutte des classes et l'essor du capitalisme, les sociologues interactionnistes n'envisagent plus les professions du point de vue de leur fonction sociale mais davantage comme le résultat des interactions inter et intra professionnelles. Pour plus de détails sur les théories fonctionnalistes et interactionnistes des professions, voir Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard, *Sociologie des professions,* Armand Colin, 2011 (3e édition).

[28] *Ibid*, p. 142

[29] A. Abbott, « Ecologies liées : à propos du système des professions », *in* Pierre-Michel Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Maison des sciences de l'homme, « Colloquim », 2003, p.44

[30] A. Abbott, *op.cit.*, 1988, p. 33

[31] A. Abbott, *art.cit.*, 2003, p. 30

[32] Bertrand Geay, Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale, Seuil, 1993, p. 12

[33] Caroline Frau, *Agir sur un marché contesté. Une sociologie politique du groupe professionnel des débitants de tabac*, Thèse de science politique dirigée par M. Offerlé, Paris 1, soutenue le 18 octobre 2012

En outre, la sociologie d'Abbott complexifie l'analyse de la relation dialectique entre l'institué et l'instituant, celle-ci ne se résumant pas selon lui aux investissements différenciés dans le poste - qu'il n'étudie pas- mais tiendrait davantage à la structuration réciproque d'un domaine de compétences par le groupe professionnel et l'Etat, et corrélativement, en fonction du succès et de la légitimité que le groupe professionnel acquiert, du problème public qu'il prétend résoudre. A. Abbott circonscrit en effet la validité de sa théorie aux groupes professionnels porteurs de savoirs abstraits en mesure de transformer la représentation d'un problème public[34]. « *Any occupation can obtain licensure or develop an ethics code. But only knowledge system governed by abstractions can redefine its problems and tasks, defend them from interlopers, and seize new problems – as medicine has recently seized alcoholism, mental illness, hyperactivity in children, obesity and numerous other things. Abstraction enables survival in the competitive system of professions.* »[35]

Les enjeux de luttes ne concernent plus que le seul contrôle d'une sphère du travail mais aussi celui de l'espace des représentations qui lui est associé. Néanmoins, comme l'a souligné A. Abbott[36], la légitimité des représentations d'un groupe professionnel dépend étroitement de leur réception par les agents de l'Etat déterminée par « *l'écologie politique* »[37]. S'il reconnaît que l'analyse de l'évolution d'un domaine de compétences est indissociable de celle de l'écologie politique, il peine cependant à établir un cadre d'analyse propice à saisir les lieux de rencontres, les « *charnières* »[38] entre ces deux espaces. « *Je n'ai voulu ici que poser les fondements d'un concept des écologies liées qui signale l'importance d'une telle analyse. On ne peut étudier les écologies- qu'elles soient écologies des professions, des groupements ethniques, ou des groupes financiers- sans prendre en compte les écologies environnantes. Voilà le constat qu'il faudra désormais préciser et mettre à l'épreuve.* »[39]

En envisageant l'action publique comme « *l'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports sociaux* »[40], Vincent Dubois établit un programme de recherche à même de rendre compte du système de relations qu'entretient l'Etat avec d'autres espaces du monde social. « *Ces relations plus ou moins institutionnalisés, s'établissent entre des acteurs aux statuts et positions diversifiés qu'on ne peut réduire a*

[34] Florent Champy, *Nouvelle théorie sociologique des professions,* PUF, 2011, Paris, p. 31 ; Florent Champy, *La sociologie des professions*, PUF, 2012, Paris, pp. 77-79
[35] Andrew Abbott, *op.cit.* , 1988, p. 9
[36] A. Abbott, *art.cit.*, 2003, p. 30-31
[37] *Ibid*, p. 46
[38] *Ibid,* p. 48
[39] *Ibid*, p. 48-49
[40] Vincent Dubois, « L'action publique », *in* Antonin Cohen, Bernard Lacroix, Philippe Riutort (dir.), *Le nouveau manuel de science politique*, Editions La Découverte, Paris, 2009, p. 312

priori aux seuls « pouvoirs publics » : représentants de groupes d'intérêt, journalistes, entrepreneurs privés ou usagers y côtoient ministères, organisations internationales, fonctionnaires ou responsables politiques. (…) La spécificité de l'action publique tient (…) avant tout à la légitimation politique des « réponses » qu'elle apporte à des « problèmes sociaux », des ressources qu'elle distribue ou des formes d'organisation sociale qu'elle promeut »[41]. L'apport de la sociologie de l'action publique est double du point de vue de la sociologie des professions d'A. Abbott. Elle permet d'abord de restituer le processus protéiforme d'élaboration d'une politique publique et de rendre compte des représentations dominantes, car légitimées, d'un problème social. Et, corrélativement, elle offre le moyen d'analyser si les représentations du groupe professionnel se heurtent ou se confondent avec celles des agents des politiques publiques.

Ainsi, si à l'analyse des trajectoires sociales des agents qui occupent le poste de conseiller d'orientation doit s'adjoindre l'étude des stratégies et actions réalisées par les porte-parole des conseillers d'orientation pour occuper le domaine de compétences de l'orientation scolaire, l'examen de l'histoire de l'institution doit inclure celui de l'évolution de la structuration du problème de l'orientation scolaire dont découle le métier de conseiller d'orientation. La socio-histoire du métier de conseiller d'orientation tente de combiner une sociologie du problème public de l'orientation scolaire, dont l'évolution est travaillée par les agents qui contribuent à son élaboration mais aussi par l'histoire de l'institution scolaire plus généralement, et une sociologie du groupe professionnel des conseillers d'orientation, c'est-à-dire, l'analyse de ses porte-paroles et des représentations du métier qu'ils véhiculent, et des investissements différenciés réalisés en son sein par les agents qui rencontrent le poste.

Architecture de la thèse

A l'instar de B. Geay qui examine comment se construit l'identité du métier d'instituteur en convoquant différents éléments tels que « *les caractéristiques de positions et de trajectoire des maîtres et les dispositions qu'elles favorisent ; les luttes pour la définition sociale du poste et les catégories qu'elles mettent en œuvre ; l'organisation de l'institution et les dispositifs de régulation professionnelle* »[42], la thèse propose de rendre compte de la définition du rôle des conseillers d'orientation dans trois configurations[43]

[41] Ibid
[42] Bertrand Geay, *op.cit.*, p. 13-14
[43] Une configuration se définit comme « espace social qui se caractérise (…) par un équilibre de tensions entre individus, des groupes ou des Etats interdépendants. Cette notion permet de comprendre les stratégies des uns et des

historiques spécifiques au sein desquelles sont examinées l'histoire de l'institution scolaire et corrélativement de l'orientation scolaire, l'histoire du groupe professionnel et les histoires des agents qui le composent.

Les trois parties de la thèse sont organisées autour d'un double mouvement généré par l'histoire de l'Ecole et celle du groupe professionnel. Le choix d'une telle logique d'exposition ne réside pas dans la conviction théorique de l'auteur que les différents espaces où s'élaborent les définitions du métier de conseiller d'orientation sont complètement autonomes les uns des autres. Bien au contraire, l'enjeu de la thèse est de mettre en évidence le processus relationnel de construction d'un domaine de compétences. Néanmoins, pour des raisons d'intelligibilité, l'on a choisi de dissocier les logiques externes des logiques internes propres au groupe professionnel et au champ médico-psychologique, dans lequel il se situe, déterminant à chaque période les définitions du métier de conseiller d'orientation et susceptibles de modifier leur rôle au sein de l'Ecole.

La première configuration (1944-1968) correspond à une période de réorganisation du système éducatif dual de la IIIe République autour du cycle unique d'observation des aptitudes des élèves, censé se substituer à leur présélection à l'entrée de l'enseignement secondaire. C'est dans cette période de l'histoire du système éducatif que se jouent la définition et la justification des fondements de la sélection des élèves constituant un enjeu de luttes politiques, professionnelles et syndicales. C'est en partie parce qu'elle suscite de multiples tensions, notamment entre l'Ordre Primaire et l'Ordre Secondaire, que la réorganisation du système éducatif n'intervient que timidement en 1959 et en 1963 avec les réformes Berthoin et Fouchet, conservant largement la distinction entre les filières d'enseignement de l'élite et celles des classes populaires. Néanmoins, en 1961 les conseillers d'orientation professionnelle accèdent à l'enseignement secondaire et dans la deuxième moitié des années 1960 s'élabore un système d'information et d'orientation dont la mise en place ne s'effectuera qu'au début des années 1970. La première partie de la thèse est ainsi consacrée à l'étude des conditions de l'entrée des conseillers d'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire et des logiques au principe de l'instabilité de leur rôle tout au long des années 1960. Le chapitre premier revient sur les projets de réforme de l'enseignement des années 1945 à 1959 et sur les acceptions de l'orientation scolaire qui y sont exprimées. Il entreprend de distinguer l'introduction des

autres dans leurs rapports réciproques et dans leur dynamique évolutive. » Cf. Antonin Cohen, Bernard Lacroix et Philippe Riutort (dir.), *Nouveau Manuel de science politique,* La Découverte, p. 762

conseillers d'orientation professionnelle au sein de l'Ecole d'une légitimation de leur représentation de la sélection des élèves. Le chapitre 2 étudie l'élaboration de la politique d'orientation scolaire, de 1960 à 1968, qui confie la tâche d'orienter les élèves plus aux enseignants qu'aux conseillers d'orientation. Le déficit de légitimité du groupe professionnel est également à rechercher du côté de l'histoire et de la structure du groupe lui-même. C'est l'objet du chapitre 3. L'enjeu est en effet de restituer la dynamique du groupe professionnel et sa progressive structuration autour de la psychologie expérimentale, structuration appelée à se modifier par l'introduction des COP au sein des collèges. Le chapitre examine ainsi le désajustement du métier de COP et de ses pratiques au second cycle de l'enseignement, ainsi que les stratégies de conservation ou de conversion de leur mission et, par conséquent, les enjeux de luttes internes autour de la définition légitime du métier.

La seconde configuration (1968-1981) est marquée par la mise en place d'un système d'orientation se traduisant par la création de l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP) en 1970, un nouveau statut pour les conseillers d'orientation en 1972, préservant l'unité de leur métier, et l'instauration de Nouvelles Procédures d'Orientation (NPO) en 1973-1974. C'est aussi la période où est institué le collège unique avec la loi Haby de 1975. Ces différentes mesures répondent moins aux préceptes des partisans d'une réforme pédagogique qu'aux problèmes du rétablissement progressif de l'ordre scolaire et de l'insertion professionnelle des jeunes, touchant davantage les élèves en situation d'« échec scolaire ». Générant un vaste champ d'intervention professionnelle, le problème public de l'échec scolaire est investi par les conseillers d'orientation, qui espèrent parer leur ré-affiliation à l'orientation professionnelle souhaités par René Haby puis Christian Beullac. La seconde partie de la thèse tente de résoudre le paradoxe entre ce qui semble conférer aux conseillers d'orientation une certaine légitimation leur expertise, à savoir le statut de 1972, et la tentative de redéfinition de leur métier, à partir de 1975, mettant l'accent sur les missions d'information et d'insertion professionnelle des jeunes. Le chapitre 4 analyse le processus d'élaboration de la politique d'orientation scolaire de l'après Mai-Juin 68, aboutissant au statut de 1972 et sur les Nouvelles Procédures d'Orientation de 1973-1974, ainsi que des déterminants structurels, professionnels et individuels de la redéfinition du métier de conseiller d'orientation à partir de 1975. L'instabilité de leur domaine de compétence est également dû à l'évolution du recrutement des conseillers d'orientation. C'est notamment l'un des objets de recherche du chapitre 5. Il y est aussi examiné la modification de la structure des rapports de force au sein du champ médico-

psychologique des années 1960 aux années 1970, et les luttes entre les différents porte-paroles des conseillers d'orientation pour la définition du métier, alors peu propices à l'adoption d'une position commune face aux tentatives de redéfinition du poste par les ministres de l'Education.

La troisième configuration (1981-1993) peut être associée à une période d'instabilité gouvernementale : six gouvernements se succèdent en l'espace de 12 ans. Néanmoins, elle n'empêche pas une certaine continuité de la politique scolaire. Hormis l'abandon, par J-P. Chevènement (1984-1986), de la rénovation pédagogique impulsée par A. Savary (1981-1984), la politique scolaire est censée répondre à deux problèmes : d'abord celui de l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes ; puis, celui de la modernisation du système éducatif. C'est de cette tension que résultent le statut de conseiller d'orientation-psychologue (1991) puis l'attribution du titre de psychologue, revendiqué par les porte-paroles du groupe professionnel depuis 1983. Le chapitre 6 examine l'évolution des politiques scolaires des années 1980, et tente de dégager les finalités assignées à l'orientation scolaire, déterminant le rôle des conseillers d'orientation et l'usage de la psychologie à l'Ecole. Le chapitre 7 revient sur la dynamique de mobilisation pour le titre de psychologue au sein du groupe professionnel des conseillers d'orientation et sur ses incidences matérielles et symboliques.

L'examen du rôle des conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire au sein de ces configurations historiques est précédé de deux chapitres. Un chapitre méthodologique permet de situer notre démarche par rapport aux travaux existants sur l'orientation scolaire. On montre ainsi ce que leur doit notre démonstration mais aussi là où elle s'en démarque ou les complète. On y présente également les différents matériaux utilisés et les conditions de leur recueil et exploitation. Un chapitre préliminaire semblait indispensable pour justifier des différentes configurations étudiées et plus largement à l'intelligibilité de notre propos. Ce n'est en effet qu'à la condition de restituer les logiques au principe de l'émergence du problème de l'orientation scolaire, et des tentatives des psychologues, puis des conseillers d'orientation professionnelle, pour faire reconnaître leur conception de l'orientation scolaire comme légitimes, qu'apparaissent les enjeux de luttes politiques, professionnelles et syndicaux structurant, durant la deuxième moitié du XXe siècle, la définition du métier de conseiller d'orientation.

CHAPITRE METHODOLOGIQUE.

LA CONSTRUCTION D'OBJET ET LE TRAVAIL D'ENQUETE

> « *Il est peu d'institutions, qui autant que le système d'enseignement, soient protégées contre l'investigation sociologique. S'il est vrai que l'*Ecole *a pour fonction de cacher les fonctions externes de sa fonction propre et qu'elle ne peut s'acquitter de cette fonction idéologique qu'en cachant qu'elle s'en acquitte, la science ne peut avoir d'objet en ce cas qu'à condition de prendre pour objet ce qui fait obstacle à la construction de l'objet.* Refuser pareil projet scientifique, *c'est se vouer à l'adhésion aveugle ou complice au donné tel qu'il se donne, que cette démission théorique se masque sous la rigueur affichée des procédures empiriques ou qu'elle se légitime par l'invocation de l'idéal de la « neutralité éthique », simple pacte de non agression avec l'ordre établi. S'il n'est de science que du caché, la science de la société est, par soi, critique, sans que le savant qui choisit la science ait jamais à choisir la critique : le caché est, en ce cas, un secret, et un secret bien gardé, lors même que personne n'est préposé à sa garde, parce qu'il contribue à la reproduction d'un « ordre social » fondé sur la dissimulation des mécanismes les plus efficaces de sa reproduction et qu'il sert par là les intérêts de ceux qui ont intérêt à la conservation de cet ordre.* » Pierre Bourdieu, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système*

Plus qu'une simple mise au jour des conditions d'enquêtes et de ce que doit notre travail de thèse aux recherches existantes, ce chapitre est l'occasion de justifier la raison pour laquelle l'analyse de l'orientation scolaire et du métier de conseiller d'orientation relève de la science politique. Après avoir procédé à une présentation critique des travaux existants sur les deux phénomènes, on rendra compte des conditions d'élaboration de l'enquête et des matériaux sur lesquels elle s'appuie.

1) L'orientation scolaire comme objet d'études des sciences sociales : discussion critique et fondements pour une sociologie politique de l'orientation scolaire

L'orientation scolaire d'un(e) élève peut tantôt s'entendre comme son itinéraire scolaire, voire comme projet ou perspective scolaire et professionnelle, tantôt signifier le moment de son choix d'une filière d'enseignement et correspondre ainsi à une phase particulière de la scolarité (évoluant avec le système éducatif). Dans une acception large, son examen engloberait ainsi l'étude de la trajectoire sociale d'un individu, ou bien celle du système éducatif, voire les associerait. Sans prétendre à l'exhaustivité, on a choisi de le limiter à deux perspectives de recherche. La première renvoie à l'étude ethnographique du processus qui a conduit un(e) élève à choisir telle filière d'enseignement (1.1.) . La seconde étudie d'un point de vue historique l'émergence d' « *un mouvement d'orientation professionnelle* »[44] dont découle le métier de conseiller d'orientation (1.2.). Sans rompre avec les travaux existants, la thèse propose de compléter l'étude du phénomène en investissant ces deux angles morts de la recherche : d'abord celui qui est dû à l'absence de travaux sur la structuration et l'évolution d'un dispositif d'orientation et de sélection scolaire durant la deuxième moitié du XXème siècle, alors qu'il nous semble que la genèse du métier de conseiller d'orientation peut réellement éclairer ce qui, peu à peu, est recouvert par l'histoire faite ; puis, corrélativement, celui qui oblitère les fondements de la sélection des élèves et les déterminants de leur permanence. C'est en articulant les schèmes d'analyse de la sociologie de l'action publique et des groupes professionnels que l'on essaiera d'avancer dans cette voie (1.3).

1.1. L'orientation scolaire appréhendée comme devenir scolaire d'un élève

La majeure partie des travaux de sociologie et de sciences de l'éducation examinent le phénomène de l'orientation scolaire sous l'angle du devenir, de la trajectoire scolaire de l'élève. Aussi l'orientation scolaire est-elle rarement appréhendée comme objet d'étude à part entière mais davantage comme une entrée analytique permettant de restituer les différentes logiques agissantes dans la trajectoire scolaire d'un élève. Cette manière d'étudier l'orientation scolaire tient à la fois à la perspective de recherche défini par l'Institut National des Etudes Démographiques

[44] Jérôme Martin, *Le mouvement d'orientation professionnelle en France entre l'Ecole et le marché du travail (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation, thèse de doctorat d'histoire,* sous la direction de Jean-Noël Luc, soutenue le 30 juin 2011.

dès les années 1950 mais aussi à l'évolution des paradigmes en sociologie et sciences de l'éducation dans les années 1970-1980.

Pierre Naville avait mis en évidence en 1945[45] la relation étroite entre la théorie de l'orientation professionnelle, élaborée par Henri Piéron et Henri Laugier[46], postulant une société rationnellement organisée grâce à la détection des aptitudes des individus par des tests psycho-physiologiques censée placer chacun où il serait reconnu le plus apte, et la division du travail. Néanmoins, les travaux développés sur l'orientation scolaire des élèves dans les années 1950-1960, par le laboratoire de psychosociologie de l'INED[47], dirigé par A. Girard et H. Bastide, insistaient moins sur les relations entre la structure des rapports sociaux et la définition d'une culture légitime déterminant les choix de filières d'enseignement des élèves, que sur l'identification de certaines variables telles que la profession des parents, l'âge de l'élève, les résultats scolaires, l'ambition de l'élève et de sa famille, et les facteurs psychologiques individuels. S'ils constataient l'inégale répartition des élèves issus de classes populaires dans l'enseignement secondaire par rapport à ceux issus des classes dominantes, ils ne fournissaient pas d'éléments d'explication à cet état de fait, procédant davantage à l'étiologie des différences de réussite.

L'enquête de P. Bourdieu et J.-C. Passeron de 1964, *Les héritiers*[48], rompt avec cette appréhension des inégalités sociales à l'Ecole en interrogeant les probabilités, pour les enfants des classes populaires et ceux des classes dominantes, d'accéder à l'enseignement supérieur. Le différentiel de chances de parvenir à l'enseignement supérieur s'explique, d'après P. Bourdieu et J.-C. Passeron, par la plus ou moins grande distance du capital culturel[49] détenu par la famille avec la culture légitime inculquée par l'Ecole. Loin de reproduire l'opposition simplificatrice doué/non doué que les travaux de l'INED ne parviennent pas à neutraliser, P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénaturalisent la réussite scolaire des enfants des classes supérieures en montrant qu'elle est le

---

[45] Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, Paris, 1945

[46] Voir chapitre préliminaire

[47] Cf. Paul Clerc, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, 1964, vol. 19, n°4, p. 672 ; Alain Girard et Henri Bastide, « Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire », *Population*, 1955, vol. 10, n°4, pp. 605-626 ; Alain Girard, « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux années suivant la sortie du cycle élémentaire », *Population*, 1966, vol.21, n°4, pp. 691-750

[48] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964

[49] Bourdieu attribue trois dimensions au capital culturel : à l'état incorporé (présentation de soi, hexis corporel) ; à l'état objectivé c'est-à-dire la possession de biens symboliques ; à l'état institutionnalisé c'est-à-dire consacré par l'institution notamment par des diplômes.

produit de « *complicités culturelles* »[50] entre les modes et contenus d'enseignement et l'héritage culturel des enfants issus de ces classes. Si la sociologie du système éducatif de Bourdieu et Passeron rencontre l'intérêt de nombre d'enseignants, elle reste concurrencée par d'autres modes d'analyse, qui, parce que plus « individualisant », sont plus en phase avec l'idéologie scolaire, même méritocratique.

La perspective développée par l'INED pour étudier l'orientation scolaire des élèves se trouve doublement renforcer par le courant de l'individualisme méthodologique de Raymond Boudon selon lequel les causes des inégalités sociales à l'Ecole sont à rechercher auprès des élèves et de leurs familles élaborant des stratégies scolaires qui reposeraient sur l'évaluation des coûts et des avantages à chaque bifurcation du système d'enseignement[51], mais aussi par la critique politique et scientifique du modèle de la reproduction de P. Bourdieu et J.-C. Passeron. Philippe Masson a bien démontré dans son étude sur la réception des *Héritiers* comment, à partir du début des années 1970, la sociologie critique était de moins en moins bien accueillie au PCF et critiquée par les pédagogues, en raison de l'effet démobilisateur qu'elle pourrait engendrer sur les enseignants et plus largement sur la communauté éducative[52]. La critique n'est pas seulement politique, elle engage aussi d'autres chercheurs comme J.-M. Chapoulie[53] qui reproche notamment à Bourdieu et Passeron de ne pas saisir les interactions enseignants/enseignés et de postuler sans vérification la domination univoque des premiers sur les seconds[54].

Les politiques de décentralisation des années 1980 structurent encore davantage l'Ecole comme un objet d'étude localisée. En créant les Zones d'Educations Prioritaires, qui transforment les collèges et les lycées en établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), financièrement autonomes, et en confient la charge pédagogique et gestionnaire aux départements et aux régions, elles « *favorisent la multiplication d'instances locales de décision et de concertation*»[55] . En outre, l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et la création du bac Pro en 1985 achèvent le processus d'unification formelle du collège, puisque

[50] Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, p. 71
[51] Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, PUF, 1973
[52] Philippe Masson, « Premières réceptions et diffusions des Héritiers (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 2, n°13, 2005, p. 69-98
[53] Cf. Jean-Michel Chapoulie, « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985 », *Genèses*, 39, 2000, pp. 138-155
[54] *Ibid*, p. 144
[55] Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations politique de l'Ecole », *Politix*, vol.2, n°98, 2012, pp.7-33

disparait peu à peu le palier d'orientation en fin de 5e. La généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur a pour effet de faire disparaître la question des finalités des politiques éducatives de la liste des enjeux brûlants. Enfin, la politique scolaire des années 1980 a largement contribué à élaborer un sous champ de recherche en éducation associant universitaires, inspecteurs de l'enseignement, statisticiens notamment en transformant le service d'études statistiques en Direction des Etudes et de la Prospective (DEP) et en lui allouant des budgets conséquents destinés à la commande de travaux aux laboratoires extérieurs. La DEP structure ainsi largement le champ des investigations sur l'Ecole qui ont tendance à se concentrer sur l'évaluation de son fonctionnement[56].

Ainsi l'examen des procédures d'orientation depuis le début du XXème siècle par Marie Duru-Bellat[57] répond davantage au souci de dénaturaliser l'orientation scolaire comme principe de sélection qu'à la conviction de devoir en restituer les logiques agissantes dans sa définition et son évolution. En effet, d'après M. Duru-Bellat, le fonctionnement de l'orientation scolaire est globalement incohérent dans la mesure où les établissements scolaires auraient leur culture propre et dépendraient étroitement du contexte local institutionnel dans lesquels ils s'inscrivent[58]. En outre, les procédures d'orientation laisseraient de plus en plus de place à la famille comme acteur de l'orientation scolaire. Aussi ses travaux examinent-ils la façon dont s'opèrent les choix d'orientation sous le prisme des vœux d'orientation exprimés par les familles. La reproduction des positions sociales, l'absence ou la faible mobilité des enfants des classes populaires seraient, d'après M. Duru-Bellat, générées par le différentiel d'ambition entre classes populaires et les classes moyennes et supérieures, produit par l'anticipation des coûts et des avantages à emprunter telle ou telle filière scolaire. S'inscrivant dans le sillage de la théorie de l'individualisme méthodologique de R. Boudon, M. Duru-Bellat récuse l'hypothèse selon laquelle les choix d'orientation seraient le résultat des différentes valeurs du capital culturel détenu par les familles.

Une autre manière d'analyser l'orientation scolaire d'un élève est de l'envisager comme le résultat d'un processus interactif généré par différentes logiques professionnelles et non professionnelles. Philippe Masson [59] propose notamment de saisir grâce à la démarche

[56] Cf. Franck Poupeau, *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*, Editions Raisons d'Agir, mai 2003, pp. 55-108
[57] Cf. Marie Duru-Bellat, Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'Ecole, 1988, pp. 15-49
[58] Cf. Marie-Duru Bellat, *op.cit.*, Delachaux et Niestlé, 1988 ; Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, 1993.
[59] Philippe Masson, « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n°18-19, Juin/Septembre, 1994, pp. 165-186 ; P. Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, PUF, 1999.

ethnographique les pratiques des agents scolaires agissants dans le processus d'orientation et d'en restituer ainsi le fonctionnement. Il considère « *l'institution scolaire comme une forme d'action collective établie dont les activités concernent essentiellement deux catégories d'individus socialement définies : le personnel de l'établissement scolaire réparti en plusieurs catégories d'agents (administrateurs locaux, enseignants, conseillers d'éducation, surveillants, personnel de service) et ses clients directs (élèves) ou indirects (parents d'élèves, employeurs et autres établissements scolaires).* [Son] *objectif est de saisir la logique de fonctionnement à l'œuvre dans le processus d'orientation des élèves.* [Il] *souhaite montrer que cette activité est un processus de négociation parfois conflictuelle entre les acteurs, où chacun tente d'imposer sa conception de l'activité* »[60]. L'attention aux logiques et aux responsabilités professionnelles engagées dans l'acte d'orienter un élève constitue également une entrée analytique pour saisir les mécanismes à l'œuvre dans le processus d'orientation[61]. Hélène Buisson-Fenet tend par exemple à rendre compte « *des arbitrages en situation* »[62], mettant au jour « *les soubassements professionnels* »[63] dont ils pourraient relever, à partir de l'étude des décisions de réorientation en lycée professionnel en fin de seconde générale et technologique. Dans le sillage de la perspective impulsée par Philippe Masson, Séverine Chauvel[64] et Géraldine André[65] interrogent le processus au cours duquel se joue et se négocie l'orientation scolaire grâce à des enquêtes ethnographiques au sein d'établissements, et combinent à l'examen des interactions professionnelles celui de l'offre scolaire locale et des dispositions des élèves et de leurs familles. Elles parviennent ainsi à inclure les élèves et leurs familles dans le processus d'orientation, et à ne pas les réduire comme agents dominés de façon univoque par l'ordre scolaire.

Cette précaution épistémologique est aussi celle d'Ugo Palheta[66] qui examine, à la suite de Paul Willis[67], le rapport des enfants des classes populaires à l'enseignement professionnel auquel ils sont majoritairement destinés : « *54% des élèves d'origine populaire entrés en 6e en 1995 fréquentaient une filière professionnelle quelques années plus tard, quand seulement 19% d'entre eux étaient scolarisés en filière générale, et 16,7% en filière technologique.* »[68] . U. Palheta s'efforce de démontrer que l'orientation dans

[60] Philippe Masson, *art.cit.*, 1994, p. 166
[61] Hélène Buisson-Fenet, « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de « réorientation » scolaire en fin de seconde », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, 2005, pp. 121-138
[62] *Ibid,* p. 122
[63] *Ibid*
[64] Séverine Chauvel, *op.cit.*
[65] Géraldine André, *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, PUF, 2012.
[66] Ugo Palheta, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel*, PUF, 2013
[67] La culture anti-école déployée par « *les gars* » et héritée de la culture de l'atelier de leur père, avait été mise en évidence par le sociologue britannique, P. Willis à la fin des années 1970. Elle témoigne pour Willis de la lucidité des enfants d'ouvriers à qui « *la sélection élitiste de la masse* » n'avait pas échappé. P. Willis, *op.cit.*
[68] Ugo Palheta, *op.cit.,* p. 203

une filière d'enseignement professionnelle n'est pas nécessairement ressentie comme une relégation sociale ou vécue sur le mode de l'échec scolaire par les enfants des classes populaires : « *L'enseignement professionnel parvient à faire entrevoir (…) des biens de salut qu'ils vont juger dignes de convoiter, ainsi que des voies de salut crédibles dont ils estiment qu'elles leur permettront de « s'en sortir »* »[69]. Les résistances des enfants des classes populaires à la domination scolaire, entendue comme reconnaissance d'une légitimité de l'ordre scolaire, c'est-à-dire de l'autorité pédagogique des enseignants mais aussi de la valeur des diplômes que le système éducatif produit, s'incarnent aussi dans des comportements « anti-école » (bavardage, chahut).

L'examen des relations qu'entretient le système éducatif avec les familles et les élèves, selon la structure et le volume des capitaux qu'ils détiennent, constitue une autre manière d'étudier l'orientation scolaire. Joanie Cayouette-Remblière renouvelle l'étude du phénomène en montrant que le choix d'une filière d'enseignement est certes l'objet de décisions différenciées de l'élève et de sa famille selon qu'ils appartiennent à une classe sociale et à un sous-groupe spécifique au sein de celle-ci, mais qu'il est aussi largement travaillé par la hiérarchie des filières et les jugements et conceptions des enseignants et autres agents scolaires tout au long de la scolarité de l'élève[70]. « *Aussi s'attachera-t-on, avant d'étudier les choix scolaires des élèves et de leur famille, à étudier la façon dont la hiérarchie entre les filières se présente dans les établissements scolaires, et à saisir la manière dont les enseignants contribuent à construire les choix d'orientation de leurs élèves* »[71]. L'analyse des stratégies scolaires différenciées selon l'appartenance à un sous groupe au sein d'une même classe sociale est également au cœur de l'ouvrage d'Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*[72]. Elle y étudie les logiques à l'œuvre dans les stratégies scolaires de familles de classes moyennes. Sur la base d'entretiens, A. Van Zanten, révèle les finalités assignées à l'Ecole pour les différents sous groupes des classes moyennes, constitutives de leurs investissements dans le choix scolaire de leurs enfants. Elle montre, par ailleurs, que les différentes stratégies des familles reposent sur des représentations collectives et partagées (collectifs de parents, voisinages) de ce qui fait la qualité d'un établissement.

L'attention combinée aux discours et conceptions des acteurs engagés dans la construction du choix d'une filière d'enseignement pour un élève et aux enjeux sociaux qui

[69] *Ibid*
[70] Joanie Cayouette-Remblière, « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en science sociales*, vol. 5, n°205, 2014, p.58-71.
[71] *Ibid*, p. 60
[72] Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, 2009

l'encadrent, est aussi la perspective retenue par Jean-Michel Berthelot[73]. Néanmoins, si J.-M. Berthelot s'efforce de reconstituer les transformations majeures qui affectent l'organisation du système éducatif constitutives du passage d'une « *affectation sociale* » à « *l'orientation scolaire* »[74], ce n'est qu'en filigrane qu'il laisse apparaître les enjeux sociaux, économiques et politiques qui enserrent la définition de ce nouveau mode de sélection des élèves. J.-M. Berthelot accorde en effet une place majeure dans son analyse à l'étude des choix et décisions prises par les élèves. « *L'orientation est* (…) *un extraordinaire exemple d'articulation de déterminations sociales globales et de logiques de décision spécifiques* »[75] d'où son objectif de changer progressivement son échelle d'analyse : des transformations sociales qui affectent les « *itinéraires de vie »,* il analyse les moments où *« se nouent le social et l'individuel* »[76].

De ce point de vue, il semblerait que l'orientation scolaire ou le devenir scolaire d'un élève soit le résultat d'une série de variables qu'une seule étude ne pourrait réussir à faire tenir ensemble. François Baluteau[77] a, en effet, bien synthétisé le problème en démontrant que l'orientation scolaire résultait d'un empilement de logiques tenant à la fois à l'Etat, à l'usager et au contexte local. F. Baluteau revient assez schématiquement sur les principes de vision et de division du monde social qui ont façonné le problème public de l'orientation scolaire pensée comme mode de sélection et met en évidence, à partir des années 1970, une transformation de son appréhension, générée par la place attribuée aux familles au sein des établissements scolaires. Alors que les années d'après-guerre auraient consacré les principes de justice sociale et d'adéquation des flux scolarisés avec les besoins de l'économie, réclamant une orientation arbitraire fondée sur les aptitudes - scolaires et psychologiques -, l'après mai-juin 68 aurait fait place à la concertation entre l'Ecole et les familles, qui marque l'intégration de l'usager dans la décision d'orientation. Les enseignants et les conseillers d'orientation n'auraient plus que des rôles de conseils, aux parents et à l'élève de définir un avenir scolaire. Enfin, les politiques de décentralisation des années 1980 généreraient des offres locales différenciées, structurant alors en amont les champs des possibles scolaires des élèves. Le mode de sélection fondé sur les résultats scolaires laisserait place à des stratégies familiales étroitement déterminées par les dispositions familiales, mais aussi par les contextes locaux et les offres scolaires qui en découlent.

---

[73] Jean-Michel Berthelot, *Ecole, orientation, société,* PUF, 1993
[74] *Ibid*, p. 70
[75] *Ibid,* p. 10
[76] *Ibid*, p. 24
[77] François Baluteau, « L'orientation scolaire en perspective. « L'empilement » de l'Etat, de l'usager et du local », *Revue française de pédagogie*, n°124, juillet-aout-septembre, 1998, pp. 13-28

S'il ne s'agit pas de discuter des différents échelons où peuvent se jouer l'orientation scolaire d'un élève, on peut néanmoins souligner que la démonstration de F. Baluteau ne donne pas l'impression qu'il y ait empilement des représentations de l'Etat, de l'usager et du local. Alors qu'il s'en défend, sa présentation laisse à penser qu'il y a substitution des tensions autour de l'orientation et non pas superposition. Le rôle de l'Etat dans l'orientation scolaire semble se limiter, à partir de 1970, à la définition des procédures d'orientation et à la production des lois de décentralisation. En outre, la reconnaissance institutionnelle de la famille comme agent du système scolaire au début des années 1970 ne doit pas faire oublier qu'elle en fait partie à la marge après la première guerre mondiale. La liberté des familles de choisir le destin scolaire et social de leurs enfants constituait l'une des résistances de la droite au mouvement d'unification de l'Ecole[78]. Les travaux de F. Muel-Dreyfus ont, par ailleurs, montré comment s'était développée sous Vichy une expertise familiale en matière d'enseignement[79]. Si la légitimité de l'ordre scolaire a été remise en cause notamment durant les années 1960 et surtout en mai-juin 68, et qu'a été reconnue officiellement une place à la famille dans le processus d'orientation, ce n'est pas pour autant que la hiérarchie des filières et, par conséquent, l'ordre scolaire ne se sont pas maintenus. Enfin, si la critique des tests a généré une modification de la pratique des conseillers d'orientation, la dénonciation des jugements professoraux n'a pas pour autant modifié la pratique de notations des enseignants, ni même la hiérarchie entre savoirs abstraits et savoirs concrets. En somme, F. Baluteau occulte la prégnance d'un ordre scolaire établi sur une hiérarchie des savoirs et des jugements professoraux au cœur de l'ensemble des procédures d'orientation. Aussi, bien qu'à la famille puis à l'élève aient été reconnus des rôles de décideurs en matière d'orientation, les jugements professoraux et l'arbitraire culturel restent des invariants lourds du processus d'orientation, qui délimitent l'horizon des possibles scolaires et structurent en amont les choix d'orientation.

Si l'analyse de l'orientation scolaire a progressivement réintégré des dimensions sociales et structurelles, elle laisse dans l'ombre les logiques au principe de son évolution tout comme les fondements de sa définition. Joanie Cayouette-Remblière pose en quelque sorte les jalons de la sociogenèse qu'il faudrait réaliser pour combler cet impensé[80] généré par l'appréhension de celle-

[78] Cf. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'Ecole et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Editions Perrin, 2004, p. 240

[79] Francine Muel-Dreyfus, « La rééducation de la sociologie sous Vichy », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.3, n°153, 2004, pp. 65-77

[80] Cf. Pierre Bourdieu, *La distinction*, Editions de Minuit, 1979, Paris. P. Bourdieu illustre très clairement ce que signifie un impensé en procédant à la critique du populisme généreux (de Marx et Engels) reconnaissant à tous la capacité à être peintre ou homme politique qui, s'il démolit les évidences de la doxa, s'empêche de saisir les

ci comme choix scolaire, en montrant que la hiérarchie des filières structurait en amont les choix d'orientation. Si tel est le cas, il faudrait restituer le processus de construction et de la permanence d'un ordre scolaire, mais aussi rendre compte de l'élaboration progressive de l'orientation scolaire comme mode de sélection et des logiques qui y participent.

On verra dans la sous-section suivante que l'examen de l'orientation scolaire comme continuité possible de la théorie de l'orientation professionnelle contribue à mettre au jour les enjeux sociaux, politiques et scientifiques de la sélection des élèves.

1.2. L'histoire du « mouvement d'orientation »[81] professionnelle et du métier de conseiller d'orientation

L'orientation scolaire est également analysée en sciences sociales sous le prisme de l'histoire des agents censés orienter les élèves, à savoir les conseillers d'orientation. L'histoire du métier de conseiller d'orientation et plus largement du mouvement[82] d'orientation professionnelle constitue un terrain de recherche à l'INETOP (Institut national d'études et des travaux sur l'orientation professionnelle) depuis la fin des années 1970. Examinant les conditions sociales d'émergence d'une organisation scientifique du travail, qui repose sur des tests psychophysiologiques censés détecter les « aptitudes » des individus et optimiser leur force de travail, et d'institutionnalisation de cette technique avec la création de l'INOP (Institut national d'Orientation Professionnelle) en 1928, l'histoire de l'orientation professionnelle invite à

---

mécanismes au principe de la division du travail et de sa permanence. « Il s'est sans doute pas de manière plus radicale de poser le problème de la politique que de porter sur ce terrain la question qu'énoncent Marx et Engels lorsque, à partir d'une analyse de la concentration de la capacité de production artistique entre les mains de quelques individus et la dépossession corrélative (ou même consécutive) des masses, ils imaginent une société (communiste) où « il n'y a pas de peintres mais tout au plus des hommes qui, entre autres, font aussi de la peinture » et où, grâce au développement des forces productives, la réduction générale du temps de travail (corrélative d'une diminution globale et d'une répartition égale) permet de laisser « à tous suffisamment de temps libre pour prendre part aux affaires générales de la société, -*théoriques autant que pratiques* ». « Il n'y a pas d'hommes politiques mais tout au plus des hommes qui, entre autres, font de la politique » : l'utopie, en ce domaine comme ailleurs, trouve sa justification scientifique (et, sans doute, politique) dans la démolition des évidences qu'elle opère et qui contraint à porter au jour les présupposés de l'ordre ordinaire. En effet, bien que son apparente générosité l'oppose diamétralement aux dénonciations élitistes du suffrage universel auxquelles les intellectuels et les artistes d'un autre temps sacrifiaient volontiers, la complaisance populiste qui accorde au peuple la connaissance infuse de la politique ne contribue pas moins à *consacrer*, en la dissimulant au lieu de l'énoncer (ou de la dénoncer), la « concentration en quelques individus » de la capacité d'action consciente sur ce monde. Le paradoxe utopique brise la doxa : en imaginant un monde social où « tout homme en qui sommeil un Raphael » de la peinture ou de la politique pourrait s'accomplir, il oblige à apercevoir que la concentration des instruments (incorporés ou objectivés) de production est à peine moindre en matière de politique qu'en matière d'art et empêche d'oublier tous les Raphael que tiennent en sommeil, mieux que tous « appareils idéologiques d'Etat », les mécanismes responsables de ce monopole. »

[81] Michel Huteau et Jacques Lautrey, « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 8, n°1, 1979, pp. 3-44

[82] Au sens de courant de pensée

considérer l'orientation scolaire à la fois comme un nouveau mode de sélection des élèves et comme une possible extension de la théorie de l'orientation professionnelle à l'Ecole.

Dans leur article « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », Michel Huteau et Jacques Lautrey posent les premiers jalons d'une histoire de l'orientation professionnelle et, corrélativement, de l'orientation scolaire. En montrant comment l'organisation scientifique du travail proposée par les psychologues expérimentaux résulte de la rencontre entre l'évolution du système éducatif, du système de production et des savoirs psychologiques entre 1880 et 1930, ils restituent les enjeux de luttes politiques, sociaux, économiques et scientifiques que cristallise la question de la division du travail. En outre, dans leur analyse de la psychologie expérimentale et de la théorie de l'orientation professionnelle qui en découle, M. Huteau et J. Lautrey mettent en évidence les interrelations du champ politique avec le champ médico-psychologique dans le premier quart du 20ème siècle, qui se manifestent par les nombreux soutiens politiques dont bénéficie Edouard Toulouse chez les radicaux-socialistes, et la participation d'Henri Laugier, physiologiste, et d'Henri Piéron, psychologue, représentants de l'orientation professionnelle, à la commission de l'école unique crée par le ministre de l'Instruction publique François-Albert de 1924-1925, sous le Cartel des Gauches. La critique du système scolaire dual, depuis la fin du XIXème siècle, s'accompagnait de la revendication d'une école unique censée mettre fin à la présélection des élèves et lui substituer une sélection en cours de scolarité, appelée orientation scolaire. Il restait cependant à définir les critères de la sélection de même que les personnels appelés à observer et sélectionner les élèves. En proposant de compléter les résultats scolaires par des tests, les tenants de l'orientation professionnelle tentent d'occuper le terrain de la sélection des élèves.

Dans le sillage du programme de recherche initié par M. Huteau et J. Lautrey, environ trente ans plus tard, Jérôme Martin réalise une thèse d'histoire sur le mouvement d'orientation professionnelle et les origines de la profession de conseiller d'orientation entre 1900 et 1940[83]. En plus de restituer les conditions d'émergence d'un mouvement d'orientation professionnelle composite, il montre comment se structure et s'institutionnalise, dans les années 1920, autour de la psychologie expérimentale, le métier de conseiller d'orientation. Il révèle les résistances et soutiens que rencontrent H. Laugier et H. Piéron dans leur entreprise de définition scientifique de l'orientation professionnelle et du métier de conseiller d'orientation. Il procède aussi à la sociologie du métier en étudiant la composition des premières promotions de l'INOP, créé en 1928, la mise en place de l'Association Générale des Orienteurs de France et, plus généralement,

[83] Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011

en montrant combien les différentes conceptions de l'orientation professionnelle scientifique, morale, catholique, économique sont au principe des définitions concurrentes du métier dans les années 1930 qui reste, jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale, encore largement indéterminé.

Plusieurs travaux ont traité, depuis la fin des années 1980, de l'histoire de l'orientation professionnelle et du métier de conseiller d'orientation après la seconde guerre mondiale. André Caroff, alors inspecteur général de l'Education nationale, ex-instituteur et conseiller d'orientation, publie, en 1987, un ouvrage qui traite de l'organisation de l'orientation des jeunes[84]. Sur la base des pistes suggérées par M. Huteau et J. Lautrey, A. Caroff étudie les conditions d'émergence du problème de l'orientation professionnelle et celles constitutives du métier de conseiller d'orientation. L'apport du livre d'A. Caroff réside dans son analyse de la dynamique d'institutionnalisation de l'orientation professionnelle durant les années 1950, puis de l'orientation scolaire et professionnelle, nouvelle appellation à partir de 1959, entre 1960 et 1980. Si A. Caroff examine conjointement l'évolution des politiques scolaires, les différentes finalités assignées à l'orientation professionnelle, l'organisation et la mise en place des dispositifs d'orientation professionnelle, dans le contexte économique et sociale des années 1950, l'étude de l'évolution de l'orientation scolaire et du métier de conseiller d'orientation, pour les années 1960-1980, reste circonscrite au ministère de l'éducation nationale et aux dispositifs mis en place. L'enquête d'A. Caroff, extrêmement bien documentée, se recentre ainsi sur l'administration et ne fait que trop peu mention des relations qu'entretiendrait le ministère avec d'autres espaces du monde social qui transformeraient ou, à l'inverse, maintiendraient la ou les conceptions de l'orientation scolaire et du métier de conseiller d'orientation. Par ailleurs, aussi riche soit-elle, l'étude d'A. Caroff n'indique que trop rarement ses sources et jamais leurs localisations.

Francis Danvers et Henri Eckert, tous deux anciens conseillers d'orientation, participent au courant de recherche de l'histoire de l'orientation professionnelle. F. Danvers entreprend de restituer l'évolution concomitante du système d'enseignement et de l'orientation scolaire dans la première partie de son ouvrage[85], issu de sa thèse, et, dans la seconde partie, examine l'évolution des courants théoriques et des pratiques qui s'en réclament. La synthèse de l'histoire de l'enseignement et du système d'orientation, ainsi que sa bibliographie et le mémento des textes législatifs sur l'orientation scolaire et professionnelle, sont particulièrement utiles pour le chercheur, puisqu'ils lui fournissent un certain nombre de point de repères historiques et bibliographiques. Néanmoins, on regrettera qu'il n'ait pas davantage examiné les logiques

[84] André Caroff, *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Des origines à nos jours*, Editions EAP, 1987
[85] Francis Danvers, *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*, Editions EAP, 1988

agissantes dans la définition des politiques scolaires, ainsi que l'évolution de la politisation de l'orientation. Le découpage en deux parties de son ouvrage sépare, en outre, l'évolution des théories et outils des conseillers d'orientation, du contexte dans lequel s'élabore la politique de l'orientation scolaire. Enfin, le dernier chapitre de son ouvrage dédié à la pratique « *humaniste* » de l'orientation resitue l'auteur dans un registre prescriptif inhérent à sa pratique de conseiller d'orientation. Il ne faut pas pour autant dénier l'apport considérable du travail de F. Danvers à la recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle. Il a, par ailleurs, réalisé une encyclopédie vivante des acteurs de l'orientation qui réunit plus de 500 fiches biographiques (3 volumes), plus ou moins denses, qui a le mérite d'identifier les différents espaces où s'élaborent des visions de l'orientation, à savoir politique, syndical, scientifique et professionnel[86].

H. Eckert, ancien conseiller d'orientation, publie en 1993 une analyse comparée de l'évolution de l'orientation professionnelle en France et en Allemagne du XIXème siècle jusqu'aux années 1970[87]. L'adoption d'une perspective comparative enrichit considérablement l'analyse de l'évolution de l'orientation professionnelle et pose une série de jalons pour une histoire sociale de la circulation de la théorie d'orientation professionnelle comme système rationnel de répartition des travailleurs puis des élèves. Néanmoins, pour mener à bien sa démonstration, l'auteur passe un peu trop rapidement sur l'examen des processus sociaux à l'issue desquels l'orientation professionnelle s'est développée et institutionnalisée. Il n'étudie pas non plus comment les psychotechniciens ont noué des liens avec des députés socialistes et radicaux-socialistes, ou encore comment l'orientation professionnelle est devenue orientation scolaire et professionnelle. Henri Eckert livre une étude dense reposant sur l'analyse de textes, mais ne fournit que trop sommairement et trop rarement les conditions de possibilités de l'évolution du dispositif matériel d'orientation scolaire et professionnelle qu'il étudie.

Si l'étude de l'élaboration de l'orientation scolaire comme dispositif institutionnel de sélection des élèves, après la seconde guerre mondiale reste à faire, il en est tout autant du métier de conseiller d'orientation. Si P. Masson, H. Buisson-Fenet ou encore S. Chauvel et J. Cayouette-Remblière mentionnent les différents professionnels agissant dans le processus d'orientation, ils ne questionnent pas la division du travail d'orientation, et n'interrogent guère les logiques professionnelles à l'œuvre dans l'orientation d'un élève. Jean-Pierre Maniez, Claude Pernin et Estelle Desponds-Vlodaver, tous conseillers d'orientation, sont partis du même constat en 1988

[86] On remercie ici particulièrement F. Danvers qui a bien voulu mettre à notre disposition les trois volumes de son encyclopédie vivante des acteurs du mouvement de l'orientation professionnelle qui recense plus de 500 fiches biographiques.
[87] Henri Eckert, *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*, L'Harmattan, 1993

dans leur ouvrage *Un métier moderne. Conseiller d'orientation* : « (…) *L'on ne recense aucun texte à vocation sociologique qui ait pris pour objet les conseillers d'orientation* »[88]. Aussi tentent-ils de combler ce vide. Leur démonstration se veut sociologique et mobilise à la fois les travaux d'histoire de l'orientation professionnelle, mais aussi des statistiques sur le métier de conseiller d'orientation ainsi que des entretiens. Assez schématiquement ils montrent, grâce aux statistiques des instituts de formation et des entretiens, qu'à la figure du conseiller d'orientation technicien s'est substituée celle du conseiller-philosophe sous l'effet d'une augmentation du recrutement des conseillers d'orientation dans les années 1970, et l'investissement de ce métier par des étudiants de sciences sociales (et surtout en philosophie) de la génération de 1968. Aussi C. Maniez et J.-P. Pernin proposent-ils d'intéressantes pistes d'analyse mais trop peu documentées ou étudiées. En effet, l'évolution du métier de conseiller d'orientation n'est pas interrogée au regard des politiques scolaires, des conceptions du métier élaborées au sein des syndicats ou de l'association professionnelle des conseillers d'orientation. Malgré le recours à la sociologie pour analyser leur métier, les auteurs masquent difficilement le biais majeur de leur ouvrage : celui de défaire la figure du psychotechnicien testeur/affecteur et de promouvoir une figure moderne du conseiller d'orientation-philosophe chargé de former l'*homo oeconomicus*[89].

Force est de constater que le programme de recherche défini par M. Huteau et J. Lautrey en 1979 a suscité de nombreux travaux. Si les conditions d'émergence du mouvement d'orientation professionnelle et les déterminants de son évolution ont depuis été largement étudiées, celles de l'évolution des acceptions de l'orientation scolaire, des différentes logiques qui y sont agissantes depuis la seconde guerre mondiale ne l'ont été que trop sommairement. Ce champ de recherche est donc aujourd'hui encore investi notamment à l'INETOP par le Groupe de Recherches et d'Etudes sur l'Orientation (GREO), animé et crée en 1996 par Pierre Roche, Francis Danvers et Serge Blanchard[90]. Ce groupe de recherche réunit aussi bien des chercheurs universitaires que des praticiens actifs ou retraités mais aussi des acteurs des politiques scolaires, qui s'intéressent à l'histoire de l'Ecole et de l'orientation scolaire et professionnelle. Les 86

[88] Jean-Pierre Maniez et Claude Pernin avec la collaboration d'Estelle Desponds-Vlodaver, *Un métier moderne. Conseiller d'orientation*, Editions L'harmattan, collection Logiques sociales, 1988, p. 9
[89] *Ibid*, p. 189
[90] Serge Blanchard, ex-instituteur (1963-1973) puis conseiller d'orientation en 1974. Il effectue son stage à Paris puis est nommé au CIO de Saint-Ouen. Il y reste jusqu'en 1978 où il devient conseiller d'orientation au centre d'application de l'INETOP (1978-1990). Il se réclame de la psychologie du conseil et est proche des positions du SGEN.

exposés présentés au GREO[91] contribuent à l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle en révélant des témoignages d'acteurs de la politique d'orientation, de praticiens sur l'évolution de leurs pratiques professionnelles, ou en offrant à des chercheurs la possibilité de venir discuter de leurs travaux.

On ne peut clore cette présentation des travaux sur l'orientation professionnelle sans souligner qu'ils sont globalement réalisés par des praticiens ou d'anciens praticiens. Mais parce qu'il n'existe pas de représentation(s) symbolique(s) valorisante(s) des conseillers d'orientation, l'histoire de l'orientation professionnelle est préservée d'héroïsation de la fonction ou de récit hagiographique du métier de conseiller d'orientation. A l'exception du travail de J.-P. Maniez et C. Pernin qui semble vouloir valoriser une fonction spécifique du conseiller d'orientation, l'histoire de l'orientation professionnelle peut être considérée comme une contribution majeure à la sociogenèse de l'orientation scolaire et corrélativement du métier de conseiller d'orientation.

1.3. Pour une sociologie politique de l'orientation scolaire et du métier de conseiller d'orientation

La présentation critique des travaux de sciences sociales sur l'orientation scolaire a montré qu'ils laissaient deux angles morts concernant l'étude de ce phénomène. La sociologie et les sciences de l'éducation, en appréhendant l'orientation scolaire comme le devenir scolaire d'un élève, s'empêchent de saisir et de restituer les enjeux de luttes politiques, scientifiques et professionnels qui structurent la définition de l'orientation scolaire comme mode de sélection des élèves. En outre, hormis l'ouvrage de J.-P. Maniez et Claude Pernin, aucune étude à visée sociologique ne s'est intéressée au métier de conseiller d'orientation.

Il s'agit donc de réinvestir le terrain de la construction du dispositif public de l'orientation scolaire et de rendre compte des représentations des acteurs des politiques scolaires et des stratégies déployées pour les faire advenir comme légitimes[92]. On tentera d'étudier l'élaboration des politiques scolaires au sein du ministère de l'Education nationale sans occulter les relations qu'il entretient avec d'autres espaces du monde social qui contribuent également à la construction des politiques scolaires et à la définition du métier de conseiller d'orientation. La thèse s'inscrit

[91] J'y ai moi-même présenté le 12 novembre 2012 l'état de ma recherche. Paul Lehner, « Le rôle des conseillers d'orientation au début de la "démocratisation" de l'enseignement », Séminaire du GREO, 12 novembre 2012.
[92] Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations de l'Ecole », *Politix*, vol.2, n°98, 2012, p. 7-33.

ainsi dans le sillage de récents travaux de sciences sociales qui prennent pour objet d'études soit les politiques scolaires, comme J.-M. Chapoulie[93] et A. Prost[94], soit des problématisations spécifiques de l'Ecole : l'échec scolaire[95], la politique d'orientation de 1989[96], la précocité intellectuelle[97] ou encore la politique de sectorisation scolaire[98]. On s'inspirera particulièrement du travail de Lorenzo Barrault-Stella dans la mesure où il traite tout à la fois de la mise en place d'un dispositif public de sectorisation de l'offre scolaire structurant, dès lors, l'orientation scolaire des élèves et de sa réception par les familles. La thèse de L. Barrault-Stella porte sur la mise en œuvre du dispositif de la carte scolaire et renouvelle l'analyse des stratégies scolaires familiales de même que l'examen des politiques publiques, dans la mesure où elle démontre l'interpénétration de ces deux espaces agissant réciproquement sur leur structuration, grâce d'une part à l'étude de la réception et du traitement des demandes de dérogation des familles par les agents de l'administration, et, d'autre part, grâce à l'analyse fine des interprétations et stratégies déployées par les familles pour contourner la règle. Aussi révèle-t-il l'ensemble des logiques et contraintes qui enserrent le travail des agents municipaux, directeurs d'établissements et inspecteurs d'académie, qui expliquent l'issue des demandes de dérogation, et montre aussi comment les administrés se conforment à l'ordre scolaire et participent, par conséquent, au maintien de l'ordre établi. La démonstration de L. Barrault-Stella prouve que le réinvestissement des politiques scolaires comme objet d'étude ne rime pas nécessairement avec un mode d'investigation macroscopique mais, qu'au contraire, il peut se réaliser en examinant des situations concrètes localisées – des pratiques d'agents municipaux, des commissions, des courriers de familles, etc. . Ces dernières laissent apparaitre le fonctionnement d'un dispositif public et dévoilent, dans le même temps, un mode de gouvernement, au sens d'orientation des conduites[99], des administrés.

En examinant l'évolution de la définition du rôle des conseillers d'orientation au sein de l'enseignement secondaire, la thèse se propose aussi de saisir les logiques agissantes dans la construction de l'orientation scolaire comme dispositif public et d'analyser certaines des modalités de sa réception par les agents censés y participer. Le second axe de la thèse vise ainsi à examiner la manière dont l'action publique prend corps mais aussi à analyser la manière dont les

---

[93] Jean-Michel Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France*, PUR, mai 2010

[94] Antoine Prost, *Du changement dans l'Ecole*, Seuil, 2013

[95] Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010) : sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, thèse de sociologie, soutenue le 1er décembre 2010, dirigée par G. Mauger.

[96] Sylvie Aebischer, *« Mettre l'élève et le management au centre du système ». Sociologie d'un moment réformateur-le ministère Jospin 1988-1989*, thèse de science politique sous la direction de Jean-Louis Marie, soutenue en octobre 2010.

[97] Wilfried Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence*, La découverte, Paris, 2012

[98] Lorenzo Barrault-Stella, *Gouverner par accommodements. La régulation publique de l'accès à l'Ecole et les stratégies des familles*, thèse de science politique, soutenue le 2 décembre 2011, sous la direction de Daniel Gaxie.

[99] « Gouverner (…) c'est structurer le champ d'action éventuel des autres ». Voir Michel Foucault. « Le sujet et le pouvoir », *Dits et écrits 1954-1988. Tome IV (1980-1988)*, Editions Gallimard, 1994, p. 237

différentes organisations qui définissent l'institué du métier – syndicats, association professionnelle, institut de formation – structurent un espace des pensables du métier de conseiller d'orientation. Autrement dit, si la thèse est attentive aux investissements que réalisent certains agents dans le métier de conseiller d'orientation, ce n'est pas sans les réinscrire dans un état des rapports de force syndicaux, scientifiques et professionnels qui enserrent le groupe professionnel et qui contribuent à l'élaboration de la politique d'orientation.

2) Le travail d'enquête

2.1. Les archives nationales

La double histoire que l'on propose de restituer n'aurait pu être réalisable sans les travaux sociologiques et historiques déjà existants sur l'Ecole et sur le mouvement d'orientation professionnelle. Ils offrent en effet le moyen de resituer continuellement le processus de construction de l'orientation dans un contexte historique spécifique, marqué par des enjeux sociaux et politiques. Au-delà des jalons qu'ils posent pour réaliser la sociogenèse de la question de l'orientation scolaire, les travaux de Jean-Michel Chapoulie[100] et d'A. Prost[101], invitent, à l'instar de Frédéric Sawicki[102], à être attentif aux problématisations de l'Ecole, aux positions et aux stratégies déployées par les différentes groupes d'acteurs pour les faire advenir comme légitimes. Aussi le travail de thèse s'est d'abord attelé à reconstituer, à partir d'archives, le processus de construction de l'orientation scolaire comme problème public, ainsi que les différents dispositifs qu'il sécréta depuis la fin de la seconde guerre mondiale. 140 fonds d'archives officielles ont été examinés et dépouillés. Cette quantité d'archives dépouillées s'explique par une double absence : celle, déjà soulignée, de travaux sur l'institutionnalisation de l'orientation scolaire comme problème public, et celle d'informations sur les fonds consultés pour réaliser l'histoire du système d'orientation français, notamment dans l'ouvrage d'A. Caroff. On a donc procédé par tâtonnement pour trouver des traces des logiques agissantes dans le processus de production de l'orientation scolaire. La Base Priam 3 du site des archives nationales de Fontainebleau (CAC) puis le moteur de recherche de la Salle des inventaires virtuelle, dont la création coïncide avec celle du site des archives nationales de Pierrefitte, constituèrent nos principaux instruments de recherche. On entreprit de consulter tous les fonds faisant mention des mots : conseiller(s)

[100] Jean-Michel Chapoulie, *op.cit.*, mai 2010
[101] Antoine Prost, *op.cit.*, 2013
[102] Frédéric Sawicki, *art.cit*, 2012

d'orientation, conseiller d'orientation scolaire, conseiller d'orientation professionnelle, orientation scolaire et orientation professionnelle. A ceux-ci s'ajoutent ceux des différents projets de réforme de l'enseignement dans lesquels on espérait trouver les finalités assignées à l'orientation scolaire.

Liste des fonds d'archives consultés aux archives nationales (Sites : Fontainebleau, Paris et Pierrefitte)

19900076/3	Direction des lycées et collèges	Pierrefitte-sur-Seine
19880107/1 à 5	Cabinet de Roland Carraz, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement technique et technologique	Pierrefitte-sur-Seine
19880107/15 - 19880107/16	Cabinet de Roland Carraz, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement technique et technologique	Pierrefitte-sur-Seine
19910763/21	Bureau des études, de la documentation et de l'évaluation (direction de l'information, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17507	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17506	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17505	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17502	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
20020356/1	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
550AP/43-44-57	Prost (Antoine)	Pierrefitte-sur-Seine
19930625/3-6	Cabinet du Premier ministre	Pierrefitte-sur-Seine
20090013/53	Cité internationale universitaire de Paris	Pierrefitte-sur-Seine
19930203/1-3-4	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
19950292/5	Directeur général et adjoints (direction générale de la programmation et de la coordination, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
20020131/3	Directeur général et adjoints (direction générale de la programmation et de la coordination, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19910760/2	Bureau de la vie scolaire (direction des lycées)	Pierrefitte-sur-Seine
19870201/13	Mission de la formation et de la recherche en éducation	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/13332	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17501	Instruction publique	Pierrefitte-sur-

		Seine
F/17/17500	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17937	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17936	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17935	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17934	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17933	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17932	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17504	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17503	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
574AP/32-33	Domerg (Henri)	Pierrefitte-sur-Seine
19870194/4	Sous-direction de l'orientation (direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation)	Pierrefitte-sur-Seine
640AP/31-32-34-37-43	Loste (Sébastien)	Pierrefitte-sur-Seine
19870201/9-10	Mission de la formation et de la recherche en éducation	Pierrefitte-sur-Seine
19870192/62 à 64	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
19900238/1 à 9	Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)	Pierrefitte-sur-Seine
19870212/1-2	Service du plan scolaire et universitaire	Pierrefitte-sur-Seine
19770520/2	Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Éducation (secrétariat d'État aux Universités)	Pierrefitte-sur-Seine
19870551/1 - 19870551/2	Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)	Pierrefitte-sur-Seine
19870163/1	Cabinet et services rattachés au ministre (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19880128/1 à 3	Inspections générales (ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)	Pierrefitte-sur-Seine
19930271/1 à 3	Direction des personnels enseignants des lycées et collèges	Pierrefitte-sur-Seine
19900503/1 à 3	Directeur et services rattachés (direction des affaires générales, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
20020131/1 à 3	Directeur général et adjoint (direction générale de la programmation	Pierrefitte-sur-

	et de la coordination, ministère de l'Éducation nationale)	Seine
19780576/15	Bureau du recrutement et de la gestion des personnels (division de l'information et de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19770479/1	Bureau du recrutement et de la gestion des personnels (division de l'information et de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
97AJ/36-37-39-40BIS- 40/1-41	Archives de Christian Fouchet	Pierrefitte-sur-Seine
19771307/38 à 40	Sous-direction du plan et des programmes (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19910760/3	Bureau de la vie scolaire (direction des lycées)	Pierrefitte-sur-Seine
19810345/1 - 19810345/2	Sous-direction des études économiques et sociales (ministère de l'Éducation)	Pierrefitte-sur-Seine
19910760/1-2	Bureau de la vie scolaire (direction des lycées)	Pierrefitte-sur-Seine
19810346/1 - 19810347/1	Département des études de démographie scolaire et de l'emploi (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19800375/1 - 4	Département de la coordination des actions pédagogiques et éducatives (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19870191/2-4-5	Secrétariat général (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
19930203/3	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
19890213/1 à 3	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
19870196/1	Service des enseignements généraux (direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation)	Pierrefitte-sur-Seine
19870194/5 à 9	Sous-direction de l'orientation (direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation)	Pierrefitte-sur-Seine
F/17/17943	Instruction publique	Pierrefitte-sur-Seine
19870191/22	Secrétariat général (ministère de l'Éducation nationale)	Pierrefitte-sur-Seine
20020131/1 à 3	Directeur général et adjoint (direction générale de la programmation et de la coordination, ministère de l'Éducation nationale)	Fontainebleau
19800494/1 - 4	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Pierrefitte-sur-Seine
19930269/2 à 4	Directeur (direction des lycées)	Fontainebleau
19890605/1 à 3 -6	Cabinet du ministre de l'Éducation nationale	Fontainebleau
19870021/1 - 19870021/4	Directeur (direction des affaires financières, ministères de l 'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche)	Fontainebleau
19870560/1 - 19870560/2	Bureau du recrutement et de la gestion des personnels (division de l'information et de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale)	Fontainebleau
19870234/1	Bureau du recrutement et de la gestion des personnels (division de l'information et de l'orientation, ministère de l'Éducation nationale)	Fontainebleau

Jusqu'en février 2013, les archives nationales étaient réparties sur deux sites : le CARAN à Paris, et le Centre des Archives Contemporaines (CAC) à Fontainebleau. Le premier regroupait, entre autre, les archives du ministère de l'Education nationale jusqu'au début des années 1960, et le second toutes celles de 1960 au début des années 1990, soit la majorité des fonds d'archives. Le déménagement des archives du CARAN et du CAC au site de Pierrefitte, commencé le 21 Mai 2012 et achevé le 19 Avril 2013, a rendu incommunicable, successivement, un certain nombre de fonds d'archives, différant, de fait, leur consultation. En outre, les délais de 3-4 mois avant de pouvoir consulter les fonds d'archives soumis à des demandes de dérogation (12 fonds concernés) ont contribué à rendre la consultation et l'exploitation des archives nationales largement discontinues. L'absence de financement de recherche, l'occupation d'un emploi à temps partiel et d'un poste de chargé de TD durant les trois premières années de thèse n'ont pas accéléré la dynamique.

Tous les fonds d'archives consultés n'ont pas été exploités, soit parce qu'ils ne contenaient pas d'informations utiles à la recherche, soit parce qu'ils ne faisaient que confirmer des éléments déjà mis en évidence par A. Caroff ou F. Danvers. Aussi parmi les 142 fonds d'archives consultés aux archives nationales, seuls une quarantaine ont été exploités dans le travail de thèse.

Liste des fonds d'archives exploités. Archives nationales (Sites :Paris-Pierrefitte-Fontainebleau)

Côtes et numéros des fonds d'archives	Producteurs
Fonds publics	
19771307/38 et 40	Direction de l'évaluation et de la prospective (1964-1968) Ministère de l'EN
19870194/5-6	Archives de Guy Caplat (1964-1970)
F17/17502 à 508	Instruction publique
20090013/53	Archives de la Cité Universitaire
F17/17933-17934	Instruction publique
19870201/13	Mission de la formation et de la recherche en éducation
19800375/1-2	Direction programmation et coordination Commission Pierre Emmanuel (MEN)
19800494/3-4	Cabinet du MEN (Guichard) 1969-1972
19870192/62	Cabinet du MEN (Faure) Juillet 1968-Mai 1969
20000220/1	Mission orientation au MEN
19880128/1	Archives R. Begarra (IGEN chargé de l'orientation scolaire) 1968-1982
19890605/1-2-6	Papiers de P. Dasté. Archives cabinet MEN (1976-1984)
19790571/2	Direction de l'Orientation (1956-1978) MEN
19870021/2	Direction des affaires financières (1966-1980)
20020356/1	Cabinet du MEN. Archives de Jean Geoffroy. Conseiller technique de Lionel Jospin (1987-1992)
19930625/3-6	Antoine Prost Conseiller technique au cabinet de M. Rocard (1988-1991)
19880107/3-5	Archives du cabinet du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique (1984-1986)
19960211/1-3	Direction des lycées des collèges (1965-1991)
19910829/8	Secrétaire d'état à l'enseignement technique (1982-1991)
19930203/3	Papiers de C. Join-Lambert. Cabinet du MEN. 1980-1984
19910763/21	Bureau des études, de la documentation et de l'évaluation (direction de l'information, ministère de l'Éducation nationale) 1985-1988
Fonds privées	
550/AP/43-57	Antoine Prost

574/AP/33	Henri Domerg
640/AP/30-33-34-36-37	Sébastien Loste
520/AP/12-50	Henri Piéron

Cette quarantaine de fonds d'archives peut être classée selon deux types d'archives : les archives des services directement rattachés au MEN (archives produites par la direction des collèges, la direction des lycées, l'inspection générale) ; les archives de cabinets ministériels ou de secrétariats d'Etat (archives conservées par des membres de cabinets et déposées aux archives nationales, celles versées par le conseiller juridique du Ministère de l'Education nationale des commissions de projets de réformes de l'enseignement de 1936-1960).

Les premières renferment à la fois des données assez hétérogènes qui portent sur le groupe professionnel des conseillers d'orientation (évolution des pratiques, recrutement, missions) élaborées par la direction de l'information et de l'orientation qui appartient à la direction des collèges, sur l'évolution des dispositifs mis en place et sur leurs finalités, sur des groupes de travail internes, des échanges avec le cabinet du ministre sur le problème de l'orientation scolaire, des rapports produits par différentes instances, comme le Sénat ou le Conseil d'État, sur les services d'information et d'orientation.

Le second type d'archives permet d'accéder à un niveau plus fin de l'élaboration des politiques scolaires puisqu'elles contiennent des comptes-rendus (CR) de commissions de projets de réforme de l'enseignement, des échanges de documents interservices sur la réforme de l'orientation où s'expriment les prises des positions des membres d'un même service comme par exemple ceux du Secrétariat Général du MEN, des CR de réunions au sein du cabinet, voire gouvernementales (comme par exemple les CR des conseils restreints de 1964 à 1968 tenu par le général De Gaulle dans les archives de S. Loste), et des prises de positions plus individuelles comme celles que peut exprimer Henri Domerg au sujet de la réforme de l'enseignement supérieur. On peut également y trouver des projets de circulaires, de décrets, des courriers aux différents services du ministère attestant de la mise en place d'une politique particulière et où s'expriment clairement les finalités de celle-ci.

Ces archives permettent de reconstituer à différents niveaux le processus d'élaboration des politiques scolaires et plus précisément de l'orientation scolaire. Si elles sont foisonnantes pour les années 1945-1980, elles le sont beaucoup moins pour les années 1980-1991 où l'on dispose essentiellement d'archives officielles de cabinet moins riches en compte rendu de travail, de courriers, de notes sur les projets de circulaires, etc. . L'évolution des moyens de communication[103] est à coup sûr un des éléments d'explication, mais on peut aussi comprendre cet amoindrissement des archives relatives à l'orientation scolaire par l'évolution de sa politisation générée par l'unification du collège en 1975 et l'essor du problème de l'échec scolaire et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ; problèmes publics ayant fait l'objet de nombreux travaux, notamment ceux de G. Mauger ou S. Ebersold[104].

2.2. Les archives nationales du monde du travail

Aux archives du ministère de l'Education nationale se combinent celles du secrétaire général du Syndicat National de l'Enseignement Technique (SNET), Louis Astre, et celles des secrétaires nationaux de la catégorie conseiller d'orientation du Syndicat National des Enseignements du Secondaire (SNES), Jacques Romian et Gilbert Blanc. Le SNET était le syndicat le plus représentatif des conseillers d'orientation. Il fusionne en 1967 avec le SNES. Si la consultation des archives du SNET n'a pas suscité de résistances, l'examen de celles du SNES s'est heurté à un certain nombre de problèmes pratiques.

Leurs archives étaient stockées jusqu'en 2012, dans les locaux de l'Institut de Recherches sur l'Histoire du Syndicalisme dans les Enseignements du Second Degré (IRHSES), fondé par Alain Dalançon, agrégé d'histoire, spécialiste de l'histoire du syndicalisme enseignant, qui se trouve au siège du SNES, avenue d'Ivry dans le 13e arrondissement de Paris. Alain Dalançon a réalisé l'histoire du SNES en deux tomes[105] et a aussi contribué au Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier Français (DBMOF) en réalisant des notes biographiques de militants. Parmi celles-ci, celles de Gilbert Blanc et Jacques Romian, militants du SNET et du SNES, puis secrétaires nationaux de la catégorie des conseillers d'orientation au SNES jusqu'à la fin des années 1970, élaborées à partir des archives de l'IRHSES. C'est à ce sujet que j'ai contacté A. Dalançon en mars 2013. Il ne restait à l'IRHSES que 4 cartons des archives du secrétariat de catégorie des conseillers d'orientation transférées, depuis 2012, aux Archives nationales du

[103] Cf. J.-M. Chapoulie, *op.cit.* , 2010, p. 454
[104] Voir Partie 2 de la thèse
[105] Alain Dalançon, *Histoire du SNES. Tome 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-67*, IRHSES, 2003 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES. Tome 2, Les années tournant, 1967-1973*, IRHSES, 2007.

monde du travail à Roubaix. Après vérification par Françoise Chevalier - collaboratrice d'A. Dalançon- seuls deux cartons d'archives étaient disponibles à l'IRHSES: les cartons côtés 79 (Conseillers d'orientation 1980) et 1520 (catégories du SNES dont les Conseillers d'orientation). A ceux-ci se mêlent les fonds d'archives consultés aux Archives nationales du monde du travail dont le repérage et la consultation furent facilités par l'inventaire réalisé par A. Dalançon[106]. Si j'ai accès à la plupart des fonds demandés, un certain nombre ne me sont pas communiqués, soit parce que les fonds contiennent des données personnelles sur certains des membres du syndicat, soit parce qu'ils sont contaminés par les déjections de souris. Mes demandes pour consulter les archives des secrétaires de catégorie du SNES pour les années 1980-1990 – qui n'ont pas encore été déposées aux archives nationales - n'ont pas abouti.

Archives nationales du Monde du Travail

Fonds d'archives	**Producteurs**
2012-023-33 2012-023-13	SNET. Fond Astre
2012-022-312 2012-022-330 2012-022-316 2012-022-296 Cartons 79 et 1520	IRHSES IRHSES IRHSES IRHSES IRHSES
2011-014-0202	SNI

Ces fonds contiennent toutes sortes de documents : des coupures de presse relatives aux politiques scolaires ou aux conseillers d'orientation, des compte-rendu de réunions internes mais aussi intersyndicales, des courriers internes et intersyndicaux, ainsi que des échanges avec des sociétés savantes, des associations professionnelles et des représentants du ministère de l'Education nationale. Ces différentes sources permettent de restituer les prises de position des représentants syndicaux des conseillers d'orientation dans un contexte spécifique marqué par des

[106] On peut trouver l'inventaire des fonds du SNET versés aux Archives nationales du Monde du travail à l'adresse suivante : http://www.irhses.snes.edu/IMG/pdf/1-_3e_envoi_archives_Astre_snet_2012-23-2.pdf.
Pour celles du SNES à cette adresse : http://www.irhses.snes.edu/IMG/pdf/4-_3e_envoi_archives_non_numerisees_2012-22.pdf. Le fond 2011-014-0202 du SNI a été déposé en 2011 aux archives nationales par le syndicat des enseignants. Il a fait l'objet d'un inventaire réalisé en 2006 consultable à cette adresse http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/camt/.

interrelations du SNES avec d'autres syndicats ou associations professionnelles. Elles donnent aussi à voir des représentations du métier, la valorisation de certaines de ses fonctions ou de ses pratiques. En complément de ces fonds d'archives syndicales, on a consulté le journal du SNES, *L'université syndicaliste*, et plus spécifiquement les pages relatives à l'OSP.

2.3. Le Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français

Constituant tout à la fois un répertoire de notices biographiques mais aussi de sources de presses et de repères bibliographiques constitués par des « historiens-militants »[107] et constamment actualisés, le DBMOF a représenté une source majeure pour notre travail de thèse. Le DBMOF était pensé par son fondateur, Jean Maitron, comme un dictionnaire des élites « obscures », comme entreprise de légitimation et de mémoire du mouvement ouvrier. Il n'est pas, selon B. Pudal, « *le dictionnaire des seuls ouvriers, loin de là. Les intellectuels occupent un volume non négligeable des notices dès lors qu'ils ont effectivement participé aux luttes sociales et politiques en conjonction avec ou dans le mouvement ouvrier. (…) Les instituteurs et enseignants sont aussi particulièrement représentés, ce qui témoigne du rôle qu'ils ont pu joué* »[108]. On trouve ainsi 33 notices biographiques de conseillers d'orientation[109] qui ont, par ailleurs, été instituteurs. Le DBMOF permet ainsi de reconstituer les trajectoires sociales de conseillers d'orientation repérés dans les presses ou archives syndicales et alimente l'objet d'étude puisque les notices foisonnent d'indications sur les activités militantes et associatives des conseillers d'orientation. Il s'est avéré particulièrement utile pour l'examen des prises de position de la section orientation du SGEN.

2.4. Les entretiens semi-directifs et informatifs[110]

La thèse s'appuie également sur des entretiens avec des représentants nationaux des conseillers d'orientation au SNES qui ont permis d'éclairer certaines périodes de l'histoire du métier de conseiller d'orientation, voire de combler l'absence d'archives syndicales, notamment sur la mobilisation pour le titre de psychologue du SNES de 1983 à 1991, examinée dans la dernière partie de la thèse. On a ainsi rencontré Catherine Remermier, secrétaire nationale de

---

[107] Bernard Pudal, « Maitron Jean, *Le dictionnaire biographique du mouvement ouvrier,* Paris, Les Editions Ouvrières, 1989. Notes critiques. », *Politix*, vol.2, n°7, 1989, p. 169

[108] *Ibid*, p. 171

[109] Résultat obtenu à partir d'une recherche de l'expression « conseiller d'orientation » pour les 4e et 5e période (1914-1939 ; 1940-1968) sur le site du maitron

[110] Cf. La liste des entretiens réalisés se trouve en annexes.

catégorie au SNES du début des années 1980 à 2013, et réalisé un entretien téléphonique avec Michel Zerwetz, secrétaire national de catégorie jusqu'en 1985.

Les entretiens avec d'anciens militants et des secrétaires nationaux de la section orientation du SGEN, syndicat minoritaire des conseillers d'orientation, et le dépouillement de leur journal, *Syndicalisme universitaire*, ont, dans une certaine mesure, pallié l'absence d'archives sur les activités de ce syndicat[111]. En outre, des enquêtés m'ont fait parvenir par voie postale ou électronique certaines de leurs archives privées. Robert Solazzi, ancien conseiller d'orientation, directeur du centre du centre de formation de Lyon, m'a envoyé des textes de G. Latreille, secrétaire adjointe nationale de la section orientation du SGEN de 1958 à 1964, ainsi que la liste présentée par le SGEN aux élections du 6 avril 1965 à la commission administrative paritaire nationale des directeurs et conseillers des centres d'orientation professionnelle. On a également pu resituer les prises de position de la section orientation du SGEN dans l'histoire plus générale du SGEN et de la CFTC, devenue CFDT en 1964, grâce aux travaux de Madeleine Singer[112] et de Frank Georgi[113].

Compte tenu de leur formation pluridisciplinaire, embrassant la sociologie, la psychologie et l'économie, de leur familiarité avec les méthodes d'entretien, et de l'objectif de se déprendre de l'image négative des conseillers d'orientation - qui aurait pu les inciter à ne valoriser que des traits positifs de leur rôle-, les entretiens ont été présentés aux enquêtés comme des occasions de témoigner de leurs métiers et de l'évolution de leurs pratiques induisant donc une perspective historique plutôt que sociologique. L'entretien se décomposait en deux temps. Le premier était consacré aux conditions d'entrée dans le métier de conseiller d'orientation et s'intéressait aux parcours scolaire, universitaire voire professionnel précédents la prise de fonction. Le second visait à amener l'enquêté à retracer les différentes étapes ou scansions de leurs trajectoires professionnelles, à évoquer leurs pratiques professionnelles, les relations qu'ils entretenaient avec leurs collègues, hiérarchie, tout ce qui permettait de restituer leurs carrières[114].

---

111 Les contacts répétés avec Frédéric Sève, secrétaire général du SGEN-CFDT n'ont pas permis d'avoir accès aux archives du syndicat.

112 Madeleine Singer, *Histoire du SGEN*, Presses Universitaires de Lille, 1987

113 Frank Georgi, *L'invention de la CFDT 1957-1970 : syndicalisme, catholicisme et politique dans la France de l'expansion*, CNRS Editions, Paris, 1995

114 Voir la définition qu'en donne Jean-Claude Passeron : « sens indissociablement subjectif et objectif que prend après coup comme carrière (pour le sociologue mais aussi sous le regard rétrospectif du sujet) une succession d'actions, réactives, défensives, tactiques, anticipatrices, etc. , que celui-ci a choisies en son nom personnel pour gérer ses rapports avec le pouvoir contraignant d'un appareil qui lui a imposé anonymement la gradation prédéterminée

On a aussi réalisé des entretiens informatifs avec Guy Caplat, administrateur civil, sous-directeur de l'information et de l'orientation, des membres du cabinet Jospin comme André Legrand et Luc Soubré, et avec Antoine Prost, conseiller spécial de Michel Rocard, premier ministre de 1989 à 1991. Ces entretiens visaient avant tout à récolter des informations sur l'élaboration de la politique scolaire. C'est à dessein qu'on a eu recours aux témoignages dirigés et enregistrés par l'équipe de Marie-Thérèse Frank du Service d'Histoire de l'Education de l'INRP publiés en 5 volumes[115].

Si les entretiens informatifs avec des membres de l'administration se sont effectués à la suite d'un contact par mail ou téléphonique, la plupart des entretiens réalisés avec des conseillers d'orientation découlent de rencontres lors de colloques à l'INETOP, de séminaires du GREO, et de congrès nationaux de l'ACOP-F. On évoquera dans la dernière section du chapitre, la manière dont j'ai intégré l'INETOP et l'ACOP-F.

2.5. Intégrer l'INETOP et l'ACOP-F

Le travail de thèse s'inscrit dans la continuité de l'enquête menée dans le cadre du mémoire de master 2[116] au cours de laquelle j'avais rencontré Pierre Roche, coordinateur et animateur du GREO à l'INETOP depuis 1996, qui entreprenait alors d'actualiser l'ouvrage d'A. Caroff (voir *supra*). Tout au long de cette première recherche, P. Roche m'a fourni conseils et indications bibliographiques. Il m'a également invité à solliciter Rémi Guerrier, responsable de la bibliothèque de l'INETOP, l'un des piliers du GREO. Tous les deux m'assurèrent de leur soutien durant la thèse.

J'ai participé aux différentes activités de l'INETOP : séminaires du GREO ; colloque international sur l'accompagnement à l'orientation en mars 2010 ; colloque sur les 20 ans du titre

---

des sanctions ou des récompenses correspondant à ses réponses (ou à ses abstentions) choisies ». Jean-Claude Passeron, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, 1990, vol. 31, n°1, p. 20

[115] Marie-Thérèse Franck et Martine Allaire, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, Tome 1*, SHE, INRP, 1995 ; Marie-Thérèse Franck et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, Tome 2*, SHE, INRP, 2000 ; Marie-Thérèse Franck et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, Tome 3*, SHE, INRP, 2002 ; Marie-Thérèse Franck, Françoise Lepagnot-Leca et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, Tome 4*, INRP, SHE, 2005 ; Marie-Thérèse Franck, Françoise Lepagnot-Leca et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération, Tome 5*, INRP, SHE, 2008

[116] Paul Lehner, *Eléments pour une socio-histoire de la question de l'orientation scolaire*, mémoire de master 2, sous la direction de Bernard Pudal, soutenu en septembre 2009 à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

de psychologue en 2011 ; colloque sur la contribution d'Henri Piéron à l'édification de la psychologie expérimentale en 2014. C'est au cours des séances du GREO et des colloques que j'ai rencontré la plupart des conseiller(ère)s d'orientation avec qui j'ai réalisé des entretiens. J'ai, en outre, utilisé la liste de diffusion du séminaire du GREO pour lancer un appel à entretien auquel certains conseiller(ère)s d'orientation ont bien voulu répondre favorablement.

Plus qu'un simple lieu de rencontre, le GREO représente aussi, grâce aux interventions de chercheurs ou de praticiens intéressés par l'histoire de l'orientation ou du métier de conseiller d'orientation et son site internet, une source inestimable d'archives officielles ou privées. P. Roche m'a transmis au mois de juillet 2015 des archives numérisées des actions des centres d'orientation scolaire et professionnelle et des instituts de formation des conseillers d'orientation menées durant les mois de mai-juin 1968[117]. J'ai également profité du classement et de la numérisation des archives de l'INETOP réalisés par Rémi Guerrier, qui a créé le site internet du GREO en 2012, à partir duquel sont accessibles les comités d'administration de l'INETOP durant les années 1950, un inventaire des archives de l'INETOP, les sommaires de différentes revues telles que *La Boussole*, ou encore *Les cahiers du Groupe d'Etude Pour une Orientation Humaine* créés par les conseillers d'orientation catholiques de l'institut.

Mon insertion à l'INETOP avait en outre été facilitée par les échanges avec Even Loarer, directeur de l'INETOP, que j'avais sollicité, à la fin de mon master 2, pour obtenir une allocation de recherche du CNAM. Malgré l'absence de financement, j'ai bénéficié du soutien de l'INETOP sur toute la durée de la thèse. J'ai, par exemple, obtenu une autorisation du directeur de l'INETOP d'accéder à la salle des archives de l'institut, qui contenait entre autre chose, les archives de l'ACOP-F que j'ai pu consulté durant l'été 2013.

L'accès aux archives de l'ACOP-F et leur dépouillement résultent d'une longue série d'échanges et de rencontres avec le président et la secrétaire de l'ACOP-F, Dominique Hocquart et Sylvie Amici. J'avais contacté D. Hocquart en 2011 au sujet de son courrier paru dans la lettre des conseillers d'orientation retraités qui faisait mention de sa volonté de créer un comité d'histoire dont l'objet était d'étudier les conceptions de l'orientation des différents présidents de l'ACOF[118]. La journée de dépouillement et d'inventaire des archives de l'ACOP-F, fixée le 17 Juin 2011, était l'occasion de nous rencontrer et de discuter de nos travaux et projets respectifs.

[117] Archives que lui ont remis A. Caroff, Alain Louveau et Pierre Maes.
[118] ACOP-F, La lettre aux retraités, n°34, Janvier 2011, p. 5

L'objectif de la journée était double : réaliser un rapide inventaire des archives qui consistait à marquer au feutre le contenu des cartons sur les cartons eux-mêmes en vue d'une exploitation future par le président de l'ACOF ; éviter la mise au pilon de documents et transférer les cartons provisoirement chez S. Amici. Je n'ai pu prendre connaissance que très sommairement du contenu de la vingtaine de cartons et de la quantité d'archives qui s'y trouvaient entreposer : correspondances internes à l'ACOF, avec les syndicats et le ministère de l'éducation nationale (aperçu néanmoins suffisant pour juger pertinente la consultation de ces archives).

Après cette première rencontre, j'ai été invité par D. Hocquart et S. Amici au congrès national de l'ACOP-F qui se déroulait du 20 au 24 septembre 2011 à Bordeaux, intitulé « Orientation : quelle histoire ? pour quel avenir ? ». S. Amici m'a présenté à certains de ses collègues mais aussi à Bernard Lespes, Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'Information et de l'Orientation, qui avait occupé les fonctions de secrétaire national de l'ACOF au début des années 1980, et de trésorier puis de président de l'Association Nationale des Organisations de Psychologues (fondée en 1981 pour revendiquer la création d'un titre de psychologue). Après quelques échanges par téléphones et par mail, B. Lespes m'a fait parvenir sous format numérisé les archives qu'il avait conservées de son passage à l'ANOP (courriers aux parlementaires, aux ministres de l'Education nationale, compte-rendu de réunion de travail). En mars 2012, j'ai visité la collection des instruments psychotechniques créé par Jean Cnudde au musée d'Histoire naturelle de Lille avec S. Amici et D. Hocquart qui ont, par ailleurs, pris en charge les frais de déplacement. Si l'intérêt commun pour l'histoire du métier généra une certaine bienveillance, il suscita aussi des attentes du côté de l'ACOF qui, corrélativement, furent au principe d'une pression amicale nécessitant parfois des justifications[119].

Durant l'été 2013, j'ai consulté les archives de l'ACOP-F au domicile de S. Amici. A la différence des archives nationales ou du SNES, les archives de l'association professionnelle des conseillers d'orientation ne répondent à aucune logique de classement, si ce n'est celles des différents présidents de l'ACOF, à qui l'on doit la conservation de courriers et de divers documents entreposés dans des cartons d'un mètre de longueur sur cinquante centimètres de large. Aussi elles donnent à voir dans un premier temps le peu d'intérêt que l'institution et en l'occurrence, l'ACOF et l'INETOP portaient à l'histoire du métier de conseiller d'orientation jusqu'à peu. Si ces archives constituent un véritable casse-tête pour le chercheur en sciences

[119] On m'a notamment reproché le caractère jugé discontinu de mon investissement sur le terrain

sociales, en ce qu'elles consistent avant tout en un empilement de papiers nécessitant de tout consulter et à glaner les informations susceptibles de nous intéresser, elles représentent dans le même temps une source inestimable d'informations qu'un classement aurait probablement empêché de saisir. Je pense notamment aux différents courriers échangés entre les présidents de l'ACOF, les membres du conseil d'administration, et les secrétaires nationaux de catégorie des syndicats où sont exprimées des prises de position, où s'entrevoient des tensions et des rapports de force entre différents membres de l'association ou entre l'association et les syndicats. En somme, ces archives privées permettent de s'introduire dans les coulisses de l'association des années 1960 au début des années 1990.

Conclusion

Le travail de thèse se propose de restituer la double histoire du métier de conseiller d'orientation grâce à la combinaison d'une série d'archives nationales, syndicales, professionnelles et privées, des sources de presses, des entretiens semi-directifs ou informatifs. L'exploitation de ces différents matériaux permet de restituer le processus complexe d'institutionnalisation[120] du métier de conseiller d'orientation et, corrélativement, leur position dans la division du travail d'orientation au sein de l'Ecole. On ne prétend, cependant, pas avoir épuisé toutes les dimensions liées à cet objet de recherche. La quantité d'archives nationales, syndicales, professionnelles et privées à consulter et à exploiter dans les conditions de travail explicitées *supra,* de même que le contenu des archives, ont contribué à délimiter la recherche sur la période 1959-1993. Il reste encore beaucoup à faire concernant la période plus récente et notamment sur la politique de régionalisation des CIO, et sur le projet annoncé en 2015 par l'actuelle Ministre de l'Education Nationale de créer un corps de psychologue de l'Education nationale au sein duquel figurerait le groupe professionnel des conseillers d'orientation. L'objet de la thèse et les matériaux à exploiter ont également contribué à écarter l'observation participante des techniques d'enquête. En cours d'entretiens d'orientation avec les élèves à l'Ecole et au CIO, elle permettrait de déceler des techniques et pratiques mises en œuvre, les catégories de perception et de jugement des conseillers d'orientation, ou encore d'observer comment les élèves et/ou leurs familles résistent ou se conforment à l'avis d'orientation.

[120] « L'institutionnalisation ne se laisse pas enfermer dans le schéma linéaire d'une « création » fixant les règles et les savoirs dont les agents pourront ensuite faire usage, en utilisant les zones d'incertitude que la codification initiale aurait laissé subsister. Elle se fait et se rejoue continuellement, aussi bien dans des conjonctures critiques, où l'affrontement sur sa forme remet en question les définitions stabilisées et révèle la fragilité de sa fonctionnalité présumée, que dans les conjonctures de stabilisation, où semble momentanément conjuré le risque d'une redéfinition radicale, et où la force propre de la codification paraît s'imposer à tous les agents. De cette succession irrégulière d'affrontements spectaculaires et de conflits discrets résulte la sédimentation de prescriptions, de pratiques, de savoirs et de croyances, qui dessine les formes de l'institution ; mais à chaque nouvel apport, loin de s'ajouter simplement aux précédents, modifie aussi leur structure et leur poids, brise l'ordonnance de leur ajustement, remet partiellement en question les définitions qu'ils avaient consacrées ». Cf. Bernard Lacroix et Jacques Lagroye (dir.), *Le président de la République. Usages et genèses d'une institution*, Presses de la FNSP, 1992, p. 11

CHAPITRE PRELIMINAIRE.

UN NOUVEL ENJEU : L'ORIENTATION SCOLAIRE A LA CROISEE DE L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE (1880-1944)

Il nous est apparu indispensable, avant l'examen de l'évolution du métier de conseiller d'orientation, des années 1950 au début des années 1990, de comprendre et d'expliquer comment les conseillers d'orientation en sont arrivés à convoiter le champ d'intervention professionnelle [121] de l'orientation scolaire occupé par les enseignants. C'est, en effet, un moyen de restituer les enjeux de luttes qui déterminent l'état des rapports de force au moment où les conseillers d'orientation professionnelle revendiquent une place dans l'école unique des années 1950. Dans cette perspective, il s'agit aussi de s'interroger sur les conséquences de la rencontre entre les conseillers d'orientation et l'Ecole, c'est-à-dire de mettre en lumière les tensions générées par les tentatives des conseillers d'orientation d'occuper le domaine d'activité de l'observation des aptitudes des élèves. L'examen de l'issue des conquêtes successives des conseillers d'orientation permet de saisir les logiques agissantes dans la délimitation des contours du métier.

L'ambition des conseillers d'orientation d'étendre leur domaine de compétences à l'Ecole est le produit de la rencontre réussie entre le mouvement d'unification du système éducatif de la IIIe République et des universitaires scientifiques tels que Henri Piéron et Henri Laugier érigés au

[121] Andrew Abbott utilise le concept de *task areas*, que l'on peut traduire comme champ d'intervention professionnelle, comme angle d'attaque pour saisir l'évolution des *jurisdiction*, à comprendre comme domaine de compétences, d'un groupe professionnel. D'après lui, il révèle les enjeux de luttes interprofessionnelles au principe de la délimitation des contours de l'activité d'un groupe professionnel et donc de la division du travail au sein d'un même secteur d'activité. "*Detail empirical description of the topology of professional tasks is impossibly complex. At the first level, the various jurisdiction of a single profession are closely connected. Beyond these lie the hazier units that I have called task areas. These are areas like health, justice, emotions, and business that are domains of professional work. Theoretically, these are functional units, although to specify them directly is to fall into imperative functionalism. Operationally, they are regions whose boundaries limit the interprofessional effects. I have been discussing, although that is a purely empirical definition. Alternatively, they are regions within which Freidson's professional dominance model holds, although many large task areas lack a clear dominant profession-business administration, psychotherapy, financial advice. Within a task area, there generally appears dominance, division of labor, or some other formal interrelation of jurisdiction. Between them, professions exercise a distant respect, coupled with serious border disputes and occasional restructuring. The strength of task area boundaries is a central problematic property of systems of professions, and forces affecting (e.g. the emergence of expert systems) can have drastic effects on interprofessional relations*". Andrew Abbott, *The System of Professions: an essay on division of expert labor*, The University Chicago Press, 1988, pp. 108-109. Voir aussi Stanislas Morel, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse de sociologie, soutenue le 1er décembre 2010. S. Morel définit le champ d'intervention professionnelle comme « *un espace à l'intérieur duquel s'organisent les activités des membres des groupes professionnels concernés par l'interprétation et le traitement d'un même problème* ».

rang d'experts en politique scolaire avec la victoire du Cartel des Gauches [122] dès 1924. Comprendre et expliquer cette rencontre réussie impliquent de revenir sur deux dynamiques : le progressif délitement des barrières symboliques du système éducatif de la IIIe République de 1880 à 1924, auquel concourent la prise de conscience politique des inégalités scolaires et la volonté de redéfinir les fondements de la sélection à l'entrée des enseignements secondaire et supérieur ; la formation et le déploiement de la psychologie expérimentale appliquée à la sélection professionnelle constitutifs du métier de conseiller d'orientation professionnelle (COP). L'analyse de ces deux dynamiques fait apparaître les fondements de la prétention des COP à élargir leur domaine de compétences à l'Ecole. Nécessairement structurée par les enjeux de luttes générés par les deux dynamiques examinées, l'issue des conquêtes des COP est également liée au contexte politique dans lequel elle se réalise. L'examen de l'évolution du métier dans deux configurations historiques spécifiques, celle du Front Populaire et celle de Vichy, est censé révéler l'incidence des logiques synchroniques sur les contours du métier.

1) L'évolution du système scolaire de la IIIe République (1880-1930)

Dans l'avant-propos de la seconde édition des *Collèges du Peuple*, J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie présentent les Ecoles Primaires Supérieures (EPS) et les Cours Complémentaires (CC) comme partie du système scolaire ayant joué « *un rôle essentiel dans le développement quantitatif de la scolarisation au cours du XXème siècle comme dans l'érosion de la légitimité du système scolaire constitué autour de 1880* » [123]. Ces enseignements intermédiaires offrent, en effet, une scolarisation « *post-élémentaire primaire* »[124], c'est-à-dire au-delà de treize ans, et témoignent de l'émergence d'une finalité pratique assignée à l'éducation qui concurrence la finalité morale et religieuse qui prévalait jusqu'alors. Ils incarnent, dès lors, une double rupture avec le système éducatif de la fin du XIXème siècle : la poursuite des études après treize ans ne concernait généralement que les enfants de « notables », puisque payante, à l'exception des boursiers, jusqu'aux lois des finances de 1928-1933[125], et elle ne se réalisait qu'au sein de l'enseignement secondaire; l'utilité valorisée des enseignements dispensés

[122] Coalition du parti radical et radical socialiste, de la SFIO, du parti républicain radical socialiste, des radicaux et des socialistes indépendants pour les élections législatives de 1924.
[123] Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple*, PUR, seconde édition, p. 1
[124] Cf. Bernard Pudal, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960 », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Editions de l'Atelier, 2008, p. 64
[125] Les lois de finances de 1928-1933 instaurent la gratuité de l'enseignement secondaire.

au sein des établissements post-élémentaire primaire contrastait avec le désintéressement, voire la futilité[126], associé à l'enseignement secondaire classique.

L'objet de cette première section est de mettre en lumière les logiques du développement de ces enseignements post-élémentaire primaire et de l'effritement des « barrières symboliques » [127] du système éducatif institué par Jules Ferry. Après avoir examiné les fondements de la dualité des formes de scolarisation avec, d'un côté, le Primaire et, d'un autre, le Secondaire, on analysera les dynamiques qui participent au rapprochement symbolique des deux Ordres. Enfin, on étudiera le mouvement pour l'élaboration d'une école intégrale, puis unique, qui remet en cause, en créant les conditions d'une concurrence plus fantasmagorique que réelle, le privilège des enfants « biens-nés » d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur.

1.1. L'organisation du système éducatif de 1880-1882

«*Le secondaire a son primaire et le primaire son secondaire*»[128] , c'est ainsi qu'Antoine Prost résume et schématise le système scolaire de la IIIème République. En effet, les collèges et lycées avaient leurs propres classes élémentaires, tandis que les EPS et les CC faisaient office d'enseignement post-obligatoire, autrement dit de « collèges », pour l'Ordre primaire. La généralisation et la gratuité de l'enseignement institué par Jules Ferry ne concernaient que l'enseignement primaire élémentaire et rendait obligatoire l'enseignement jusqu'à treize ans. Tandis que l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur était payant et réservé à « l'élite », subsistaient les classes élémentaires de lycée réunissant les enfants de notables, qui garantissaient à ces derniers l'accès à l'enseignement secondaire. Loin de les supprimer, Jules Ferry encouragea leur développement en créant un C.A.P. spécial pour leurs enseignants en 1881. Cette dualité du système éducatif trouve ses fondements dans les représentations spécifiques du système scolaire élaborées à la fin du XVIIIème et au début du XIXème siècle mais aussi dans les multiples finalités assignées à l'école.

[126] Gisèle Sapiro, « Défense et illustration de « l'honnête homme ». Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.3, n°153, 2004, p. 11-27

[127] Cf. Edmond Goblot, La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne, PUF, Paris, 2010

[128] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 405

1.1.1. L'Ecole : une finalité morale, religieuse et professionnelle

Dans sa généalogie des catégories couramment utilisées pour évoquer le système scolaire, J.-M. Chapoulie revient sur les théories indigènes[129], développées après la Révolution Française, qui ont influencé l'organisation du système éducatif. Peu après la proposition de Mirabeau d'élaborer un « système d'éducation publique », émergèrent les catégories d'école primaire et d'école secondaire qui furent rapidement associées pour la première à la classe ouvrière[130], et pour la seconde aux « *hommes qui sont destinés à avoir du loisir et de l'aisance, ou qui embrassent des professions libres d'un ordre plus relevé* »[131]. L'enseignement primaire dont le financement était assuré par les communes et les familles, fut instauré par l'ordonnance royale du 29 janvier 1816. Néanmoins les réalisations sur le terrain furent limitées en raison de l'absence de financement et des controverses liées à l'enseignement des classes populaires. Les catholiques, qui conservaient leurs prérogatives dans le système éducatif[132], craignaient que l'éducation du peuple ne soit trop étendue et qu'elle génère déclassement, frustration et bouleversement de l'ordre social.

> « *J'ai remarqué partout que l'instruction scientifique était assez développée, trop étendue comparativement à la négation presque totale de l'influence chrétienne sur ces jeunes esprits. Or il y avait un danger imminent à mettre une disproportion aussi effrayante entre la position réelle de l'homme et les aspirations de ses désirs ambitieux (…). Les Frères, dont le dévouement si chrétien, si patriotique, est au-dessus de tout éloge, dirigent une grande partie des écoles françaises, sans obtenir de résultats réels. (…) L'impiété immorale des familles reste à coup sûr une des principales causes de ce malheur ; mais les méthodes ne peuvent-elles pas y revendiquer une large part ? Si l'enseignement primaire n'est pas assez répandu, il est en revanche beaucoup trop étendu. Son programme officiel, fait dans les meilleures intentions, est un défi jeté à l'orgueil et à la vanité. Il déracine la société, il la déclasse dès l'enfance et la foi ne tempérant plus ces audaces précoces, chacun est mécontent de son sort, chacun se croit déshonoré s'il ne déserte la profession paternelle, s'il ne brise ce que ses aïeux respectaient : les écoles ne font guère des chrétiens, mais beaucoup de révolutionnaires.* »[133]

---

[129] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 31-37.

[130] On retrouve cette terminologie dans les écrits de Destutt de Tracy : « Les écoles dites primaires et les apprentissages des différents métiers ; voilà l'éducation de la classe ouvrière ». Destutt de Tracy, Observations sur le système d'instruction publique, Paris, Panckoucke, an 9, p. 2-5

[131] F. Guizot, Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France, Paris, Maradan, 1816, p.2. Cité dans J.-M. Chapoulie, *op.cit*, p. 35.

[132] La loi Guizot de 1833 autorise en effet les établissements confessionnels.

[133] Emile Chavin de Malan, *Organisation des études dans un collège chrétien*, Sagnier et Bray, Paris, 1850, p. 6.

La tutelle de l'enseignement primaire, son étendue et son organisation constituent, selon J.-M. Chapoulie, les termes récurrents des débats qui traversent le XIXème siècle. L'enseignement secondaire destiné à la bourgeoisie et à l'aristocratie s'organise autour des collèges royaux entretenus et organisés par l'Etat mais aussi autour des collèges communaux, partiellement financés par les communes. L'enseignement secondaire féminin, concernant les classes moyennes et bourgeoises, ne visait, selon Octave Gréard, qu'à « *préparer la jeune femme à la condition sociale dans laquelle elle est appelée à vivre* »[134]. Au sexe et à l'appartenance de classe sont donc associés des filières d'enseignement spécifiques.

L'industrialisation de la France, et les besoins en main d'œuvre qu'elle impliquait, furent constitutifs de l'émergence d'une finalité professionnelle de l'école. Celle-ci sécréta de nouvelles formes de scolarisation, définies autour de la formation professionnelle des élèves assurée par des cours de dessin linéaire, de coupe de pierre, organisés par des villes ou par des associations philanthropiques afin de promouvoir l'industrie locale et préfigurant la création d'écoles professionnelles. Le public de ces différents cours correspondait à celui qui fréquentait les formes de scolarisation intermédiaires. Celles-ci étaient destinées aux « classes moyennes »[135], catégorie émergeant autour de 1815 et dont l'usage se répand particulièrement au début des années 1830. Il coïncide avec l'accession à des positions de pouvoir des Libéraux qui, observant l'émergence d'une nouvelle classe sociale, s'interrogeaient sur la création d'un type d'études lui étant associé. Parmi ces enseignements intermédiaires se retrouvent les Ecoles Primaires Supérieures, instaurées par Guizot en 1833, les écoles spéciales de Victor Duruy et les EPS de 1879 à 1886. Après la Révolution de 1848, ces nouvelles formes de scolarisation générèrent des craintes semblables à celles développées à l'égard de l'enseignement du peuple. Ils concurrencent l'enseignement secondaire classique et, dans le même temps, ne peuvent échapper à la direction de l'enseignement secondaire puisqu'il s'agit de maitriser les aspirations qu'ils pourraient engendrer. Malgré leur succès mitigé, les multiples réalisations d'enseignements intermédiaires fortement dépendantes de la conjoncture politique et sociale des villes, témoignent de l'idée partagée par les administrateurs publics qu'il y avait une place pour des enseignements intermédiaires dans l'organisation du système scolaire. Seules les EPS, recréées à la fin des années 1870, auront une postérité. La structuration d'un réseau primaire et le contexte institutionnel favorable à l'enseignement intermédiaire de la fin du XIXème siècle contribuèrent à la survie des EPS et à leur développement.

[134] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 136
[135] *Ibid,* pp. 75-76

1.1.2. La structuration d'un Ordre Primaire

Entre 1880 et le début du XXème siècle la plupart des départements avaient fondé une ou deux EPS. Le succès de ces écoles s'explique, selon J.P. Briand et J.-M. Chapoulie, par le réseau et la structure de l'enseignement primaire. La mise en œuvre d'une organisation pédagogique entendue comme « *système que constituent les normes définissant les conditions d'admission des élèves, le mode de groupement de ceux-ci dans les écoles, les programmes et les emplois du temps* »[136], à partir de la seconde moitié du XIXème siècle, génère, d'après J.-M. Chapoulie, la transformation qualitative de l'enseignement primaire qui permit aux enfants des classes populaires et moyennes de poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement primaire élémentaire. Rappelons les différentes logiques au principe de la constitution d'un Ordre primaire.

Si 1833 marque l'implication de l'Etat dans l'enseignement des classes populaires, celui-ci est loin de répondre à des règles homogènes. Deux organisations d'écoles primaires s'opposaient dans le premier tiers du XIXème siècle. Le mode mutuel d'écoles primaires, d'origine anglo-américaine, dont le premier manuel, paru en 1816, fut réalisé par le directeur de l'école normale mutuelle de Paris, s'attira le soutien des Libéraux, et s'opposa, de fait, au mode simultané, qui renvoie au système des Frères des écoles chrétiennes, soutenu par les Légitimistes[137]. Schématiquement, le mode mutuel suggère le regroupement de tous les élèves dans une même classe, répartis par petits groupes encadrés par les élèves les plus avancés. Il associe à l'apprentissage de la lecture celui de l'écriture. Le mode simultané correspond à une répartition selon leurs niveaux dans les matières en trois groupes auxquels s'adressent en même temps les instituteurs. À ces deux modes s'en ajoute un troisième, le mode mixte, qui prétend emprunter aux organisations simultanée et mutuelle des principes de fonctionnement. Le mode mixte est plus fréquent dans les écoles rurales où l'absence d'adjoint fait obstacle à la création d'une seconde classe et donc au mode simultané.

Des débats sur la nécessaire éradication du mode individuel incarné par les écoles de campagnes de l'Ancien régime sortit victorieux le mode simultané ; victoire que paracheva la loi Falloux de 1850, témoignant de la forte emprise des catholiques dans la définition des finalités de l'Ecole[138]. La prégnance des représentations de l'Ecole comme garante des valeurs morales et

[136] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p.46

[137] Les Légitimistes partisans d'un retour de la Monarchie sont en effet favorables aux écoles congrégationnistes.

[138] D'après Maurice Gontard, l'assassinat du duc de Berry en mars 1820 marque un tournant dans l'histoire de l'enseignement primaire. Suspecté d'être le produit de l'enseignement libéral, le centre droit qui gouverne alors adopte une politique de renforcement du pouvoir de l'Eglise dans l'organisation de l'enseignement primaire. Cf. M.

religieuses en est également un bon indicateur. À la volonté d'étoffer le réseau d'écoles primaires, et à l'émergence de manuels scolaires à destination des instituteurs qui améliorent et élargissent leurs qualifications, s'adjoint celle de limiter son développement alimentée par la peur « *du désordre politique que risquait de provoquer cet aiguisement des désirs que l'on imputait à l'accès au savoir*»[139]. La préservation de l'ordre social agit alors comme l'un des déterminants principaux de l'absence de méthodes homogènes pour l'enseignement primaire. La décennie des années 1850 marque, néanmoins, un tournant dans la politique menée à l'égard de l'enseignement primaire.

Une politique d'accroissement de son offre et de sa qualité fut menée par Gustave Rouland, ministre de l'Instruction Publique en 1856 et son successeur, Victor Duruy, qui élargit considérablement la liste des enseignements primaires facultatifs sur la base des « cours spéciaux » ou enseignement spécial secondaire[140]. Un décret de 1866 supprima la disposition prévue en 1849-1850 permettant aux départements de supprimer les écoles normales et y intégra des enseignements d'agriculture, de gymnastique, d'histoire et de géographie de la France. Cette extension des compétences des instituteurs fut un élément explicatif du succès des réalisations des EPS après 1879 qui réussirent à trouver des instituteurs pour occuper les nouveaux postes contrairement à la période des années 1830. L'enquête sur l'enseignement primaire de 1864[141], commandée par Duruy, constitue un indicateur supplémentaire de la question récurrente de l'élargissement des programmes dispensés dans les écoles primaires et de l'amélioration de l'organisation pédagogique[142] parmi les inspecteurs généraux.

À partir de 1850, l'inspection générale de l'enseignement primaire fut renforcée[143], ce qui attestait de la prise de conscience, au sein de l'administration, d'un problème de l'enseignement primaire. Bien que marquée par les impératifs de contrôle religieux et politique, la transformation du recrutement des inspecteurs primaires, générée par la loi Falloux, témoigne de la progressive structuration d'un Ordre Primaire : « *la proportion de ceux qui ont exercé les fonctions d'instituteur dépasse 40% en 1868, alors qu'elle n'atteignait pas 10% pour les inspecteurs nommés en 1835, généralement issus de*

Gontard, *L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833),* Société d'édition « Les Belles Lettres », Paris, 1959, p. 360-389

[139] Bernard Pudal, *art.cit.*, 2008, pp. 62-74

[140] L'enseignement spécial secondaire est à destination des classes moyennes et vise par conséquent à former une élite professionnelle. Il est défini en 1865 comme le prolongement de l'enseignement primaire. Il s'effectue à partir de 12 ans et dure 4 ans. Il devient avec J. Ferry, la section moderne de l'enseignement secondaire. Voir Claude Lelièvre, « Quid de l'école du peuple et des différentes strates du système éducatif ? », *Carrefours de l'éducation*, vol.4, Hors-Série n°2, 2011, pp. 85-95

[141] Etat de l'instruction primaire en 1864 d'après les rapports officiels des inspecteurs d'académie, Paris, 1866, Imprimerie Nationale, 2 vol.

[142] Pour une synthèse, voir J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, p. 61

[143] Une centaine de postes sont créés

l'enseignement secondaire »[144].

Trois modèles d'organisations pédagogiques furent proposés, au cours des années 1850, par Camille Villemereux[145], Jean-Jacques Rapet[146] et Eugène Rendu[147], respectivement inspecteur d'académie, inspecteur de l'enseignement primaire et chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, nommés à l'inspection générale à la fin des années 1850. Ils témoignent de l'effacement progressif de la structuration des débats pédagogiques autour des modes simultané et mutuel au profit d'une fusion des deux organisations, et plus largement de la nécessité d'une organisation simple et efficace pour les écoles primaires[148]. Leurs propositions furent diffusées dans des ouvrages pédagogiques comme les manuels ou encore dans des publications officielles. À l'instar des réalisations menées par les futurs inspecteurs généraux, les transformations de l'organisation de l'enseignement primaire à Paris s'opèrent en faveur du mode simultané.

Paris constitue le théâtre d'une véritable révolution scolaire qui vit se substituer progressivement aux écoles fondées sur le mode mutuel, dominant dans les villes car moins onéreux, des écoles organisées selon le mode simultané. L'évolution la plus significative fut l'adoption, par les écoles publiques, de l'organisation des écoles des congrégations religieuses réputées moins coûteuses. Ce mouvement fut alimenté par les multiples réalisations menées par Octave Gréard, inspecteur d'académie chargé des services d'enseignement primaire de la Seine depuis 1866, assuré du soutien de Victor Duruy et du préfet Haussmann. Les constructions d'écoles, favorisées par des ressources financières conséquentes, témoignent de la césure avec le mode mutuel : les écoles disposaient en effet de plusieurs classes. Des programmes semblables à l'ensemble des écoles de Paris furent promulgués, et leur assimilation fut contrôlée par un certificat d'études primaires instauré en 1868. L'organisation de Gréard fut rapidement érigée par Duruy en modèle dont devaient s'inspirer les autres départements.

La chute de l'Empire accentua la dynamique de construction d'écoles laïques dans les grandes villes où furent élus des conseils municipaux à majorité républicaine. La réorganisation pédagogique des écoles primaires, jamais uniforme sur l'ensemble du territoire, et dont la traduction ne survint qu'au cours des années 1880, constitua l'un des déterminants majeurs de la constitution d'une culture primaire indispensable pour le développement de l'enseignement

144 J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 55
145 Rapport de Villemereux sur la situation de l'instruction primaire dans le département du Loiret, Orléans, Perty, 1855.
146 Plan d'études pour les écoles primaires
147 Eugène Rendu, De l'état de l'instruction primaire à Londres, Rapport adressé à Monsieur le Ministre de l'Instruction Publique, novembre 1851. Il publia également le Manuel de l'enseignement primaire en 1858.
148 Pour une présentation des principales propositions des inspecteurs généraux voir J.-M. Chapoulie, *op.cit*, 2010, pp. 58-61.

primaire supérieur.

1.2. L'effritement des barrières symboliques entre Primaire et Secondaire

En 1882, au moment de la reconnaissance de l'universalité du primaire et où commence à se poser de plus en plus explicitement la question de la « suite », le système scolaire est scindé en deux ordres institutionnellement et symboliquement légitimés : l'Ordre Primaire et l'Ordre Secondaire. L'essor d'un Ordre Primaire, comprenant les écoles primaires supérieures dont les meilleurs élèves pouvaient accéder aux écoles normales, celle de Fontenay-aux-Roses pour les femmes et celle de Saint-Cloud pour les hommes, assurait la reproduction du corps des instituteurs. Cette autonomie de l'Ordre Primaire à l'égard de l'Ordre Secondaire - séparation renforcée par la réorganisation du ministère de l'Instruction Publique en 1872 et par celle du conseil supérieur en 1880[149] - génère « *un esprit de corps qui se teinte rapidement d'un antagonisme (…) avec l'enseignement secondaire* »[150]. Si les enjeux de luttes catégorielles sont promis à un long avenir, la structuration duale du système éducatif fut remise en cause, dès la fin du XIXème siècle et au début du XXème siècle, par un mouvement hétérogène – qui rassemble aussi bien des députés socialistes et radicaux que des inspecteurs généraux de l'Instruction publique, des instituteurs ou encore des universitaires scientifiques - favorable au développement de la scolarisation post-élémentaire primaire[151] et à l'abolition des barrières symboliques et matérielles entre les deux Ordres. La critique sociale et culturelle de l'enseignement secondaire classique témoigne de l'émergence d'une réorganisation de la table des valeurs des enseignements, la culture littéraire étant, au début du siècle, concurrencée par la culture scientifique. Autant de logiques qui participent à effriter les fondements du système éducatif de la IIIème République et à faire advenir une question scolaire structurée autour des inégalités sociales devant l'instruction.

---

[149] En 1872, la direction de l'enseignement primaire est créée et côtoie les directions de l'enseignement secondaire et supérieur. En 1880, les représentants des autorités religieuses sont évincés du conseil supérieur de l'Instruction Publique.

[150] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 146

[151] On entend ici les EPS et les CC. L'organisation et le déploiement de l'enseignement technique sont également promus mais sont freinés par les querelles entre le ministère du Commerce et celui de l'Instruction publique pour le contrôle de l'enseignement technique et par le mouvement en faveur des EPS. On évoquera plus en détail le problème de l'apprentissage au début du XXème siècle et l'organisation d'un enseignement technique dans la deuxième section du chapitre.

À l'inverse des collèges et des lycées, dont le nombre n'augmente que très peu, passant de 332 à 342 entre 1880 et 1910, les EPS pour garçons connurent un accroissement considérable, passant de 197 en 1890 à 268 en 1913. D'après J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, la création des établissements post-élémentaires résultait d'appuis « *des élites politiques locales, des gestionnaires départementaux de l'enseignement primaire, de l'administration de l'Instruction publique et des responsables nationaux de la politique scolaire*» [152]. En effet, François Guizot et quelques parlementaires dont Henri Brisson plaidèrent en faveur de la recréation de l'enseignement primaire supérieur, institué auparavant par la loi Guizot de 1833 qui n'eut pas grande prospérité. Entre 1870 et 1876, les conseils généraux et conseils municipaux de Reims, Rennes ou Nantes, au sein desquels siégeaient les Républicains de 1848, formulèrent des vœux pour le développement des écoles primaires supérieures. L'objectif général était de promouvoir l'enseignement public et de permettre une extension de l'école primaire pour les élèves issus des classes populaires et moyennes constituant la masse de leurs électeurs[153]. La direction de l'enseignement primaire encouragea également la création d'EPS auprès des inspecteurs académiques et des instituteurs. Les réalisations d'écoles intermédiaires aux Etats-Unis ou en Allemagne, respectivement mentionnées dans les rapports de Ferdinand Buisson et de J.J. Rapet, semblent jouer un rôle dans la légitimation de la place des enseignements intermédiaires dans le système scolaire. Un décret et un arrêté du 15 janvier 1881 définirent le statut des EPS et des classes annexées aux écoles primaires élémentaires, les CC. Le décret du 23 décembre 1882 créa le diplôme du certificat d'études primaires supérieures. La loi Goblet en 1886 finalisa le processus de définition des EPS en reconnaissant toutes les créations antérieures des villes d'EPS et en « *obtenant l'inscription au budget des emplois nécessaires aux ouvertures ultérieures* » [154]. La multiplication par deux du budget alloué aux EPS, entre 1900 et 1913, explique la création de 80 établissements sur la période. La réglementation pour les EPS de garçons s'étendit implicitement aux écoles supérieures des filles.

Au-delà de la concurrence en terme d'effectifs scolarisés ou nombre d'établissements entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire, c'est le meilleur niveau des élèves des EPS ou des CC, comparé à celui des élèves de l'enseignement moderne des collèges, qui participe à confondre l'enseignement général dispensé dans les EPS et celui de la filière moderne. Celle-ci correspond à la troisième filière de l'enseignement secondaire, caractérisée par

[152] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, p. 474.
[153] *Ibid*
[154] *Ibid,* pp.476-477

des études plus courtes et moins tournées vers les humanités que l'enseignement classique et scientifique, et qui s'interrompent au niveau de la 3e. Suscitant hostilités et méfiances, à l'instar de toutes les tentatives d'élaboration d'enseignements intermédiaires, les cours spéciaux, qui devinrent la branche moderne de l'enseignement secondaire, furent réorganisés par la loi de 1865 sur l'enseignement spécial. Le recrutement de ces écoles est comparable à celui des EPS tout comme les débouchés professionnels auxquels elles conduisaient : « *près de 37% des élèves de l'enseignement spécial sont fils d'employés, d'artisans ou de commerçants, contre 21% des élèves de l'enseignement classique, et 21% sont fils d'agriculteurs, contre 9% dans le classique (…) à côté d'un peu plus d'un dixième de fonctionnaires subalternes, on trouve 15% d'élèves entrés dans des écoles – les arts et métiers, l'école des maitres mineurs d'Alès, les écoles d'hydrographie – , et près de la moitié devenus petits commerçants, artisans ou employés.* »[155]

L'objectif assigné aux EPS n'est pas clairement défini d'après J.P. Briand et J.M Chapoulie[156]. Plusieurs orientations émanent des débats du Conseil Supérieur de l'Instruction publique. La première conçoit l'enseignement primaire comme un enseignement plus approfondi que celui de l'enseignement primaire élémentaire. Il s'agit d'élever le niveau de culture générale de la nation. La seconde prévoit un enseignement professionnalisant. Les promoteurs de cette conception mettent l'accent sur l'aspect populaire de cet enseignement. Enfin, la troisième orientation caractérise les EPS et les CC comme formation professionnelle réservée à un petit nombre en vue de créer une élite de travailleurs. En réalité, les CC rattachés aux écoles primaires existantes assurent la préparation à l'école normale. Les EPS, au sein desquelles l'enseignement général occupe une position centrale, préparent à d'autres concours de fonctionnaires dans la mesure où ceux-ci étaient alignés sur le programme du brevet élémentaire, référence d'un niveau culturel situé entre le CEP et le baccalauréat.

La critique sociale et culturelle de l'enseignement classique

La rivalité entre les EPS et l'enseignement classique figure parmi les conclusions des recteurs procédant à l'enquête sur la « dépopulation des établissements secondaires de l'Etat », point de départ de l'enquête parlementaire de 1898 constitutive de la réforme des collèges et lycées de 1902[157]. Même si, en réalité, cette réforme ne remet pas en cause la suprématie de l'Ordre secondaire sur l'Ordre primaire, et ne témoigne pas d'une transformation de la population de la section classique des lycées, les débats qui la précèdent et qui circonscrivent le

[155] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*,2010, p. 87
[156] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, p.70-72
[157] Il s'agit d'un ensemble de décrets, de circulaires et de décrets d'application pris en référence à l'enquête de 1898.

degré d'hétérodoxie de la réforme, attestent de l'effritement de la valeur de la culture gréco-latine au profit d'une revalorisation de la culture scientifique et moderne[158]. Car si la résolution du problème de la stagnation des effectifs des lycées et des collèges constituait la première interrogation des enquêtes menées par la commission, la question de l'adéquation de l'enseignement secondaire aux besoins de la société moderne de la fin du XIXème siècle est rapidement apparue.

Malgré le fort consensus dans les dépositions sur la suprématie de l'enseignement secondaire classique et sur son nécessaire désintéressement[159], les critiques de la culture classique sont fréquentes. Elles sont formulées par les partisans d'un enseignement moderne qui récusent son rattachement à l'enseignement secondaire et à la culture des Humanités. Les Chambres de Commerce furent, à titre d'exemple, favorables au développement de l'enseignement moderne jugé le plus approprié aux nouveaux besoins. Les universitaires scientifiques plaidèrent également pour une autonomie de l'enseignement moderne dorénavant tourné vers les sciences plutôt que vers la culture littéraire. Ils critiquèrent aussi le mode d'apprentissage des savoirs dans l'enseignement secondaire classique qui ne faisait aucune place à l'expérimentation. La création des sections latin-sciences sans grec et sciences-langues sans latin en 1902, qui côtoient la section classique, répondait aux exigences des scientifiques et atteste de l'élargissement des pensables concernant les finalités de l'enseignement secondaire. La légitimité de la suprématie de la culture des Humanités fut également attaquée par ses anciens partisans, comme Jules Lemaitre, critique littéraire, membre de l'Académie Française en 1894, qui dénonçait, en 1898, l'obsolescence de la culture gréco-latine.

C'est donc bien à une diversification de l'enseignement secondaire au lycée que procède la réforme de 1902. D'après V. Isambert-Jamati, la revendication d'une égale dignité des enseignements moderne et classique est la plus fréquente des positions exprimées au sein de la commission. Celle-ci laisse apparaitre que c'est davantage le privilège de la culture classique, seule ouverte sur l'enseignement supérieur, qui est remis en cause plutôt que sa fonction ou finalité[160]. Après tout, la plupart des membres de la commission appartenaient au ministère de l'Instruction

---

158 Voir l'analyse détaillée de la réforme de Viviane Isambert Jamati, « Une réforme des collèges et des lycées : essai d'une analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, Troisième Série, vol.20, pp. 9-60.

159 Les résistances à l'avènement d'un enseignement moderne et scientifique à la fin du XIXè siècle s'inscrivent tout à la fois dans la structuration des relations entre champ littéraire et champ universitaire dans la France du XIXème siècle, modifiée avec la victoire du paradigme scientifique et objectif sur le modèle littéraire et subjectiviste - les scientifiques disputent le monopole détenu par les lettrés de production du discours social légitime – mais aussi dans la configuration de l'ordre social puisque le déploiement du savoir scientifique menace de dévaluation les capitaux scolaires des anciens détenteurs de positions de pouvoirs. Cf. G. Sapiro, *art.cit.*, 2004

160 D'après V. Isambert Jamati, 3% des positions exprimées peuvent s'interpréter comme favorables à la suppression de l'enseignement secondaire classique au profit d'un enseignement scientifique.

Publique ou bien étaient des universitaires. Apparait néanmoins la question du rassemblement des classes élémentaires de lycées et de celles de l'enseignement Primaire que soutinrent les députés radicaux socialistes, socialistes, républicains indépendants, des universitaires et des Chambres de commerce. S'ils obtinrent l'assimilation des programmes scolaires des classes élémentaires des lycées sur ceux des écoles primaires, abolissant la barrière symbolique entre les deux Ordres, subsistait la barrière matérielle en raison de la stagnation du nombre de bourses et du maintien du caractère payant de l'entrée au lycée.

1.3. La remise en cause de la dualité du système éducatif

La prise de conscience politique des inégalités sociales devant l'instruction se traduit par la promotion d'une école intégrale puis école unique dont les acceptions sont nombreuses. Néanmoins, à l'instar de la réforme de 1902, la critique de la dualité du système éducatif n'est pas nécessairement assortie de celle de la hiérarchie des filières d'enseignement ou des fondements sur lesquelles elle s'appuie.

1.3.1. La prise de conscience politique du caractère social de la dualité du système éducatif (1885-1906)

La coexistence de deux filières d'enseignement post-obligatoire, l'une pour les classes populaires (post-élémentaire primaire), et l'autre pour les notables (lycées), objectivait tout l'arbitraire social au principe de la sélection scolaire. L'un des principaux initiateurs de la critique de l'organisation du système scolaire fut Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, qui se fit plus largement entendre lorsqu'il devint député radical et président de la Ligue de l'enseignement en 1902. Il remettait en cause la légitimité de la séparation entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire et discernait le caractère social que revêtait la distinction entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Les positions de certains républicains modérés, comme Henri Brisson et Léon Bourgeois, qui témoignaient au début des années 1880, d'une relative satisfaction de l'état du système Ferry, s'infléchirent pour être plus critiques à l'égard de celui-ci. L'affermissement de la revendication d'une école démocratique, qui s'accompagnait de la substitution d'une sélection sociale par celle qui laisserait place à l'aptitude intellectuelle de chacun, s'explique pour partie par les progrès électoraux des socialistes aux élections à la Chambre des députés de 1885 concurrençant les républicains les plus « progressistes ».

« *Nos institutions d'enseignement, au lieu de se mettre au pas des institutions politiques de la démocratie, ont, pour ainsi dire, marché à rebours (…) Il faut abolir ces barrières. Il faut abolir le péage perçu à l'entrée du pont qui permet de passer d'un ordre d'enseignement à un autre. […] Peut-on dans une démocratie faire la « sélection » avant l'école ? N'est ce pas l'école seule qui peut la faire par la constatation des penchants et des aptitudes* ? »[161]

En 1888, le député radical, Henri Hervieu déposa un projet de loi qui tendait à instituer, par voie de concours, l'éducation intégrale. De sorte que les positions relativement modérées des républicains concernant l'égalité des élèves devant l'école se solidifièrent à la fin du XIXème siècle pour occuper une place croissante dans les débats sur l'école après 1900. La référence à l'éducation intégrale de Hervieu renvoie au titre du bulletin de l'orphelinat de la Seine, dirigé par Paul Robin, ex-communard protégé par Buisson, et à la définition qu'il en fit dans son ouvrage, *L'enseignement intégral à l'Orphelinat Prévost*, paru en 1890. Avant que les députés socialistes se l'approprient, la question scolaire émerge à la croisée du socialisme et de l'enseignement, comme le souligne J.-M. Chapoulie: « *L'expression « instruction intégrale » a été utilisée, avec un sens variable, par des réformateurs et pédagogues, appartenant à la franc-maçonnerie et proches du socialisme* »[162]. L'expression d'éducation intégrale connut une certaine prospérité au sein des amicales d'instituteurs, qui évoquaient plus largement celle d'égalité devant l'instruction. D'autres membres de l'Instruction publique prirent position en faveur d'une compensation des inégalités de fortunes entre élèves comme les anciens élèves de l'ENS. Le philosophe Paul Lapie contribua à la critique du système d'enseignement et promut le système de bourse dans son ouvrage de 1899, *La Justice par l'état*[163]. Issu d'une famille d'origine populaire, fils d'un instituteur, Paul Lapie est boursier pendant toute sa scolarité secondaire. Il bénéficie également d'une bourse de licence. Le parcours scolaire d'excellence de P. Lapie est bien souvent celui d'une grande partie d'universitaires ou d'hommes politiques de la même génération qui participèrent au mouvement hétérodoxe autour de l'école[164]. Enfin, dernier indicateur, pour J.-M. Chapoulie, d'un mouvement en faveur d'une réforme de

[161] Henri Brisson, *La congrégation. Aperçu historique 1871-1901,* Paris, Cornély, 1902. Cité dans J.-M. Chapoulie*, op.cit.*, 2010, p. 229.
[162] Notamment le franc-maçon, Gustave Francolin, soutenu par Hérédia, secrétaire général de la Société pour l'instruction élémentaire Rousselle, et Célestin Hippeau professeur de littérature à la faculté des lettres de Caen.
[163] Paul Lapie, *La justice par l'état*, Paris, Alcan, 1899
[164] Charles Péguy (1873-1914), Paul Langevin (1872-1946), Edouard Herriot (1872-1957), Ludovic Zoretti (1880-1947).

l'enseignement, l'élaboration en 1907 par un groupe d'universitaires, anciens élèves de promotions littéraires de l'ENS, d'un « programme socialiste » comprenant une partie sur l'école au cœur de laquelle se trouve la question de l'égalité devant l'instruction et de la sélection par examen[165].

Le thème de l'égalité des élèves devant l'instruction pénètre également le Parlement, on l'a vu, pour devenir au début du XXème siècle une question de plus en plus banale[166]. L'action de Maximilien Carnaud, ex-instituteur puis député proche des socialistes, à la fois au niveau du mouvement syndical et instituteurs mais aussi à la Chambre des députés, participa à inscrire cette idée d'égalité devant l'instruction dans les débats nationaux. Ce dernier manifesta, à travers des propositions de loi dans le cadre de campagne législative et de son mandat, la nécessité d'établir un recours généralisé à la sélection sur critères scolaires. L'évocation de ce thème devint cependant de plus en plus rare à partir de 1906 chez les socialistes ou radicaux. Le contexte institutionnel fut, en effet, moins propice à la convergence des différentes forces de gauche. Les radicaux sortirent vainqueurs des élections de 1906 et gouvernèrent désormais avec les parlementaires situés à leur droite et des socialistes, qui n'avaient pas adhéré à la SFIO, fondée en 1905, alors que les socialistes de la SFIO sont dans l'opposition. Même si elle resurgit de temps à autre dans les interventions des radicaux de gauche, la proposition de l'idée d'égalité reste au statut d'évocation, les propositions de réforme déposées par Carnaud et Buisson n'étant globalement pas examinées par le Parlement. De même, la récurrence du thème de l'égalité à l'Ecole dans la Revue *de l'Enseignement primaire et primaire supérieur*, bulletin de liaisons des amicales d'instituteurs, est moindre au début du XXème siècle. L'égalité des élèves impliquait un rapprochement des deux ordres d'enseignement, générant une fusion des classes élémentaires des lycées avec les écoles primaires et une confusion entre le premier cycle des lycées et les enseignements primaires supérieurs. Le rapprochement des deux ordres fit, dès lors, resurgir les rivalités entre catégories et apparaître le besoin de syndicalisation. Les luttes des instituteurs pour faire reconnaître leur droit à la syndicalisation au Parlement expliquent pour partie l'amoindrissement des références à la question de l'égalité dans leur bulletin puisqu'occupant une position centrale dans leurs revendications. En outre, l'exacerbation des tensions entre ordres d'enseignements participe à l'émergence d'une nouvelle thèse chez les enseignants proches des socialistes concernant la scolarisation des enfants de classes populaires. Albert Thierry[167], professeur à l'école normale d'instituteurs, critiquait les formes de scolarisations prolongées, et la

[165] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 284-285
[166] *Ibid*, p. 285
[167] Albert Thierry, *Réflexions sur l'éducation,* Paris, 1923.

volonté de rapprocher les EPS des lycées, dont est présumée l'excellence de ses élèves et de ses enseignants. Hubert Lagardelle[168], journaliste socialiste défendit, en 1911, des positions similaires à l'encontre d'un rapprochement des ordres qui signifierait l'effacement d'une culture ouvrière au profit de celle de la classe dominante[169].

À la question scolaire qui émerge à la fin du XIXème siècle laissant supposer un rapprochement des deux ordres d'enseignement se substitue peu avant la guerre de 1914-1918 un renforcement de la dualité du système éducatif alimenté par un resurgissement des intérêts catégoriels.

1.3.2. Les différentes acceptions de « l'école unique »

Après la Première Guerre Mondiale, l'expression d'école unique se substitua à celle d'égalité devant l'instruction. Les Compagnons de l'Université Nouvelle furent les principaux artisans de cette transformation de vocabulaire, symptomatique d'une autre acception de la question scolaire[170]. Inspirés par les débats allemands sur la *Einheitsschule* et prétendant répondre à une nouvelle conjoncture politico-sociale, marquée par la guerre et la concurrence économique entre la France et ses pays voisins, les Compagnons n'avaient comme préoccupations que celles de reconstituer une élite et de former les travailleurs.

> « *Il faut que la France travaille plus et qu'elle travaille mieux (…) Il faut sans cesse chercher à améliorer le rendement des forces existantes (…) Nous pensons que l'enseignement doit évoluer dans le sens démocratique. Il faut que tous soient instruits pour que le peuple français soit mieux préparé à la concurrence internationale, pour que le citoyen fasse mieux son métier de citoyen ; il faut en outre que les meilleurs soient tirés de la foule et mis à leur vraie place qui est la première.* »[171]

---

[168] Cf. Christine Bouneau, Hubert Lagardelle : un bourgeois révolutionnaire et son époque, 1874-1958, Saint-Pierre-du Mont, Erudit, 2000.

[169] Pierre Roche, « Démocratisation de l'enseignement et orientation au XXème siècle », *SPIRALE. Revue de Recherches en Éducation*, n° 18, 1996, p.59-77

[170] Voir l'analyse de J-P. Briand et J.-M. Chapoulie dans les *Collèges du* Peuple et celle réalisée par Bruno Garnier notamment dans Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique*, INRP, Lyon, 2008, 351 p. et Bruno Garnier, « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, pp. 35-46

[171] Jean-Marie Carré, *Les Compagnons de l'Université Nouvelle,* Paris, Fischbacher, 1920, p. 17

C'est dans l'objectif de construire une nation prospère, puissante et cultivée que les Compagnons développent l'idée d'une école unique. L'école devient, dans leur projet général, l'instrument d'une sélection méritocratique.

> « *L'université comme un instrument de sélection qui, en dépit des classes sociales, groupera et répartira les individus, autant que cela sera possible, suivant leurs aptitudes, c'est-à-dire suivant les services qu'ils pourront rendre à la société. Donc égalité de tous devant l'enseignement ; les distinctions fondées seulement sur l'utilité commune. [...] Il ne faut pas, par exemple, que dans un intérêt de classe, on empêche l'enfant du peuple, s'il en est digne, de s'élever aux premières places de la société.*»[172]

Si le projet des Compagnons est porteur de changement puisqu'il appelle à allonger la scolarité obligatoire jusqu'à quatorze ans et à une unification des enseignements primaires des deux ordres d'enseignement, il s'inscrit néanmoins dans le programme républicain d'avant guerre. L'objectif assigné à l'école de fournir une élite pour le pays n'est pas assorti d'une volonté d'augmenter les fréquences de scolarisations prolongées. En outre, il perpétue la domination de l'enseignement secondaire classique sur les enseignements prolongés primaires en érigeant celui-ci en référence et en affectant l'enseignement primaire supérieur à l'enseignement technique. De plus, les propositions des Compagnons sont souvent ambigües, comme en témoigne la superposition de la gratuité de l'enseignement et de la préservation de l'enseignement libre. Les propositions des Compagnons, largement diffusées dans *L'Opinion* et *L'école et la vie*, rencontrent les soutiens de Louis Cazamian, normalien, agrégé d'anglais et maitre de conférences à la Sorbonne, qui devient le premier président de l'association fondée en 1919, et d'Edouard Herriot, maire de Lyon et sénateur radical depuis 1912, président du parti radical en 1919. Les Compagnons ne sont pas les seuls à édicter les nouveaux fondements de l'école de l'après-guerre. Ludovic Zoretti, professeur à la faculté des sciences de Caen, adhérent à la SFIO depuis 1914, de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs en 1918 et à la CGT, livre dans le rapport de la commission de l'enseignement de la CGT en 1919 et dans son ouvrage[173] des propositions pour une réforme de l'enseignement. Insistant particulièrement sur l'enseignement primaire et la masse des élèves, il se démarque des propositions des Compagnons concernant la formation d'une élite. Son projet de réforme prévoit l'allongement de la scolarité jusqu'à quinze ans, la suppression des classes élémentaires des lycées et collèges, et de la constitution d'un second cycle au sein de

[172] *Ibid*, pp. 19-20
[173] Ludovic Zoretti, *Education. Un essai d'organisation démocratique*, Paris, Plon, 1918.

l'enseignement primaire inspiré des programmes des EPS, proposant un préapprentissage ainsi qu'une plasticité dans les programmes en fonction de l'implantation rurale ou urbaine. Pour Zoretti, l'enseignement moyen correspond à la fusion des EPS et des établissements secondaires et garderait les options proposées par ces établissements, qu'elles soient techniques ou classiques. L'enseignement moyen serait réservé à une minorité d'élèves sélectionnés en fonction de leurs aptitudes scolaires. Ceux qui ne pourraient pas suivre cet enseignement suivraient l'enseignement postscolaire de sorte qu'une scolarité « *quelconque serait obligatoire jusqu'à 18 ans*»[174]. La gratuité de l'enseignement est également un principe fondamental du projet Zoretti.

Ces deux projets traduisent des conceptions différenciées des finalités de l'école générant, de fait, des organisations concurrentes du système éducatif. L'un fait de l'enseignement secondaire classique une norme d'excellence à partir de laquelle les élèves seraient évalués, l'autre prend comme modèle l'organisation de l'enseignement primaire supérieur. Ces représentations opposées de l'école préfigurent les tensions et enjeux de luttes contradictoires des années 1920 et 1930 autour de la définition de l'école unique, puisque celle-ci recèlerait les fondements d'un nouvel ordre social.

1.3.3. L'école unique : résistances et légitimations

Sans prétendre restituer toute l'épaisseur sociale des tensions qui entourent la définition des finalités du système éducatif pendant les années 1920 et le début des années 1930, l'examen des politiques scolaires de cette période révèle l'espace des pensables sécrété par les concurrences entre les différents acteurs engagés dans l'élaboration des projets de réforme.

À peine les projets de réforme de l'école unique esquissés, le succès électoral du Bloc National participant à infléchir les oppositions entre républicains modérés et catholiques et signifiant une diminution de la représentation des radicaux, s'accompagna d'une transformation des débats sur l'école principalement axés autour de la restauration de la suprématie de l'enseignement secondaire classique et l'accentuation de la dualité du système éducatif. Léon Bérard, député du centre droit, nommé ministre de l'Instruction publique en janvier 1921, entreprit une réforme de l'enseignement secondaire classique, validée par la Chambre des députés en juin 1923, promouvant l'enseignement du latin et du grec. Cette politique de défense des

[174] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op.cit*, p. 410.

humanités classiques résonnait avec la promotion, depuis le début du siècle, de la « culture française », à connotation nationaliste, contre l'orientation nouvelle des études littéraires prônée par les historiens républicains inspirés par l'université allemande. Léon Bérard annonce également sa volonté de supprimer l'enseignement moderne qui satisfait les adversaires de la réforme de 1902. Si la politique menée par Léon Bérard eut le soutien de la Société Générale d'Education et d'Enseignement (SGEE), promouvant l'enseignement libre et classique, et plus globalement des catholiques, sa bataille contre Paul Lapie[175], directeur de l'enseignement primaire, qu'il ne parvint pas à limoger, et ses positions à l'encontre de l'école unique, générèrent un vaste mouvement d'opposition chez les instituteurs et les syndicalistes.

Son projet de réforme fut largement contesté par le Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, et discuté au Parlement. Les partisans de l'école unique ne réfutèrent pas la supériorité de l'enseignement secondaire classique mais déplorèrent la volonté affichée du ministre d'isoler l'enseignement primaire, remettant en cause l'accès de tous les élèves à la classe de 6ème. Le rapprochement des radicaux en 1923 en faveur de la gauche favorisa la victoire du Cartel des Gauches. François Albert succéda alors à Léon Bérard au poste de ministre de l'Instruction publique. Partisan de l'école laïque et unique, il abrogea le décret du 3 mai 1923 et confia à Ferdinand Buisson la présidence de la Commission d'études pour la réforme (1924-1925), dont la composition atteste de ses positions en faveur de l'enseignement primaire : 3 représentants de l'enseignement secondaire contre 5 pour l'enseignement primaire. Cette commission, qui comprenait trois nouvelles figures, Paul Langevin[176], qui est président des Compagnons de l'Université Nouvelle, Henri Laugier[177], physiologiste du travail, et Henri Piéron[178] , psychologue,

---

175 P. Lapie élabore un cours de « Notions de sociologie appliquée à la morale et à l'éducation » pour le nouveau programme des écoles primaires qui est l'objet de vives polémiques.

176 Paul Langevin (1872-1946), petit fils d'artisan serrurier et fils de militaire et d'une institutrice privée, a une trajectoire sociale largement ascendante. Il cumule l'intégralité des titres scolaires de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Après l'école primaire, il entre à l'EPS où il obtient le CEP et le CEPS respectivement en 1883 et 1886. Il est titulaire du brevet élémentaire en 1887 et en 1888 il est bachelier de l'enseignement spécial. Élève de Pierre Curie, licencié ès sciences physiques en 1892, il entre à l'Ecole Normale Supérieure en 1893, et est agrégé de physique en 1897. Il obtient une bourse d'études au Cavendish laboratory de Cambridge la même année. À 30 ans il est docteur ès sciences. Dreyfusard, Paul Langevin milite à gauche et s'engage dans le philosoviétisme. C'est l'un des fondateurs du Cercle de la Russie Neuve dont font partie Henri Piéron et Henri Laugier.

177 Henri Laugier (1883-1973), docteur en médecine en 1921. Fils d'un professeur d'École Normale d'Instituteurs, il poursuit des études secondaires et entreprend des études de médecine. Il obtient une bourse de la Fondation Thiers après la guerre qui lui permet de soutenir sa thèse. La guerre constitue selon Trebitsch une expérience décisive pour ses engagements politiques et scientifiques ultérieurs. Le passage par la Fondation Thiers est également déterminant. C'est là où il fait la rencontre de Louis Lapicque, physiologiste, figure importante du socialisme universitaire qui constitue un maitre à penser pour Laugier. Lapicque l'initie à la Loge des Étudiants. Laugier est membre puis président des Compagnons de l'Université Nouvelle. Il est par ailleurs très proche de Paul Langevin et d'Henri Piéron. Voir Michel Trébitsch, « Les réseaux scientifiques : Henri Laugier en politique avant la seconde guerre mondiale », *Cahiers pour l'histoire de la recherche*, CNRS Editions, 1995, p. 1-22

178 Henri Piéron (1881- 1961), psychologue. Fils d'un Inspecteur général de l'instruction publique, Henri Piéron accumule les titres scolaires et universitaires. Il fait ses études aux lycées Henri IV et Louis-le-Grand. Est Licencié ès

proposait la coexistence de trois filières, classique, moderne et technique et la suppression des classes élémentaires des lycées et de son personnel. Elle réorganisa le certificat d'études, notamment en proposant la création d'un livret scolaire qui récapitulerait la trajectoire scolaire de l'élève et d'épreuves psychophysiologiques mesurant « les connaissances acquises » et les « aptitudes »[179]. Néanmoins, les conclusions de la commission furent faiblement diffusées par Hyppolite Ducos, rapporteur de la commission au parlement, qui, bien que partisan déclaré de l'école unique, se positionnait en faveur de la préservation de l'enseignement secondaire classique. Cette position fut également celle d'Edouard Herriot pour qui l'école unique se caractérisait par l'ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire. Les positions anticléricales de F. Albert suscitèrent de nombreux mouvements chez les partisans de l'école libre. Son remplacement par Anatole De Monzie, favorable à l'école unique et à la perpétuation des échanges avec le Vatican, contrairement à son prédécesseur, témoignait de l'importance que revêtait, dans les années 1920, la question des écoles libres qui posait en filigrane celle de la liberté de choix des familles. Les puissantes résistances auxquelles était confronté Léon Bérard lorsqu'il a choisi de réformer l'enseignement secondaire classique, notamment en supprimant l'enseignement moderne, comme celles que générèrent sa tentative de réforme de l'enseignement primaire dont l'orientation était jugée trop hétérodoxe, démontrent à leur tour que l'idée d'égalité avait acquis une légitimité dans les années 1920.

Bien qu'interrompus par la chute du premier gouvernement Herriot, en 1925, les travaux pédagogiques de la commission d'études pour la réforme se perpétuèrent, à partir de novembre 1925, au sein du Comité d'études et de propagande pour l'école unique, patronné par la Ligue de l'Enseignement et comprenant l'ensemble des syndicats enseignants, le Grand Orient de France, la Grande Loge de France, la Ligue des Droits de l'Homme, les CUN et le parti du centre gauche. Ils aboutirent sur un avant-projet de statut organique de l'enseignement public qui s'inspirait des travaux menés par la commission. Le projet prévoyait, en effet, l'instauration d'une année commune d'enseignement, propice à l'évaluation des aptitudes des élèves différenciées des connaissances des élèves à partir desquelles ils seraient orientés dans l'une des trois filières. L'accès aux études longues dépendrait d'un concours national fondé sur le livret scolaire et les résultats aux épreuves de connaissances et aux tests. L'organisation pédagogique de l'école unique serait, en outre, calquée sur celle des EPS. Les CUN impriment largement leur marque sur les

---

Lettres et ès Sciences, et est agrégé de philosophie avant d'être docteur ès Sciences Naturelles. Dreyfusard, sympathisant de gauche, il n'adhère cependant à aucun parti. Contrairement à Paul Langevin qui incarne la figure du savant-marxiste, Piéron correspond davantage à la figure du savant-expert à la marge du champ politique. Néanmoins il milite activement pour fonder une politique républicaine sur des bases scientifiques.

[179] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 334

conceptions de l'école unique dans l'élaboration de ce projet. Les deux principaux rédacteurs des rapports qui définirent l'orientation générale du projet sont Maurice Weber[180], agrégé de mathématiques, et Marceau Pivert[181], professeur d'EPS. Aux membres actifs des CUN de 1918, majoritairement composés de littéraires et partisans de l'enseignement secondaire classique, se substituèrent des scientifiques, familiers de l'EPS, syndicalistes et soucieux de la réalisation de l'enseignement de la masse[182].

Le nouveau projet de réforme, nourri de discussions sur différents thèmes, rencontra l'aval du congrès de la CGT de 1931. A la différence de l'avant-projet de 1927, celui de 1931 ne prévoit pas d'examen national pour accéder à l'enseignement secondaire, préférant lui substituer une sélection fondée sur un livret scolaire, les résultats aux épreuves de connaissances et aux tests. De même, l'évaluation des élèves d'une durée d'un an, censée favoriser la détection des aptitudes passe à deux ans dans le projet de 1931. Les tests et examens psychologiques constituent, à la fin des années 1920, une nouvelle référence pour les Compagnons, comme en témoigne la critique de M. Weber du rapport de Ducos à la Chambre des Députés sur le budget de 1929 :

> « *(…) la prééminence, décrétée comme un dogme de la culture littéraire, classique ou moderne, le privilège réservé à cette forme de culture pour l'accès à l'enseignement supérieur et aux carrières libérales, n'ont aucun fondement psychologique sérieux (…) ; ils ne s'expliquent qu'historiquement, parce qu'ils contribuent à renforcer la division de la Société en classes, en distinguant soigneusement l'enseignement de la classe dirigeante de la formation de la masse des dirigés*.»[183]

La critique de l'enseignement secondaire classique conjuguée à celle des examens et concours s'explique pour partie par le rapprochement de Laugier, Piéron et Langevin avec le mouvement international en faveur de « l'éducation nouvelle », réunissant les « *adeptes, principalement allemands, anglais, belges, italiens, suisses et français- du belge Ovide Decroly, du Suisse Adolphe*

---

[180] M. Weber (1888-1969), est fils d'un artisan parisien et d'une mère anglaise d'origine juive. Il est élève de l'EPS Turgot avant d'entrer en mathématiques spéciales à Chaptal. Reçu à l'ENS et à l'école polytechnique, il opte pour normale et est agrégé de mathématiques en 1911. Il est membre des Compagnons de l'Université Nouvelle en 1919.

[181] M. Pivert (1895-1958), est fils de commerçant et ouvrier agricole occasionnel de Seine et Marne. Elève de l'EPS de Nemours, puis école normale de la Seine en 1912. Part à la guerre à sa sortie, ne revient à la vie civile qu'en 1917. Reçu à la section sciences de l'ENS de Saint-Cloud et il est nommé à l'EPS de Sens. Sanctionné pour action révolutionnaire, il est rétrogradé comme instituteur. Membre de la Ligue des Droits de l'Homme, franc-maçon en 1919. Il devient dans les années 1930 chef de file de la SFIO qu'il quitte en 1938.

[182] L'association de 1918 connait une crise financière en 1925. Henri Laugier obtient une subvention pour la survie de l'association et occupe alors le poste de président. Henri Laugier rencontre les fondateurs de l'association au sein de la fondation Thiers à laquelle il adhère en 1919. Cf. Michel Trébitsch, *art.cit.*, p. 1 -22.

[183] *L'Université Nouvelle,* mai-juin 1929, n°33-34, p. 55 citée dans J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, mai 2010, p. 341

Ferrière, de l'italienne Maria Montessori, des écoles anglaises d'Abbotsholme et Bedales, ou du système d'école américaine de Winnetka »[184]. Ils constituaient avec Henri Wallon[185], Paul Fauconnet[186] et Georges Bertier[187], le cercle dirigeant du GFEN, section française du groupe. Néanmoins, la légitimité conférée aux travaux des psychologues et, plus précisément, des tests reste à expliquer. L'ancrage d'Henri Laugier dans les champs politique et intellectuel grâce à son affiliation à la franc-maçonnerie en 1911 et à la Fondation Thiers en 1919 fit de lui un passeur de la rationalité scientiste[188] qu'incarnent alors les psychotechniciens parmi les radicaux de gauche et les socialistes[189].

Contrairement au milieu des années 1920 où se conjuguaient des acceptions différenciées de l'école unique, le début des années 1930 se caractérise par une distance entre tous les partisans de l'enseignement secondaire et les membres des CUN en partie générée par cette nouvelle orientation du projet de réforme. Parce qu'elle bouleverse l'ordre scolaire, l'organisation de l'école unique tournée vers l'enseignement primaire supérieur suscite les plus vives résistances de la Société des Agrégés craignant une primarisation du secondaire, mais aussi des enseignants

---

[184] *Ibid,* p. 342. Voir aussi Annick Ohayon, Dominique Ottavi, Antoine Savoie, (dir.), *L'éducation nouvelle : histoire, présent et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004

[185] Henri Wallon (1879- 1962), fils de Paul Wallon, architecte et petit-fils de l'historien et sénateur Henri Wallon. Réalise ses études secondaires à Louis-le-Grand, bachelier ès lettres, il est pensionnaire à la Fondation Thiers de 1903 à 1906. Normalien, il obtient l'agrégation de philosophie en 1902. Il est docteur en médecine en 1908 et de psychologie en 1925. Médecin de bataillon pendant la grande guerre qui, à l'instar d'Henri Laugier, est déterminante sur son engagement politique en faveur de la IIIème internationale à laquelle il adhère en 1920. L'engagement internationaliste consacre une trajectoire marquée par une succession de ruptures avec son héritage politique et social. D'abord avec le catholicisme de son grand-père au moment de l'affaire Dreyfus où il s'engage comme socialiste et laïc, puis avec le socialisme de Jaurès en 1913.

[186] Paul Fauconnet (1874-1938), fils de chef d'institution. Effectue sa scolarité au Lycée Charlemagne. Bachelier ès lettres en 1893, admissible à l'ENS la même année. Étudiant à la faculté des lettres de Paris entre 1893 et 1895, il est boursier d'agrégation en 1894-1895. Cette année il est reçu à l'agrégation de philosophie. Il est docteur ès lettres en 1920. Après avoir bénéficié d'une bourse de voyage en Allemagne, Paul Fauconnet poursuit des études à la Faculté des lettres de Paris (1900-1903). Représentant de l'école durkheimienne de sociologie, il participe à *L'Année sociologique* pour en devenir le directeur avec Marcel Mauss en 1925. Sa nomination en tant que maitre de conférences en 1908 à Toulouse témoigne de la légitimité institutionnelle qu'acquiert alors la sociologie de Durkheim.

[187] Georges Bertier (1877-1962), fils de féculier, maire de Tonnoy-sur-Moselle. Après ses études à la communale, Bertier entreprend de études secondaires à Nancy. Il y commence des études supérieures de lettres. Il obtient sa licence en philosophie en 1896 à la Sorbonne. Il fréquente les milieux étudiants catholiques et devient président des Etudiants. Il s'engage au Sillon, mouvement catholique se présentant comme alternative aux mouvements ouvriers, et rencontre l'équipe de Le Play. Enseignant puis directeur de l'Ecole des Roches, école libre non confessionnelle, Bertier développe de nouvelles méthodes pédagogiques influencées par le pragmatisme. Il traduit en effet le « Précis de psychologie » de William James. Moins pour sa rupture avec les dogmatismes, le pragmatisme est investi par Bertier puisqu'il fait de l'expérience l'unique source de vérité.

[188] L'emploi du terme « scientiste » ou « scientisme » ne renvoie pas un jugement de valeur de la part de l'auteur ou à une dépréciation des prises de position des psychotechniciens. On y recourt pour signifier l'utilisation par certains psychologues de la connaissance scientifique pour remédier aux problèmes humains. En somme, ils désignent la mise au service de la science pour l'organisation rationnelle de la société.

[189] Voir Michel Trébitsch, *art.cit.*, et William H. Schneider, « The Scientific Study of Labor in Interwar France », *French Historical Studies*, vol. 17, n°2, Autumn, 1991.

syndicalistes de la Confédération Générale du Travail Unitaire (CGTU)[190]. Ces derniers conçoivent l'école unique comme l'école des bourgeois et contribuent à alimenter la thèse défendue par Albert Thierry avant-guerre. Paul Nizan[191] s'emploie aussi à révéler l'envers du décor de la méritocratie républicaine. En 1933, il publie *Antoine Bloyé*, roman autobiographique au sein duquel il restitue la trajectoire ascendante de son père, fils d'ouvrier, progressivement affranchi du travail manuel, car devenu ingénieur, mais aussi, le lourd tribut, personnel et collectif, associé à cette réussite professionnelle. « *Ce roman donne à entendre que la ponction des futurs cadres économique et intellectuels de la nation dans l'élite scolaire des enfants d'origine populaire constitue un prélèvement dont la signification réside dans l'affaiblissement corrélatif de la classe d'origine qui voit s'éloigner ceux qui, dans un autre contexte, auraient pu la diriger. (…). A plusieurs reprises, Nizan décrit ce mode d'ascension sociale et les déchirements qui lui sont inévitables* »[192].

Les militants de la CGTU promeuvent un contre-enseignement fondé sur des méthodes nouvelles, dont celle de Célestin Freinet, diffusée par la revue *L'école émancipée* (créée en 1910). La préservation ou création d'une école ouvrière était également au cœur de la polémique générée par la remise en cause des CUN de l'autonomie de la direction de l'enseignement technique[193]. Edmond Labbé directeur de l'enseignement technique jusqu'en 1933, et Hyppolite Luc, agrégé de philosophie, directeur-adjoint, adhérent aux CUN, défendent l'autonomie de l'enseignement technique, celle-ci répondant aux besoins en personnel des entreprises. Cette finalité assignée à l'enseignement technique a le soutien de syndicalistes de la CGT, des enseignants de l'enseignement technique et de parlementaires radicaux.

L'examen des débats sur l'école unique révèle les représentations concurrentes de l'Ecole qui délimitent le champ des possibles des politiques scolaires. Bien que de plus en plus perméables matériellement[194], les frontières symboliques entre les deux ordres d'enseignement continuent à structurer l'espace des pensables dans lequel les politiques scolaires doivent s'inscrire sous peine

[190] La CGTU est le résultat de la confrontation au sein de la CGT entre les syndicalistes révolutionnaires et les modérés. Les révolutionnaires constituent en 1922 la CGTU.
[191] Paul Nizan, né en 1905 à Tours. Brillant élève au lycée Henri IV, il intégra l'école normale supérieure et réussit l'agrégation de philosophie en 1929. Il adhéra à la fin de l'année 1927 ou au début de l'année 1928 au PCF. Il est professeur de philosophie de 1931 à 1932, date à laquelle il candidata comme membre du PCF aux élections législative à Bourg en Bresse. Il séjourna durant un an à Moscou et devint sous le Front Populaire un écrivain spécialisé dans le journalisme politique. Il rompt avec le PCF en 1939 et meurt à la guerre en 1940.
[192] Bernard Pudal, « Nizan : l'homme et ses doubles », *Mots*, vol.32, n°1, 1992, p. 41
[193] Celle-ci dépend d'un sous secrétariat d'Etat au sein du ministère de l'Instruction Publique depuis 1920.
[194] L'évolution des EPS et des CC concurrence de plus en plus l'enseignement secondaire en terme d'effectifs et de niveau. Le syndicat des enseignants du secondaire et du supérieur rejoint le SNI au sein de la Fédération Générale de l'Enseignement (FGE). Cf. Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Editions La Découverte, Repères, 2e Edition, 2005.

d'être amendées ou abrogées. Les épisodes Bérard et Albert peuvent en témoigner. Le renouvellement de la question scolaire par les nouveaux CUN au milieu des années 1920 fait apparaitre les enjeux politiques de l'organisation pédagogique du système éducatif. Celle-ci participe, en effet, à redéfinir les finalités du système éducatif et, corrélativement, la hiérarchie des savoirs au principe de l'ordonnancement du monde social, exacerbant ainsi les tensions entre les partisans de l'école unique et ses adversaires. La rationalité scientiste incarnée par Laugier et Piéron semble constituer l'instrument d'une sélection plus juste au début des années 1930, qui pallierait les défauts des examens et concours. La seconde partie du chapitre s'efforcera de restituer le processus d'émergence de la psychotechnique et de comprendre la légitimité dont jouissent les psychologues pour intervenir dans l'élaboration des politiques scolaires à partir des années 1920.

2) La psychologie expérimentale et l'Ecole (1880-1930)

L'objet de la seconde partie est de restituer les conditions de possibilité de la rencontre entre la formation et l'évolution de la psychotechnique et la dynamique d'unification du système éducatif dont l'un des résultats est de faire de l'orientation scolaire à la fois un mode de sélection des élèves mais aussi un champ d'intervention professionnelle au milieu des années 1920.

L'extension du domaine de compétence de la psychologie appliquée à l'école coïncide avec la légitimation dans les années 1920 des travaux des psychotechniciens dont témoignent la nomination d'Henri Laugier à la direction du cabinet d'Yvon Delbos alors ministre de l'instruction Publique en 1925 et, en 1928, la transformation de la dénomination de la chaire de physiologie du travail au CNAM en chaire de psychologie appliquée avec l'arrivée de Laugier et la fondation de l'Institut National d'Orientation Professionnelle. Aussi, comprendre et expliquer la rencontre entre ces deux dynamiques revient à examiner les logiques au principe du développement et de la légitimation de la psychologie appliquée. Celle-ci n'a pas attendu le début des années 1920 pour s'intéresser à l'école. La mise en place d'instruments scientifiques pour mesurer les aptitudes de chacun afin de lui faire correspondre le métier qui lui conviendrait le mieux trouva un terrain d'application au sein du champ de l'inadaptation scolaire émergeant à la fin du XIXème siècle[195]. Néanmoins, le principal objet de recherche de la psychophysiologie reste le travail dont l'émergence coïncide avec l'avènement de l'énergie comme nouveau paradigme du

[195] Voir Patrice Pinell, « L'invention de l'échelle métrique d'intelligence », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.108, n°1, 1995, pp. 19-35 ; Patrice Pinell, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24, n°1, 1978, pp. 23-49 ; Olivier Martin, *La mesure de l'esprit. Origines et développements de la psychométrie 1900*-1950, L'Harmattan, 1997.

matérialisme scientifique du XIXème siècle[196]. À la quête du mouvement perpétuel se substitue la question de la conservation de l'énergie qui contribue à faire du problème social de la fatigue un objet d'études scientifiques[197]. En travaillant sur l'optimisation de la force ouvrière, c'est-à-dire « *rechercher le point d'équilibre entre les besoins de la société et le bien être des travailleurs*[198] », les psychologues trouvaient une solution au déclin démographique et à la crise de l'apprentissage. L'industrialisation de la France, qui concourt à redéfinir les finalités de l'école au principe de la multiplication des filières d'enseignement, participe également à la complexification de la division du travail, bouleversant les fondements de l'ordre social bâti sur l'hérédité des positions dans la division du travail[199]. L'orientation professionnelle, au sens de devenir professionnel, des enfants d'ouvriers sortis de l'école primaire élémentaire, est, dès lors, érigée comme problème public par les partisans de l'enseignement technique ; problème dont vont tenter de se saisir les psychotechniciens[200]. Ceux-ci rencontrent rapidement les préoccupations des socialistes qui convertissent leur idéal scientiste en modèle d'organisation sociale[201].

2.1. Le travail et l'école comme champs d'investigation de la psychologie expérimentale

La psychotechnique renvoie, selon William Stern, aux travaux de psychologie qui examinent « *les différentes conditions externes qui affectent le travail humain à l'école et dans les activités professionnelles* »[202]. Elle se fonde sur le modèle de la psychologie expérimentale, développée en Allemagne par Wilhem Wundt, et importée en France par Théodule Ribot[203], rompant alors avec la psychologie métaphysique incarnée par Paul Janet et Victor Cousin, mais aussi avec l'approche exclusivement physiologique des problèmes sociaux. Les travaux allemands sur la fatigue font

---

196 L'énergie comme nouveau paradigme résulte de la réduction du travail à ses seules caractéristiques physiques dénuées de tout contexte historique

197 Anson Rabinbach, *Le moteur humain. L'énergie, la fatigue et les origines de la modernité*, La Fabrique Editions, 2004. Voir particulièrement le chapitre 1 et 2.

198 Thomas Le Bianic, « Le conservatoire des arts et métiers et la « machine humaine ». Naissance et développement des sciences de l'homme au travail au CNAM (1910-1990) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol.2, n°11, Février 2004, p. 191

199 Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011.

200 *Ibid,* p. 81

201 Cf. Anson Rabinbach, *op.cit.,* 2004, pp. 340-386 ; Thomas Le Bianic, *art.cit.*, p. 188.

202 Anson Rabinbach, « Entre psychotechnique et politique : la psychologie industrielle dans l'Allemagne de Weimar », dans Yves Cohen et Rémi Baudouï (dir.), *Les chantiers de la paix sociale, 1900-1940*, ENS Editions, 1995, pp. 127-151

203 Agrégé de philosophie en 1867 et docteur ès lettres en 1873. Dans sa seconde thèse, « l'Hérédité, étude psychologique sur ses phénomènes, ses lois, ses causes, ses conséquences », il s'appuie sur la méthode expérimentale. Il publie en 1870 un traité de psychologie anglaise contemporaine et neuf ans plus tard un ouvrage sur *La psychologie allemande contemporaine*. Il est nommé en 1888 professeur de psychologie expérimentale et comparée au collège de France avec l'appui de Louis Liard, agrégé de philosophie et docteur ès lettres, qui devient directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique.

une place limitée aux processus physiologiques dans la mesure où ils rendent partiellement compte, selon Fechner, Weber et Kraepelin, des différences dans la capacité de performance dans le travail mental[204]. La fatigue érigée en problème social et scientifique à partir de la moitié du XIXème siècle, est appréhendée pour Ribot comme « *un affaiblissement de la volonté*»[205] , celle-ci étant entendue comme force inhibitrice des pulsions consubstantielles à l'instinct primaire de l'homme. Aussi Ribot associe-t-il « *l'horizon physique des forces du corps humain* (…) » à « *l'horizon mental de l'espèce* »[206]. Si les investigations de Ribot s'inscrivent manifestement dans un schéma évolutionniste, elles suggèrent, à l'instar des travaux allemands, une analyse combinée des processus physiologiques et psychologiques afin de saisir les différences de performances entre les hommes. La diffusion du modèle de psychologie scientifique de Ribot est assurée par la *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger* qu'il crée avec Paul Janet en 1875. Le dialogue permanent au sein de la revue entre philosophes métaphysiciens et psychologues scientifiques concourt à la légitimation de la psychologie de Ribot au sein de l'espace académique[207], dont témoigne sa nomination comme chargé de cours complémentaire[208] de Psychologie à la Sorbonne en 1885 et à la chaire de psychologie expérimentale et comparée au Collège de France en 1888[209]. La volonté de quantifier et de mesurer les phénomènes psychiques constitue l'un des objets d'études de la psychologie appliquée « de laboratoire » qu'incarnent Alfred Binet, Edouard Toulouse et Jules Amar. Car plus qu'un homme de laboratoire, Ribot est d'abord un théoricien de la philosophie et de la psychologie. S'il crée avec Louis Liard le laboratoire de Psychologie et Physiologie à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes en 1889, il en confie la direction à Henri Beaunis, titulaire de la chaire de physiologie à Nancy, et membre fondateur de la Société de Psychologie Physiologique aux côtés de Ribot et de Jean-Martin Charcot[210]. Alfred Binet rejoint H. Beaunis en 1891 comme Directeur-Adjoint et crée la revue *L'Année Psychologique* en 1895 qui constitue l'organe de diffusion des travaux du laboratoire.

Dans l'histoire de la psychologie, Binet occupe une place particulière. Outre ses travaux sur l'Echelle Métrique d'Intelligence (EMI) qui laissent souvent dans l'ombre ses autres domaines de recherche, Binet incarne la figure du psychologue affranchi du poids de la médecine et de la

---

[204] A. Rabinbach, *op.cit.*
[205] *Ibid,* p. 84
[206] *Ibid*
[207] Serge Nicolas, *Histoire de la psychologie française*, In Press Editions, 2002, p. 118
[208] Cours complémentaire créé à la suite du décret du 2 novembre 1875 concernant les enseignements spéciaux des facultés des sciences et des lettres.
[209] Sur le processus de définition de l'intitulé du cours voir Serge Nicolas, *op.cit.* Il y apparait que les philosophes dominent encore nettement la psychologie.
[210] Jean-Martin Charcot (1825-1893). Il fait ses études secondaires à Saint-Louis et commence ses études de médecin en 1844. Agrégé de médecine et de médecine légale en 1860, il est chef de service à la Salpêtrière, où il dispense des cours de clinique médicale. En 1882, il est titulaire de la chaire des maladies du système nerveux.

philosophie qui dominent les recherches en psychologie. Ni médecin, ni agrégé de philosophie comme la plupart des psychologues de la fin du XIXème siècle, Binet est titulaire d'une licence de Droit et d'un doctorat en sciences naturelles de la Sorbonne. Ses premiers travaux concernent l'influence de la mémoire inconsciente sur les représentations[211]. Dans le service de Jean-Martin Charcot, il entreprend des recherches sur les hystériques et personnalités multiples dans lesquelles il critique le cadre conceptuel philosophique de l'associationnisme[212]. Sa progressive spécialisation dans la psychologie de l'enfant, domaine inexploré par ses contemporains, doit pour beaucoup à son impossibilité d'occuper des positions majeures dans le champ académique liée à sa trajectoire universitaire marginale[213]. Ses travaux sur la psychologie de l'enfant rencontrent l'intérêt des radicaux et plus précisément de Ferdinand Buisson[214], directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, puis titulaire de la chaire de Pédagogie à la Sorbonne et fondateur de la Société Libre pour l'Etude Psychologique des Enfants (SLEPE) en 1899, dont Binet devient le sous-directeur puis le directeur en 1902. La création de la SLEPE témoigne de la cristallisation des rapports entre la science et le mouvement réformateur de la fin du XIXème siècle[215]. L'adaptabilité des enfants « anormaux », catégorie dont l'émergence coïncide avec la mise en œuvre de l'obligation scolaire, grâce à l'Ecole, trouve ses racines dans la croyance chez les radicaux et socialistes des vertus libératrices de l'Ecole[216]. L'un des enjeux majeurs de la fin du XIXème siècle reste la définition des domaines de la connaissance et de leurs réorganisations, qui

---

211 Serge Nicolas, « La mémoire dans l'œuvre d'Alfred Binet (1857-1911) », *L'Année psychologique*, vol.94, n°2, 1994, p. 258

212 « L'associationnisme est constitué d'un ensemble de théories issues de la philosophie empiriste anglaise (John Stuart Mill, Herbert Spencer) et introduites en France par Théodule Ribot. Il repose sur trois principes : l'empirisme (toutes nos connaissances proviennent des sens), le réductionnisme (toute connaissance provient de l'association d'images qui sont les résidus ou les réactivations des sensations) et le mécanisme (l'association est un phénomène automatique). Dans cette perspective, la base du psychisme est la sensation. » Cf. Michel Huteau, « Alfred Binet et la théorie de l'intelligence », *Le journal des psychologues*, vol.1, n°234, 2006, p.25

213 Voir Patrice Pinell, *art.cit.*,1995.

214 Ferdinand Buisson (1841-1932), fils d'un juriste protestant – avocat puis juge de paix- décédé en 1858. Buisson doit ainsi travailler pour subvenir aux besoins de sa famille et pour payer ses études supérieures. Bachelier, admissible à l'ENS, il obtient la licence ès lettres en 1862 et l'agrégation de philosophie en 1868. Il refuse de prêter serment à l'empire et s'exile en Suisse où il préside une chaire de philosophie. Après avoir été nommé par Jules Simon, inspecteur primaire à Paris, il est nommé secrétaire de la commission de statistiques primaires. Il est amené à voyager aux Etats-Unis et en Autriche pour assister aux expositions universelles en tant que délégué du ministre. Il est choisi par Jules Ferry pour exercer les fonctions de directeur de l'enseignement primaire. Dreyfusard, il milite auprès des radicaux socialistes et devient député du 13e arrondissement de Paris. Il est président de la Ligue des droits de l'homme et après la guerre 1914-1918 dirige la Ligue de l'enseignement. Son héritage social détermine pour partie ses prises de positions en faveur de l'école laïque et des méthodes pédagogiques actives. Buisson reste animé par le sentiment religieux. Il a appartenu à l'Alliance religieuse universelle et à l'Union des libres penseurs et des libres croyants pour la culture morale dont il est nommé président en 1925. Son attachement à la morale explique pour partie ses positions dans les années 1920 au sujet de l'école unique où il reconnaît le caractère supérieur de l'enseignement secondaire classique.

215 Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle*, EHESS, Paris,1999

216 Patrice Pinell souligne à ce propos combien les tests de Binet consacrent la norme scolaire à qui est reconnue la propriété de révéler les anormalités. Patrice Pinell et Marc Zafiropoulos, *art.cit.*, 1978, p.23

opposent les convertis au scientisme[217] à ceux de la religion. Pour mémoire, Ribot faisait de la morale et de l'éducation des armes contre la mystique et la religion, considérées comme sources de pathologies mentales[218]. Les travaux de Binet tendent à démontrer les inaptitudes des enfants dits « anormaux » par rapport à celles des normaux et à pouvoir identifier les arriérés, les débiles et les instables[219]. Après avoir expérimenté et récusé les méthodes tirées de la céphalométrie et de la psychologie expérimentale allemande[220], Binet entreprend, avec Théodore Simon, médecin aliéniste, une série d'expériences pour saisir les processus psychologiques dits « supérieurs » qui constituent, à partir de 1908, l'Echelle Métrique d'Intelligence (EMI) appelée aussi Tests Binet-Simon[221]. Les expériences et recherches sur l'EMI au sein de la SLEPE valent à Binet d'être appelé à la direction d'une commission dite « Commission pour l'Etude des Enfants Attardés » dont est attendu qu'elle favorise la mise en place de classes spécialisées, intégrées à l'école primaire, vers lesquelles seraient orientés les élèves diagnostiqués débiles. L'EMI de Binet et Simon, loin de correspondre à une mesure quantitative de l'intelligence, que Binet reconnait protéiforme[222], propose une « *base précise de diagnostic différentiel* »[223] au principe d'un classement des différentes formes d'idioties. Binet place, en effet, au cœur de son dispositif, l'idiotie, assimilée à l'état normal, dont les différences dépendent des variations d'ordre quantitatif d'une fonction vitale d'un individu[224]. Aussi la mesure de l'intelligence correspond-elle à un classement des différentes formes d'intelligence fondé sur les résultats à une batterie de questions faisant appel aux processus supérieurs[225] des élèves. La création de l'EMI s'accompagne d'une critique des examens scolaires qui comportent des épreuves arbitraires dénuées, selon Binet, de cohérence scientifique[226]. Ainsi Binet incarne-t-il la figure de l'expert scientifique au service de la société dont témoignent ses relations avec le pouvoir, mais aussi le déplacement du lieu d'où il opère ses expériences qui passe du laboratoire à l'Ecole. Cette évolution de la conception de Binet pour évaluer les processus supérieurs constitue le principal point de désaccord entre celui-ci et

---

217 Cf. note p. 23
218 Anson Rabinbach, *op.cit.*, p. 276
219 Olivier Martin, *op.cit.*, 1997, p. 25
220 A partir de l'idée d'une corrélation entre les phénomènes sensori-moteurs, mesurables, et les phénomènes psychiques supérieurs, Wundt et Fechner proposent de comparer « les réponses sensori-motrices à différentes excitations de groupes supposés contrastés du point de vue de leur intelligence supposée ». Binet critique alors leur postulat réductionniste. Cf. Patrice Pinell, *art.cit.*, 1995, p. 22
221 Oliver Martin rappelle à juste titre que les tests mentaux émergent avec les psychologues allemands au début du XIXème siècle. La nouveauté des travaux de Binet et Simon réside dans l'élaboration concomitante de tests, de la notion d'intelligence et d'une conception de sa mesure. Olivier Martin, *op.cit.*, pp.28-34
222 Olivier Martin, *op.cit.*, p.33
223 Alfred Binet et Théodore Simon, « Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs d'intelligence », *L'Année psychologique*, tome 11, 1905p.168.
224 Patrice Pinell, *art.cit.*, 1995, p. p.21
225 Mémoire, compréhension, imagination
226 Alfred Binet, *Les Idées modernes sur les enfants,* (1909), rééd. Flammarion, 1973, p.47

Edouard Toulouse[227]. Celle-ci est en effet perçue par Toulouse et son équipe comme un renoncement à la psychologie expérimentale signifiant un retour aux méthodes de la psychopathologie[228].

L'EMI est en grande partie, remarque Olivier Martin, « *le produit de la culture psycho-pathologique même si la méthode de l'échelle est marquée par la volonté de disposer d'épreuves standardisées* »[229]. L'un des indices les plus probants de ce retournement méthodologique réside dans la chronologie des publications de Binet. Celui-ci ne diffuse plus aucun travail de psychopathologie jusqu'en 1904, date à partir de laquelle il entreprend des recherches sur les « anormaux » et les maladies mentales[230]. Cette transformation éditoriale coïncide avec le changement d'éditeur de la revue désormais publiée par la maison Masson générant une ouverture de la revue à la biologie et aux sciences sociales[231]. Le numéro de *L'Année psychologique* de 1910 fut consacré quasi exclusivement aux principaux états mentaux de l'aliénation et alimente les tensions entre Binet et Toulouse. Les techniques d'observation des processus supérieurs développés dans l'EMI différaient de celles énoncées dans *Techniques de psychologie expérimentale*, ouvrage réalisé par Toulouse, Nicolas Vaschide[232] et Henri Piéron. La première édition des *Techniques* de 1904 insistait alors largement sur l'examen des sensations et de la mémoire. Si les auteurs accordaient autant d'importance que Binet à la standardisation[233] des tests, ils ne fournissaient que très peu d'indications sur la mesure des processus supérieurs, précisions qu'apportera la seconde édition en 1911. En se focalisant sur les sensations, jugées surannées pour Binet[234], Toulouse et son équipe s'inscrivaient bien plus dans les recherches menées par Wundt que celles réalisées par Binet. Enfin, contrairement à Binet qui fournit un tableau général du niveau d'une classe, les auteurs des *Techniques* « *souhaitent que chaque test évalue sinon un seul phénomène, du moins « pas trop de phénomènes »*» [235] impliquant la réalisation d'une synthèse aboutissant à une mesure unique de l'individu. La mort de Binet en 1911 et la nomination, par Louis Liard, d'Henri Piéron à la tête du Laboratoire de Psychologie à la Sorbonne, qui devint, simultanément, directeur de la revue *L'Année Psychologique* au grand dam des collaborateurs de Binet, concoururent à faire de la psychologie expérimentale le paradigme

[227] Michel Huteau, *Psychologie, psychiatrie et société sous la IIIème République,* L'Harmattan, 2002, p. 93. Voir également la biographie qu'il réalise sur Edouard Toulouse.
[228] Voir l'articule non signé paru dans la *Revue de Psychiatrie* en 1904. Michel Huteau, *op.cit.*, p. 93
[229] Olivier Martin, *op.cit.*, p. 37
[230] Ibid
[231] Voir Serge Nicolas, « Alfred Binet et « l'Année Psychologique » d'après une correspondance inédite », *L'Année psychologique*, vol.97, n°4, 1997, p. 676 et dans le même numéro l'article d'Elisabeth Chapuis, « L'Année Psychologique » dans la correspondance de Jean Larguier des Bancels ».
[232] Psychologue Roumain (1874-1907) qui commence par travailler avec Binet. Il rejoint Toulouse en 1900.
[233] La standardisation vise « à rendre comparables les mesures effectuées à des moments différents, sur des sujets différents avec des expérimentateurs différents ». Voir M. Huteau, op.cit., p. 84-85
[234] Voir sa lettre à son collègue Théodore Simon du 6 Octobre 1908. Serge Nicolas, *op.cit.,*1997, p. 683-684
[235] M. Huteau, *op.cit.*, 2002, p. 85

dominant de la psychologie. En effet, si Henri Piéron accepta de faire perdurer la revue de Binet, il n'en conserva néanmoins pas la structure éditoriale. Celle-ci se réorganisa autour de la psychologie expérimentale et intégra des analyses bibliographiques[236]. Ces éléments d'histoire permettent sans doute de mieux comprendre comment le modèle de Toulouse est devenu la référence des applications de la psychologie, développées, après la Première Guerre Mondiale, par Jean-Maurice Lahy, Henri Piéron et Henri Laugier.

Edouard Toulouse, né en 1865 à Marseille, bachelier ès lettres, entreprit des études de médecine, et devint psychiatre. Médecin chef à l'asile de Villejuif à partir du 1er janvier 1898, il ouvrit, sans moyen, un laboratoire de psychologie expérimentale. Membre du Grand-Orient de France en 1892, proche des radicaux et radicaux de gauche, et converti au scientisme[237], Toulouse était partisan d'une société plus juste et plus rationnelle organisée par la science de la vie[238]. Le programme psychotechnique qu'il développa, au début des années 1900, s'inscrit dans cet idéal scientiste.

En vue de pallier le surmenage des ouvriers, générateur de conflits sociaux, Toulouse suggéra à Alexandre Millerand, ministre du Commerce jusqu'en 1902, d'élaborer une organisation scientifique du travail impliquant la création d'un « *Laboratoire de recherches biologiques et sociales* [239]». Malgré les nombreux soutiens politiques de Toulouse, ce n'est qu'en 1906 que ses projets furent soutenus par le ministre du travail et de la prévoyance sociale, René Viviani, et par le directeur de l'Office du Travail, Arthur Fontaine[240]. Les premières recherches menées par Jean-Maurice Lahy[241] concernaient les typographes, dont les pratiques professionnelles furent transformées par l'introduction du linotype. En 1913, les propositions de Toulouse, relayées par Armand Imbert mais aussi par le conseil municipal de Paris auprès du ministère du travail débouchent sur la création d'une « *Commission chargée de préparer un programme d'études relatives à la physiologie du travail professionnel, aux conditions d'existence, aux aptitudes professionnelles et à leur formation, dans les familles*

---

236 Elisabeth Chapuis, *art.cit.*, p. 660

237 Voir l'unique biographie d'Edouard Toulouse réalisée par Michel Huteau à partir des fonds d'archives de l'hôpital Edouard Toulouse de Marseille et des écrits de Toulouse. Maupassant, Zola, Taine, Spencer, Compte sont des auteurs fréquemment cités par Toulouse. Michel Huteau, *op.cit.*, 2002.

238 Le terme de « biocratie » apparaitra dans les écrits de Toulouse après la Première Guerre Mondiale

239 Michel Huteau, *op.cit.*, 2002 p. 99

240 Isabelle Lespinet montre bien l'ancrage positiviste de l'Office du Travail qui fait de la rationalisation de l'ordre social la panacée de la question sociale. Isabelle Lespinet, « Le travail représenté : le réseau de l'Office du travail, 1891-1914 », *dans* Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1999, pp. 335- 354

241 Jean-Maurice Lahy (1865-1947) est issu d'une famille de milieu modeste et ne possède pas le baccalauréat. Il parvient à entrer dans le champ académique grâce au capital social qu'il développe au sein du Grand Orient de France auquel il adhère en 1901 où il rencontre Edouard Toulouse qui l'intègre à son laboratoire d'abord comme élève en 1901 puis comme assistant et enfin comme chef de travaux.

ouvrières et paysannes »[242]. Dans la dynamique de promotion de la recherche expérimentale, Edouard Vaillant[243] proposa de créer un laboratoire d'étude physiologique du travail professionnel au Conservatoire National des Arts et Métiers. Après négociation d'Henri Chéron, ministre du Travail auprès du ministre du Commerce et de l'Industrie, Alfred Massé, concernant la prise en charge du laboratoire par le CNAM, le « Laboratoire de recherche sur le travail musculaire professionnel » fut créé par arrêté le 27 septembre 1913 et sa direction fut confiée au physiologiste Jules Amar[244].

Si les premières réalisations du programme de Toulouse concernaient davantage le monde du travail que l'Ecole, celle-ci n'en reste pas moins au cœur des préoccupations du programme qu'il transmit à Millerand en 1900. L'appréciation des méthodes de formation et des systèmes d'enseignement fut, en effet, l'un des objectifs que Toulouse assignait à la recherche psychotechnique[245]. Fidèle à son projet d'organisation rationnelle de la société, Toulouse critiquait le système d'enseignement Ferry :

> « (…) *tant que l'on n'aura pas assuré la coordination de deux espèces d'enseignement, les castes d'origine scolaire subsisteront. Et c'est pour cela que je suis partisan d'un enseignement unique et continu, ni primaire ni secondaire, et permettant à tous les bons élèves l'accès facile dans les cycles supérieurs.* »[246]

L'orientation scolaire et professionnelle reste, au début du siècle, étroitement liée à l'origine sociale et au sexe d'un individu. Néanmoins, la progressive prise de conscience politique des inégalités sociales à l'Ecole, et les transformations du système éducatif qui lui sont concomitantes, contribuent, à l'instar de la transition industrielle, à effriter les fondements de cet ordonnancement, et à accentuer la crise de l'apprentissage.

---

[242] Marcel Turbiaux, « La résistible création d'un laboratoire de travail », *Bulletin de psychologie*, vol.4, n°496, Avril 2008, pp. 341-356 ; Thomas Le Bianic, *art.cit.*, 2004, p. 189 ; Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011, p. 117

[243] Edouard Vaillant (1840-1915), docteur en médecine, ingénieur civil et docteur ès sciences. Député socialiste, à la commune de Paris. Organise le Parti Socialiste Révolutionnaire.

[244] Jules Amar est né à Tunis le 14 novembre 1879, et fils de négociant. Bachelier mention lettres et philosophie en 1898, il obtient sa licence ès sciences en 1902 et soutient sa thèse de doctorat en 1909 intitulée « *Le rendement de la machine humaine* ».

[245] Michel Huteau, *op.cit.*, 2002, p. 101

[246] Edouard Toulouse, *L'art de vivre*, Editions Fasquelles, Paris, 1905, p. 153

2.2. La question de l'apprentissage et l'émergence d'un champ d'intervention sociale

L'industrialisation de la France contribua doublement à infléchir l'ordre social de la fin du XIXème siècle. D'abord, on l'a vu dans la section précédente, elle participe à attribuer d'autres finalités à l'Ecole. Elle génère, en outre, une recomposition des secteurs d'activités qui entraine à son tour une complexification de la division du travail. Ces deux mouvements concourent à briser l'ordre symbolique fondé sur l'hérédité des positions sociales et professionnelles[247]. Si les conditions d'émergence d'une question scolaire ont été examinées précédemment, il s'agit à présent d'examiner celles qui, au-delà des transformations structurelles, président à l'avènement de la question de la crise de l'apprentissage, définissant les contours d'un champ d'intervention sociale autour de l'encadrement des jeunes sortis de l'école primaire.

Le champ d'intervention, constitué autour de l'orientation professionnelle des jeunes, émerge à la confluence d'une multiplicité de dynamiques. Les transformations qui affectent le monde du travail, combinées à l'impossible formation professionnelle des jeunes[248] au cours du XIXème siècle, concourent au déficit de main d'œuvres qualifiées et adaptées aux nouveaux besoins de l'industrie, mais aussi au vagabondage des jeunes des classes populaires. La mise en place des Ecoles Nationales Professionnelles[249] définies par la loi de 1881 fut ralentie par les luttes entre le ministère du Commerce et celui de l'Instruction publique pour la définition des finalités de l'enseignement technique[250]. Leur faible réalisation s'explique également par le coût important des cours en ateliers dont les villes ont la charge, et l'orientation progressive des EPS vers l'enseignement général limitant, à partir de 1892, leur transformation en Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie[251]. La législation sur le travail, adoptée à la fin du XIXème siècle, dissuadant les patrons d'embaucher des apprentis, contribue également à l'errance des jeunes après la fin de la scolarisation obligatoire. Cet aspect de la question sociale de la fin du XIXème

[247] Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011, pp. 56-62. Il réalise une synthèse des différents travaux sur la question.
[248] Voir les tentatives multiples d'établissement d'un enseignement professionnel dans la seconde moitié du XIXème siècle dans J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 97-116 ; voir également l'article de M. Huteau et Jacques Lautrey, « Les origines du mouvement de l'orientation professionnelle », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°1, 1979, pp. 3-43.
[249] Elles se caractérisent par un groupe scolaire qui comprend « une salle d'asile (une école maternelle un peu plus tard), une école primaire, une école primaire supérieure, et une section de maitres adjoints chargée de dispenser une formation à des élèves d'écoles normales pour l'enseignement du travail manuel ». J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 241.
[250] Ces luttes sont relayées par deux groupes. L'Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique qui promeut le rattachement de l'enseignement technique au ministère du Commerce. Un Groupe de l'Enseignement qui tend à ramener cet enseignement dans le giron du ministère de l'Instruction publique.
[251] La loi des finances de 1892 tranche les débats entre le MIP et le MC en transférant les EPS dont l'enseignement était principalement tourné vers l'industrie et le commerce, dans le nouveau cadre des EPCI créée au sein du MC. Ce nouveau statut assure notamment que les cours en ateliers soient à la charge de l'Etat.

siècle fut l'objet d'une étude de l'Office du travail, créé en 1891, à la suite du Conseil Supérieur du Travail[252] (CST), dirigé par Arthur Fontaine, confiée à Eugène Briat[253]. Les analyses du rapport constituent les principaux arguments des partisans du développement de l'enseignement professionnel[254]. Ils souhaitent que *« l'instruction professionnelle soit organisée pour les moins de 18 ans, obligatoire pendant au moins trois ans »* [255] et envisagent la création d'un certificat, qui deviendra le Certificat d'Aptitudes Professionnelles. C'est sur cette base qu'est élaborée la loi de Ferdinand Dubief de 1905 sur l'enseignement technique qui ne sera votée qu'en 1919.

Simultanément au mouvement pour la mise en œuvre de l'enseignement technique, dont les structures restaient peu développées au début du XXème siècle, émergeaient des patronages laïcs qui tentaient de trouver dans le placement des jeunes une solution à la question sociale. La concurrence acharnée entre l'Eglise et les partisans d'un enseignement laïc pour la définition des contours du système scolaire et celle de ses finalités généra une multiplication des comités de patronage, si bien qu'en 1900, on comptait 4168 patronages catholiques, 90 patronages protestants et 1500 patronages laïcs[256]. Bien que ce soit à partir des congrès nationaux de 1894 et de 1895 de la Ligue de l'enseignement que se développent les patronages laïcs, certains existent déjà depuis une vingtaine d'années. C'est le cas de la *Société de protection des apprentis et des enfants employés dans la manufacture*, dont le comité de placement existe depuis 1877, mais également de la *Société de patronage des apprentis garçons et fille*, basée dans le 17e arrondissement de Paris et fondée en 1883. Comme en atteste le rapport de 1895 de Charles Andler à la Ligue de l'enseignement[257], le mouvement est encore balbutiant et ses succès minimes. Il concerne certaines municipalités qui mettent en place des patronages, certaines écoles rurales, comme à Borest ou à Auteuil dans l'Oise, ou encore les Associations d'anciens élèves. Celles-ci connurent néanmoins une croissance fulgurante entre 1895 et 1899, leur nombre passant de 34 à 986[258]. À mesure que se développaient les interventions de l'Etat dans la sphère du travail, dont témoignent l'émergence du CST, de l'Office du Travail, et d'associations telles que l'Association de luttes contre le chômage, apparut un modèle de Service Public d'Information Professionnelle, fondé sur l'expérience réalisée par

[252] Cf. Jean Luciani et Robert Salais, « Matériaux pour la naissance de l'Office du travail (1890-1900) », *Genèses*, 1990, n°2, pp. 83-108 et Isabelle Espinet, *op.cit.*, p.36

[253] Eugène Briat (1864-1948), mécanicien, syndicaliste socialiste. Il est vice-président du conseil supérieur du Travail au ministère du Travail. Voir sa notice dans le maitron.

[254] Voir J.-M. Chapoulie pour un exposé sommaire du contenu du rapport. J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 245.

[255] Ibid

[256] Patricia Loncle, L'action publique malgré les jeunes : les politique de jeunesse en France de 1870 à 2000, Editions de l'Harmattan, 2003

[257] « Rapport sur les institutions d'apprentissage et de placement dans la démocratie », *Bulletin de la Ligue de l'Enseignement*, XVe congrès, Bordeaux, 1895, p. 457-458

[258] A celles-ci s'en ajoutent 100 en formation. Voir le rapport d'Edouard Petit, inspecteur général et vice président de la Ligue de l'Enseignement au ministre de l'Instruction Publique. Voir à ce sujet J. Martin, *op.cit.*, 2010, pp. 88-92.

l'association des anciens élèves de l'EPS Jean-Baptiste Say, en juin 1907, et diffusée par Emile Chaintreau[259]au congrès de la Ligue à Tourcoing en 1910. Ce service « *rassemble une documentation sur les écoles professionnelles de la Ville de Paris, sur les cours du Conservatoire des Arts et Métiers et des cours publics, créés par les associations d'éducation populaire et propose toutes les informations relatives aux emplois publics et concours administratifs. Des contacts réguliers existent avec la Bourse du Travail et certaines chambres syndicales* »[260]. Au simple intermédiaire entre l'Ecole et le monde du travail conseillant les élèves à partir de leurs seuls résultats scolaires, le service de placement se conçoit désormais comme un lieu d'examen des aptitudes en vue de leur orientation.

Cette conception du placement au sein de la Ligue de l'Enseignement a certainement à voir avec la création de la pédagogie expérimentale, au début du XXème siècle, par Binet, président de la SLEPE après Buisson, participant à la diffusion du paradigme scientiste au sein de la Ligue. La création par Binet d'un questionnaire « *destiné à condenser les renseignements utiles sur les écoliers en âge de choisir un métier* »[261], adressé au comité de patronage du 16e arrondissement de Paris, dirigé par Chaintreau, atteste de l'implication des scientifiques dans le mouvement de réforme de l'organisation scolaire ; implication plus marquée après la Première Guerre Mondiale.

2.3. L'orientation professionnelle comme champ d'application de la psychotechnique

Les trajectoires des psychologues expérimentaux après la Première Guerre Mondiale sont largement ascendantes. Les recherches menées par Toulouse et son équipe sont consacrées à la fois par l'occupation de postes plus prestigieux –Piéron est nommé professeur au Collège de France en 1923, Toulouse prend la direction du Service départemental de prophylaxie mentale installé dans les locaux de l'asile de Sainte-Anne au sein duquel il transfère son laboratoire de psychologie expérimentale dont la direction est assurée par J.-M. Lahy – mais aussi par la création de laboratoires ou d'institutions –Piéron crée l'Institut de Psychologie en 1921 ainsi que l'Institut National d'Orientation Professionnelle en 1928, avec Henri Laugier et Julien Fontègne. Ils siègent également au sein des commissions d'études chargées d'étudier la réforme de

[259] Emile Chaintreau qui aurait suivi des études supérieures de mathématiques, aurait dirigé les études de la section arts et métiers de l'école J.B. Say. Il créé un service d'information professionnelle en 1897 dont il devient par la suite secrétaire général. Chaintreau réalise des fiches monographiques et des études professionnelles publiées par la Société de protection des apprentis. Cf. Francis Danvers, *Encyclopédie « vivante » de l'orientation (scolaire et professionnelle) au XXème siècle*, tome 1.

[260] J. Martin, *op.cit*, 2011, p. 93

[261] Mathilde Piéron, « Les premiers efforts d'organisation en France de l'orientation professionnelle », *BINOP,* n°4, 1930, p. 82

l'enseignement ou la mise en place d'un service d'orientation professionnelle. Moins le résultat d'une aura extraordinaire, cette légitimité institutionnelle est davantage le produit de conditions sociales spécifiques qui firent de leur méthode les références à partir desquelles se définirent les politiques scolaires, non sans quelques résistances et ambivalences. À la mise au jour des différents facteurs qui contribuèrent à la double légitimation, politique et scientifique, du modèle de la psychologie expérimentale, succède une brève actualisation des travaux de l'équipe de Toulouse attestant de l'étendue de leur ambition scientifique et politique.

2.3.1. La dynamique de diffusion du modèle psychotechnique de l'orientation professionnelle au sein de la direction technique

La Première Guerre Mondiale eut comme principal effet d'amplifier considérablement la question de la main d'œuvre[262] d'autant qu'aux pertes générées par le conflit s'adjoignent une chute de la natalité et, corrélativement, un vieillissement de la population, ainsi qu'une désorganisation du marché du travail. Aux initiatives privées et parapubliques de placement de la main d'œuvre, qui prévalaient au début des années 1900, se substitue, à partir de 1915, un réseau d'offices départementaux publics de placement, institué par la politique de l'emploi élaborée par le ministère du Travail en 1914[263]. Celle-ci s'incarna dans l'Office central du placement rattaché au ministère, placé sous le contrôle du Conseil de la main d'œuvre, et chargé de collecter des renseignements statistiques sur les placements. Le déficit de plus de 10% de la population active, soit 3,3 millions de personnes, après la Grande Guerre, posa avec plus d'acuité encore le problème de la main d'œuvre et, simultanément, celui de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Le vote de la loi Astier en 1919, du nom du rapporteur du projet de loi, déposé par Ferdinand Dubief en 1905, concernant l'enseignement professionnel, « *sans longue discussion* »[264], témoigne de l'idée, désormais partagée par les Chambres de Commerce[265], que la formation de la main d'œuvre dans les écoles était une des solutions au problème. Un an plus tard, la création d'un sous-secrétariat de l'enseignement technique au sein du ministère de l'Instruction publique fut décidée par Millerand[266]. Si les luttes entre les partisans d'un

[262] Gérard Noiriel*, Les ouvriers dans la société française, XIXe-XXe siècle*, Le Seuil, Paris, 1986, p. 117
[263] J. Martin, *op.cit.*, 2011, pp. 129-137
[264] J.-M. Chapoulie, *op. cit.*, 2010, p. 253
[265] Les chambres de commerce et surtout celle de Paris se sont opposées jusqu'en 1910 au projet de loi
[266] Cette décision clôt une longue période de luttes entre les partisans de l'enseignement technique rattaché au ministère du Commerce et ceux promouvant un enseignement à finalité professionnelle dans le cadre de l'enseignement primaire. Dès 1906, le rapport de force à la chambre des députés est plus favorable aux défenseurs d'un enseignement technique dépendant de l'instruction publique. Cf. J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, pp. 246-252.

enseignement technique, sous la tutelle du ministère du Commerce, et ceux, favorable à celle du ministère de l'Instruction publique, prennent fin avec cette création, elles furent supplantées par un nouveau débat concernant les finalités de l'orientation professionnelle qui opposaient la Direction de l'Enseignement Technique (DET) et le ministère du Travail.

Vaste champ d'intervention sociale émergeant au début du siècle à la confluence de la question sociale et économique, l'orientation professionnelle réunit une multiplicité d'institutions – Chambres de Commerce, Chambres des métiers, Offices de Placement, Offices municipaux et Offices d'orientation professionnelle – qui se disputèrent la définition de ses contours. L'ensemble des réalisations en matière d'orientation professionnelle se scinde selon deux conceptions héritées de l'opposition entre l'organisation du travail de Taylor, importée par Léon Guillet, professeur de métallurgie au CNAM, et Henri Le Châtelier, professeur au Collège de France, directeur de la *Revue de métallurgie* et l'un des représentants de la nébuleuse réformatrice de l'industrie du travail[267], et les tenants d'une prophylaxie sociale, fondée sur les acquis de la psychotechnique développée par Toulouse, Lahy, Piéron et Laugier. La première considère l'orientation professionnelle comme un dispositif au service du marché du travail agissant comme mécanisme régulateur[268], tandis que la seconde conçoit l'orientation professionnelle comme outil favorisant le recrutement des apprentis dont les entreprises ont besoin et, à long terme, une optimisation de la main d'œuvre[269].

Bien qu'il place sous la tutelle de l'enseignement technique l'organisation de l'orientation professionnelle, le décret du 22 septembre 1922, signé par Millerand et Bérard, n'opte pas pour une définition de l'orientation professionnelle. En réalité, il dissocie la recherche des aptitudes physiques et psychologiques du placement. Les offices d'orientation professionnelle sont, en effet, tenus de collaborer avec les offices de placement[270]. Il témoigne, néanmoins, de la conquête entreprise par la direction de l'enseignement technique du terrain de l'orientation professionnelle pour l'établissement d'une organisation spécifique de l'orientation des jeunes, dont les recherches menées en psychologie expérimentale constituent le ciment. Le ministère du Travail et ses offices

[267] *Ibid*, p. 254

[268] Parmi les tenants de cette approche on peut citer Daniel Vincent, ministre du Travail, André Touzaa, directeur technique de l'office de placement de la Seine, Emile Gauthier, chef de l'Office régional de la main d'œuvre de Paris, Henri Sellier, alors conseiller général de la Seine.

[269] Les défenseurs de cette conception de l'orientation professionnelle se retrouvent au sein de la Ligue de l'enseignement et de la Direction de l'enseignement technique.

[270] Voir A. Caroff, *op.cit.*, p. 61. Cette décision serait le produit d'un compromis trouvé lors de la commission paritaire sur l'orientation professionnelle en 1921.

de placement s'étaient effectivement érigés comme principal propriétaire[271] des problèmes d'apprentissage et de travail depuis le début de la guerre. Les travaux des historiens de l'orientation ne fournissent pas d'éléments d'explication concernant la reconnaissance au sous-secrétariat d'Etat à l'enseignement technique de la responsabilité de l'orientation professionnelle. Ils contribuent néanmoins à poser des jalons pour cette histoire qui reste à faire en reconnaissant à Gaston Vidal, journaliste et franc-maçon, co-fondateur de *L'Ere Nouvelle* [272], puis député socialiste de l'Allier en 1919, le rôle d'initiateur de cette campagne pour occuper le champ d'intervention de l'orientation professionnelle. Son projet de modèle d'office d'orientation professionnelle de 1921, diffusé auprès des préfets, évoquait la nécessaire séparation entre orientation et placement, le caractère fondamental de l'information professionnelle, tout comme celui de l'examen psychologique et physiologique des aptitudes des élèves[273]. Son inscription dans le groupe républicain socialiste, ainsi qu'au sein du milieu franc-maçon, permet de penser que les travaux développés par Toulouse ne lui sont pas étrangers, d'autant que ce dernier a publié dans le journal que Vidal a cofondé avec Yvon Delbos. Ces minces éléments d'explications constituent une piste d'investigation sérieuse, au regard des travaux menés sur les soutiens politiques dont bénéficient l'équipe de Toulouse[274]. Déjà mentionnés *supra*, ces travaux mettent en lumière les interrelations au sein du champ du pouvoir des psychologues et des hommes politiques partageant les mêmes principes de vision et de division du monde social, structurés par la croyance partagée dans les vertus de la science. Celle-ci est d'ailleurs convoquée par le sous-secrétaire d'Etat à l'enseignement technique pour fonder un système d'orientation professionnelle garantissant l'autonomie de l'enseignement technique à l'égard des différents ministères et de leurs conceptions de l'apprentissage essentiellement articulées aux besoins du marché.

Parmi les propagandistes d'une orientation professionnelle fondée sur les travaux de psychologie expérimentale, Julien Fontègne[275] fut sans aucun doute l'un des plus actifs depuis la

---

[271] Voir Joseph Gusfield, *La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique,* Paris, Economica, 2009.

[272] Michel Huteau, *op.cit.*, p. 45

[273] Cf. André Caroff, *op.cit.*, p. 59-61 ; Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011, p. 198

[274] Cf. Michel Trebitsch, *art. cit.*

[275] Julien Fontègne, né en 1879, est petit-fils de charretier et fils d'un aide brasseur et d'une cabaretière. Il connaît une trajectoire largement ascendante grâce à son capital scolaire, ce qui le place du côté des partisans du développement de l'enseignement des classes populaires et notamment celui de l'enseignement professionnel. Après l'enseignement primaire obligatoire Fontègne poursuit ses études dans le Cours Complémentaire du village afin de préparer le concours de l'ENI. Il obtient le brevet supérieur en 1897. Sorti major de sa promotion à l'Ecole normale, Fontègne vise l'ENS de Saint-Cloud et le professorat des ENI et des EPS, poste accessible à parti de 21 ans. La préparation qu'il entreprend pour l'ENS est interrompue par le service militaire en 1900. Fontègne demande une nouvelle délégation pour préparer le concours. La priorité est aux titulaires du baccalauréat. Instituteur-stagiaire, il est titularisé le 1er janvier 1903. Il refuse le poste et demande un congé pour rejoindre les écoles Berlitz d'Allemagne qui demandent des professeurs de français. Fontègne avait préparé le concours de professeur des classes élémentaires de l'enseignement secondaire qui requéraient une composition d'allemand de quatre heures. C'est à Munich, où il

fin de la 1ère guerre mondiale. Son séjour, pendant la guerre, à l'institut Jean-Jacques Rousseau[276] de Genève, déterminé par son intérêt pour les mouvements d'éducation nouvelle[277], fut l'occasion pour lui de s'initier à la psychologie expérimentale[278]. Il réalisa avec l'instituteur Solari une monographie professionnelle sur les téléphonistes et promut, au sein du *Journal des internés français* qui consacrait une rubrique à la question de l'orientation professionnelle, la mise en œuvre d'une orientation scientifique rompant avec les pratiques des offices des placements mais aussi de certaines chambres de métiers[279]. Celle de Bordeaux, notamment, applique la méthode élaborée par F. Mauvezin - ingénieur de l'école centrale qui publie en 1922, *La Rose des Métiers* - qui fonde l'orientation professionnelle des élèves sur un questionnaire administré par un instituteur visant à déceler les aptitudes des élèves. Il place au cœur de son organisation les intérêts des industries.

Professeur à l'école technique de Strasbourg, Directeur du service régional d'orientation professionnelle d'Alsace-Lorraine, puis attaché au sous secrétariat d'Etat à l'enseignement technique et en 1924, inspecteur de l'orientation, Fontègne diffuse, au travers de ses articles, ouvrage et conférences le modèle expérimental de l'orientation professionnelle. Les initiatives de Fontègne et de Vidal participèrent à placer l'orientation professionnelle sous la tutelle de l'enseignement technique mais aussi à la définir comme mode de sélection expérimental de ses élèves. Cette campagne en faveur de l'orientation professionnelle, fondée sur le modèle de la psychotechnique, ne rencontre pas de meilleurs soutiens que celui des députés socialistes qui accèdent au pouvoir avec la victoire des Cartels des Gauches en 1924, érigeant Laugier et Piéron au statut d'experts en matière de politique scolaire. Néanmoins, si l'organisation expérimentale de l'orientation professionnelle des élèves est admise, ses partisans sont sceptiques quant à

---

occupe le poste de professeurs de français que Fontègne rencontre Georg Kerschensteiner, disciple de Dewey. André Caroff ne date pas la rencontre entre les deux hommes mais celle-ci survient certainement en 1907 où il avait acquis le titre de professeur. Le congé de Fontègne prend fin en 1905 mais il est amené à retourner régulièrement en Allemagne puisqu'il a épousé une allemande, Karolina Traugott. De retour en France, il postule pour un poste de professeur de section technique, poste qu'il occupe en 1910. Il milite au sein de l'AFDET pour l'organisation et le développement de l'enseignement technique. Il diffuse ses conceptions sur l'enseignement technique dans le journal « Progrès de Lyon » du radical-socialiste Edouard Herriot. En 1912, il est nommé professeur d'allemand à l'ENP d'Armentières anciennement dirigé par Edmond Labbé qui occupe désormais la fonction d'inspecteur général de l'enseignement technique. C'est par l'intermédiaire de Labbé, qui devient un ami proche, que Fontègne collabore à la revue « *L'Éducateur moderne* » dirigée par Roger Cousinet, adepte de l'éducation nouvelle. Fontègne dispose désormais d'une tribune d'où il diffuse son plaidoyer pour l'enseignement manuel et technique. Cf. André Caroff, Un pionnier de l'orientation professionnelle. Julien Fontègne (1879-1944), dactylographié, s.d., 127 pages

276 Institut de sciences de l'éducation fondé par Clarapède et Pierre Bouvet

277 Séjourne en Allemagne et en Autrice respectivement en 1904 et 1905. Une fois de plus consulter la biographie de Caroff

278 Il y rencontre également J.-M. Lahy à l'occasion du congrès international de psychotechnique

279 Constant Verlot, président du groupe parlementaire de l'apprentissage, accorde dans sa proposition de loi du 30 juin 1921 aux chambres de métiers le droit de créer des offices d'orientation professionnelle. Voir J. Martin, *op.cit.*, p. 155-156

l'utilisation des tests dans les procédures d'évaluation des aptitudes des élèves[280]. Cette oscillation permanente entre légitimations et résistances à la psychologie expérimentale, appelée à un grand avenir, préfigure la politique scolaire menée dans les années 1930, et témoigne de l'élargissement des domaines d'activité de la psychologie expérimentale, celle-ci s'étendant désormais à celui de la sélection scolaire.

2.3.2. L'orientation professionnelle e(s)t scolaire

Avant d'examiner conjointement l'évolution des travaux de psychologie expérimentale et leurs réceptions parmi les acteurs des politiques scolaires, la compréhension et l'explication de la légitimité de la psychologie expérimentale dans les années 1920 à intervenir dans le processus d'élaboration des politiques scolaires impliquent d'analyser deux types de dynamiques qui sont entremêlées. La première a trait au déploiement des travaux de l'équipe de Toulouse et, simultanément, à l'émancipation de la psychologie par rapport à la physiologie. La seconde est animée par les travaux de Piéron et Laugier sur la sélection scolaire.

Si le ministère du travail et son office participèrent au développement de la recherche en psychotechnique dans la première décennie du XXème siècle, c'est davantage le soutien du ministre de l'hygiène, de l'assistance et de la prévoyance sociales, Jules-Louis Breton[281], qui assura le déploiement des travaux de Toulouse après la 1ère guerre mondiale par la fondation d'un Comité d'hygiène mentale le 12 avril 1920 chargé « *d'étudier, au point de vue, technique, toutes les questions relevant de l'hygiène mentale, de la psychiatrie et de la psychophysiologie appliquée aux diverses activités sociales* »[282]. Pour pallier l'inertie du Comité, Toulouse fonde le 8 décembre, de la même année, la Ligue d'hygiène et de prophylaxie mentales, censée publiciser les troubles mentaux et favoriser son action. La composition du comité de parrainage[283] atteste des soutiens politiques que s'attire Toulouse. Sa campagne pour le développement des recherches en prophylaxie sociale s'inscrit

[280] Les positions de la CGT à l'égard de l'orientation professionnelle témoignent d'une méfiance à l'égard des tests dont on craint qu'ils ne servent que les intérêts de l'industrie et de l'Etat au détriment de ceux des travailleurs. Voir J. Martin, *op.cit.*, 2011, p. 248-250

[281] Jean-Louis Breton (1872-1940). Journaliste, militant socialiste révolutionnaire. Il dirige le périodique *Le Parti Socialiste*. Élu député de Bourges en 1898, il siège à l'extrême gauche du groupe républicain socialiste.

[282] Arrêté du 12 Avril 1920

[283] « Le comité de parrainage de la Ligue est présidé par Léon Bourgeois. Justin Godart, Frédéric Brunet, conseiller municipal de Paris, et Henri Rousselle, sont présidents d'honneur. On trouve dans ce comité de parrainage des personnalités politiques (Jules-Louis Breton, Paul Strauss, les présidents du Conseil général de la Seine, du Conseil municipal de Paris) administratives (le préfet de la Seine, le préfet de police, le recteur de l'Université de Paris). » M. Huteau, *op.cit.*, p. 193.

dans l'idéal de société qu'il élabore dans son ouvrage sur la biocratie qui place la science et les aptitudes au cœur de l'organisation de la société. L'orientation professionnelle, fondée sur la détection des aptitudes de chacun au moyen de tests psychologiques et physiologiques, standardisés et étalonnés, constitue l'instrument de justice sociale et de rationalisation de la société. Elle s'oppose à l'organisation scientifique du travail élaborée par Taylor qui, en plus d'occulter les propriétés physiologiques des individus, ne repose sur aucune expérimentation[284].

Le modèle de Toulouse parvient au début des années 1920 à pénétrer le monde de l'entreprise. L'un des domaines de la prophylaxie est le dépistage des inadaptations professionnelles justifiant de nouvelles méthodes de recrutement. C'est en 1922 que Toulouse suggéra à Louis Bacqueyrisse, directeur général de la Société des transports en commun de la région parisienne, de s'équiper d'un laboratoire de psychotechnique. Sa proposition rencontrait les besoins de la compagnie désireuse de réduire la consommation d'énergie et les accidents du travail. Au terme de trois années de recherche, l'expérience fut jugée concluante et marque l'avènement de la psychotechnique dans l'entreprise : « *C'est ainsi, notamment, que furent installés des services psychotechniques pour les transports en commun de Marseille et de Liège, dans la marine, à la fabrique d'armes de Herstal en Belgique, dans les chemins de fer Polonais, à la Compagnie de chemins de fer du Nord en France, dans les grands magasins*. »[285]

Indicateurs de l'essor des travaux de psychotechniques, les Etablissements d'Applications Psychotechniques furent créés en 1927 par Raymond Guyot. Néanmoins, si le projet scientiste de Toulouse s'en tient au monde du travail, l'organisation scientifique de la société se trouve biaisée car occultant tout le processus de sélection des élèves effectué par le système éducatif. C'est la raison pour laquelle, dans le sillage des travaux effectués par Binet, Henri Piéron, son épouse et Henri Laugier réalisèrent en 1922, une enquête sur le CEP. Ils firent passer six tests aux candidats au certificat d'études afin de mesurer les corrélations entre le résultat aux tests et celui des épreuves scolaires. Ils en conclurent : « *Le certificat d'études, examen scolaire, peut renseigner sur un trait, non négligeable à coup sûr de l'individualité enfantine : l'aptitude scolaire, fonction complexe de traits de caractère (bonne volonté, docilité) et de capacités d'acquisition et de dressage.* […]. *Si l'on veut pratiquer une orientation rationnelle* […] *il est certain qu'on ne peut absolument pas se limiter à un tel examen de type traditionnel* […]»[286]. Les recherches en docimologie subvertissent ainsi le fonctionnement de l'école

[284] J.-M. Lahy*, Le système Taylor et la physiologie du travail professionnel*, Paris, Masson, 1916.
[285] M. Huteau, *op.cit.*, 2002, p. 114
[286] Henri Piéron, Mathilde Piéron, H., Laugier « Etude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests, communication au congrès international de psychologie, novembre 1927 », H. Laugier, H. Piéron, M. Piéron, E. Toulouse, D. Weinberg, *Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et des concours*, Paris, Publications du Travail Humain- Cnam, 1934, p. 13. Cette étude aura une certaine postérité puisqu'elle est mobilisée par Marc Bloch dans ses écrits au sujet de la réforme de

traditionnelle à la fois du point de vue de ses finalités – l'orientation professionnelle assigne à l'Ecole une recherche des aptitudes à partir desquelles l'individu serait orienté vers la filière d'enseignement, et, à terme, un métier lui convenant le mieux – mais aussi du point de vue de ses méthodes – l'orientation professionnelle substituerait aux jugements professoraux aléatoires et subjectifs des tests psychophysiologiques[287].

Les travaux de docimologie se multiplient au début des années 1930 autour de Laugier dont la nomination en 1928 à la chaire de physiologie du travail au CNAM témoigne de la diffusion et légitimation de la psychologie appliquée et de son essor par rapport à la physiologie et l'hygiène industrielle[288], et de sa collaboratrice Dagmar Weinberg[289]. Piéron, lui, se fait le relais des recherches dans l'*Ere nouvelle* mais également dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*. La création de l'Institut en 1928 par Piéron, Laugier et Fontègne, soutenue par la Direction de l'Enseignement Technique représentée par Edmond Labbé et Hyppolite Luc, mais également par les recteurs Paul Appell[290] et Paul Lapie, marque l'aboutissement du processus de légitimation de la psychologie appliquée à la fois dans le champ académique et dans le champ politique. L'INOP se distingue de l'Institut de Psychologie fondé par Piéron en 1921[291], en ce qu'il forme des praticiens de l'orientation professionnelle – les orienteurs - dont est souhaité qu'ils occupent le champ de l'orientation et incarnent les conceptions scientifiques et politiques des fondateurs de l'institut, et comprend un centre d'application dont la direction est assurée par Mathilde Piéron, qui élabore et diffuse des recherches en psychologie ainsi que des appareils étalonnés à destination des psychologues et physiologistes. L'orientation professionnelle, selon Piéron, doit « *déceler les aptitudes grâce à une science complexe qui pourrait exiger la compétence du*

---

l'enseignement : « (…) ces examens, quelle que puisse être la conscience des examinateurs, demeurent, par nature, hasardeux : qu'on veuille bien se souvenir de la curieuse et terrible enquête de Piéron et Laugier, si savamment étouffée par les chefs de l'Université : d'un correcteur à l'autre, voire entre les mains d'un même correcteur, d'un jour à l'autre, elle a révélé les plus inquiétantes variations dans les notes ». Cf. Marc Bloch, *L'étrange défaite*, Editions Gallimard, Paris, 1990, p. 259

[287] Jérôme Martin, « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. URL: http://histoire-education.revues.org/index817.html

[288] Thomas Le Bianic, *art. cit.*, p. 192-194

[289] Dagmar Weinberg (1897-1946) effectue ses études à Moscou et Berlin entre 1916 et 1920. Titulaire de la licence de psychologie et du diplôme de psychologie appliquée, elle devient collaboratrice de Toulouse et de Lahy au laboratoire de psychologie du service de prophylaxie mentale, puis dirige le laboratoire psychotechnique des chemins de fer de Viroflay. Henri Piéron, « Nécrologie », *L'année psychologique*, 1942, vol. 43-44, p. 831-832.

[290] Paul Appell (1855-1930) fait ses premières classes chez les sœurs. Il s'inscrit au lycée de Nancy en 1870 pour suivre la classe de mathématiques spéciales où il fait la connaissance d'Henri Poincaré. Admis à l'ENS, il obtient l'agrégation en 1876 et son doctorat un an plus tard. Chargé de cours de mathématiques puis maitre de conférences à la faculté des sciences de Paris, il est appelé à Dijon et enseigne la mécanique rationnelle. Reçoit la médaille d'or au concours international de mathématiques organisé par le roi de Suède, Oscar II. Doyen de la faculté de Paris, poste qu'il conserve jusqu'en 1915. Il est de 1920 à 1925 recteur de l'université de Paris. En 1914, il préside l'Académie des Sciences.

[291] L'institut de psychologie est qualifié par Annick Ohayon de « bricolage institutionnel » à faible envergure. Il forme environ 200 psychologues en l'espace de 20 ans. Annick Ohayon, *Psychologie et psychanalyse en France*, La Découverte, Paris, 2006, pp. 39-40

physiologiste, appréciant l'organisme, du médecin jugeant ses tares, du psychologue évaluant les aptitudes et les capacités de mise en œuvre, de l'économiste, envisageant la structure des professions, de l'ingénieur déterminant les exigences des métiers[292] ». La formation des conseillers d'orientation est, à dessein, interdisciplinaire et embrasse la psychologie, la pédagogie, le droit, l'économie et la physiologie, et préfigure alors les difficultés qu'auront à surmonter les conseillers d'orientation pour légitimer leur champ de compétences.

À la fin des années 1920, la psychologie expérimentale se trouve en position de force au sein du champ académique, en partie grâce au réseau politique de Laugier et Toulouse et à la situation exceptionnelle de l'après-guerre. Elle parvient à occuper le terrain de la sélection professionnelle et de l'organisation scientifique du travail au côté de Taylor. Les psychologues convoitent également le domaine de l'orientation professionnelle des jeunes sortis de l'école primaire tout comme celui de la sélection scolaire. S'ils participent au mouvement de réforme de l'organisation scolaire des années 1930 et si la distinction qu'ils effectuent entre examens et observation des aptitudes est intégrée par le SNI dans son projet de classe d'orientation de 1933, les psychologues ne parviendront pas à subvertir les fondements de la hiérarchie scolaire sous le Front Populaire ou sous Vichy.

3) La construction d'un domaine de compétences pour les conseillers d'orientation (1930-1944)

L'idée initiale développée dans l'introduction du chapitre est de comprendre et d'expliquer comment un champ de compétences et dans le même temps un type de praticien – l'orienteur formé par l'INOP – émergeaient à la fin des années 1920. Pour cela deux dynamiques ont été étudiées. La première est celle générée par la multiplicité de logiques qui participent à la remise en cause de la dualité du système éducatif. La seconde résulte des enjeux liés à l'émergence d'une psychologie expérimentale et de la construction d'un modèle scientifique de l'orientation professionnelle consacré par le Cartel des gauches. L'objet de cette troisième section de chapitre est d'analyser la relation entre le domaine de compétences élaboré – l'orientation scolaire – et le métier auquel prépare l'INOP – les conseillers d'orientation - sous le Front Populaire et sous

[292] Archives nationales, Fond F17/17499, *Bulletin de l'INOP*, numéro exceptionnel, décembre 1928.

Vichy [293]. Autrement dit, il s'agit d'examiner la réception des travaux des psychologues expérimentaux au sein de l'espace de production des réformes scolaires dans deux configurations historiques spécifiques.

3.1. Les classes d'orientation : un domaine d'intervention inaccessible pour les conseillers d'orientation

L'orientation scolaire, entendue comme recherche des aptitudes des élèves, est au fondement des classes d'orientation. Elle témoigne, ainsi, d'une ouverture de l'espace des pensables des réformes scolaires générée par la concurrence entre l'enseignement primaire supérieur et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais, également, par le renouvellement de la critique de l'enseignement secondaire classique au milieu des années 1930. Néanmoins, alors que la dénomination de classes d'orientation supposait l'intégration des conseillers d'orientation professionnelle au processus d'observation des aptitudes des élèves, ceux-ci en sont, en réalité, écartés. L'enjeu est dès lors de restituer les logiques au principe de cette contradiction.

3.1.1. Le rapprochement structurel des deux Ordres d'enseignement

L'expérience des classes d'observation et d'orientation[294] mises en œuvre par Jean Zay s'inscrit dans le sillage des logiques micro et macro sociales constitutives tout à la fois de la croissance de la scolarisation post-obligatoire et de l'effritement des barrières matérielles et symboliques au principe de la dualité du système éducatif. Différentes actions institutionnelles et locales furent décisives sur ce point. Rappelons-en quelques unes.

La crise démographique qui succède à la 1ère guerre mondiale[295] génère un déclin des fréquentations scolaires dans les établissements proposant des scolarisations post-obligatoires. Le rapport présenté devant le conseil académique de Poitiers par l'inspecteur d'académie de l'Indre, « *Les effectifs des lycées et collèges. Ce qu'il faut penser du recrutement de l'enseignement secondaire. Ses*

[293] L'étude de l'évolution de l'orientation professionnelle est jalonnée par les travaux d'André Caroff, « Le Secrétariat général de la jeunesse et l'orientation professionnelle sous le régime de Vichy », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 19, n° 1, mars 1990, p. 25-49 et d'Annick Ohayon, *op.cit.*, 2006, pp. 234-241.

[294] Voir la thèse de Jean-Yves Seguy, *Les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres. Des classes amalgamées aux classes d'orientation, réformes et réactions aux réformes dans le monde politique et éducatif français*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, dirigée par André D. Robert, soutenue le 11 décembre 2010 à l'Université Lumière Lyon II.

[295] A. Prost, *op.cit.*, 2004, pp. 241-248. Selon Prost, il y a eu « au cours des cinq années 1915-1919, (…) 2 246 000 naissances, contre 3 950 000 au cours des cinq années précédentes ».

difficultés », interrogeant la sélection à l'entrée de ces établissements, constitue l'un des indicateurs de la prégnance de la question des effectifs pour les chefs d'établissements. La campagne de recrutement qui en découle, organisée autour de l'amoindrissement de la sélection, d'aménagements financiers, de rencontres avec les familles, atteste de la nécessité d'étudier les actions de fonctionnaires de l'Etat à des échelons divers puisque déterminantes dans le processus de développement de la scolarisation post-obligatoire. En outre, la chute des effectifs causée par cette crise démographique favorise un ensemble de dispositions structurelles concernant le primaire supérieur et le secondaire. Loin de supprimer les classes élémentaires de lycée comme le prévoyait le projet d'école unique, F. Albert les aligne sur les classes primaires. Avec le décret du 12 septembre 1925, qui instaure que le personnel des classes élémentaires des lycées doit être désormais recruté parmi les instituteurs, et l'arrêté du 11 février 1926, caractérisant les programmes des classes primaires et ceux des classes élémentaires comme correspondants, l'unification du primaire prend forme. De plus, le décret du 3 août 1926 participe à déplacer les frontières établies entre les deux enseignements post-obligatoires en permettant aux bacheliers d'être candidats aux fonctions d'instituteurs. L'accès aux études supérieures en sciences et en lettres est respectivement ouvert aux détenteurs d'un brevet supérieur et aux « *titulaires des première et deuxième partie du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures*»[296]. Parallèlement au rapprochement structurel de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire, une politique d'équilibre budgétaire déflationniste n'accorde aucun moyen supplémentaire aux EPS. Cette politique explique la stagnation des effectifs des EPS dans les années 1930, contrairement aux lycées, aux collèges et aux cours complémentaires. Il n'en va néanmoins pas de même pour le réseau des cours complémentaires qui se densifie considérablement à partir de 1920, notamment sous l'impulsion de Paul Lapie. De 42 en 1913, leur nombre passe à 77 en 1938.

La gratuité de toutes les classes de l'enseignement secondaire en 1933, excepté pour les classes élémentaires, est également un indicateur de l'effritement des barrières matérielles empêchant l'accès des classes populaires et moyennes à l'enseignement secondaire[297]. Ainsi, ces années 1920 et le début des années 1930 marquent le développement de l'enseignement secondaire, auquel semble de plus en plus se rattacher les EPS dont les soutiens politiques antérieurs font défaut[298]. En effet, on a vu que l'idée d'école unique recouvrait des acceptions multiples et plus ou moins larges, certaines limitant la réforme à la gratuité de l'enseignement

[296] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op.cit*, pp. 426-427.
[297] Il faut néanmoins nuancer l'effet de cette mesure sur la croissance de la scolarisation post-obligatoire puisqu' est institué par Anatole de Monzie un concours d'entrée en 6e.
[298] Paul Lapie, porte-parole et défenseur de l'enseignement primaire supérieur, meurt en 1927

secondaire. L'enseignement secondaire jouissait, au sein du Parlement, et y compris chez les radicaux socialistes, d'une certaine légitimité et d'un prestige attaché à ses valeurs culturelles et classiques. L'orientation des projets de réforme, à partir de 1924, tend davantage vers la formation d'une nouvelle élite formée par l'enseignement secondaire classique, plutôt que vers celle privilégiant l'accès à l'enseignement de la « masse » et la diversification des filières. L'enseignement secondaire est, dès lors, érigé comme enseignement de référence autour duquel l'ensemble des projets de réforme s'organise afin de garantir la formation d'une élite. Ainsi, bien que les effectifs des EPS soient au plus haut dans les années 1930 (ils avoisinent les 100 000 élèves, établissement masculins et féminins confondus) les créations d'EPS se font rares et la situation matérielle de ces établissements est médiocre. La création de 91 emplois de professeurs dans les établissements secondaires, contre, pratiquement aucun pour les EPS en 1932, traduit la nouvelle orientation des politiques scolaires. La période du Front populaire accentue la tendance et, dans le même temps, témoigne d'un élargissement de l'espace des pensables chez les réformateurs du système scolaire.

Les réformes entreprises par J. Zay participent à l'effacement des EPS comme enseignement autonome et diversifié en les rattachant à la direction de l'enseignement du «second degré», intitulé qui se substitue à celui d'«enseignement secondaire». Cette transformation émane d'une volonté de J. Zay d'organiser le système scolaire horizontalement, c'est-à-dire, d'établir une continuité entre l'enseignement du premier degré et l'enseignement du second degré afin de ne pas opérer de hiérarchie entre les deux ordres[299]. Cette continuité était rendue possible par l'unification de l'école élémentaire et la disparition des classes primaires des lycées et des collèges, ainsi que par la fusion des enseignements post-obligatoire dans le second degré. La définition des EPS au sein de l'enseignement du second degré reste cependant en suspens dans le projet de loi daté de 1938. Se référant au projet organique adopté par la CGT en 1931, Jean Zay prolonge jusqu'à 14 ans la scolarisation obligatoire et met en œuvre, à titre expérimental, les classes d'orientation, année commune d'enseignement à l'issue de laquelle les élèves sont censés être répartis parmi les filières technique, moderne et classique sur la base de leur réussite scolaire.

[299] J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, *op.cit*, 2011, p. 432.

3.1.2. Les classes d'orientation et la consécration des jugements professoraux

Les classes d'orientation, créées à titre expérimental en 1937-1938, étaient, sur le modèle de l'établissement secondaire de Saint-Amand-Les-Eaux[300], affiliées à un centre qui était censé inclure des établissements offrant les trois filières d'enseignement post-obligatoire. Fondées sur des enseignements communs pour tous les élèves et des initiations au latin, à une langue vivante et au travail d'atelier, elles furent pensées comme période d'observation des aptitudes des élèves déterminant l'orientation des élèves.

> « *Notre projet de 1937, s'il prévoyait même l'option technique à côté de la section classique et de la section moderne, les bâtissait sur cette fondation indispensable : l'orientation scolaire. Quelles caricatures certaines plumes malveillantes n'ont-elles pas faites alors de la classe d'orientation ! Sa nécessité est telle pourtant qu'on y reviendra sans aucun doute et les aveux passés aujourd'hui par Carcopino en préparent le retour. La classe d'orientation dont nous fîmes l'essai ouvrait l'accès de l'enseignement secondaire ; c'était la nouvelle « sixième ». Les élèves de toute origine s'y asseyaient côte à côte et bénéficiaient des mêmes leçons, assurées par des maîtres de toutes disciplines et de tous les établissements, professeurs et instituteurs, de manière que les enfants puissent bénéficier d'une expérimentation complète. (…) Quoi qu'on en ait dit, la classe d'orientation n'avait rien d'un laboratoire ; c'était une classe comme les autres, avec un programme normal et positif ; les enfants n'y devenaient point des cobayes ; seulement on les observait judicieusement et , en fin d'année, les parents, dont la décision restait libre, disposaient de conseils éclairés sur les aptitudes de leurs enfants, conseils auxquels, s'ajoutaient l'avis du médecin et les renseignement des bureaux universitaires de statistique sur les possibilités offertes par telle ou telle carrière, au terme des diverses études. Il ne s'agissait pas de décider, dès l'âge de onze ans, que Pierre serait médecin, et Paul ingénieur, mais seulement si Pierre était doué pour les lettres et Paul pour les sciences, voire pour les activités manuelles, par conséquent d'éclairer un choix qui doit de toute manière se faire. Nous voulions mettre fin à un état de choses que Tristan Bernard a plaisamment défini : « j'appartenais à une époque où l'on mettait un enfant au lycée comme on met un pain au four ; au bout de sept ans, on le retirait en jugeant que normalement il devait être cuit… ». A cette époque là quand le père de famille hésitait, il allait consulter un proviseur et il arrivait que celui-ci, qui ne pouvait connaitre*

[300] La transformation du collège, du cours complémentaire et de l'EPCI de Saint-Amand en « établissement du second degré » en 1926, née des actions convergentes de l'inspecteur d'académie, du maire de la commune, des instituteurs et du recteur Albert Châtelet, qui devient en 1937, directeur de l'enseignement du second degré.

l'enfant, conseillât les sciences ou les lettres, suivant les besoins de sa statistique qui lui montrait telle classe pléthorique ou non. (…). »[301]

Les classes d'orientation émergent à la confluence d'une série de logiques dont la juxtaposition est constitutive des contradictions des projets de réformes. L'afflux d'élèves dans les établissements offrant une scolarisation post-obligatoire contribue à souligner le manque de moyens de certains lycées et EPS et notamment le déficit en personnel enseignant. Conjugué au problème du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, asséné par la presse conservatrice, mais aussi par certains libéraux, dont Alfred Rosier[302] - docteur en droit et secrétaire général du Bureau Universitaire de Statistiques, directeur de cabinet de Jean Zay, entre 1937 et 1939, que l'on retrouve au sein des commissions d'élaboration des projets de réforme de l'enseignement dans les années 1950- les conditions matérielles médiocres des établissements secondaires contribuèrent à ériger les classes d'orientation comme premier barrage à la poursuite de l'enseignement secondaire. J. Zay lui-même attribuait aux réformes l'objectif de « *rendre à l'enseignement secondaire son caractère d'enseignement de culture* »[303] et définit l'orientation comme « *le seul remède à l'envahissement des études secondaires»* [304]. Néanmoins, cette résolution, somme toute conservatrice, est contredite par l'organisation pédagogique des classes d'orientation : les personnels des trois ordres d'enseignement sont appelés à y enseigner, les méthodes actives y sont promues, les devoirs maisons sont supprimés et leurs effectifs sont limités à 25. Leurs logiques reposent sur l'observation pendant l'année d'enseignement commun des aptitudes des élèves déterminant la poursuite des études.

L'examen sommaire des dispositions adoptées atteste de l'ouverture, parmi les réformateurs, du champ des possibles structurant la réforme de l'enseignement, comparativement aux années 1920 où l'école unique s'entendait comme ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire. L'ampleur de la réforme trouve ses racines dans la dynamique hétérodoxe impulsée depuis la fin du XIXème, et coïncide avec le renouvellement de la critique de l'enseignement secondaire classique et celle de l'enseignement scientifique, émanant du GFEN dont Paul Langevin était un militant actif, mais aussi d'autres universitaires scientifiques et d'administrateurs

[301] Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, Editions Talus d'approche, 1987, p. 208
[302] Alain Chatriot, « La lutte contre le chômage intellectuel » : l'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) face à la crise des années trente », *Le Mouvement social*, vol.1, n°214, 2006, pp. 77-91
[303] *Ibid*, p. 209
[304] *Ibid,* p. 210

de l'enseignement. Le congrès du Havre de mai-juin 1936 cristallise l'ensemble des critiques de l'organisation du système éducatif qui résonnent avec celles développées dès1898[305] :

> « *Au premier rang figurent le caractère formel de l'enseignement, notamment dans l'apprentissage des langues mortes, la faiblesse du recours à l'observation et l'absence d'initiatives laissée aux élèves, la place réduite donnée à l'enseignement des sciences expérimentales. Autres critiques fréquemment développées : la faible ouverture de l'enseignement secondaire sur le monde contemporain, la quasi-inexistence de l'enseignement artistique et le caractère dérisoire de l'éducation physique.* »[306]

La critique de l'organisation et des finalités pédagogiques du système éducatif ainsi que l'institution de l'orientation scolaire réclamaient la mise en place de méthodes nouvelles. Telle était la position défendue par Gustave Monod[307], l'un des principaux artisans des classes d'orientation, et, en 1945, des classes nouvelles. Si la recherche des aptitudes supplante l'origine sociale comme critère déterminant la poursuite des études de l'élève, et fait écho aux travaux des psychologues expérimentaux mentionnés *supra*, elle n'est néanmoins pas définie dans les termes psychologiques. Bien que les travaux de Laugier et Piéron contribuent à l'élaboration de nouvelles méthodes pédagogiques, la légitimité dont ils bénéficient dans le champ scolaire ne semble pas prévaloir sur celles des enseignants. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'attribution aux professeurs de la recherche des aptitudes des élèves. La réforme entreprise par Zay doit, dès lors, être appréhendée non pas comme « prélude à la démocratisation »[308], ce qui reviendrait à embrasser une approche téléologique de l'histoire, mais bien plus comme tentative de subvertir le classement des savoirs dans la hiérarchie scolaire et, concomitamment, de définir la nouvelle culture dominante sur les préceptes d'un enseignement secondaire scientifique rénové. Autrement dit, la légitimité de la hiérarchie scolaire n'est que partiellement remise en question dans la mesure où il est admis que l'enseignement secondaire correspond à celui de l'élite, et que les producteurs des catégories étant à son principe restent au cœur de l'organisation du système

[305] L'enquête parlementaire de 1898 abouti à une critique sociale et culturelle de l'enseignement secondaire classique au principe de la modification par une série de décrets en 1902 de l'enseignement du français et de l'histoire mais aussi des programmes scientifiques. Voir la première section du chapitre.
[306] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 360
[307] Gustave Monod (1885-1968) se situe à l'intersection de plusieurs groupes partisans d'une réforme scolaire. Fils de pasteur, dont le père, né en 1802, est fondateur de l'Académie de Chirurgie, Gustave Monod, après avoir obtenu le baccalauréat ès lettres de 1904, poursuit des études de lettres et de philosophie. En 1906, il obtient la licence de lettres et en 1907 le diplôme d'études supérieures de philosophie. Il est reçu à l'agrégation de philosophie en 1912. Il enseigne à l'Ecole des Roches de 1912 à 1914 où il s'initie aux méthodes d'éducation active. De retour de la guerre, il occupe un poste de professeur de philosophie à Avignon, et participe au mouvement des Compagnons de l'Université Nouvelle. Il est recruté comme directeur de cabinet d'Anatole de Monzie en août 1933. Il devient inspecteur de l'académie de Paris en 1936.
[308] C'est ainsi qu'Antoine Prost l'envisage dans son ouvrage *Histoire de l'enseignement et de l'éducation.*

éducatif. L'inclusion de l'orientation scolaire dans le domaine de compétences des enseignants n'est pas étrangère aux réceptions des travaux des psychologues expérimentaux et de l'orientation scolaire.

3.1.3. Les réceptions de la docimologie

L'émergence de l'orientation scolaire au sein des réformes de l'enseignement génère un domaine d'intervention sociale que tentèrent d'occuper les partisans de l'orientation professionnelle scientifique en investissant la docimologie[309]. D'après Jérôme Martin, ils trouvèrent un écho favorable auprès de la direction de l'enseignement primaire et du SNI qui, respectivement, alimentèrent les interrogations du sous-directeur Barrier au sujet du certificat d'études primaires[310] et l'intégrèrent à leur projet de classes d'orientation en 1933[311]. La critique des examens traditionnels, qui sous-tend celle des fondements de la hiérarchie scolaire, fait des psychologues des alliés de la direction de l'enseignement primaire, qui tente de renverser l'organisation du système éducatif en disputant le monopole de l'offre de scolarisation post-obligatoire de la direction de l'enseignement secondaire. L'examen des effectifs de l'INOP entre 1929 et 1939 révèle qu'environ 20% d'entre eux sont recrutés au sein de l'enseignement primaire[312]. La formation de l'INOP d'une durée d'un an (puis de deux ans en 1934) constituait pour les instituteurs, bénéficiant d'un détachement, une voie de promotion sociale[313]. Mais l'INOP recrutait également parmi les professions du champ médico-social à hauteur de 30% environ[314]. Malgré les stages d'une durée de 15 jours organisés par l'INOP à destination des orienteurs « à titre secondaire », le groupe des conseillers était encore segmenté jusqu'à la fin des années 1930, où les conseillers, issus des offices de placement du ministère du Travail, représentaient encore 20% des adhérents de l'Association Générale des Orienteurs de France. Aussi, la représentation du métier de conseiller défendue par l'AGOF se distingue de celle promue par l'INOP en ne faisant de l'examen psychologique « *qu'un des éléments nécessaires à l'orientation* »[315].

---

309 Cf. *supra* point 2.3.2.
310 Projet de réforme qui ne sera pas appliqué
311 J. Martin, *art.cit.*, 2002, p. 10
312 J. Martin, *op.cit.*, 2011, p. 278
313Odile Henry, « Pierre Naville et l'orientation professionnelle », *Les vies de Pierre Naville*, Françoise Blum (dir.), *Les vies de Pierre Naville*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, p. 227-246. L'examen approfondi du groupe professionnel constitue un des objets du chapitre 3.
314 Voir le graphique réalisé par J. Martin à partir des registres d'inscription de 1929 à 1937, p. 278
315 J.-L. Larcher, « Remarques sur l'OP », *BAGOF*, 2e année, n° 2, avril-juin 1932, p. 1

L'absence d'homogénéité des pratiques des conseillers, et corrélativement, des définitions du métier, constitue un obstacle à la légitimité de leurs revendications à occuper le terrain de l'orientation scolaire[316]. Les débats au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique concernant les classes d'orientation publiés dans *L'information universitaire* fournissent à ce titre des indicateurs des luttes corporatives que suscite l'orientation scolaire. Associés aux figures de « *fakirs* » ou de « *devins* », les conseillers d'orientation et leurs pratiques sont renvoyés à un domaine de connaissance irrationnel[317] voire inconnu[318]. Le président des parents d'élève des collèges de Calais, le docteur Deroidde, ironise sur le « *flair spécial* » des orienteurs lors de la session de mars 1937 et les réduit à des « *laissés pour compte* ». La revue *Le concours médical* témoigne de multiples condamnations de la recherche des aptitudes avant l'adolescence. La docimologie s'attire néanmoins des soutiens parmi les enseignants du second degré. Yves Le Lay[319] (1888-1965) promeut la formation des enseignants en psychologie. Celle-ci serait génératrice de changement des pratiques enseignantes. Rapporteur de l'expérience des classes d'orientation au CSIP, Le Lay souligne la difficulté pour les enseignants d'appréhender les aptitudes des élèves.

Ces oppositions à la docimologie trouvent à la fois leur cohérence dans les logiques interprofessionnelles et dans une logique sociale : le contrôle de la définition de l'orientation scolaire déterminerait les savoirs et les normes, à partir desquels la sélection des élèves serait réalisée, et corrélativement, les fondements de la hiérarchie sociale. Émerge à la fin des années 1920, le thème de « la liberté des familles » brandi par les associations de parents d'élèves proches des catholiques, diffusé par leurs revues ou par le quotidien *La Croix* contestant l'intervention grandissante de l'Etat dans l'école qui se substitue au « *métier de parent encourageant ainsi au développement d'une science de la famille qui associe à une vision traditionaliste de l'éducation familiale des courants pédagogiques modernes et les nouvelles avancées de la psychologie de l'enfant, la médecine étant élevée au rang de discipline de référence* »[320]. Elle est également au cœur du modèle de l'orientation promue par Mauvezin qui dirige la chambre des métiers de Gironde et du Sud-Ouest : « *on dessaisit la famille et*

316 L'AGOF tente de faire des conseillers des membres des classes d'orientation. Ils bénéficient des soutiens de Fontègne et Piéron qui interviennent à la commission enseignement de l'assemblée nationale le 28 mai 1937 afin de promouvoir les recherches psychotechniques pour l'orientation des élèves. Voir J.-P. Seguy, *op.cit.,* p. 344

317 Comparaison effectuée par Fedel, représentant des agrégés de lettres

318 Représentant élu des agrégés de grammaire

319 Yves Le Lay est né le 11 mai 1888. Après avoir obtenu le baccalauréat en 1906, il part en Allemagne et devient l'élève et l'assistant de Wundt. Prisonnier civil pendant la guerre, il poursuit ses études à Genève à l'Institut Jean-Jacques Rousseau auprès d'Edouard Clarapède. Après avoir obtenu l'équivalence d'une licence lettres-philosophie il est nommé professeur de philosophie à Quimper puis à Lannion. Il est adhérent à la SFIO et en devient secrétaire à Lannion en 1932

320 Francine Muel Dreyfus, *art.cit.*, vol.3, n°153, 2004

on la remplace par un organisme d'État ; on veut étatiser les enfants et les arracher à l'influence de leurs parents »[321].

Les enjeux politiques des réformes scolaires des années 1920 et 1930 constituent, dès lors, autant que les enjeux professionnels, des barrières à l'établissement du domaine de compétences des conseillers d'orientation à l'Ecole. Non que les recherches scientifiques soient disqualifiées, mais bien plus parce qu'elles sont au cœur de la transformation des fondements de l'ordre scolaire et de l'ordre social.

Ces éléments d'histoire des réceptions de la psychologie expérimentale contribuent à expliquer l'acception de l'orientation scolaire dans la réforme de Jean Zay. Celle-ci s'entend effectivement comme incitations exercées par les enseignants à destination des parents afin de les dissuader de leur choix d'inscrire leurs enfants dans la filière classique de l'enseignement du second degré s'ils n'ont pas les dispositions pour, ou, à l'inverse, de les encourager à le faire s'ils ne l'ont pas envisagé. L'attribution de la détection des aptitudes aux enseignants n'exclut pas pour autant les conseillers d'orientation. Après l'expérience des classes d'orientation, l'idée d'une collaboration entre enseignants et conseillers d'orientation émerge au sein des rencontres informelles entre les professeurs des classes d'orientation[322]. Si les conseillers d'orientation ne sont pas reconnus comme experts pour la recherche et la détection des aptitudes des élèves, les décrets de 1938 en font des acteurs incontournables pour les enfants de quatorze à dix-sept ans désirant poursuivre une formation professionnelle.

3.2. Une légitimation contrariée de l'expertise des conseillers d'orientation professionnelle

Les classes d'orientation ont servi de révélateurs des tensions que suscitent tout à la fois la consécration d'un nouveau champ d'intervention professionnelle, l'orientation scolaire, et l'avènement d'un nouveau métier, celui de COP. Si les résistances générées par les tentatives d'étendre leur domaine de compétences à l'école attestent des limites de leur expertise, les décrets de 1938 et de 1944 ont en commun de la circonscrire à la formation professionnelle et au dépistage des inadaptés qui sont constitutives des représentations durablement associées au COP : celles de l'orienteur et du testeur.

---

[321] « Qui doit orienter l'enfant ? Sa famille ou l'État ? », Bull. de la Chambre de Métiers de la Gironde, 8e année, n° 66, mai 1927, p. 12.
[322] J.P. Seguy, *op. cit.*, pp. 491-493.

3.2.1. La délimitation des contours de l'activité des conseillers d'orientation : les décret-loi 1938.

Les décrets de 1938 s'enracinent dans le vaste champ d'intervention sociale, émergeant au début du XXème siècle, qui promeut la formation professionnelle des jeunes sortis de l'école primaire. En rendant obligatoire la formation de l'INOP pour les conseillers d'orientation et aux secrétaires régionaux d'orientation professionnelle, les décrets de 1938 semblent consacrer le modèle scientifique promu par l'INOP, les psychologues expérimentaux et la direction de l'enseignement technique, et confirmer l'ancrage scientiste de la politique menée par Zay[323]. Ils témoigneraient de la pérennité des interrelations des champs politiques et scientifiques, attestée par la création de l'Union Rationaliste en 1931 ou encore par l'existence de clubs comme le Cercle de la rue Tournon regroupant les partisans d'une politique de la science[324].

Néanmoins, la légitimation de la psychologie expérimentale s'accompagne d'une délimitation du domaine de compétence des conseillers d'orientation circonscrit à l'enseignement technique et plus précisément à l'élaboration du Certificat d'Orientation Professionnelle rendu obligatoire pour les apprentis de quatorze à dix-sept ans. Celui-ci n'est pas habilitant il est au contraire, disqualifiant. Autrement dit, l'expertise des conseillers d'orientation est mise au service d'une sélection négative des élèves. Les contre-indications qu'il doit signaler (le certificat d'orientation professionnelle) dissonent avec l'idéal défendu par Edouard Toulouse ou encore par Henri Laugier, qui définissaient l'orientation professionnelle comme génératrice de justice sociale et de progrès économique. Par ailleurs, il semblerait, au vu des conclusions du rapport du Conseil National Economique de mars 1938, qui figurent parmi les nombreuses moutures du projet de décret dans les archives du cabinet Jean Zay sur l'orientation professionnelle et le décret loi-1938, que seule la dimension économique ait justifié l'élaboration d'un système d'orientation professionnelle. Celle-ci répondrait à une double nécessité nationale :

> « *Au point de vue économique, en facilitant le recrutement et la formation du personnel qualifié qui manque aux établissements industriels et commerciaux publics et privés et qui seuls peuvent donner à la production française la qualité supérieure qui la caractérise sur les marchés du monde.*

[323] L'orientation professionnelle et la psychologie expérimentale sont présentées à l'Exposition universelle de 1937. H. Luc, E. Labbé, J. Fontègne, H. Piéron et H. Laugier y sont présents. Voir A. Caroff, « L'orientation professionnelle à l'exposition internationale de 1937 », communication à l'occasion des 50 ans de l'orientation professionnelle.
[324] Michel Trébitsch, *art.cit.*

Au point de vue social en assurant un meilleur emploi de chacun, en diminuant les risques du chômage qui sévit surtout parmi les manœuvres, en permettant aux travailleurs un niveau de vie plus élevé, une rémunération plus stable, une dignité accrue. »

Ainsi les décrets de 1938 sont-ils censés répondre au prégnant problème de la main d'œuvre alimenté par la crise de 1929 que ni le réseau d'office de placement et d'orientation placé sous la tutelle de la direction de l'enseignement technique depuis 1922, ni la densification de celui de l'enseignement technique ne sont parvenus à endiguer. En effet, l'organisation de l'orientation professionnelle qualifiée de « *facultative* » et de « *fragmentaire* » par les rapporteurs des conclusions du CNE est fondée sur une base réglementaire assez mince expliquant pour partie l'absence d'offices dans certains départements. L'hétérogénéité des services rendus par les offices constitue également un obstacle à l'édification d'un réseau efficace d'orientation professionnelle des jeunes. Aux côtés des offices dépendant de la direction de l'enseignement technique se conjuguent ceux créés par les chambres de métiers ou de commerces régis par la loi de 1901. L'enseignement technique fondé sur l'apprentissage « *méthodique et complet* »[325], jugé élitiste, concourt au déficit de manœuvres qualifiés. A celui-ci s'adjoint la problématique, partagée par les conservateurs comme les libéraux, du chômage des intellectuels, de « *la jeunesse intellectuelle diplômée* »[326], à laquelle la création du Bureau Universitaire de Statistique (BUS) en 1933 tente de remédier. Le BUS, à destination des élèves des enseignements secondaire et supérieur, incarne typiquement l'émergence d'une orientation professionnelle exempte des méthodes psychologiques et exclusivement tournée vers l'information et la recherche d'une adéquation entre le marché du travail et les flux d'effectifs scolarisés. C'est dans ces termes que le CNE se prononce sur les finalités de l'orientation professionnelle.

« (…) *destinée essentiellement à faciliter pour l'enfant le passage de l'école à la profession, l'orientation trouve sa source et sa base dans l'enseignement scolaire. C'est à l'école que seront d'abord décelées les aptitudes intellectuelles et physiques de l'enfant que se fera naturellement ses premières initiations aux différents métiers que s'éveilleront ainsi progressivement ses curiosités et ses goûts guidés par les conseils des maitres, des médecins et des parents. De plus les progrès de la psychologie appliquée ou expérimentale ont permis de dégager les premières données de méthode psychotechnique qui doit permettre de découvrir et de déterminer les aptitudes professionnelles des*

[325] Guy Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, 2005, pp. 13-34
[326] Voir à ce sujet Alain Chariot, *art. cit.*, 2006, pp. 77-91.

enfants au moyen d'épreuves rationnellement établies. L'intérêt social de l'OP est évident. (…) Si la mission essentielle de l'orientation professionnelle est d'ordre individuel et social, elle correspond à des intérêts économiques qui ne sauraient être négligés. Principalement à l'heure où l'encombrement de certaines professions coïncide avec une pénurie d'ouvriers, l'orientation permet d'assurer une répartition plus satisfaisante de la main-d'œuvre et de tenir compte des fluctuations constantes du marché du travail. »[327]

L'accentuation du lien, certes consubstantiel mais non exclusif, entre orientation professionnelle et marché du travail, évacue les visées scientistes de l'orientation professionnelle telle qu'elle a été élaborée par Toulouse ou Laugier. Elle témoigne, en outre, des investissements multiples dont elle a fait l'objet dans les années 1930 par un certain nombre de mouvements l'érigeant en solution au problème du chômage qui se pose avec une nouvelle acuité[328]. La création du BUS engage l'INOP mais aussi l'UNEF, la CTI, et la Fédération des parents d'élèves des collèges et des lycées. Pour faire face à la pénurie de main d'œuvres qualifiées, l'UIMM fonde en décembre 1934 le Comité pour la formation professionnelle des jeunes chômeurs qui propose de créer des ateliers-écoles d'apprentissage ; dispositif auquel participe l'INOP qui reçoit les jeunes chômeurs pour une formation d'une durée d'un an[329]. Les mouvements de jeunesse chrétienne et les associations de familles des enseignements libres se font également les porte-paroles de l'orientation professionnelle[330]. Le « *désordre établi*[331] », cible de l'action de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne fondée en 1927 trouverait l'un de ses fondements dans l'absence de système d'orientation professionnelle. En 1935, Louis Mounier[332], dessinateur industriel qui poursuit une formation de conseiller d'orientation à l'INOP, membre du secrétariat général de la JOC[333], fonde un centre d'orientation professionnelle dans le XIIIème arrondissement de Paris et participe à l'élaboration du projet d'orientation professionnelle soumis au parlement en février 1938[334]. Fidèle à l'engagement moral de l'intellectuel catholique des années 1930, récusant la subversion de l'ordre social promu par le scientisme, la JOC redéfinit l'orientation professionnelle comme

[327] Rapport du conseil national économique des 28 et 29 mars 1938. P. 11. Fond F17/13332
[328] Invasion de l'Ethiopie par l'Italie de Mussolini, guerre d'Espagne, fondation du III^e Reich.
[329] Jérôme Martin, *op.cit.*, 2011, p. 516
[330] Voir M.-F. de Nanteuil, « L'orientation professionnelle dans l'enseignement catholique vue à travers la presse d'éducation et d'enseignement (1935-1955) », *Spirale*, n°41, 2008, pp. 7-30.
[331] Hervé Serry, *La naissance de l'intellectuel catholique*, La découverte, 2004, p. 350.
[332] Pas de lien de parenté avec Emmanuel Mounier.
[333] La naissance de la JOC est concomitante de l'émergence d'une nouvelle forme d'engagement catholique affranchie de la tutelle de l'institution ecclésiale promouvant une posture qui consiste, non plus à ériger une société gouvernée par la religion, mais à lutter contre une crise de civilisation. Hervé Serry, *op.cit.*, p. 348-349
[334] Voir notice biographique du maitron sur Louis Mounier

« *préparation à la vie* » ou « *réalisation de soi* » et réaffirme la valeur spirituelle du travail[335]. Les méthodes de la psychologie expérimentale, qui fondent les pratiques d'orientation du centre dirigé par Louis Mounier, tendent, dès lors, à la construction d'une vocation professionnelle chez les apprentis. Une réappropriation des travaux de l'INOP s'opère également au sein des Associations de Parents d'Elèves pour l'Enseignement Libre pour qui l'INOP comme le BUS représentent des viviers d'informations parmi d'autres sur lesquels prétend se fonder l'expertise parentale[336].

Ainsi, la construction de l'orientation professionnelle comme problème public, dans les années 1930, atteste de l'échec de l'INOP et de la direction de l'enseignement technique à revendiquer le monopole de l'organisation de l'orientation. Au dispositif de 1922 se conjugue la crise économique et politique des années 1930 constitutive de la plasticité des frontières du domaine de l'orientation professionnelle et, corrélativement, de la remise en cause de son ordonnancement. La prégnance du chômage des jeunes, la survenue de celui des diplômés, et le déficit de main d'œuvre concourent à cette incertitude dans l'avenir qui caractérise les crises politiques autorisant, dès lors, la redéfinition des finalités de l'orientation professionnelle. Celle-ci érigée au rang de catégorie d'action publique s'entend désormais comme instrument au service d'une politique de régulation du marché du travail. Néanmoins, parce qu'ils appellent à la mise en place de centres d'orientation professionnelle dans chaque département et qu'ils font de la formation de l'INOP une obligation pour les secrétaires régionaux de l'orientation professionnelle, les décrets de 1938, complétés par le décret de 1944, constituent le nouveau socle des revendications des partisans d'une fonctionnarisation des services d'orientation professionnelle après-guerre.

3.2.2. Un retour à l'ordre scolaire et la valorisation de l'orientation professionnelle sous Vichy

La politique de développement de l'orientation professionnelle sous Vichy est faite de continuité et de rupture avec celle du Front Populaire. Tandis que le second promeut l'orientation scolaire comme principe réformateur du système éducatif fondé sur la recherche, par les enseignants, des aptitudes des élèves, et fonde les services d'orientation professionnelle sur le

335 Louis Mounier, *La Pratique de l'orientation. Une année de fonctionnement à l'office d'Orientation Professionnelle de la JOC (Septembre 1936-Aout 1937),* Paris, Les Editions Ouvrières.
336 Francine Muel Dreyfus, *op.cit.*, 2004, p. 72

modèle de l'INOP en vue de pallier le problème du chômage, le premier récuse le mouvement de réforme de l'enseignement et opère un retour à l'ordre traditionnel au sein duquel les tests et la recherche des aptitudes servent de caution scientifique. En outre, il impulse une nouvelle dynamique à l'orientation professionnelle avec la création du Secrétariat Général de la Jeunesse (SGJ) qui concurrence la Direction de l'Enseignement Technique (DET) pour le contrôle de l'orientation professionnelle. Néanmoins, c'est sous le régime de Vichy que se développent les centres d'orientation professionnelle prévus par les décrets-lois de 1938, qui sont au nombre de 82, dont 40 dans le département de la Seine. En outre, le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Professionnelle est institué en janvier 1944.

Évoquer les deux dynamiques, à savoir celle qui a trait à la restauration de l'ordre scolaire traditionnel et celle de la politique d'orientation professionnelle, rythmée par la concurrence entre le SGJ et la DET, et par les impératifs de l'occupation, permet de restituer les logiques et enjeux contradictoires constitutifs de l'essor de l'orientation professionnelle à distinguer d'une supposée légitimité institutionnelle du métier de COP[337].

Le retour à l'ordre

Paradoxalement, la valorisation symbolique du métier de COP coïncide avec le retour à l'ordre scolaire traditionnel[338] généré par la Révolution Nationale de Vichy. Le régime tend à relever le niveau intellectuel et moral de la jeunesse jugé décadent sous l'effet, d'après Vichy, de l'enseignement scientiste et socialiste de la IIIème République. La refonte de l'Ecole répond alors au retour des valeurs catholiques, dont est attendu qu'elles restaurent la grandeur de la France. Aussi Jacques Chevalier, ministre de l'Instruction publique (1940-1941), professeur de philosophie à l'université de Grenoble et filleul de Pétain, rétablit les devoirs envers Dieu le 6 Décembre 1940 et un mois plus tard, un enseignement religieux facultatif dans les établissements publics[339]. La réhabilitation de l'Eglise dans le champ scolaire s'incarne également dans les subventions dont les écoles confessionnelles bénéficient depuis novembre 1941, l'autorisation aux religieux d'enseigner par la loi du 8 avril 1942, et dans la restitution des biens confisqués par l'Etat depuis la loi de 1905. Bien qu'elle ne retrouve pas le pouvoir qui était le sien avant la fin du

337 Odile Henry, « Pierre Naville et l'orientation professionnelle », Françoise Blum (dir.), *Les vies de Pierre Naville*, Septentrion, 2007, p. 233 et Francine Muel-Dreyfus, *art.cit.*, 2004, p. 75.
338 Jusqu'ici l'orientation scolaire était consacrée comme principe réformateur du système éducatif sans qu'aux conseillers d'orientation soit reconnu un rôle dans le processus d'orientation.
339 Robert O. Paxton, *La France de Vichy*, Seuil, 1992, p. 200. À ceux-ci Jérôme Carcopino substitue des heures de liberté.

XIXème siècle, l'Eglise contribue à ériger les nouveaux fondements de l'ordre social. Comme le note Robert O. Paxton « *le régime cultive les hommes d'Église, sollicite leurs avis et fait siens les enseignements du catholicisme sur la famille, la décadence morale et les valeurs spirituelles* »[340]. L'enseignement primaire, incarnation de « la pensée de la Nouvelle Sorbonne » et « bastion syndicaliste », constitua dès lors la cible de Vichy. Le Cercle Fustel de Coulanges, créé à la fin des années 1920, dont certains des membres occupaient des positions fortes dans le régime – Abel Bonnard par exemple -, récusait la conception républicaine de l'enseignement et dénonçait à travers ses *Cahiers* la philosophie primaire imprégnée de science morale laïque[341]. Pour ôter aux instituteurs leur esprit primaire des instituteurs, le Cercle prévoyait de les former dans les lycées. C'est chose faite sous Vichy qui éradiqua la « culture primaire » en supprimant les écoles normales d'instituteurs, transforma leurs programmes, désormais tournés vers la morale, et intégra les EPS au second cycle. L'apologie de l'enseignement désintéressé, qu'incarnent les savoirs classiques contre l'enseignement moderne, s'accompagna du retour du primat du latin et du rétablissement des frais de scolarité pour le second cycle. La résurgence des classes élémentaires de lycée marquait la fin de la question scolaire et le retour à l'ordre.

À la campagne menée contre l'école laïque s'adjoint une politique opposant à l'individualisme républicain, cause de la défaite, le culte de la famille, celle-ci étant érigée en véritable unité organique de la société[342]. La politique familialiste de Vichy qui se traduit par la création du commissariat général à la famille de septembre 1940, et celle en juin 1941 d'un conseil consultatif de la famille, favorisa le militantisme des associations de parents d'élèves promouvant la liberté des familles face au slogan de l'école unique. La défense des prérogatives de la famille face à l'Etat émergea notamment avec l'École des Roches de Georges Bertier ou la Confédération Générale des Familles, fondée en 1919, par l'abbé Viollet, qui, par l'intermédiaire de leurs revues, fusionnant en 1935, tendaient à définir une expertise familiale en matière d'éducation en se faisant le relais des travaux psychologiques. Ceux-ci étaient, en 1941, au cœur des *Cahiers des sciences familiales* ; les sciences familiales étant érigées au rang de science sociale par l'abbé Viollet.

Si la politique familialiste s'inscrivait dans la dynamique impulsée par les mouvements catholiques du début du siècle et plus généralement dans l'héritage Le Playsien[343], elle trouva un appui

340 *Ibid*

341 F. Muel-Dreyfus, *art. cit.*, 2004, p. 67

342 Robert O. Paxton, *op.cit.,* p. 216

343 F. Muel-Dreyfus, *art.cit.* ; Dominique Hocquard, « La science sociale leplaysienne et la question de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'entre-deux-guerres », *Le Télémaque*, vol.1, n°33, 2008, pp. 107-128 ; Antoine Savoye,

considérable dans la médecine. La création en 1940 de l'ordre des médecins et, en 1941 de la Fondation française pour l'étude des problèmes humains, dont le directeur fut le docteur Alexis Carrel[344], témoignaient de la légitimité conférée par Vichy au savoir médical, celui-ci contribuant, en retour, à la naturalisation biologique de l'ordre éternel des corps sur lequel reposait la politique de Vichy[345]. La vision politico-biologique, qui récuse l'égalité entre les Hommes puisque, selon Carrel, « *chacun nait avec des capacités naturelles différentes* », est propice à la construction scientifique d'inégalités de nature[346]. C'est sous Vichy que se développa un champ d'activité autour de l'enfance « anormale », désormais dite « inadaptée », coordonné par le ministère de la santé[347]. Dans ce contexte de médicalisation de la pédagogie, les tests et la psychologie furent à l'honneur, notamment à l'école d'Uriage et dans la revue *Éducation*. Ils furent également convoqués par la Fondation Carrel pour l'enquête des cent mille enfants âgés de 6 à 14 ans « *visant à mesurer à l'échelle du pays entier la proportion d' « inadaptés sociaux» dans une perspective d'appréciation des ressources humaines du pays » devant conduire à une « évaluation du capital actif de l'enfance d'âge scolaire, autant qu'à la valorisation du passif récupérable, tout en appréciant l'importance du déchet*»[348]. L'évaluation des capacités des enfants fréquentant les établissements scolaires publics et privés, répartis en vingt zones, requit la contribution des centres d'orientation professionnelle, chargés de faire passer les tests collectifs. D'après le compte rendu que réalise René Gille, conseiller d'orientation et membre de l'équipe technique « développement de l'enfant » de la Fondation Carrel[349], dans le *Bulletin d'orientation*, l'enquête a le concours du service de recherches psychologiques dirigé par Mathilde Piéron.

Le politique d'orientation professionnelle

Si la valorisation de la psychologie expérimentale est consubstantielle de l'émergence de cette alliance entre la morale catholique et le savoir médical, qui procède à la double naturalisation de l'ordre social, elle résulte également de la question de l'encadrement des jeunes que la défaite et l'exode érigent en enjeu économique majeur. La politique de la main d'œuvre doit répondre à

« Les continuateurs de Le Play au tournant du siècle », *Revue française de sociologie*, vol.22, n°3, juillet-septembre 1981, pp. 315-344

344 Alain Drouard, Une inconnue des sciences humaines : la Fondation A. Carrel. 1941-1944, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1992.

345 F. Muel-Dreyfus, Vichy et l'éternel féminin. Contribution d'une sociologie politique de l'ordre des corps, Paris, Seuil, 1996

346 F. Muel-Dreyfus, *art.cit.*, 2004, p. 74

347 *Ibid*

348 *Ibid*

349 F. Danvers, *op.cit.*, tome 1, 1997

une double contrainte jusqu'en novembre 1942, celle de garantir la stabilité économique du pays et contribuer à l'effort de guerre allemand[350]. Hyppolite Luc, qui conserva le poste de directeur de l'enseignement technique, transforma les centres de formation accélérée, destinés à former des ouvriers pour l'armement, en centre de formation pour adolescents inoccupés[351]. Le Secrétaire Général à la Jeunesse (SGJ), qui fut, jusqu'en février 1943, sous la direction de George Lamirand, ingénieur des Arts et Manufactures, participa à la politique menée par Luc. Le SGJ était, en effet, chargé d'assurer la formation professionnelle des jeunes et intégrait, à ce titre, un Commissariat au chômage des jeunes. Néanmoins, l'alliance entre les deux institutions succédait à une lutte pour le contrôle de l'orientation professionnelle[352]. Le SGJ avait fondé, en mars 1941, l'institut de formation de conseillers d'orientation à Clermont-Ferrand afin de pallier le manque de conseillers d'orientation censés intervenir dans les centres de formation professionnelle (CFP) et en faveur de la « Mission de l'Agriculture » qui promouvait le retour à la terre[353]. Un mois plus tard, sous l'impulsion de Luc, un centre de formation ouvrit à Caen, dont la direction fut confiée à Julien Fontègne[354]. Les divers services d'orientation professionnelle furent regroupés en avril 1941 sous l'autorité de Luc qui amorça une tentative d'organisation des CFP et d'unification des pratiques d'orientation professionnelle. À dessein, Luc présida une commission à l'INOP[355]. Le projet fut interrompu par le rétablissement des attributions du SGJ, en janvier 1942, en matière d'orientation professionnelle. Au modèle scientifique de l'orientation, promue par la direction de l'enseignement technique, s'opposaient les techniques d'observation et d'orientation héritées de la méthode de formation accélérée de l'ingénieur suisse Alfred Carrard[356]. D'après A. Ohayon, sa conception de la psychotechnique ne mettait plus l'accent sur « *la détection des aptitudes et la précision de la mesure, mais sur la richesse des observations que la situation permet de recueillir* »[357]. Elle est, selon Le Bianic, plus ouverte à la philosophie de la vocation et à la caractérologie[358]. Cette conception de

---

350 L'évolution de la politique de la main d'œuvre sous Vichy est finement analysée par Vincent Viet, « Vichy dans l'histoire des politiques françaises de la main d'œuvre », *Travail et Emploi*, n°98, 2004, p. 77-93

351 Vincent Troger et Guy Brucy, « Un siècle de formation professionnelle en France. La parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, n°1, 2000, p. 14

352 A. Caroff, « Le secrétariat général de la jeunesse et l'orientation professionnelle sous Vichy », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1990, vol.19, n°1, p. 25-49

353 Le retour à la terre s'inscrit dans le projet de sortie de l'industrialisation définit par les traditionnalistes sous Vichy. Voir Vincent Viet, *art.cit.*, p. 80 et Robert O. Paxton, *op.cit.*, pp.320-325

354 Il participera activement à l'élaboration du Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Professionnelle. Voir ces courriers adressés à H. Luc du mois de décembre 1943. Archives nationales Site Pierrefitte Fond 19870201/13

355 Elle réunit notamment le couple Piéron, Ragey, Fontègne, les docteurs Bize, Faillie et Martiny.

356Vincent Troger, « De l'Éducation Populaire à la formation professionnelle. L'action de « Peuple et Culture » », *Sociétés Contemporaines*, vol.35, n°1, 1999, p. 4.

357 A. Ohayon, « Une épreuve contestée : la réception en France du test de Szondi », *L'homme et la société*, vol.1, n°167-168-169, 2008, p. 163.

358 Thomas Le Bianic, « Des tests pour les chômeurs : la psychotechnique au ministère du Travail, des années 1930 aux années 1950 », *Bulletin de psychologie*, vol. 4, n°496, 2008, p. 357-366

l'orientation s'inscrivit dans le projet d'établir des corporations qui prendraient notamment en charge la formation professionnelle des jeunes. A dessein, les lois du 27 Juillet 1942 et du 3 mai 1943 prévoyaient la création de groupements collectifs locaux ou régionaux d'entreprises « *chargés d'organiser l'apprentissage dans des centres collectifs professionnels ou interprofessionnels* » [359]. Les futures corporations disparurent avec la chute du régime de Vichy, et l'organisation de l'orientation professionnelle revint à la direction de l'enseignement technique. À la fin de la guerre, les contours de l'activité des COP semblent encore malléables, d'autant que le groupe est loin d'être homogène. Le Diplôme d'État de Conseiller d'Orientation Professionnelle (DECOP), créé en janvier 1944 par Luc, préfigure néanmoins la dynamique d'unification et de normalisation des pratiques des COP d'après-guerre.

Le DECOP s'inscrit, dès lors, dans la dynamique de mise en œuvre du système d'orientation et d'unification des pratiques qui oppose le SGJ et la DET. Aussi, il ne peut pas être considéré comme indicateur d'une légitimation du métier de conseiller d'orientation puisque leur champ de compétences reste indéterminé jusqu'à la veille de la chute du régime de Vichy. Il faut davantage y voir la victoire du directeur de l'enseignement technique pour la définition de la politique d'orientation à mener et à une plus grande échelle l'implication de plus en plus nette de l'Etat dans l'organisation du métier de conseiller d'orientation.

Les deux configurations historiques analysées témoignent de l'ambivalence de la légitimité des conseillers d'orientation dans le champ de l'école et du monde du travail. Sous le Front Populaire, le principe de l'orientation scolaire semble adopté tandis que les conseillers d'orientation n'ont pas droit de cité ; à l'inverse, sous Vichy, alors que le principe de l'orientation scolaire est récusé tout comme le mouvement d'unification de l'école, le savoir psychologique et les tests pénètrent le système éducatif. Ces contradictions délimitent le champ de compétences des conseillers d'orientation à l'interface de l'école et du monde du travail et du champ de l'enfance inadaptée constitutif des représentations d'orienteur/testeur dont ils auront du mal à s'abstraire après-guerre.

[359] A. Caroff, « Le Secrétariat Général de la jeunesse et l'orientation professionnelle sous le régime de Vichy », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1990, vol.19, n°1, p.39

Conclusion

Si la prétention des COP à occuper le terrain de l'orientation scolaire est le produit de la rencontre réussie entre le déploiement de la psychologie expérimentale et la dynamique d'unification de l'Ecole, sa légitimité à l'occuper est néanmoins travaillée à la fois par les conflits autour de la définition de l'orientation professionnelle, révélant les enjeux de lutte autour de la formation professionnelle, mais aussi par les résistances au mouvement de l'Ecole unique. Au sein même du mouvement, les positions sont multiples et concourent au déficit de légitimité des COP. Les classes d'orientation peuvent être considérées comme un témoin de la contradiction entre la volonté de réorganiser le système éducatif, sans toutefois en subvertir les fondements. Elles convoquent, en effet, différents savoirs pédagogiques récusant dès lors l'apprentissage traditionnel et dogmatique, et consacrent, dans le même temps, les résultats scolaires comme critères d'évaluation des aptitudes des élèves. La faible autonomisation de la psychologie par rapport à la médecine participe aussi à l'oscillation entre légitimation et disqualification du rôle de COP au sein de l'Ecole. En atteste, l'examen de la légitimité des tests à l'école sous le Front Populaire et Vichy. Ainsi, si la question de la réforme du système éducatif est posée comme problème public et que l'orientation professionnelle constitue une catégorie d'action publique, l'examen de leur politisation révèle que les psychologues puis les COP n'ont pas le monopole de l'élaboration de leurs solutions. À la fin de la Seconde Guerre Mondiale, le terrain de l'orientation professionnelle semble cependant moins malléable que celui de l'orientation scolaire qui reste encore à conquérir.

PARTIE 1.

DU « PLAN LANGEVIN-WALLON » À SON OMBRE PORTEE EN MATIERE DE POLITIQUE SCOLAIRE. LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SEIN DU CYCLE D'OBSERVATION : UNE EXPERTISE CONTESTEE (1944-1968)

Le chapitre préliminaire a mis en évidence les enjeux multiples, à la fois sociaux, politiques, professionnels et scientifiques de la définition de l'orientation scolaire des élèves, c'est-à-dire des fondements de la sélection des élèves : suivant l'acception donnée à l'orientation scolaire, on peut soit conforter, soit remettre en cause l'ordre scolaire. La marginalisation des conseillers d'orientation, incarnant une conception de la sélection des élèves fondée sur des aptitudes qui renvoient à des critères psycho-physiologiques, révélait la prégnance de la dualité du système éducatif, même si s'effritaient les barrières symboliques entre l'Ordre Primaire et l'Ordre Secondaire.

La période qui s'étend de la fin de la seconde guerre mondiale à la fin des années 1960 est celle où se rapprochent les deux ordres d'enseignement. On pourrait, dès lors, supposer qu'elle s'accompagne d'une remise en cause de la hiérarchie des filières et, corrélativement, des savoirs, et de la substitution d'une sélection sur l'origine sociale des élèves par celle fondée sur leurs aptitudes. La transformation de l'intitulé des conseillers d'orientation professionnelle, qui deviennent, en 1959, des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, pourrait aussi signifier leur conquête réussie du cycle d'observation des aptitudes comme domaine de compétences.

Cependant, si l'on en croit les intitulés différents du métier de conseiller d'orientation qui se succèdent des années 1944 à 1968, elle ne s'est pas réalisée sans résistance. A l'intitulé de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle se substituent d'autres dénominations - conseiller-psychologue, conseiller en information professionnelle ou conseiller en adaptation - qui traduisent des définitions différentes sinon concurrentes du métier, contribuant à invalider l'hypothèse d'une légitimation de leur conception des modalités de sélection des élèves. Cela revient-il à dire que la croissance de la scolarisation post-obligatoire s'est opérée sans remise en cause des fondements de l'ordre scolaire ?

L'enjeu de cette première partie est de rendre compte des logiques qui sont au principe des définitions multiples du métier en examinant le processus d'élaboration des politiques scolaires. On a vu dans le chapitre préliminaire, que la place des conseillers d'orientation au sein du système éducatif dépendait étroitement des finalités implicite et explicites de l'Ecole, et de la structuration du groupe professionnel des conseillers d'orientation. On espère ainsi pouvoir suivre tout au long de cette première partie l'évolution des représentations de l'orientation scolaire et, par conséquent, restituer les logiques qui concourent au maintien, ou à l'inverse, à la critique des fondements de l'ordre scolaire.

Avant d'analyser le rôle que jouent les conseillers d'orientation professionnelle au sein de l'enseignement secondaire, il convient de restituer les conditions de possibilités de leur introduction en son sein, censées révéler l'espace des pensables dans lequel s'inscrit la transformation du métier de conseiller d'orientation professionnelle avec la réforme de l'enseignement Berthoin de 1959. Le chapitre 1 est ainsi consacré à l'élaboration des politiques scolaires de 1944 à 1959. Le chapitre 2 examine le processus d'invention du rôle des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'Ecole de 1960 à 1968. Enfin, parce que la définition du métier de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle n'est pas uniquement le résultat des politiques scolaires, le chapitre 3 reviendra sur la structuration du groupe professionnel des conseillers d'orientation de 1944 à 1968.

CHAPITRE 1.

L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES DE 1944 A 1959 : UN ENJEU PROFESSIONNEL ET POLITIQUE

A défaut de ne pas constituer un projet de loi définitif, ce qui expliquera pour partie qu'il n'ait pas été présenté à l'Assemblée nationale, le texte de la commission Langevin-Wallon appelé aussi « Plan Langevin-Wallon » (Plan LW), du nom de ses deux présidents successifs[360], prévoit une série de principes généraux repris par les projets de réforme qui se succèdent tout au long des années 1950. Parmi ceux-ci « *une structure nouvelle de l'enseignement* »[361] et l'élaboration d'un cycle d'observation des aptitudes des élèves. Dans le projet de réforme de l'enseignement de 1947, issu des travaux de la commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement, l'orientation scolaire supplante l'examen de sélection des élèves tout au long de la scolarité obligatoire prolongée jusqu'à 18 ans. « *Il n'y a de place pour aucun examen pendant toute la durée de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire jusqu'à la fin du second degré, l'orientation seule devant jouer pendant cette période. C'est seulement à la fin du second cycle du deuxième degré que se place l'examen de fin d'études secondaires, avec attribution du certificat d'aptitude professionnelle, des brevets d'enseignement industriel et commercial, ou du baccalauréat de caractère technique ou théorique* »[362]. La sous-commission « méthodes et programmes, orientation et sélection examen et concours » est alors présidée par Henri Piéron qui occupe également la position de vice-président de la commission.

Si les propositions issues des travaux de la commission Langevin Wallon restent lettre morte, l'orientation scolaire se trouve néanmoins au cœur des projets de réforme de l'enseignement de 1948 à 1959. Mais on verra que les luttes inter-syndicales pour le contrôle de « l'école moyenne », et la substitution des psychologues par les économistes, tels que A. Sauvy et J. Fourastié, comme experts des politiques scolaires durant cette décennie, ne seront pas sans effet sur la définition

[360] Paul Langevin est mort en décembre 1946. Henri Wallon a été élu à l'unanimité pour être président de la commission en janvier 1947 sur proposition d'Henri Piéron. Kathy Crapez, « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », Dominique Damamme et Thomas Ribemont, *Expertise et engagement politique*, L'Harmattan, 2001, p. 65

[361] Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement. Compte rendu du colloque organisé par le GFEN et la société française de pédagogie, PUF, 1964, p. 184

[362] Commission d'étude pour la réforme de l'enseignement. Résumé des procès-verbaux. Fond Henri Piéron 520/AP/50. « Méthodes et programmes, orientation et sélection, examens et concours », p. 13. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

donnée à l'orientation scolaire dans les différents projets de réforme et, par conséquent, sur la place à donner aux conseillers d'orientation au sein de l'Ecole.

Ce chapitre examine le processus d'élaboration des politiques scolaires entre 1945 et 1959 grâce aux fonds d'archives regroupés aux Archives nationales de Pierrefitte-Sur-Seine sous le thème « Politique générale : réformes et projets de réformes »[363], qui renferment les projets de réforme, les procès verbaux des commissions, les courriers adressés au ministre de l'Education nationale, les documents de travail, etc. . On s'appuie également sur les journaux syndicaux du SNI et du SNES qui révèlent les prises de position des syndicats à l'égard des différents projets de réforme de la période.

1) L'orientation scolaire comme principe réformateur du système éducatif : un enjeu politique et professionnel (1944-1959)

Cette section examine les différentes conceptions de l'orientation scolaire dans les projets de réforme de l'enseignement, qui se succèdent de 1944 à 1958, et montre qu'elles sont le produit de luttes intra et interprofessionnelles pour le contrôle de l'école moyenne et, corrélativement, de l'orientation scolaire les élèves.

1.1. L'orientation scolaire au cœur des projets de réforme de l'enseignement (1944-1957)

La création de la commission Langevin-Wallon résulte du consensus au sein de la Résistance visant à réformer le système éducatif français[364] dont nous rappellerons les étapes. En mars 1944, le Conseil National de la Résistance[365] défendait « *la possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires* »[366]. Une commission présidée par Marcel Durry, maitre de conférences de latin à la Sorbonne, est chargée en janvier 1944 par René Capitant, professeur de droit et conseiller de Léon Blum en 1936[367], alors commissaire à l'Education

[363] On n'utilisera que les fonds F17/17502 ; F17/17503 ; F17/17504 ; F/17/17505 ; F/17/17506 ; F/17/17507 ; F/17/17508 qui correspondent à la période 1944-1959.
[364] Cf. André Robert, *Système éducatif et réformes*, Editions Nathan, Paris, 1993, p. 11-14 ; K. Crapez, *art..cit.*, p. 45 ; A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 263
[365] Le CNR est constitué le 27 mai 1943 par Jean Moulin
[366] A. Guérin, *La résistance*, Paris, Livre club Diderot, 1976, tome V, cité dans A. Robert, *op.cit.*, p. 12.
[367] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 364

nationale et à la Jeunesse[368], de préparer une réforme de l'enseignement[369].

> « *Un désir ardent de renouvellement anime aujourd'hui tous les Français, hors de France comme en France. Les années troubles d'avant-guerre, aussi bien que l'ignoble réaction qui s'est affublée du nom de « révolution nationale », ont forgé en nous tous le désir d'une vraie révolution et d'un pays rajeuni.* (…) *Cela est plus vrai dans le domaine de l'enseignement que partout ailleurs, tant sont étroitement liées politique nationale et éducation. Dans ce domaine, les aspirations à un rajeunissement vigoureux n'ont rien de vague. La France sait ce qui lui manquait avant la guerre et qui lui manque plus que jamais. Un plan de réforme avait été conçu en 1937, 1938, 1939, et la cure avait été entreprise, de façon mesquine et hésitante, il est vrai, mais enfin la voie était tracée.* (…) *Les conciliations tentées dans le passé, les prétendues réformes (singulières réformes qui ne touchaient jamais aux méthodes et effleuraient à peine les programmes !) ont été inopérantes parce qu'elles ne tranchaient pas la vraie, la seule question, celle de l'égalité réelle devant l'enseignement. Le maintien des écoles primaires supérieures et du certificat d'études à douze ans entretenait la plaie qu'il prétendait panser. La gratuité de l'enseignement secondaire était illusoire, si l'on songe aux frais qui restaient à la charge des familles. Le mythe du pur mandarinat- selon lequel tout enfant, quelle que soit sa naissance, peut arriver aux plus hautes fonctions, à condition de grimper sans accident toute l'échelle des examens- a été une longue et triste duperie. Malgré des discours sonores et des bourses chiches, les cancres restaient dans les lycées et les élèves doués aux champs et à l'usine. Non qu'il ne faille pas d'hommes de valeur à l'usine ou aux champs, mais nous souhaitons qu'ils goûtent d'abord aux joies de l'humanisme. A la veille de cette guerre, nous étions loin encore du rêve exprimé par Albert Thierry à la veille de la précédente : « Ainsi le garçon terrassier ou maçon : par l'histoire il se sentirait révolutionnaire ; par la logique critique ; par la métaphysique, capable de concevoir les problèmes capitaux que le monde impose aux hommes. » Depuis trente ans se sont succédés les efforts des Compagnons de l'Université nouvelle, ceux d'Edouard Herriot et tant d'autres ; et l'Ecole unique, école secondaire pour tous faisant directement suite à l'école primaire pour tous en une progression continue, n'est pas encore réalisée. C'est sans nul doute par là que doit commencer la réforme, de l'opinion unanime de la Commission.* »[370]

[368] Dans le comité français de la Libération Nationale créé par De Gaulle en 1943

[369] Marc Bloch écrit en 1940 que « Tout malheur national appelle, d'abord un examen de conscience ; puis (car l'examen de conscience n'est qu'une délectation morose, s'il n'aboutit à un effort vers le mieux) l'établissement d'un plan de rénovation ». Cf. Marc Bloch, *L'étrange défaite*, Editions Gallimard, Paris, 1990, p. 224.

[370] Marcel Durry, "Rapport général sur les travaux de la commission pour la réforme de l'enseignement », *Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale*, numéro spécial consacré aux travaux de la commission pour la réforme de l'enseignement réunie à Alger de mars à septembre 1944, pp. 11-12.

Plus qu'une problématique d'égalité des chances[371], « le plan d'Alger » dénonce la solution individuelle –les bourses- apportée au problème de la dualité de l'enseignement français et réclame l'accès pour tous à l'enseignement secondaire obligatoire jusqu'à 18 ans. A en croire la primauté accordée à l'élévation générale du niveau culturel de la nation en prolongeant l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, le plan d'Alger servit de fondements aux travaux de la commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement créée par décret le 8 novembre 1944, par R. Capitant, devenu ministre de l'Education nationale qui désigne Paul Langevin comme son président et Henri Wallon et Henri Piéron comme vice-présidents.

La commission Langevin-Wallon exposa une série de propositions dans un projet de réforme en juin 1947 en vue « *de transformer et d'adapter* [le système éducatif] *à l'état économique et social actuel* »[372]. Ce texte s'inscrivait, à l'instar du plan d'Alger, dans la continuité des idées défendues par les Compagnons de l'Université Nouvelle auxquels ont adhéré P. Langevin, H. Wallon et H. Piéron, et des projets de réforme élaborés sous le Cartel des Gauches et au début des années 1930. Il posait comme son premier principe celui de la justice :

> « *Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation. La répartition des tâches sociales sera commandée non plus par la fortune ou la naissance mais par la capacité à remplir la fonction. L'introduction de la « justice d'école » par la démocratisation de l'enseignement, mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous.* »[373]

Au principe de justice se combinait le prolongement de l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans qui constituait un seul et même cycle : l'enseignement du premier degré ; l'enseignement du second degré correspondant désormais à l'enseignement supérieur. En outre, tout examen était banni jusqu'à la fin de la scolarisation obligatoire, celui-ci étant supplanté par l'orientation

[371] D'après André Robert, le plan d'Alger esquisse « une problématique de l'égalité des chances, de la qualité de l'enseignement, de la rénovation des méthodes et de l'unification scolaire ». A. Robert, *op.cit.*, p. 16
[372] Le Plan Langevin-Wallon d'enseignement, compte rendu du colloque organisé par le GFEN et la Société Française de Pédagogie, PUF, 1964, p. 181.
[373] *Ibid*

scolaire.

> « *Orientation scolaire d'abord, puis orientation professionnelle doivent aboutir à mettre chaque travailleur, chaque citoyen au poste le mieux adapté à ses possibilités, le plus favorable à son rendement. A la sélection actuelle qui aboutit à détourner les plus doués de professions où ils pourraient rendre d'éminents services, doit se substituer un classement des travailleurs, fondé à la fois sur les aptitudes individuelles et les besoins sociaux.* »[374]

L'enseignement obligatoire se divisait en trois cycles. Le premier de 6 à 11 ans était commun à tous et y enseignaient les maîtres de matières communes. Le second de 11 à 15 ans délivrait un enseignement général ainsi qu'un enseignement spécialisé. Ce deuxième cycle comprenait une période d'observation et d'orientation à l'issue de laquelle l'élève suivait des cours plus ou moins spécialisés. Enfin le dernier cycle de 15 à 18 ans se divisait en trois sections : pratique, professionnelle et théorique. La formation était commune à tous les maîtres. Ils devaient passer par l'Ecole Normale et acquérir une licence à l'université. Le rapport final de la commission fut rendu le 10 Juin 1947 à M.-E. Naeglen, ministre de l'Education nationale entre 1946 et 1948. Les communistes s'en inspirèrent pour déposer un projet de loi en août 1947 condamnée par l'élection d'une députée MRP comme rapporteur. Aussi, comme le souligne A. Prost, le projet Langevin-Wallon resta entièrement lettre morte. L'échec total du Plan LW est dû à la fois à la durée des travaux, à la fin du tripartisme à l'Assemblée dominée par la SFIO et le MRP et le début de la guerre froide. Néanmoins, A. Prost rappelle aussi qu' « *il constitua pendant plus de vingt ans, la référence majeure et quasi liturgique de la gauche en matière de réforme de l'enseignement*»[375] et pour K. Crapez, *« il reste une référence privilégiée de la gauche mais les réformateurs de droite, notamment les gaullistes, s'en sont aussi réclamés, car étant donné ses incertitudes, il est susceptible de plusieurs lectures* »[376]. Il imprègne en effet sa marque aux projets de réforme qui vont se succéder de 1948 à 1959.

Bien que chaque projet de réforme différât du Plan LW, tous intègrent le principe de l'orientation scolaire en définissant un cycle d'orientation dont la durée varie de deux ans à quatre ans selon les projets. Le projet d'Edouard Depreux, ministre socialiste de l'Education nationale de 1948 envisage un cycle d'orientation de quatre ans, tandis que ceux d'André Marie (ministre de

374 *Ibid*, p. 182
375 A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 264
376 K. Crapez, *art.cit.*, p. 64. Les incertitudes auxquelles fait référence K. Crapez renvoie aux différents principes qui structurent l'organisation du système éducatif dont l'ordre de priorité et l'interprétation peuvent varier selon les lecteurs : le développement maximum de la personnalité de l'élève ; l'élévation du niveau culturel de la nation ; une répartition rationnelle des élèves grâce à l'observation des aptitudes.

l'Education nationale d'aout 1951 à juin 1954) de 1953 et celui de René Billières (ministre de l'Education nationale de 1956 à juin 1958) de 1956 ne lui consacrent que deux ans[377]. Mais, l'acception de l'orientation scolaire dans les projets de réforme de 1948 à 1959, diverge de celle définie par le Plan LW. Elle ne se pense désormais plus comme le moyen pédagogique de faire correspondre une filière aux aptitudes d'un élève afin qu'il puisse les développer au maximum mais plutôt comme un examen dont le résultat déterminerait la poursuite des études ou la filière d'enseignement. Les textes des projets de réforme attestent de cette transformation de la représentation de l'orientation scolaire.

Le projet de loi du radical Yvon Delbos, ministre de l'Education nationale de 1948 à 1950 substitue au premier cycle d'orientation de quatre ans prévue par la commission Langevin-Wallon une période « *d'orientation et d'initiation à l'enseignement du second degré »* de deux années sanctionnée par «*une attestation d'aptitude à telle ou telle section du cycle de l'enseignement du Second degré* »[378]. En plus de modifier le système d'orientation, le projet d'Y. Delbos réintroduit l'examen avant la fin de la scolarité obligatoire, chose que le Plan LW avait supprimé. Le rapport de la commission, de janvier 1953, présidée par Edmond Faral, latiniste, administrateur du Collège de France, chargée d'examiner l'organisation du baccalauréat inspira particulièrement Charles Brunold, directeur de l'enseignement du second degré de 1951 à 1960, qui présenta, après approbation d'A. Marie, une succession de propositions constituant un véritable projet de réforme. L'une d'entre elles suggère qu'un cycle d'orientation de deux années soit institué afin de pouvoir orienter les élèves du second degré selon leurs aptitudes vers l'enseignement « court » ou l'enseignement « long ». La mise en place de cycle d'orientation répond à la préoccupation, pour C. Brunold, de préserver la filière sélective de l'enseignement secondaire menant au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. L'enseignement court correspond à un enseignement spécial, et l'enseignement long est défini comme enseignement normal. L'enseignement spécial du second degré, sur décisions du conseil de classe, dirige l'élève vers l'enseignement technique, la classe terminale de seconde ou une classe de transition vers la seconde. Le conseil de classe est, dès lors, institué comme l'organe orientant les élèves et informant les familles de l'orientation de leurs enfants. Bien que le conseil supérieur ait accepté ce projet, André Marie, ministre de l'éducation nationale, accepta l'ordre du jour fixé par l'assemblée nationale le 23 juillet 1953 faisant état du désir du Parlement «

[377] Pour une énumération précise des projets de réforme ainsi qu'un examen détaillé des dispositions prises par chaque projet de réforme voir Robert A., *op.cit,* pp. 22-26 et Decaunes et Cavalier, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours 1789-1960,* Paris, IPN, 1962, brochure n°16, pp. 117-220. On trouve en annexe du livre de Decaunes et Cavalier, les projets de réforme dans leur intégralité.
[378] *Ibid*, p. 294.

d'être saisi au plus tôt de la réforme de l'enseignement sous la forme d'un projet de loi »[379]. Ainsi présenta-t-il en novembre 1953 un plan d'ensemble de la réforme de l'enseignement similaire à celui proposé par C. Brunold. En effet, il entendait instituer « *un cycle d'orientation de deux années à l'entrée de l'enseignement du second degré, ainsi que deux enseignements parallèles, un court et un long. Les classes de sixième et de cinquième sont organisées de façon à permettre la recherche des aptitudes afin de pouvoir conseiller l'orientation des élèves vers les classes suivantes de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique ou de l'enseignement spécial. Outre les conseils de classe propres à chaque établissement, des conseils de classe inter établissement groupant sous la présidence de l'inspecteur d'académie, des maîtres des trois ordres d'enseignement, contribueront à préciser cette orientation*» [380]. Ce projet de réforme définit l'orientation scolaire comme la pratique du maître, lequel délivre une attestation d'aptitude à l'une des filières de l'enseignement du second degré à l'issue du cycle d'orientation. Les aptitudes sont alors définies comme critère déterminant la poursuite des études de l'élève. Cependant, la notion d'orientation continue est intégrée au système d'orientation et implique la création de passerelles décidées par un conseil de classe commun réunissant les maîtres des divers enseignements. Le projet Jean Berthoin, (ministre de l'Education nationale de 1954 à 1956 puis de 1958 à 1959) organise l'orientation scolaire de façon similaire. Le conseil d'orientation est substitué au conseil de classe. Il y est précisé, article 7, que ce « *conseil comprend des maîtres de l'enseignement élémentaire, des maîtres de l'enseignement général, des maîtres de l'enseignement professionnel, des maîtres de l'enseignement terminal obligatoire, une représentation des parents, et lorsqu'il s'agit de l'enseignement technique, des conseillers d'orientation professionnelle* » [381]. Apparaît alors pour la première fois la référence aux conseillers d'orientation professionnelle dans les projets de réforme de l'enseignement. Le projet de René Billières de 1956 rompt avec le système d'orientation proposé par les plans de réformes précédents. En effet, il se rapproche au plus près du Plan LW en définissant des« *écoles moyennes d'orientation* » [382] dont l'objet est de « *rechercher et développer chez les élèves les diverses aptitudes non en fonction d'une sélection mais en vue d'une promotion humaine générale* » et d'«*organiser efficacement une orientation des enfants vers les enseignements diversifiés ultérieurs en raison de leurs aptitudes et de leurs goûts* » [383]. De plus, la composition du conseil d'orientation telle qu'elle avait été recommandée dans le projet J. Berthoin est transformée et inclut les maîtres des divers enseignements, les représentants des parents d'élèves mais aussi des médecins et des psychologues.

[379] *Ibid,* p. 162
[380] *Ibid*, p. 318
[381] *Ibid,* p. 350
[382] *Ibid,* p. 370
[383] *Ibid*

L'imprécision de la méthode d'orientation et d'observation des aptitudes explique pour partie les organisations diverses de l'orientation scolaire ainsi que la modification de son acception au sein des projets de réforme. D'après le procès-verbal de la seconde sous-commission de la commission d'étude Langevin-Wallon, « *l'orientation, dont les méthodes devront être précisées et développées, aura pour base, en réalité, tout l'ensemble des résultats obtenus et des observations faites au cours de la scolarité, et se poursuivre tout au long de celle-ci. Il faut éviter surtout de la fixer prématurément. Elle prendra une importance particulière pendant les quatre années de premier cycle du second degré, et l'on s'efforcera de rendre aussi faciles que possible les rectifications ultérieures.* »[384]

Le principe de justice d'école, énoncé par le Plan LW, reposant sur la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans et sur l'absence d'examens auxquels est préférée l'orientation scolaire, était supposé définir les bases d'un nouvel ordre scolaire, que préfigure notamment la formation commune des maitres, et devient, par conséquent, l'objet de luttes entre les différentes factions du corps d'enseignants.

1.2. L'école moyenne comme objet de luttes professionnelles : la redéfinition de l'orientation scolaire et la marginalisation des conseillers d'orientation

À l'instar du Plan LW, les propositions des différents ministres de l'Éducation nationale de la IVème république ne purent aboutir pour cause de crises ministérielles engendrées par l'instabilité politique des années 1950. Cette succession de politiques scolaires est ainsi communément dénommée période de « non-décision»[385] . Elle se caractériserait par la difficulté de la IVème République a trouvé une issue parlementaire pour les projets de réforme. Néanmoins l'explication des échecs répétés des projets de réforme par le contexte de crise politique masque l'absence de consensus sur les finalités à assigner au système éducatif, sur la durée du cycle d'observation, parmi les associations et syndicats enseignants.

---

[384] Commission d'étude pour la réforme de l'enseignement. Résumé des procès-verbaux. p. 11. Fond Henri Piéron. 520/AP/50. Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine

[385] Cf. Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique,* vol. 26, n°6, décembre 1976, pp. 1125-1146., cité dans André D. Robert, « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *Revue française de pédagogie,* n°159, avril-mai-juin 2007, p. 82. Il faudrait néanmoins manier avec précaution cette idée d'incapacité de la IVe République car elle sert également de justification à la prise de pouvoir par le général De Gaulle en mai 1958. Cf. Brigitte Gaïti, « Les incertitudes des origines. Mai 1958 et la Ve République », *Politix*, vol.12, n°47, 1999, pp. 27-42

L'analyse d'Alain Drouard[386] démontre, par exemple, que l'évolution du système éducatif n'est pas limitée au seul ministère de l'Education nationale mais qu'elle subit l'influence du corps enseignant. D'après lui, le ministère de l'Instruction publique sous la IIIème République était le lieu de gestion directe des enseignants « par » les enseignants et « pour » ces derniers. Les enseignants étaient ainsi maîtres de leurs champs[387]. La IVème république ne diffère de cette configuration que dans la mesure où elle intègre des experts en sciences sociales dans le processus d'élaboration des politiques scolaires[388]. Quoi qu'il en soit, le rôle du corps enseignant pendant cette période de projets de réforme successifs n'est, en effet, pas des moindres. La loi du 18 mai 1946 « *fait l'obligation de soumettre les textes intéressant notre enseignement à diverses instances administratives qui sont appelées à donner leurs avis, la dernière de ces instances et la plus haute étant le Conseil Supérieur de l'Education Nationale* »[389] réunissant la direction de l'enseignement du premier degré, la direction de l'enseignement du second degré, et celle de l'enseignement technique. Outre le conseil supérieur de l'éducation nationale, il existe le conseil de l'enseignement du premier degré, celui du second degré, le conseil de l'enseignement technique et le conseil de l'enseignement supérieur réunissant les directeurs et représentants syndicaux des différents enseignements. Ainsi le corps enseignant dispose-t-il d'un rôle décisif dans la validation des projets de réforme de l'enseignement. Par ailleurs, l'examen des procès-verbaux des commissions des projets de réforme atteste de leur implication dans l'élaboration des politiques scolaires[390]. Ils témoignent, en effet, des amendements aux différents conseils d'enseignement concernant les projets de réforme. Se faisant, le corps enseignant occupe le rôle de dernière instance administrative sanctionnant les projets de réforme, et celui d'acteur participant à l'élaboration des projets de réforme de l'enseignement de 1944 à 1959. Les antagonismes d'avant-guerre n'ayant pas disparu, l'échec des projets de réforme est aussi le résultat des représentations concurrentes de l'Ecole développées par les partisans des deux ordres d'enseignement. On peut également suggérer que la définition

386 Alain Drouard, *Le rôle du ministère de l'éducation nationale dans la politique d'enseignement en France de 1946 à 1968*, Paris, Hachette, 1973.

387 A. Prost, *op.cit,* 2004, p. 220. Antoine Prost parle d'un « champ scolaire ». Celui-ci serait passé d'une structuration par les enjeux politiques et idéologiques propres au début de la IIIème république à une structuration par les enseignants eux-mêmes durant l'entre deux guerres. Ainsi les enseignants seraient maîtres du champ scolaire pour cette période.

388 Le rôle des hauts fonctionnaires, experts en sciences sociales dans les politiques scolaires est abordé dans la deuxième section de cette partie

389 Cette loi figure dans le chapeau introductif du projet ministériel de réforme de l'enseignement contenu dans l'*Education Nationale*, n°19, 1955, p.3.

390 Les procès-verbaux des archives nationales prouvent, en effet, que les directions d'enseignement et les représentants syndicaux participent aux réunions ministérielles et à la commission de démocratisation de l'enseignement réunie par René Billières. Les PV des réunions se consultent aux Archives Nationales de Pierrefitte. Voir les côtes F17/17503 à 17507

de l'orientation scolaire, telle qu'elle a été évoquée *supra*, résulte des luttes entre les différents syndicats et directions d'enseignement.

1.2.1. L'orientation scolaire : un champ d'intervention professionnelle disputé par les syndicats enseignants

Schématiquement le SNI est opposé au SNES[391]. Il promeut l'égalité de tous les enfants devant l'École, et appelle à l'élaboration d'un tronc commun tandis que le SNES défend l'excellence académique associée aux Humanités au moyen de la sélection à l'entrée en sixième et au lycée et s'oppose à l'idée d'un tronc commun. La *« conception égalitaire* » s'oppose à une « *conception plus sélective* » [392]. Le Syndicat National de l'Enseignement Technique se rapproche davantage des conceptions du SNI que de celles du SNES et dénonce l'abandon de l'enseignement technique. Cependant bien que ces oppositions perdurent, les différents syndicats enseignants et les directions d'enseignement ont en commun de s'approprier l'orientation scolaire comme domaine de compétences. L'examen de la presse syndicale et des procès-verbaux des réunions de travail où s'élaborent les projets de réforme illustre cette revendication de faire de l'orientation scolaire la pratique de l'enseignant.

Dans le numéro de janvier 1945 de *l'Université syndicaliste*, journal du nouveau SNES, le responsable de la commission pédagogique, Lucien Merat[393], commente les projets esquissés par les plans d'Alger et LW et les qualifie d'« *illusions généreuses*». Il propose un examen de sélection à l'entrée de l'enseignement secondaire afin que « *tous les enfants, qui, à l'âge de onze ans, ne [sachant] pas encore honnêtement lire, écrire et compter [soient] provisoirement maintenus dans l'enseignement élémentaire »* [394]. Il invoque également la liberté des familles dans l'orientation de leurs enfants et la difficulté qu'ils auront à accepter les conseils d'un « *orienteur* ». Il préconise ainsi que les élèves « *doués* » soient détectés au moyen d'examens. « *Il faut que chacun reçoive la pâture qu'il est susceptible d'assimiler* ». Le problème de l'orientation scolaire et de l'efficacité des orienteurs constitue l'un des points du rapport pédagogique en vue du congrès de Pâques du SNES d'Avril 1947 :

---

391 Les oppositions corporatives sont développées plus en détail dans le 1.2.2.

392 Laurent Frajerman, « La Fédération de l'Education Nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la Quatrième République : cartographie d'un débat », *Revue française de pédagogie,* n°159, avril-mai-juin 2007, pp. 69-79

393 Lucien Merat (1892-1957), professeur agrégé d'allemand, militant à la SFIO et militant syndicaliste à la Fédération Générale de l'Enseignement, co-fondateur du Syndicat du personnel de l'enseignement secondaire et membre de sa commission exécutive. Il en est le secrétaire de 1939 jusqu'en 1940, date de sa dissolution. Il fait partie de la direction du nouveau SNES en tant que responsable de la commission pédagogique à la Libération. Pour plus de détails, voir sa notice biographique dans le maitron.

394 *L'Université syndicaliste*, n°2-3, 10-25 Janvier 1945, pp. 1-2

« *Quant au problème de l'orientation, la création de « bancs d'essai » a permis incontestablement, une observation plus précise des enfants ; les observations ont été rassemblées dans les conseils de classe par le chef d'équipe de la classe nouvelle. On a ajouté parfois aux observations courantes la pratique des tests. Ceux-ci ont paru souvent difficiles à utiliser. Des psychotechniciens, des orienteurs professionnels sont venus « tester » les enfants. Les résultats ont-ils été concluants ? Les maitres désireraient devenir eux-mêmes des psychotechniciens et être initiés à ces pratiques qui permettent peut-être une orientation plus rapide. Pourquoi ne créerait-on pas pour eux les stages nécessaires.* »[395]

La direction de l'enseignement du second degré s'oppose à ce que le cycle d'orientation dans le projet Y. Delbos échappe au second degré[396]. A. Kreisler, secrétaire général adjoint du SNES, continue cette conception de l'orientation dans un article au sujet de la réforme de l'enseignement du second degré proposé par A. Marie. Il s'attache à défendre l'expérience des maîtres du second degré et du premier degré à détecter les aptitudes des élèves. Selon lui « *si un enfant peut recevoir un enseignement d'un certain niveau et d'une certaine capacité, le meilleur moyen pour s'en rendre compte est d'essayer de lui donner, au lieu que la mode actuelle voudrait toujours retarder le moment où l'on sera enfin assuré de ses aptitudes, et comme on dit, l'étudier au lieu de le faire étudier*» [397]. Le numéro du premier avril 1954 publie le projet de motion sur la période d'orientation du lycée de Douai. Ce dernier désigne les maîtres comme « *principalement qualifiés pour déceler les aptitudes requises pour les enseignements qu'ils dispensent eux-mêmes* » et mandate la commission pédagogique du SNES d'«*établir en collaboration avec les autres syndicats de la Fédération de l'Education Nationale, un projet [...] maintenant les droits du second degré à jouer un rôle véritable dans l'orientation de tous les enfants*» [398]. Les méfiances à l'égard du cycle d'orientation dans l'enseignement du second degré caractérisent les positions du SNES jusqu'en 1959.

Le SNI attache une importance fondamentale à l'orientation scolaire et, plus précisément, au cycle d'orientation dans l'école moyenne. En effet, en juillet 1951, Jean Buisson[399], membre du bureau national du syndicat, appelle au développement de l'orientation scolaire et propose que les instituteurs participent à celle-ci[400]. Le courant unitaire dont il faisait partie acceptait le principe de la sélection les élèves au cours du cycle d'observation. Néanmoins, elle ne pouvait pas se fonder

395 *L'Université syndicaliste*, n°34 février 1947, pp. 16-17
396 Courrier de la direction de l'enseignement du second degré relatif au projet Delbos. Archives nationales, fond F17/1750. Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine
397 *L'Université syndicaliste*, 1er-15 juin 1953, pp. 10-11.
398 *L'Université syndicaliste*, 1er Avril 1954
399 Né en 1919, Jean Buisson entre à l'Ecole Normale en 1939 où il se syndiqua. Détient le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique ainsi que le certificat d'études supérieures psychologiques, sociales et morale à la Faculté d'Aix en Provence. Il adhère au PCF en 1945. Militant puis secrétaire départemental du SNI des Bouches du Rhône, il devient membre du bureau national du syndicat de 1949 à 1956. Pour davantage d'éléments, voir sa notice biographique dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français.*
400 *L'Ecole libératrice*, juillet 1951.

exclusivement sur les résultats scolaires puisqu'aurait eu comme effet de légitimer l'ordre scolaire et, corrélativement, leur statut « inférieur » d'instituteurs face aux professeurs. C'est dans cette perspective que le SNI et l'enseignement du premier degré soutinrent l'orientation scolaire en fonction des aptitudes des élèves. En effet, de nombreuses références à la psychologie expérimentale et à l'orientation scolaire se retrouvent dans les numéros de *L'Ecole Libératrice*. Cependant ce n'est pas sans inclure l'instituteur à cette orientation. Roger Denux[401], en septembre 1952 soutient l'accroissement des moyens pour l'orientation scolaire afin d'instituer un cycle d'orientation dans lequel les instituteurs ont la charge d'orienter les élèves[402]. En effet, il est entendu dans son article que beaucoup d'instituteurs auront suivi des formations de psychologie et qu'ils deviendront psychologues scolaires[403]. Il propose qu'il existe une formation aux techniques d'orientation scolaire dans les Ecoles Normales. R. Denux rédigea une série d'articles relatifs à l'orientation scolaire durant l'année 1953. Tous tendaient vers une organisation de l'orientation scolaire incluant la collaboration des maîtres, des psychologues scolaires et des orienteurs.

Le procès-verbal du conseil supérieur de l'éducation nationale, réuni pour examiner le projet de réforme C. Brunold, illustre également les positions du conseil de l'enseignement technique et de celui de l'enseignement du premier degré concernant l'orientation scolaire[404]. Les représentants du premier degré dénoncent, dans le projet relatif à la réforme du second degré, l'attribution de l'orientation scolaire aux maitres de l'enseignement du second degré. Ils élaborent ainsi un contre-projet et invitent l'ensemble des maîtres à intervenir dans le conseil d'orientation. L'intervention d'Aristide Beslais, directeur de l'enseignement du premier degré, caractérise cette volonté du premier degré de participer à l'orientation scolaire des élèves. Dans la cinquième séance du comité d'études, réuni par J. Berthoin pour élaborer une réforme de l'enseignement, le 24 janvier 1955, il se prononce en faveur de l'enseignement moyen mais demande à réfléchir sur la possibilité des instituteurs à l'intégrer. Les délégués de l'enseignement technique critiquent principalement le fait que rien ne soit prévu pour l'enseignement technique. Le projet A. Marie, s'inspirant principalement du projet de C. Brunold et des amendements du premier degré, intègre

401 Né le 6 février 1899, Roger Denux, dit Roger Boeufgras, est instituteur, membre de la Société Française de Pédagogie et secrétaire pédagogique du SNI. Il intervient régulièrement dans *l'Ecole Libératrice* sur les questions de pédagogie et d'éducation. Avant la seconde guerre mondiale, il fut rédacteur en chef de la revue mensuelle de culture populaire, aux côtés de Régis Messac et Réné Bonnissel, *Les Primaires. La revue des éducateurs*. Voir sa notice dans le maitron réalisé par J. Girault.

402 *L'Ecole libératrice*, 19 Septembre 1952

403 On verra dans le chapitre 2 comment après la seconde guerre mondiale s'est développée la psychologie scolaire autour notamment d'Henri Wallon et René Zazzo.

404 Archives nationales, fond F17/17504. Conseil de l'enseignement supérieur : Procès verbal de la séance du 4mai 1953. Site Pierrefitte Sur Seine

alors dans sa définition de l'orientation scolaire les maîtres de tous les enseignements. Les représentants de l'enseignement technique participent à la définition de l'orientation scolaire de la réforme Berthoin en précisant, dans leur compte rendu de la réunion du conseil de l'enseignement technique du 13 juin 1955 sur la réforme de l'enseignement, que « *la présence du COP a paru plus efficace aux réunions des conseils d'orientation (aussi bien à l'entrée dans la période d'enseignement moyen que durant cette période) que la simple référence aux renseignements fournis par le service d'orientation professionnelle*»[405] . Le texte voté par le conseil supérieur de l'éducation nationale prévoit ainsi que des conseillers d'orientation professionnelle soient présents dans les conseils d'orientation lorsqu'il s'agit d'enseignement technique. Enfin, on retrouve la volonté du SNES d'instituer l'orientation scolaire comme la pratique du professeur de l'enseignement du second degré dans le procès verbal de la réunion du 1er juin 1956 pour la réforme R. Billières au cours de laquelle, Pierre Dhombres[406], secrétaire général du SNES, admet un cycle d'orientation[407] d'une année à condition qu'il soit confié à un personnel compétent : les maîtres de l'enseignement du second degré[408].

L'orientation scolaire érigée dans chaque projet de réforme comme le nouveau mode de sélection scolaire des élèves génère des luttes interprofessionnelles au sein du corps enseignant. Si le consensus était de mise sur la substitution des origines sociales par les aptitudes comme fondement de la sélection des élèves, il restait à définir les aptitudes, ainsi qu'une méthode pour les évaluer. Dans la bataille qu'ils se livrent pour le contrôle de l'école moyenne, les syndicats enseignants et les directions d'enseignement désignent respectivement leur personnel comme étant les plus aptes à observer et évaluer les aptitudes des élèves laissant, de fait, peu de place aux conseillers d'orientation qui sont depuis 1955, des fonctionnaires rémunérés par le Ministère de l'Education nationale.

---

405 Fond F17/17505. Archives des réunions du comité chargé par Jean Berthoin d'élaborer un projet de réforme. Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine

406 Pierre Dhombres, né en 1906, est fils d'un pasteur, directeur d'hôpital et d'une institutrice. Il est reçu à l'agrégation d'histoire-géographie en 1929 après avoir obtenu sa licence d'histoire puis son diplôme d'études supérieures en 1928. Il se marie à une institutrice Madeline Lavoisier adhérente au SNI.

407 Depuis 1955, le secrétariat général du SNES est confié à P. Dhombres appartenant à la tendance « autonome ». Ce dernier procura au syndicat un esprit plus ouvert et plus fédérateur. C'est pourquoi il accepte l'idée d'un cycle d'orientation jusque là refusé par le SNES.

408 F17/17507. Archives de la commission de démocratisation de l'enseignement supérieur, l'enseignement du second degré et l'enseignement technique. Réunion du 1er Juin 1956. Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine

1.2.2. La revendication d'un champ de compétences : les COP et le cycle d'observation

La fonctionnarisation des centres d'orientation professionnelle et des conseillers d'orientation professionnelle

Les références du SNI aux techniques d'orientation, celles du SNES à l'éventuel rôle des COP dans l'observation des aptitudes des élèves ne renvoient pas simplement à des prises de positions concernant les principes relatifs à la psychologie dans le Plan LW. Elles révèlent bien plus la multiplication des centres d'orientation professionnelle entre 1940 et 1951 que favorise l'augmentation des subventions de l'Etat aux départements ayant la charge des services d'orientation professionnelle[409] , ainsi que les aspirations des conseillers d'orientation à l'égard du cycle d'observation en partie induites par leur rattachement au ministère de l'Education nationale en 1955.

L'essor des centres d'orientation professionnelle témoigne, selon A. Caroff, de la volonté du gouvernement provisoire (juin 1944 à octobre 1946) de développer les services d'orientation professionnelle afin de mettre en place le dispositif prévu par le décret-loi de mai 1938. Il connaît une seconde impulsion dans les années 1950. Néanmoins, si la plupart des départements sont lotis d'un centre d'orientation professionnelle, les services proposés divergent d'un département à l'autre, la rémunération des personnels d'orientation représentant une charge colossale. Bien qu'un certain nombre de mesures soient mises en place pour pallier les disparités dans l'offre de services, l'hétérogénéité entre les départements perdure tant que subsistent des centres obligatoires d'orientation professionnelle et des centres facultatifs[410].

Le développement des services d'orientation professionnelle est concomitant du mouvement lancé par les conseils généraux du Pas de Calais, des Bouches du Rhône ou encore de Vienne revendiquant la prise en charge par l'Etat de la rémunération des personnels d'orientation. La restriction budgétaire pour l'ensemble des départements ministériels en 1947 et la suppression de plus de 2000 postes de l'enseignement technique n'ont pas tari la dynamique. André Morice, Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, porte-parole du mouvement, manifeste sa détermination au Conseil de la République et devant la Commission de l'Education Nationale en 1950. Le mouvement rencontre celui mené par Rachel Lempereur, député SFIO, à

[409] Les subventions accordées par l'Etat augmentèrent entre 1945 et 1951 d'environ 3000% passant de 7 millions à 200 millions. Voir André Caroff, *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, Editions EAP, 1988, p. 130

[410] Les centres facultatifs sont gérés par des associations

l'Assemblée Nationale, concernant la nationalisation des collèges d'enseignement technique[411], qui dépose à la session du 23 décembre 1950 de l'Assemblée Nationale, un projet loi visant *« à remédier aux charges qui pèsent sur les départements pour le fonctionnement des centres d'orientation professionnelle et à préserver l'existence de ces centres »*[412]. Présentée à la Commission de l'Education, cette proposition de loi fait l'objet d'un rapport et reprend la disposition la plus importante du projet de loi, à savoir, la fonctionnarisation des personnels des services d'orientation professionnelle. À l'occasion du vote du budget de l'enseignement technique, le 23 Avril 1951, l'orientation professionnelle est promue par André Morice qui élargit considérablement le champ de compétences de celle-ci en l'étendant à l'ensemble des enseignements et la définit, dès lors, comme orientation scolaire et professionnelle. Après de légères modifications apportées par la commission des finances, le texte proposé par R. Lempereur est adopté en 1952. Il faut néanmoins attendre 1955 pour faire aboutir le projet de loi concernant le statut des centres d'orientation professionnelle qui deviennent des centres publics d'orientation professionnelle, et 1956 pour le statut des personnels de l'orientation. Ce dernier s'accompagne d'une nette valorisation des COP dont l'indice (425) est supérieur à celui d'un instituteur spécialisé (370), d'un professeur de cours complémentaire ayant plus de douze ans d'exercice (390) mais reste inférieure à celui des professeurs licenciés ou certifiés (493). Même si les rapports d'activité des centres publics d'orientation professionnelle témoignent d'un fort ancrage des COP dans l'enseignement primaire[413], le rattachement des COP au ministère de l'Education nationale sous-tend un élargissement de leur champ d'intervention qui n'est plus strictement celui de l'orientation professionnelle. En témoigne, le décret du 10 octobre 1955 qui stipule que « *le centre d'orientation procède à de nouveaux examens lorsque des changements d'orientation sont reconnus nécessaires en cours de scolarité de l'élève.* »[414]

Si le rôle d'André Morice et de Rachel Lempereur est déterminant, il ne faut néanmoins pas occulter le rôle des conseils généraux, de la direction de l'enseignement technique et du SNET agissant de concert pour faire reconnaître l'orientation professionnelle comme problème public. Le rapport du congrès du SNET, publié dans *Le travailleur de l'enseignement technique*, des 22, 23 et 24 mars 1948 plaide pour la nationalisation de l'orientation professionnelle[415]. Le bulletin syndical donne également à voir les revendications des COP à intervenir au sein du cycle d'observation.

411 J.-M. Chapoulie, *op.cit.,* 2010, p. 409.
412 Cité dans A. Caroff, *op.cit*, 1988, p. 134
413 Plus de 60% de leur activité est consacrée à l'examen des élèves en fin d'études. *Ibid*, pp. 148-149.
414 *Ibid*, p. 141
415 Le travailleur de l'enseignement technique, mai 1948, pp. 10-11

Rémy Beck, conseiller d'orientation au centre d'orientation professionnelle de Brest, revient sur la confusion « *des milieux enseignants* » faisant de l'orientation professionnelle une simple interprétation de tests et réclame une discussion entre enseignants et conseillers d'orientation tant que « *la réforme de l'enseignement est un problème d'actualité*»[416]. En juin 1956, parait dans la revue syndicale du SNET, *Le Travailleur de l'Enseignement Technique*, un article intitulé *Les Fondements de l'Orientation Scolaire*[417] . Il critique l'orientation scolaire telle qu'elle est présentée dans les projets de réforme et précise qu'elle ne peut se limiter à la « *réussite scolaire* » des élèves. Aux débats que suscitent les conceptions de l'orientation scolaire élaborées par les enseignants et dans les projets de réforme se mêlent des revendications à intervenir dans le cycle d'observation des élèves exprimées notamment aux congrès de l'Association Générale des Orienteurs de France (AGOF), devenant en 1955 l'Association des Conseillers d'Orientation de France (ACOF), et dans les bulletins de liaison de l'association[418]. C'est autour du décloisonnement de leur activité que s'articulent les revendications des conseillers d'orientation. Au 8ème congrès national de l'AGOF à Nancy, les rapporteurs appellent à un service d'orientation scolaire et professionnelle dépendant du ministère de l'Education, et démontrent l'utilité de l'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire et la continuité logique entre orientation professionnelle et scolaire. Dans le même sens, le bulletin de liaison de juin 1956 participe à estomper les différences entre orientation scolaire et professionnelle en proposant un élargissement des compétences des COP à l'enseignement du second degré. Léon Hermitte, président de l'ACOF, relate, dans le numéro de mars 1957, l'intervention de conseillers d'orientation dans des classes de sixième à Marseille. Neuf classes de sixième étaient convoquées pour un examen psychologique. Après épreuves et tests « *le conseiller en rapport avec l'établissement a assisté à une réunion des chefs de classes le 18 janvier 1956. Des discordances importantes ont été signalées : […] les résultats de l'examen d'aptitudes étaient parfois totalement différents du classement donné par le concours d'entrée ; de même certains élèves jugés très faibles par les professeurs avaient un bon rendement aux tests et inversement* »[419]. D'après les résultats de l'expérience, deux savoirs entrent en opposition pour l'évaluation des aptitudes des élèves : celui du conseiller d'orientation et celui de l'enseignant.

Les travaux et revendications des COP trouvent d'autres relais. À la suite du rapport d'Alfred Rosier du 25 mai 1956, présenté à la commission pour la démocratisation de

[416] *Le travailleur de l'enseignement technique*, Juin 1954, p. 6-7
[417] *Le travailleur de l'enseignement technique*, Juin 1956, p. 14. L'auteur est inconnu
[418] On dispose des bulletins de liaison de l'AGOF de 1951 à 1953 et ceux de l'ACOF à partir de 1955
[419] *Bulletin de liaison l'ACOF*, mars 1957

l'enseignement instituée par René Billières, définissant l'organisation de l'orientation scolaire[420], H. Laugier déplore la faible importance accordée aux COP. Selon lui, ils constituent de loin « *l'institution la plus importante et la plus active en matière d'orientation professionnelle*»[421]. Il regrette ainsi que les COP ne figurent pas parmi les membres des conseils de classe[422]. Néanmoins comme on le verra *infra*, il n'aura qu'une faible influence puisqu'aux psychologues comme experts des politiques scolaires se sont substitués les nouveaux experts en sciences sociales. En outre, aux premières réunions du comité d'études de J. Berthoin, Charles Morazé[423] intervient en faveur des travaux docimologiques et promeut l'intégration de la psychologie et des tests à l'école. Il semble, cependant, que C. Morazé n'ait pas eu d'influence dans ce comité. En effet, alors que s'engage un débat sur le rôle des COP le 18 et 20 juin 1955, sur proposition de C. Brunold le comité s'abstient de mentionner dans le texte des catégories de personnel et adopte simplement la formule « *et à chaque fois qu'il est nécessaire, en faisant appel aux ressources de la psychologie scolaire et de l'Orientation professionnelle*» [424] . Malgré la constitution progressive d'un service d'orientation professionnelle, l'observation et l'évaluation des aptitudes des élèves incombent aux enseignants générant de fait une autre acception de l'orientation scolaire.

1.2.3. La définition syndicale de l'orientation scolaire ou d'une norme scolaire

Dans les projets de réforme postérieurs au Plan LW, la conservation du principe d'orientation scolaire et l'appropriation par les enseignants de l'observation et de l'évaluation des aptitudes des élèves génèrent une redéfinition de celles-ci. Les luttes corporatives autour de la définition de l'école moyenne illustrent ce processus et donnent à voir comment s'est élaborée une norme scolaire à partir de laquelle les élèves seront sélectionnés.

Les luttes entre syndicats enseignants s'organisent autour de deux axes enchevêtrés : le premier a trait à la conception de l'Ecole, le SNI promouvant une vision égalitaire, le SNES défendant une conception plus élitiste et sélective. Le second est relatif au rapport au

[420] L'examen du contenu du rapport est réalisé dans la deuxième section de la partie
[421] Archives nationales de la commission pour la démocratisation de l'enseignement. Fond F17/17507, Réunion du 1er juin 1956.
[422] *Ibid*
[423] Charles Morazé (1913-2013). Historien français. Enseigne à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, l'histoire économique et la psychologie historique.
[424] Archives nationales du comité chargé par J. Berthoin d'étudier la réforme de l'enseignement. Séance du 18, 20 avril 1955. Fond F17/17506

« *savoir général*»[425], c'est-à-dire à la culture légitime, qui définit, selon J.-M. Chapoulie, « *la hiérarchie interne aux professions enseignantes* »[426]. Dans l'article qu'il consacre au corps professoral et dans son ouvrage sur *Les professeurs de l'enseignement secondaire*[427], J.-M. Chapoulie montre que l'unité du corps enseignant – qui ne découle ni de son origine sociale, ni de sa condition sociale, ni encore de son identité- résulte avant tout de la continuité des dispositions institutionnelles qui définissent ses fonctions et du système d'examens et de concours sanctionnant et différenciant la maitrise d'une compétence pédagogique (CAPES) d'une compétence culturelle générale (agrégation). « *Le caractère accessoire de la compétence pédagogique par rapport à la compétence culturelle générale se retrouve dans la faculté accordée aux jurys d'agrégation* (…) *de décerner le CAPES à certains des candidats qu'ils refusaient à l'agrégation.* »[428] Aussi, la question de l'école moyenne suscite-t-elle la mobilisation de l'ensemble du corps enseignant dans la mesure où les savoirs constituent la légitimation des positions occupées dans le champ enseignant. Le maintien ou la remise en cause de l'ordre scolaire dépendait étroitement de la définition des savoirs à enseigner au sein de l'école moyenne.

Laurent Frajermann et Alain Dalançon[429] ont démontré que les prises de position défendues par les syndicats ne correspondaient pas nécessairement à l'ensemble des tendances. Par ailleurs, il existe des prises de positions intermédiaires qui juxtaposent des représentations de l'Ecole contradictoires. Certaines d'entre elles peuvent articuler « *le primat de la sélection des enseignants à l'affirmation de l'égale aptitude des élèves, tous susceptibles de bénéficier de l'enseignement secondaire* »[430]. C'est la position défendue par la direction du SNES, à partir de 1955, promouvant d'un côté, la culture générale et l'enseignement des humanités comme valeur de l'enseignement secondaire et d'un autre, l'égalitarisme qui suggère une transformation de l'enseignement traditionnel. Un autre exemple de prise de position contradictoire se manifeste dans l'association du refus de la sélection des enseignants et du soutien de la sélection des élèves. La direction du SNI se satisfait, en effet, « *du recrutement populaire de l'école primaire, entérinant par ses arguments le dualisme scolaire* »[431]. Néanmoins, se dégagent autour de l'enseignement du latin les principales lignes de tensions entre syndicats et, à travers elles, leur conception de l'enseignement secondaire.

---

[425] J.-M. Chapoulie, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n°2, 1974, p. 163
[426] *Ibid*
[427] J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne,* Paris, Editions de la Maison de Sciences de l'homme, 1987
[428] *Ibid*, p. 271-272
[429] L. Frajermann, art.cit., 2007 ; Alain Dalançon, *Histoire du SNES. T. 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67*, Paris : IHRSES, 2003, 272 p.
[430] L. Frajermann, *art.cit*, p. 70
[431] *Ibid,* p. 76

Fidèle à son principe sélectif la liste des vœux et résolutions adoptés par le congrès du SNES d'avril 1946 au sujet de la réforme de l'enseignement appelle à instituer l'étude du latin en sixième. Cette promotion du latin est, en effet, à inscrire dans la conception sélective du SNES désirant préserver l'enseignement du second degré comme enseignement de culture menacé par la progression des Cours complémentaires proposant une scolarité exclusivement moderne. La conception de Maurice Lacroix[432] exposée dans *L'Université syndicaliste* de janvier 1950 confirme cette orientation du SNES: « *Seules les études théoriques constituent l'enseignement secondaire [...] les élèves ne pouvant suivre ce cours doivent être orientés vers les cours complémentaire ou l'enseignement technique*»[433]. M. Lacroix, membre de la commission pédagogique du SNES et refondateur de la Société des professeurs de français et de langues anciennes[434] dites aussi la « Franco Ancienne » en 1946, est, d'après C. Cardon-Quint, « *le porte-parole de l'enseignement secondaire dans son acception la plus traditionnelle* »[435]. La participation de M. Lacroix mais aussi de Jeanne Lac, piliers de la Franco-Ancienne, à la mise en place du SNES après la seconde guerre mondiale, et la mobilisation de certains militants du SNES pour la refondation de la Franco-Ancienne en 1946, à quoi s'ajoute la pénétration du SNES par les militants de la Franco-Ancienne, contribuent selon C. Cardon-Quint, à *« la convergence de vues sur l'essence et les finalités de l'enseignement secondaire*»[436] constitutive de « *l'imbrication de la défense de l'enseignement secondaire et la défense des langues anciennes* »[437].

Le latin constitue alors le moyen de sélectionner les élèves pour les études théoriques dispensées par l'enseignement du second degré. Malgré l'ouverture du SNES concernant le tronc commun avec l'élection de P. Dhombres en 1956 au secrétariat général, la question du savoir reste de mise. En effet, Pierre Sénécat[438], président de la Société des Agrégés (SA) intègre l'organisation du syndicat comme secrétaire de la commission pédagogique. Et celle-ci n'évoque dans la section pédagogique de la revue que des sujets relatifs à la compétence des enseignants non agrégés, au devenir de l'enseignement classique, etc. .

À l'inverse, le principe égalitaire du SNI structure les représentations de ce dernier concernant le latin. En effet celui-ci s'oppose à l'enseignement précoce du latin car « *tous les enfants*

---

[432] Né le 28 août 1893, Maurice Lacroix est un militant chrétien de la CGT puis du SNES. Il est un défenseur de l'école unique qui doit dispenser aux riches comme aux pauvres les humanités classiques. Il préside la Société des professeurs de français et de langues anciennes. Il est également très présent au sein de la Société des Agrégés.

[433] *L'Université syndicaliste*, 22 janvier 1950

[434] Fondée en 1909

[435] Clémence Cardon-Quint, « Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin : le pari perdu de la Franco-Ancienne (1946-1978). », *Le Mouvement Social* 3/2014 (n° 248) , p. 76

[436] *Ibid*, p. 77

[437] *Ibid*

[438] Professeur agrégé de physique, Pierre Sénécat fut président de la Société des Agrégés en 1954-1956 et devint membre du bureau national du SNES de 1956 à 1962.

ne sont pas aptes au latin»[439]. Mais comme le souligne L. Frajerman, le SNI et la direction du premier degré ne s'opposent pas au principe de sélection[440]. Et même si le SNI propose d'élaborer des méthodes d'orientation faisant appel aux savoirs psychologiques, celles-ci s'inscrivent dans la logique intéressée de tout syndicat à savoir celle de la promotion du personnel qu'ils représentent. Les instituteurs sont, en effet, désignés par R. Denux comme les plus à même à former les élèves et à leur fournir une orientation car le SNI prévoit une formation en psychologie intégrée à la formation des Ecoles Normales. En outre, R. Denux rappelle au congrès national du SNI que quatre enfants sur cinq sont confiés de 11 à 15 ans aux instituteurs dans les Cours Complémentaires. Aussi est-il favorable à ce que les instituteurs s'occupent intégralement du cycle d'orientation. Le SNES lui oppose le peu de connaissances théoriques dont les disposent les instituteurs. Dans le numéro d'avril 1957, Michel Glatigny, professeur au lycée de Douai, ironise sur le contrôle de l'école moyenne par les instituteurs en évoquant le savoir qu'ils enseigneraient. Il enjoint les maîtres du second degré à occuper certains postes dans l'école moyenne afin que « *l'esprit de [l'] enseignement ne [soit] pas absent* ». Les matières enseignées seraient « *le latin, les langues et la géométrie* » et la période d'orientation contribuerait « *au recrutement de [leurs] propres élèves*» [441].

L'établissement d'une école moyenne suscite des luttes entre les différents corps enseignants chacun récusant la compétence de l'autre pour évaluer les aptitudes des élèves. Néanmoins en se disputant le monopole de l'enseignement au sein de l'école moyenne, le SNES et le SNI participent à remodeler l'orientation scolaire en l'associant non pas à des aptitudes psycho-physiologiques, mais davantage à des résultats aux savoirs jugés fondamentaux. Le latin doit conserver son rôle de barrière symbolique à l'entrée de l'enseignement secondaire et supérieur pour le SNES, tandis que le SNI récuse la primauté du latin sur les autres savoirs pour sélectionner les élèves. Parce qu'ils sont au principe du maintien de l'ordre scolaire, la question des savoirs, à partir desquels les élèves seraient évalués au sein du cycle d'observation, est également discutée dans les commissions où s'élaborent les projets de réforme.

Les savoirs sur lesquels devrait être établie l'orientation scolaire font l'objet de quelques séances au comité d'études pour la réforme de J. Berthoin. Le français, les mathématiques, le latin

---

439 L. Frajerman, *art.cit*, p. 73

440 Voir définition du cycle d'orientation adopté par le congrès national du SNI en juillet 1952 présenté par R. Denux. Il prévoit qu'« *entreraient dans le cycle d'orientation tous ceux qui possèdent les connaissances d'un élève du cours moyen deuxième année le jury tenant compte à la fois de l'examen et du dossier scolaire.* »

441 *L'Université syndicaliste*, n°158, 1er avril 1957.

et les travaux manuels sont définis par Gaston Berger[442] comme matières sur lesquelles l'orientation doit se fonder. La redéfinition de l'orientation scolaire par les savoirs prend tout son sens dans l'intervention qu'il fait au sujet de l'orientation. Selon lui, les méthodes d'orientation et ses conseils sont inefficaces. Jean Sarrailh[443] président du comité, rebondit sur l'intervention de Berger et souhaite orienter les élèves à 11 ans afin de déceler le plus tôt possible ceux étant aptes à l'étude du latin[444]. La question d'établir un enseignement commun est maintes fois posée mais à chaque fois, sont prévues des options, des modalités, pour distinguer les très bons des bons, les bons des moyens, en bref pour sauvegarder une hiérarchie des élèves[445] et des savoirs que l'évolution du système éducatif depuis l'entre-deux-guerres a contribué à remettre en cause.

1.3. Un cloisonnement moindre entre le Primaire et le Secondaire

La concurrence entre les deux ordres d'enseignement pour la définition de l'école moyenne trouve ses racines dans le déploiement d'un enseignement primaire supérieur – les Ecoles Primaires Supérieures, les Cours Complémentaires et les Ecoles Primaires du Commerce et de l'Industrie – qui offrait une scolarisation post-obligatoire aux enfants des classes populaires. Le chapitre préliminaire a démontré comment, depuis le début du XXème siècle, se sont effritées les barrières symboliques entre le Primaire et le Secondaire. Si les EPS furent transformées en Collèges Modernes et les EPCI en Collèges Techniques, amputant l'ordre Primaire de deux de ses structures d'enseignement post-élémentaire, l'important réseau de Cours Complémentaire n'atténue pas la concurrence entre les deux ordres d'enseignements. Contre 910 établissements secondaires garçons et filles confondus, il existe en 1950 1000 CC de garçons et 1100 CC de filles pour le seul enseignement public[446]. La durée des études dispensées au sein des CC est fixée à quatre ans assurant parallèlement aux établissements secondaires les quatre années d'études du premier cycle. Au Brevet de l'Etudes Primaires Supérieures se substitue le Brevet d'Etudes du

[442] Né en 1896 à Saint Louis au Sénégal, Gaston Berger mène de front les activités de chef d'entreprise, d'administrateur et d'étudiant. Il soutient sa thèse de philosophie en 1941 et devient en 1946 maitre de conférence à l'université de Aix où il enseigne la philosophie. Il voyage aux Etats-Unis dans le cadre de mission culturelle de 1949 à 1952 et devient en 1953 directeur général de l'enseignement supérieur.

[443] Jean Sarrailh est recteur de l'Académie de Paris. Né en 1891, il fait ses études à l'Ecole Normale de Paris puis à l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud. Il est agrégé en 1919 et occupe le poste de professeur à l'Institut français de Madrid. En 1925, il est professeur au lycée et chargé de conférences à la Faculté des Lettres de Poitiers. Docteur ès lettres en 1930, il devient maitre de conférence et devient professeur sans chaire. C'est en 1934 qu'il devient titulaire à l'Université de Poitiers. Il est recteur de l'Académie de Grenoble en 1937 puis en 1941 de Montpellier avant d'occuper son poste à Paris en 1947.

[444] Archives nationales, fond F/17/17506, séance du 17 janvier 1955

[445] Archives nationales, fond F/17/17506, séance du 31 janvier 1955. Cette volonté manifestée par André Le Gall de distinguer des aptitudes de « latinistes » ou de « matheux » est constitutive de la différenciation de l'enseignement moyen.

[446] J.-M. Chapoulie, *L'Ecole d'Etat conquiert la France*, PUR, mai 2010, p. 405

Premier Cycle dont l'accès est ouvert aux élèves de l'enseignement secondaire : « *attendus en petit nombre, les élèves des classes de 3e des lycées et collèges viennent nombreux à cet examen, ce qui accentue le rapprochement entre études des cours complémentaires et du premier cycle des études secondaires (les classes de la 6e à la 3e)* »[447]. En 1951, la section M'est créée au baccalauréat[448] afin de favoriser l'accès à celui-ci aux élèves des CC. Avec elle s'engendre une transformation des études au sein des CC. Ceux-ci n'ont désormais plus comme finalité l'achèvement des études en classe de 3e ou le BEPC mais bien plus l'accès au baccalauréat. Cette transformation des CC et la création de la section M' furent l'objet de critiques notamment de la part de la direction de l'enseignement secondaire pour qui les CC devaient redécouvrir les finalités qui leur étaient assignées à leur création, c'est à dire l'enseignement et la formation pratique[449].

La pérennisation du réseau des centres de formation professionnelle créé sous Vichy est également un élément participant au remodelage de l'ordre scolaire[450]. Ceux-ci forment à un Certificat d'Aptitudes Professionnelles en trois ans après la scolarité obligatoire. Les besoins en main d'œuvre ont commandé la conservation de ces centres qui deviennent en 1949 des « centres d'apprentissage » et expliquent pour partie la rapidité avec laquelle s'est constitué un réseau d'établissements équivalent à celui des établissements secondaires. La création des centres d'apprentissage participe à la transformation de la hiérarchie scolaire en modifiant la finalité des collèges d'enseignement technique. Ceux-ci, dont l'objectif était de former des ouvriers qualifiés, offrent, après 1945, une filière d'étude comparable, même si jugée inférieure, aux filières secondaires classiques et modernes, qui, de fait, ouvre l'accès, pour les meilleurs élèves, au baccalauréat.

Ces différents éléments, constitutifs d'un effritement toujours plus marqué de la loi symbolique du système éducatif, qui assignait autrefois à chacun sa place en fonction de son origine sociale, contribuent à la croissance de la scolarisation prolongée. Peu mentionnée jusqu'ici, l'évolution de la scolarisation des filles joue pour beaucoup dans la croissance de la scolarisation post-obligatoire. Comme le souligne J.M. Chapoulie, « *la part des filles entreprenant des études menant jusqu'au baccalauréat a ainsi presque triplé en 1950 par rapport à l'avant guerre, et les taux*

---

447 *Ibid*, p. 402

448 Ce qui distingue cette section de la section M est la substitution de matières scientifiques à une seconde langue.

449 Fond F17/17503 Lettre de la direction de l'enseignement secondaire au Ministre de l'Education Nationale. Dossier 1950.

450 La reconstruction nécessite la formation de la main d'œuvre qui se fait rare.

d'accès à l'enseignement secondaire public sont devenus pratiquement égaux à ceux des garçons »[451]. Cette évolution témoigne d'une transformation dans le comportement à l'égard de la scolarisation générée par l'essor considérable de l'offre scolaire. La scolarisation prolongée ne concerne désormais plus seulement une minorité issue des classes moyennes et supérieures mais attire également des fractions des classes populaires[452]. C'est cette «*explosion scolaire* » appréhendée par Louis Cros[453] que le Commissariat Général au Plan est chargé de canaliser.

2) « Investir à plein profit »[454] : l'orientation scolaire comme régulateur de flux (1945-1959)

Si l'orientation scolaire et son corollaire, le cycle d'observation des aptitudes, ont rencontré des réceptions différenciées au sein du corps enseignant, constitutives de sa redéfinition selon les logiques propres du champ scolaire, ils répondent, à partir du début des années 1950, aux impératifs économiques qui structurent désormais les représentations de l'avenir de la France. Aux prises de positions syndicales s'adjoignent les prévisions du Plan qui hâtent la « démocratisation » de l'enseignement. La commission Le Gorgeu instituée en 1951 dépendante du Commissariat Général au Plan (CGP) est chargée de prévoir les investissements scolaires. La présence d'Alfred Sauvy, de Jean Fourastié et d'Alfred Rosier, tous les trois affiliés au CGP dans les commissions des projets de réforme, atteste de la fin de l'exclusivité du ministère de l'Education Nationale et des universitaires pour la définition de la voie à suivre en matière d'enseignement. Comment expliquer et comprendre ce tournant dans le processus d'élaboration des politiques scolaires ? Quelles sont les logiques au principe de l'interpénétration des champs du pouvoir[455] et scolaire ? Bien que, selon B. Gaïti[456], les modernisateurs échouent

---

451 J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 414

452 Selon J.M. Chapoulie, elle concernerait plus de la moitié de chaque génération

453 Louis Cros, *L'explosion scolaire*, Comité Universitaire d'Information Pédagogique, 1961. L. Cros traite des difficultés et des problèmes publics que pose le caractère « explosif » de l'accroissement des effectifs scolarisés en France et expose une série de propositions pour les résoudre.

454 André D. Robert, *op.cit.*, 1993, p. 41

455 « Le champ du pouvoir se définit comme l'espace des positions à partir desquelles s'exerce un pouvoir sur le capital sous ses différentes espèces. Il faut en effet distinguer entre la simple possession de capital (économique ou culturel par exemple) et la possession d'un capital conférant un pouvoir sur le capital, c'est-à-dire sur la structure même du champ, donc entre autres choses, sur les taux de profit, et, par là, sur l'ensemble des détenteurs ordinaires de capital : ainsi, dans le champ économique, les « actionnaires de contrôle », détenteurs de la véritable propriété économique, s'opposent aux petits porteurs, détenteur de la propriété juridique du capital financier, et, notamment, sur la détermination des chances de profit (et de reproduction) assurées à ce capital (par exemple, les auteurs consacrés et dotés, de ce fait d'un pouvoir de consécration, mais aussi, et sans doute plus encore, les éditeurs, les

progressivement, à partir de 1952, à pérenniser leurs positions de pouvoir, ils contribuèrent néanmoins à diffuser au cœur des instituts de formations des élites administratives des représentations de l'avenir de la France insistant sur la compétitivité et de la productivité particulièrement ajustées au regain du libéralisme dans les années 1950. L'ajustement entre les flux scolarisés et les emplois constitue, dès lors, l'objectif premier des politiques scolaires. Avant d'examiner la diffusion d'un « *fatalisme du probable* »[457] au sein des commissions d'élaboration des projets de réforme de l'enseignement et les acceptions de l'orientation scolaire qu'il génère, il s'agit de restituer les conditions de production et de réception d'un tel discours.

2.1. « La planification des sciences sociales»[458]

L'une des finalités du Plan L-W, outre l'établissement d'une justice d'école à travers l'orientation scolaire, était d'adapter l'enseignement aux structures économiques et sociales de la nation. Celle-ci devait se réaliser en augmentant les effectifs des centres d'apprentissage et de l'enseignement technique[459]. Cependant, bien que la formation d'une main d'œuvre soit l'objectif des projets de réforme à partir de 1947 et parfois même davantage que la démocratisation scolaire, les évaluations des besoins d'ouvriers et de techniciens étaient « *grossières, proposées à partir de projections sur l'avenir en l'absence de données de base nécessaires à une évaluation précise*»[460]. L'essor concomitant d'une logique modernisatrice et des sciences sociales au début des années 1950 favorisa la constitution d'un appareil statistique qui permit d'apprécier le nombre d'élèves en formation et le besoin futur en main d'œuvre contrairement à la période précédente qui « *proposait une sorte d'utopie dans laquelle la répartition des aptitudes des jeunes générations se serait trouvée en adéquation avec la répartition des emplois dont l'évolution [...] était sans doute supposée lente*»[461] . L'objet de cette sous-section est précisément de revenir sur les dynamiques qui présidèrent à l'ajustement des projets de réforme de l'enseignement aux nécessités économiques. Loin de pouvoir restituer dans toute

---

critiques, les journalistes) ». Cf. Pierre Bourdieu, « Champ du pouvoir et division du travail de domination. Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2011/5, n°190, p. 128

456 Brigitte Gaïti, « Les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre l'écriture d'une histoire héroïque », *Revue française d'administration publique*, vol. 2, n°102, 2002, p. 295-306

457 P. Bourdieu et L. Boltanski, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.2, n°2, p. 39

458 J'emprunte ici le titre à l'article de M. Pollack, « La planification des sciences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2,1976, p.105-121

459 J.-M. Chapoulie, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, vol. 4, n°54, octobre-décembre 2007, pp. 24-25.

460 *Ibid*

461 *Ibid*

sa complexité le contexte politique et scientifique de l'après-guerre et celui des années 1950[462], on mobilisera les éléments les plus saillants de ces périodes historiques pour comprendre et expliquer la légitimité dont jouissent les prévisions économiques et ses prophètes.

2.1.1. L'émergence d'une logique modernisatrice

On étudiera la transformation des finalités assignées à l'Ecole au prisme de l'essor du dirigisme économique des années 1950 que Richard F. Kuisel définit paradoxalement comme « *l'ordre néo-libéral* »[463]. Bien qu'un interventionnisme d'Etat se mette en place au milieu des années 1940, tendant à moderniser l'économie nationale, l'espace des pensables de la haute fonction publique s'oriente soit vers le dirigisme soit vers le libéralisme. Mais progressivement un discours hybride prend place et influence l'orientation de la politique économique de la France vers un «*un planisme concurrentiel*»[464] diffusé par les hauts fonctionnaires notoirement anciens résistants, tels que François Perroux, François Bloch-Lainé, Pierre Uri, Claude Gruson, ou des ingénieurs économistes comme Jean Fourastié ou encore Alfred Sauvy[465], dont l'accession aux positions de pouvoir a été favorisée par l'éviction de hauts-fonctionnaires ayant collaboré avec le régime de Vichy.

Le dirigisme économique et le modernisme se déployèrent après-guerre en France, avec Jean Monnet[466], principalement, engageant le pays dans un partenariat économique avec les Etats-Unis. La dette de la France envers ces derniers, contractée avec le prêt-bail, et la situation économique de cette dernière justifiaient un nouvel emprunt auprès des alliés. Soutenu par le général de Gaulle, J. Monnet élabora un plan de modernisation de l'économie française par l'investissement. Ainsi rédigea-t-il le 4 décembre 1945 un mémorandum destiné au général de

---

462 Voir à ce sujet les travaux de Michel Margairaz sur la politique économique de la France. Michel Margairaz, *L'Etat, les finances et l'économie. Histoire d'une conversion 1932-1952*, Tome 2, Editions Institut de la gestion publique et du développement économique, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 1991.

463 Richard F. Kuisel, *Le capitalisme et l'Etat en France*, Editions Gallimard, 1984, (édition en anglais 1981). Voir chapitre IX intitulé « L'ordre néo-libéral : l'économie dirigée au début des années cinquante », pp. 409- 448.

464 François Denord, Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique, Editions Demopolis, 2007.

465 Le rôle de ces acteurs dans le développement et la diffusion chez les élites dirigeantes d'une logique modernisatrice a fait l'objet de nombreux travaux. Nous en réaliserons une synthèse. Voir Brigitte Gaïti, *art.cit.*, p. 295-306 ; Frédéric Lebaron, « Le cercle des croyants », *La croyance économique,* Seuil, 2000, p. 153-181 ; Delphine Dulong, « Quand l'économie devient politique. La conversion de la compétence économique en compétence politique sous la Ve République », *Politix*, vol. 9, n°35, 1996. pp. 109-130 ; Philippe Riutort, « Le journalisme au service de l'économie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 131, n°1, mars 2000, pp. 41-55.

466 Jean Monnet fut envoyé aux Etats-Unis par C. de Gaulle afin de traiter des problèmes d'approvisionnement et d'obtenir la reconnaissance diplomatique du Comité Français de Libération Nationale. Ainsi J. Monnet devint le superviseur des missions d'exportations américaines destinées à l'approvisionnement et à la reconstruction de la France libérée. Voir R.F. Kuisel, *op.cit.,* pp. 372.

Gaulle et qui allait constituer selon R.F Kuisel «*l'acte de naissance de la planification* »[467]. En effet, il « *affirmait que si le pays voulait retrouver sa place dans les affaires mondiales et améliorer son niveau de vie, il lui fallait accomplir en même temps sa reconstruction et sa modernisation* »[468]. Ainsi J. Monnet démontrait le bien fondé d'une modernisation des structures françaises. Il recommandait pour sa réalisation d'instaurer des commissions de modernisation regroupant experts, hauts fonctionnaires, représentants d'associations patronales, etc. À ces dernières devait se juxtaposer un commissaire au Plan chargé de superviser les travaux des commissions afin d'établir, une fois la synthèse faite des travaux des commissions, un plan de modernisation et d'équipement (PME)[469]. Le projet de J. Monnet rencontra l'approbation du conseil des ministres. Un commissariat général au plan (CGP) et un conseil au plan furent alors crées par le décret du 3 janvier 1946 définissant ses tâches, et les rattachant au chef du gouvernement[470]. Ainsi durant l'exécution du PME, le CGP indiquait les objectifs économiques à poursuivre. Ces derniers étaient principalement fixés sur l'obtention des investissements américains et la modernisation de l'économie française. Michel Margairaz qualifie cette phase de la politique économique française de « *logique expanso-atlantique* » qui se caractérise par « *un important financement public national et américain, des dépenses d'équipement productif, la stabilisation des dépenses courantes, le renforcement des prélèvements fiscaux, mais aussi le desserrement du dirigisme des prix et des quantités* »[471]. Le Plan constitue alors l'un des acteurs de la politique de la reconstruction et de la modernisation de l'après-guerre au côté du ministère des Finances avec le Service des Études Économiques et Financières qui élabore les premiers éléments d'une comptabilité nationale. « *Outsider administratif* »[472] selon Margairaz et relativement marginal selon Denord, le CGP, doté d'une autonomie assez large mais sous l'autorité de Matignon, opère une révolution silencieuse à coup d'incitations et de persuasions de l'Etat « *en faveur de la modernisation et de la productivité* »[473]. Il parvient à diffuser un espace des pensables au sein de l'élite administrative convertie à la politique de la demande et à la nécessaire modernisation des structures françaises. Alfred Sauvy, François Perroux ou encore Jean Fourastié enseignent, en effet, peu après leur création, à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris et à l'Ecole Nationale d'Administration.

Le paradoxe souligné *supra* dans l'appellation de R.F Kuisel de cette politique économique réside dans cet entre-deux qui caractérise la politique économique française du début des années

467 R.F. Kuisel, *op.cit.*, pp. 369-370.
468 Ibid
469 Ibid
470 Ibid
471 Michel Margairaz, *op.cit*, p. 1339
472 *Ibid*, p. 1332
473 *Ibid,* p. 1333

1950. Si celle-ci rompt dans sa mise en œuvre avec l'austéro-libéralisme[474], elle ne peut être complètement assimilée à une politique dirigiste. Les modernisateurs se prononcent en faveur d'un interventionnisme compensateur de l'Etat. L'apogée du financement public des investissements qui se situe en 1949-1950 n'a d'autre finalité que de favoriser le retour d'un équilibre entre l'offre et la demande globales. Néanmoins, « *l'appareil essentiellement financier de l'Etat ne doit cependant pas alors disparaître, afin de jouer un rôle contra-cyclique, dans l'éventualité d'une future contraction de la demande* »[475].

Cette ambivalence dans les prises de positions tient pour une grande partie aux mouvements de la résistance dont sont issus les modernisateurs qui s'inscrivent dans l'idéologie de la troisième voie censée dépasser les clivages entre socialisme et libéralisme et s'opposant au parlementarisme, au capitalisme et au communisme[476]. Cette idéologie de la troisième repose sur la croyance en la vertu de la politique économique. Les estimations économiques parviennent à la dénuer de toutes considérations politiques puisque la réduisant à « *une simple technique de gestion rationnelle* » [477]. L'Economie comme science royale délimite l'espace des pensables puisqu'en prétendant définir ce qui est inévitable, elle annonce ce qui devrait être. En outre, en participant à définir l'Economie comme la problématique du moment, les hauts-fonctionnaires modernisateurs ont favorisé l'essor d'un journalisme économique. L'interdépendance entre le champ politique et journalistique est constitutive tout à la fois de l'accession de positions dominantes dans leur champ respectif mais aussi de la légitimation du discours économique[478]. Le développement d'une science économique coïncide aussi avec la double entreprise au sein de certains mouvements catholiques comme Reconstruction, tendance minoritaire de la CFTC dirigée par le secrétaire général du SGEN, Paul Vignaux, de moralisation du capitalisme, dont la connaissance scientifique est la garantie, et de justice sociale[479]. La conciliation de la rationalité économique et du socialisme s'entrevoit également dans les titres des Semaines Sociales[480] qui témoignent d'une

---

474 *Ibid.* « Dans leur pratique financière à l'intérieur, les grands experts se montrent à la fois austères — dans le souci de maintenir l'équilibre des finances publiques par la compression des dépenses et la limitation des prélèvements fiscaux — et libéraux, l'idéal demeurant un État léger pour la Nation »

475 *Ibid*, p. 1340

476 Pierre Bourdieu et Luc Boltansksi, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* vol.2, n°2-3, 1976, pp.3-73

477 Delphine Dulong, *art.cit.*, 1996.

478 Philippe Riutort restitue bien cette interdépendance et les effets qu'elle génère sur la structuration des champs économique et journalistique. Le journalisme économique participe à faire des modernisateurs des interlocuteurs incontournables tandis que la connaissance scientifique de l'économie permet de rompre avec son prédécesseur le journalisme financier et de légitimer la rubrique économique dans les quotidiens. Voir Philippe Riutort, *art.cit.*, 2000

479 On retrouve cette même volonté de se départir des abus du capitalisme d'avant guerre chez les journalistes économiques qui pour la plupart sont des militants chrétiens. *Ibid*, p. 47

480 Crées en 1945 par Charles Flory, les Semaines sociales réunissent experts, hauts fonctionnaires, catholiques, ingénieurs afin de réconcilier les « catholiques que la guerre a divisé ». Voir F. Denord, *op.cit*, p. 256.

attention grandissante dans ce milieu aux questions économiques : en 1947 « le catholicisme face aux grand courants contemporains » traite du corporatisme, du libéralisme et du socialisme ; en 1949 le débat porte sur « le réalisme économique » et le « progrès social » ; en 1952 les thèmes de « la croissance » et de « la répartition du revenu national » structurent les discussions. L'enjeu était de concilier « *économie de marché et justice sociale*»[481]. Et selon F. Denord elles se félicitent de la politique économique « *hybride*» [482] de la France.

Le renvoi des communistes du gouvernement le 5 mai 1947 participa néanmoins à accentuer le glissement de la politique économique vers le centre droit, et la politique modernisatrice tendait de plus en plus à rétablir les mécanismes du marché et les conditions de la concurrence. L'opposition entre les milieux d'affaires et les modernisateurs concernant le budget d'investissement présenté au Parlement pour l'année 1950 illustre cette orientation de la politique économique de la France. En effet, en opposition à la stabilité prônée par les hommes d'affaires, le gouvernement soutint la proposition de J. Monnet qui consistait à accroître les investissements afin d'augmenter la productivité et la compétitivité du pays. La fin de l'aide Marshall approchant, J. Monnet agitait le spectre de la décadence et de l'immobilisme de la France alors que celle-ci pouvait emprunter la voie de la croissance. Outre l'aspect fondamentalement anti-démocratique[483], l'orientation du Plan approuvé par le gouvernement traduit l'implantation en France du modernisme économique comme politique d'Etat. En effet, « *quand il y avait à choisir entre la croissance et la stabilité, ce fut désormais la croissance qui eut priorité*»[484].

L'essor d'une politique d'Etat structurée autour du problème de la modernisation de la France résulte d'une multiplicité de logiques dont cette courte analyse n'aura donné qu'un aperçu. L'une des dynamiques qui n'a pas été évoquée, et qui, pourtant est l'une des conditions premières de production d'un discours modernisateur et de sa légitimité, est celle de l'essor des sciences sociales.

2.1.2. Les nouveaux experts en sciences sociales

Il s'agit ici moins de restituer les logiques au principe de l'essor des sciences sociales que de mettre en évidence celles qui participent à l'émergence d'une nouvelle figure d'expert[485]

---

481 *Ibid*, p. 258
482 *Ibid*, p. 257
483 Les décisions du commissariat au plan échappaient progressivement au Parlement. Voir F. Denord, *op.cit.*, p.194
484 R.F. Kuisel, *op.cit.*, p. 411
485D'après Gisèle Sapiro, « l'expert est celui qui informe les décisions des pouvoirs publics et fournit les fondements « scientifiques » des politiques publiques ». Cf. G. Sapiro, « Modèles d'intervention politique des intellectuels. Le cas français. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2, n°176-177, 2009, p. 27

qu'incarnent A. Sauvy et J. Fourastié. Quelles sont les logiques constitutives de l'essor des sciences sociales ? Et comment à travers elles se construit un rôle d'expert ?

Selon A. Drouard[486], l'essor des sciences sociales se manifeste dans les années 1940 par la création en 1945 de nouveaux instituts de recherches et d'enseignement comme l'Institut national d'études démographiques, les Instituts d'études politiques, en 1946 du premier Centre d'études sociologiques, attaché au CNRS, de l'Institut national de la statistique et des études économiques et en 1947 de la VIème section de l'Ecole pratique des hautes études, dite section des sciences économiques et sociales. Ce développement institutionnel des sciences sociales est fortement corrélé à la politique modernisatrice élaborée par le Plan. En effet, les sciences sociales avaient la charge d'éclaircir les projets de modernisation. Par exemple, le Plan charge l'Institut de Science Économique Appliquée, (ISEA) fondé en 1944, d'établir une comptabilité nationale. L'ISEA devint ainsi un « *foyer intellectuel décisif* » et contribua à « *la diffusion de la pensée keynésienne* »[487]. Si l'Economie est davantage sollicitée que les autres sciences humaines, générant entre elles un décalage dans leur essor, ces dernières sont rapidement définies comme l'instrument théorique venant compléter les théories prévisionnelles de l'Economie.

L'intervention de G. Gurvitch dans le premier numéro des *Cahiers internationaux de la sociologie* illustre le rôle que les sociologues attribuent à la discipline. Celle-ci doit, en effet, être envisagée d'un point de vue purement rationnel et technique[488]. La création du Centre d'Etudes Sociologiques en 1946 marque la redéfinition de la sociologie, qui a vu disparaître entre 1930 et 1950 ses pères fondateurs. La Seconde Guerre Mondiale a, par ailleurs, favorisé la rupture avec le paradigme durkheimien. Aussi la plasticité de la sociologie après-guerre autorise des investissements différenciés en son sein et, corrélativement, l'assignation de finalités différentes à la discipline. C'est le cas de cette première génération de sociologue du CES issus de la philosophie et de l'histoire, marginalisés dans le champ académique, pour qui la sociologie appliquée constitue l'unique voie d'ascension sociale. La sociologie change, dès lors, d'orientation au profit de nouvelles méthodes importées des Etats-Unis notamment par Jean Stoezel qui fut l'ami et l'élève de Paul Lazarsfeld. Progressivement la planification constitue un champ d'action de la sociologie. Paul-Henry Chombat de Lauwe obtint en 1951-1952 des premiers contrats de recherche du Ministère de la reconstruction lui permettant de réaliser des enquêtes dans l'agglomération parisienne. Cette place reconnue aux sciences humaines et dont témoigne la

[486] Alain Drouard, « Réflexions sur une chronologie. Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *Revue de sociologie française*, vol. 23, n°1,1982, pp. 55-85.
[487] *Ibid,* p. 58
[488] *Ibid*, p. 72.

création des Instituts des Sciences Sociales du Travail en 1952, des Instituts des Sciences Humaines Appliquées en 1955 et des Instituts d'Administrations d'Entreprise en 1956, coïncide avec les programmes de recherche suggérés par des organismes internationaux comme l'Unesco ou l'Agence de Productivité qui promeuvent la coopération internationale. Aux impulsions extérieures et incitation du Plan s'adjoint la mise en forme de la crise de l'enseignement supérieur au principe du développement des sciences sociales et de leur dépendance à l'égard du champ du pouvoir.

La crise de l'enseignement supérieur, et plus précisément des sciences dites « exactes », caractérisée entre autre chose par le manque de moyens, des conditions de travail consternantes, justifie pour les mathématiciens, physiciens et biologistes de la deuxième génération, celle de l'après Seconde Guerre Mondiale, (tel que Jacques Monod, Louis Weil et André Lichnerowicz) une réforme de l'enseignement supérieur qui repose sur une « *stratégie d'alliances avec les représentants du monde économique et politique* »[489]. Ce mouvement réformateur réunissant scientifiques et politiques est au principe du Colloque de Caen de 1956 dont les principaux organisateurs furent au cœur de la fondation de l'Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS) en 1959. Bien que très peu représentées dans ce mouvement, les sciences humaines profitèrent de la dynamique d'expansion de la recherche scientifique. La transformation en 1958 de l'intitulé des « Facultés de Lettres » en « Facultés de Lettres et de Sciences Humaines » et la création la même année d'une licence de sociologie et du doctorat de troisième cycle attestent de leur institutionnalisation. Autant d'éléments qui président à l'émergence de la figure d'expert en sciences sociales dont la diffusion des travaux participe à la pérennisation et diffusion de l'idéologie modernisatrice.

2.2. L'orientation scolaire comme régulateur de flux

L'introduction de cette section indiquait une transformation, à partir de 1953, dans le processus d'élaboration des politiques scolaires, comprenant désormais des personnalités extérieures au champ éducatif. La restitution des logiques au principe de ce tournant était l'objet de la sous section précédente. Il est temps de caractériser cette transformation et les effets qu'elle génère sur la définition de l'orientation scolaire.

Le chapitre préliminaire a démontré le rôle des psychologues dans l'intégration de l'idée de « justice d'école » et de « juste sélection » dans les projets de réforme de l'enseignement des

[489] *Ibid,* p. 73. Voir également le témoignage de Jean Louis Crémieux-Brilhac http://www.histcnrs.fr/pdf/laugier-crh/mers.pdf.

années 1920. Se substitue à l'idée d'une école nouvelle fondée sur les acquis de la psychologie celle d'atteindre les objectifs du Plan. Ainsi s'est opérée une transformation des références passant des travaux des psychologues à ceux des « *nouveaux représentants des nouvelles sciences sociales orientées vers une connaissance empirique de la France* »[490]. Loin d'avoir pu se développer en totale indépendance avec l'espace politique et idéologique, les sociologues, économistes et démographes furent appelés à définir la politique du Plan. C'est dans la double légitimation, conférée par leurs inscriptions dans des champs disciplinaires reconnus et institutionnalisés, et par leur statut dans l'entreprise de la modernisation de l'économie française que peut s'expliquer la présence d'Alfred Sauvy et de Jean Fourastié dans le comité d'études pour une réforme de l'enseignement réuni par J. Berthoin en 1954 d'une part, et celle d'A. Sauvy et A. Rosier dans la commission pour la démocratisation de l'enseignement créée par R. Billières en 1956, d'autre part. L'analyse des travaux de ces derniers et l'examen de leurs propositions au comité d'études de J. Berthoin et à la commission de démocratisation de R. Billières[491] participent à rendre compte de l'interpénétration des logiques modernisatrices et du champ éducatif qui n'est pas sans effet sur l'acception de l'orientation scolaire.

2.2.1. Une relation étroite entre le Plan et les politiques scolaires

C'est dans la perspective d'ouvrir l'École aux impératifs économiques et aux besoins du Plan que s'inscrit la proposition de C. Brunold dans l'historique des projets de réforme présenté à A. Marie. Après l'échec du premier projet de l'enseignement du second degré, il proposa de ne plus présenter les projets de réforme aux quatre directeurs d'enseignement mais de les soumettre aux personnalités extérieures à l'Éducation nationale[492]. La présentation par J. Berthoin du comité d'études pour la réforme de l'enseignement peut être située dans une démarche analogue. Il est composé, selon lui, de personnalités «*averties, par leur large expérience professionnelle, des exigences sociales et économiques de notre temps* »[493]. En outre, les documents réunis par le comité d'études, crée par J.

[490] J.-M. Chapoulie., « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, vol.3, n°64, septembre 2006. p. 124.

[491] Voir fonds d'archives F17/17503 à 17507. Ces fonds d'archives ont fait l'objet d'un examen détaillé par J.-M. Chapoulie dans l'article sur « les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme experts de la politique scolaire en France » et plus récemment dans son dernier ouvrage *L'Ecole d'état conquiert la France.* Il montre comment une logique modernisatrice incarnée par A. Sauvy et J. Fourastié pénètre l'espace de production des projets de réforme. On a réexaminé les procès-verbaux des commissions chargées d'élaborer des projets de réforme afin de relever les incidences de cette logique modernisatrice sur la définition de l'orientation scolaire. Voir J.-M. Chapoulie, *art.cit.*, 2006, pp. 124-145 ; J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 381-399

[492] Archives nationales, fond F17/17504. Projets du directeur de l'enseignement du second degré Charles Brunold, 1952-1953; du ministre André Marie, 1954

[493] Archives nationales, fond F17/17505. Courrier de Jean Berthoin, ministre de l'Education nationale à Charles Brunold, directeur général de l'enseignement du second degré. 5 mai 1955

Berthoin, pour discuter d'un éventuel projet de réforme contiennent l'acte donnant naissance à la volonté de C. Brunold. En effet, figurent parmi les documents les vœux adoptés par la commission de la main d'œuvre du commissariat général au Plan :

> « *La liaison entre l'enseignement d'une part, et l'industrie, commerce, agriculture d'autre part, doit être très étroite. En raison d'une nécessité des étudiants en faculté de trouver un emploi, la commission a estimé indispensable qu'une place soit faite aux représentants des professions soit au sein du Conseil Supérieur de l'Education Nationale, soit au sein de d'autres conseils du ministère de l'Education Nationale. Au niveau de l'enseignement technique cette liaison a paru aussi indispensable. L'orientation de l'enseignement ne peut être déterminée seulement par des éducateurs*[494]. »

Au vu de la composition du comité d'études, J. Berthoin semble avoir tenu compte de cette suggestion. En effet, selon la feuille d'émargement des procès verbaux, il réunissait Louis Armand, directeur général de la Société nationales des chemins de fer, Jean Louis, vice-président de la Fédération des industries mécaniques (dirigeant modernisateur), Raymond Boulenger, président de l'Association des anciens élèves de l'Ecole centrale, et enfin Alfred Sauvy[495] et Jean Fourastié [496]. L'exposé de Jean Louis est assez explicite pour constater l'influence de la modernisation sur les politiques scolaires. Intitulé, « *L'organisation de l'enseignement en vue de son adaptation aux nécessités de l'économie et de la société contemporaine*»[497], son exposé est publié dans *L'Education nationale*, revue officieuse du ministère de l'éducation nationale, sous le titre de « *L'enseignement et les exigences de la vie moderne*»[498], au sein duquel il énonce que l'enseignement doit être « *utile* » pour les « *besoins quantitatifs de l'économie*»[499].

Bien que la « Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur » réunie par Billières évoque davantage la question de la démocratisation dans les différentes réunions, il n'en reste pas moins que son objectif est « *de permettre à bref délai l'admission sur la base d'un recrutement démocratique, d'un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants dans les*

---

494 Archives nationales, fond F17/17506. Comité d'études pour la réforme de l'enseignement 1954-1955. Documents réunis par le comité.

495 Né en 1898, Alfred Sauvy est reçu à l'Ecole Polytechnique après la guerre de 14-18 puis au concours de statisticiens (1922). Il travaille à la statistique jusqu'en 1938 puis devient secrétaire général adjoint du comité des programmes et achats alliés jusqu'en 1945. Il est membre du Conseil Economique et Social depuis 1947, préside la Commission Population à l'ONU, enseigne à l'IEP de Paris et dirige la revue *Population*.

496 Ingénieur de l'Ecole centrale, Jean Fourastié enseignait au CNAM et à la VIème section de l'Ecole pratique des hautes études. Il fut l'un des premiers à être recruté par J. Monnet en 1946 pour le Commissariat général au plan. Il présida la commission de la main d'œuvre de 1954 à 1957.

497 Archives nationales, fond F17/17506, 3ème réunion du comité d'étude, 10 janvier 1955.

498 Jean Louis, « L'enseignement et les exigences de la vie moderne », *L'éducation nationale*, n°23, 12 juin 1956, pp. 1-4.

499 *Ibid*, p. 1

différents secteurs de l'enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur, pour répondre aux besoins immédiatement prévisibles, en particulier dans l'ordre scientifique et technique»[500]. Les nécessités de l'économie en ingénieurs semblent alors structurer les débats de la commission. Sa composition confirme cette tendance. En effet, elle regroupe représentants syndicaux, hauts-fonctionnaires de l'Instruction publique, le directeur de la main d'œuvre au ministère du Travail, Alfred Rosier[501], et le président du comité de formation de l'UIMM, Daniel Waeles ainsi qu'Alfred Sauvy. Le premier rapport présenté à la commission fait état des besoins de la France en ingénieurs et compare sa situation à celle des Etats-Unis[502]. Ce lien manifeste entre l'espace de production des politiques scolaires et l'Economie est, dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale, recommandé par ceux qui deviendront les experts en science sociales dans les années 1950.

En effet, Alfred Sauvy, alertait J. Monnet en 1946 du déséquilibre entre les emplois à pourvoir et les sorties du système scolaire : « *La répartition professionnelle actuelle est défectueuse et accentue encore l'insuffisance quantitative. On constate en effet une pénurie de main-d'œuvre dans de nombreuses professions manuelles et un encombrement dans certaines professions non manuelles (commerce, professions libérales, fonctions publiques, etc.). Ce défaut d'adaptation qui est dû pour une large part aux préjugés nourris contre la profession manuelle s'accentue d'année en année et fait peser une grave menace sur la réalisation du plan d'équipement*»[503]. Le besoin de main d'œuvre et l'idée de promouvoir l'enseignement technique sont également énoncés dans un article d'A. Sauvy trois ans plus tard dans *L'Education Nationale*[504]. En effet, dans « *L'enseignement et les besoins de l'économie* », il souligne la transformation progressive de la répartition de la main d'œuvre dans les trois secteurs de l'économie tendant à produire « *un excédent progressif de tertiaires sur les besoins actuels* »[505] qui correspond aux élèves du secondaire n'ayant pas achevé leurs études secondaires. Cette situation résulte pour Sauvy du préjugé des familles et des enfants envers l'enseignement technique. Il promeut ainsi l'orientation professionnelle afin de rétablir un certain équilibre dans la répartition des élèves aux sorties de l'école et d'éviter tout risque de chômage et d'une chute des salaires. La conception qu'il développe de l'orientation

[500] Archives nationales, fond F17/17507. Commission pour la démocratisation de l'enseignement du second degré 1956-1957. Article 2 des objectifs de la commission.

[501] Alfred Rosier, né en 1900, est docteur en Droit. Il début en 1929 comme chargé de mission à la direction de l'enseignement supérieur au ministère de l'Education Nationale. Il est chef de cabinet du ministère de la Santé Publique de 1936 à 1937, puis au ministère de l'Education Nationale de 1937 à 1939. Depuis 1934, il exerce les fonctions de secrétaire général des Services Centraux et du Centre Régional de l'académie de Paris du Bureau Universitaire de Statistiques. Il est depuis 1953, directeur de la main d'œuvre au ministère du Travail et de la Sécurité Sociale.

[502]« La détermination des besoins immédiats prévisibles. » Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur. Archives nationales. Fond F17/17507

[503] « Note de M. Sauvy à M. Monnet » 12 août 1946, Archives Nationales 80AJ75 citée dans J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2004, p. 27.

[504] *L'Education nationale*, 20 octobre 1949, pp. 1-3

[505] *Ibid*, p. 2

professionnelle rejoint davantage celle de Mauvezin (voir chapitre préliminaire) que celle des psychologues faisant de l'enseignement technique le vivier des manœuvres nécessaires à la modernisation de l'économie. Il suggère pour terminer et de façon primordiale « *une plus grande liaison entre l'université et l'économie* »[506]. Jean Fourastié alors chargé de cours au Conservatoire National des Arts et Métiers, et recruté au commissariat au Plan en 1946, réalise des prévisions similaires sur l'évolution de la main d'œuvre en France dans l'article, « *L'évolution économique, le progrès technique et l'enseignement*»[507] publié dans *L'Education nationale,* deux mois après l'article de A. Sauvy. Il analyse l'évolution des secteurs productifs de la société de la même façon qu'A. Sauvy en terme de tertiarisation dû au progrès technique. Cependant, ce dernier ne semble pas s'inquiéter de la répartition des effectifs scolarisés vers le secteur tertiaire. Selon lui, la tertiarisation est un phénomène ignoré de la plupart des économistes, si bien que les prévisions sur les effets néfastes de celle-ci sont jugées incertaines.

Les procès-verbaux des réunions de travail témoignent de la transformation des représentations qui entrent dans l'élaboration des projets de réforme. Ils sont désormais tournés vers la satisfaction des besoins du Plan. C'est moins dans les interventions, finalement peu nombreuses, des experts en sciences sociales que dans les références permanentes à cet avenir censé advenir que peut se mesurer l'imprégnation des idées dominantes dans l'élaboration des projets Berthoin et Billières.

2.2.2. Un avenir inéluctable préparé par les politiques scolaires

L'exposé de J. Louis cité *supra* s'inspire principalement de l'enquête de la commission de la main d'œuvre pour la réalisation du IIème Plan dont J. Fourastié est le président. Rappelons que J. Louis prévoit une « *utilisation de l'enseignement* » afin de pallier les « *besoins quantitatifs de l'économie*» générés par l'absence de croissance de la population employée dans les années 1960 qui fait craindre « *un sous-emploi de la jeunesse, d'où découlerait, la nécessité d'une ponction faite sur la main d'œuvre juvénile, sous la forme d'une prolongation de la scolarité* »[508]. Selon les procès verbaux, J. Fourastié confirme la tendance à adapter l'enseignement aux conditions économiques et sociales lors de la quatrième séance du comité d'études[509]. Il rejoint dans la cinquième séance du 24 janvier 1955 la proposition de C. Brunold énoncée deux ans plus tôt au ministre André Marie, en soumettant l'idée d'élargir les bases de la réforme et en rappelant que les « *autres membres du comité puissent*

[506] Ibid
[507] *L'éducation nationale*, 8 décembre 1949, pp. 1-3.
[508] J. Louis, *art.cit.*, p. 3
[509] 4e réunion. 17 Janvier 1955. Archives nationales. Fond F/17/17506.

manifester leurs tendances fondamentales, exprimer les nécessités qui apparaissent à l'extérieur de l'Université, et ceci afin que le travail du comité s'oriente vers de larges synthèses »[510]. La septième séance du comité d'étude accueillit R. Boulenger, président de l'association des anciens élèves de l'Ecole Centrale, qui appela à une plus grande liaison entre l'Education nationale et la vie professionnelle, proposition qu'approuva J. Fourastié tout comme l'ensemble du comité d'études[511]. Concernant A. Sauvy, ses interventions furent moins nombreuses car, comme en témoignent les procès verbaux, il fut absent de nombreuses fois. À la première séance ce dernier déplore qu'il y ait « *trop de licenciés ès lettres, trop de licenciés en droit et pas assez de licenciés ès sciences*»[512]. En outre, dans les documents réunis par le comité d'études figure une contribution du Bureau Universitaire de Statistique[513], dont Alfred Rosier est le secrétaire général. En plus de témoigner de la multiplicité des acteurs participant à relayer les conclusions de la commission de la main d'œuvre et à appeler à orienter les politiques scolaires dans cette direction, ce rapport contribue à redéfinir l'orientation scolaire par les tenants de l'idéologie dominante comme information sur l'Ecole et sur les métiers.

D'après le rapport du BUS les carrières scientifiques auraient six fois plus de débouchés que les matières littéraires. En effet, il rappelle le besoin de savants et d'experts scientifiques. Il s'aligne sur la conclusion adopté par le rapport général de la Commission de la main d'œuvre du Commissariat Général au Plan qui constate « *que de considérables besoins en ingénieurs et cadres de l'industrie, du commerce et de l'agriculture sont prévisibles pour 1960-1965 et qu'il importe de prendre des mesures nécessaires pour que les promotions d'ingénieurs soient plus nombreuses*»[514]. La contribution du BUS permet de constater qu'il s'érige comme organe statistique et d'information en vue d'orientation scolaire et professionnelle d'autant que les centres régionaux disposent « *généralement d'un service d'orientation scolaire et universitaire, appliquant les méthodes mises au point par le service de recherche du BUS de Paris* [qui] *facilitera en particulier par des examens appropriés, l'adaptation ou la réorientation des élèves du Second degré et des étudiants de l'enseignement supérieur qui ne réussissent pas dans les études générales qu'ils ont entreprises*»[515].

La commission pour la démocratisation de l'enseignement réunie par R. Billières de 1956 à 1957 fit de nouveau appel à A. Sauvy et intégra Alfred Rosier, qui semble avoir acquis le statut d'expert, et qui joua un rôle majeur dans la redéfinition de l'orientation scolaire[516]. L'article II de

---

[510] 5e réunion. 24 Janvier 1955. Archives nationales. Fond F/17/17506.
[511] 11e réunion. 7 mars 1955. Archives nationales. Fond F/17/17506
[512] 1ère réunion. 17 décembre 1954. Archives nationales. Fond F/17/17506
[513] Contribution à l'étude d'une réforme de l'enseignement. Note d'information établie par le bureau universitaire de statistiques. Archives nationales. F/17/17506.
[514] *Ibid,* p. 3
[515] *Ibid*, p. 18
[516] Voir sous section suivante

la présentation de la commission lui fixait comme objectif de définir les mesures suivantes : « *régime de bourses, allocations d'études, susceptibles de permettre à bref délai l'admission sur la base d'un recrutement démocratique, d'un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants dans les différents secteurs de l'Enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur, pour répondre aux besoins immédiatement prévisibles, en particulier dans l'ordre scientifique et technique*»[517]. Cette ouverture de l'accès aux études supérieures était motivée par la nécessité d'ingénieurs et de chercheurs scientifiques exposée au colloque de Caen de novembre 1956 mais aussi par la diffusion des travaux de l'INED parmi les hauts-fonctionnaires du Ministère de l'Education[518]. En atteste l'opposition de R. Billières à la promotion par Henri Baissas[519] d'une sélection précoce des élèves à 11 ans, qui serait animée, selon le ministre, « *d'un esprit de malthusianisme* », pour satisfaire les besoins de l'Economie. Pour le ministre les besoins et la démocratisation de l'enseignement sont intimement liés[520].

2.2.3. La voie de la « démocratisation » et l'orientation scolaire comme régulateur de flux

La référence à l'enquête d'A. Girard[521] dans le comité Berthoin et dans la commission Billières traduit dans une plus large mesure « *l'implication de l'INED dans l'examen des problèmes d'éducation*»[522] depuis 1948. En effet cette année là, Paul Vincent chercheur à l'INED diffusait des estimations des effectifs à scolariser compte tenu de l'essor démographique prévu pour les années à venir. Dans les années suivantes il publiait une enquête pronostiquant les effectifs d'élèves à partir de l'évolution de la taille des générations. Une autre enquête d'A. Girard sur la mobilité sociale d'un échantillon d'élèves de lycées de l'académie de Paris avait été publiée en 1951[523]. De plus, entre 1952 et 1954 trois enquêtes furent réalisées en vue d'étudier l'orientation des élèves parvenus à la fin de la scolarité obligatoire en 1952 dans le département de la Seine. Bien que

[517] Archives nationales, fond F17/17507. Rapport introductif sur les problèmes de la sélection présenté le 25 mai 1956

[518] C'est Raymond Poignant qui assure la diffusion et la présentation des travaux de l'INED au sein des espaces d'élaboration des projets de réforme Berthoin et Billières. Il est membre du cabinet du ministre de l'éducation, entre 1951 et 1955, ainsi que rapporteur général de la Commission du Plan Scolaire et Universitaire pendant 9 ans, jusqu'en 1965.

[519] Henri Baissas, né en 1899, fils de fonctionnaire, est agrégé de sciences physiques. Il est successivement enseignant, proviseur et inspecteur général de la fonction publique. Il occupe également le poste de directeur adjoint du second degré

[520] Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur. Réunion du 12 avril 1956. Archives nationales. Fond F/17/17507

[521] Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire. INED. Alain Girard. Extrait de « Population » n°4, Octobre-Décembre 1954

[522] J.-M. Chapoulie, *art.cit*, 2004, p.135

[523] Alain Girard, « Mobilité sociale et dimension de la famille. Enquête dans les lycées et les Facultés », *Population*, vol. 6, n° 1, 1951, pp. 103-124.

quelques références aux travaux docimologiques puissent être constatées dans les procès verbaux, c'est surtout l'enquête d'A. Girard qui fut mentionnée pour mettre en évidence les inégalités dans l'orientation scolaire (au sens de devenir scolaire) des élèves.

Cependant même si le débat sur la démocratisation de l'enseignement était amorcé, il n'en reste pas moins qu'aux interventions de Denis Forestier[524], et de Laroque, conseiller d'état, faisant état de l'absence de recherches, au sein de la commission, sur les causes des inégalités sociales et économiques à l'Ecole, le ministre déclara être un « *homme d'action, un réaliste* » opposé à « *un monde idéal* ».

> « *Il faut donc renoncer à établir la totale démocratie en France par le moyen de la démocratisation de l'Enseignement. Ce qui importe c'est de « relancer » l'Enseignement comme celui-ci aurait dû l'être à la Libération. Il faut augmenter dans la mesure la plus large possible, l'accès des enfants d'ouvriers au Second degré.* (…) *Ce n'est pas du premier coup que nous donnerons au mérite pur la première place dans la Société. Mais il ne faut pas remplacer une injustice par une autre injustice* » [525].

En somme, l'enquête de l'INED n'eut pas cet « impact incroyable » sur le ministre que décrit Poignant dans son témoignage[526]. La conclusion qu'il apporte à la seconde réunion de la commission permet de mieux comprendre la finalité assignée à la démocratisation de l'enseignement. En effet, il constate « *qu'on ne risque rien à entrer dans la voie de la démocratisation car l'étendue des besoins est considérable*»[527]. Autrement dit, la démocratisation de l'enseignement du second degré par l'instauration d'un enseignement moyen incluant un cycle d'orientation permettait à la fois de lutter contre le problème des inégalités sociales et économiques pour l'accès à l'enseignement secondaire, mais aussi et surtout, de subvenir aux impératifs économiques et scientifiques. C'est dans cette perspective qu'il faut inscrire la création d'une allocation d'études aux élèves se destinant aux études scientifiques en février 1957 et la suppression de l'examen d'entrée en 6e, de même que l'acception de l'orientation scolaire comme régulateur de flux. C'est en tout cas dans ce sens qu'Alfred Rosier, directeur de la main-d'œuvre au ministère du travail, définit la fonction de l'orientation scolaire dans son rapport du 25 mai

---

524 Né en mai 1911, orphelin à 15 ans, Denis Forestier fait l'Ecole Normale. Il adhère aux Compagnons de l'Université Nouvelle et au Parti Socialiste (1930). Pendant la guerre, il entre dans la Résistance en 1942 et est chargé de l'installation des comités locaux de libération dans les communes du Lot. Il devient en 1952, Secrétaire Général du SNI.

525 Réunion du 17 avril 1956. Archives Nationales, fond F17/17507.

526 A. Drouard, *Le développement des sciences sociales en France au tournant des années soixante*, Paris, Editions du CNRS, 1983, pp. 49-57

527 Archives nationales, fond F17/17507 Réunion du 12 Avril 1956

1956[528].

Assez communément A. Rosier distingue l'orientation de la sélection. L'orientation ne peut être impérative[529]. Elle résulte selon lui d'une collaboration entre COP, médecins, psychologues et maîtres. Cependant il ne distribue pas spécifiquement de tâches, d'objectifs précis à un groupe professionnel. La définition des aptitudes en fonction desquelles l'orientation s'effectue n'est pas précisée. Il semblerait cependant qu'elles se limitent aux connaissances et aux capacités de réflexion. Sans se démarquer des principes convenus et partagés par l'ensemble des membres de la commission, A. Rosier prône une orientation continue. Si des méthodes sont définies, elles consistent à préciser que l'enfant doit être conseillé dès la deuxième année du cours moyen et qu'il doit être suivi « *afin de déterminer ses possibilités d'adaptation à tel ou tel type d'études au cours des 6e et 5e, ce qui permet de donner un conseil sur le choix d'une quatrième classique, moderne ou technique*»[530]. Ce n'est que pour les classes de fin d'études que les COP sont appelés à jouer un rôle. En outre, il accorde à l'information scolaire et professionnelle une place centrale puisqu'il la considère comme à « *la base de l'évolution des goûts et intérêts de l'enfant, sur lesquels doit s'appuyer le choix des études ou de la profession pour que celui-ci soit valable.* (…) *L'information doit être organisée très largement, et doit conduire à une meilleure connaissance des possibilités scolaires et universitaires et doit tendre à faire évoluer l'attitude des parents devant les problèmes d'orientations vers les carrières scientifiques et techniques* »[531].

Parce que la nécessité immédiate n'est plus de refonder une élite pour la société d'après-guerre tout en assurant le maintien de l'ordre établi, mais plutôt de maintenir la France à une certaine place dans le monde, grâce à la répartition des élèves en fonction des besoins prévus par les commissions de modernisation largement orientées vers la compétitivité, la performance nationale et la concurrence[532] , l'orientation scolaire s'apparente pour A. Rosier à un instrument de régulation des flux engendrés par la démocratisation scolaire, ou, pour le dire autrement, par la « *généralisation scolaire* »[533], au moyen de l'information scolaire et professionnelle. Cette acception de l'orientation coexiste avec celle des enseignants qui l'élaborent comme sanction fondée sur des critères scolaires. Loin d'être juxtaposées, ces deux conceptions de l'orientation scolaire peuvent être considérées comme complémentaires. Sans le classement et la hiérarchie des élèves en fonction d'une norme commune, la catégorisation des effectifs scolarisés en terme d'intellectuels

528 Réunion du 25 mai 1956. Rapport introductif sur les problèmes de sélection établi à l'attention de la commission de démocratisation de l'enseignement. Présenté par Monsieur Rosier. Archives nationales. Fond F/17/17507.
529 *Ibid.*
530 *Ibid.*
531 *Ibid.*
532 Voir « La détermination des besoins immédiats prévisibles » Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur. Archives nationales. Fond F17/17507.
533 B. Pudal, *art.cit.*, 2008, p.66.

ou de manœuvres ne pourrait être réalisée. Et, sans l'élément statistique et économique fourni par le BUS, l'orientation scolaire des élèves n'aurait aucune liaison avec le monde professionnel. Ainsi, le classement opéré par les jugements professoraux permet l'élaboration de catégories auxquelles les élèves sont associés. Celles-ci favorisent la constitution d'un capital « intellectuel » ou d'un capital « main d'œuvres » que le système d'orientation scolaire est censé répartir en fonction des besoins de l'Economie. L'intervention de R. Billières du 21 mars 1956, proposant de créer « *un organisme permanent qui puisse déterminer, dans les divers secteurs, les exigences de la Nation en capital intellectuel, afin de procéder en connaissance de cause à la sélection et à l'orientation*»[534], illustre cette acception de l'orientation scolaire.

Alors que, selon P. Naville[535], l'orientation professionnelle promue par H. Piéron ne tenait pas compte de l'imposition de la division du travail sur les individus, l'orientation scolaire, telle qu'elle est définie par les experts en sciences sociales et les impératifs économiques, témoigne de cette contrainte exercée par la structure du marché du travail sur celle du système éducatif.

***

Bien qu'il fût voté favorablement par le conseil supérieur de l'éducation nationale en juin 1956, le projet R. Billières suscita des oppositions au sein de l'Assemblée nationale et « *pendant les mois qui [suivirent], le texte de René Billières [fut] mis [...]en hibernation*»[536]. Selon A. Prost, il fut « *enterré*» [537] en juillet 1957 par un débat parlementaire opposant les partisans du projet aux agrégés conservateurs. Aucune réalisation ne vit le jour jusqu'aux évènements du 13 mai 1958 entraînant la chute de la IVème République. La recomposition du gouvernement de C. de Gaulle fit appel à J. Berthoin pour le poste de ministre de l'éducation nationale et le plan de réforme de ce dernier fut promulgué en janvier 1959 sans que le parlement ait été saisi, en vertu de la nouvelle constitution. En ce que la réforme de 1959 reprenait le projet présenté par J. Berthoin quatre ans plus tôt, elle reproduisit l'orientation scolaire telle que remodelée par les enjeux de luttes intersyndicaux et la logique modernisatrice.

534 Réunion du 12 avril 1956. Commission pour la démocratisation des enseignements du second degré, technique et supérieur. Archives nationales. Fond F/17/17507.
535 Voir chapitre préliminaire.
536 L. Decaunes et M.L. Cavalier, *op.cit.*, p. 199.
537 A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 285.

Conclusion

Le consensus de la Libération sur la nécessité de réformer la structure du système éducatif, ses méthodes et programmes laisse vite place aux dissensions sur les finalités à assigner au système éducatif et aux luttes intersyndicales pour le contrôle de l'école moyenne. La malléabilité de la définition de l'orientation scolaire au sortir de la guerre et de son corolaire, les aptitudes, contribue à leurs remodelages selon les logiques majeures qui structurent les politiques scolaires dans les années 1947-1959, à savoir la concurrence entre l'Ordre Primaire et l'Ordre secondaire, et la diffusion d'une politique économique de modernisation de la France. A l'instar du Front Populaire, les conseillers d'orientation professionnelle n'accèdent pas au domaine de compétence escompté alors même qu'ils obtiennent le statut de fonctionnaires du ministère de l'Education nationale en 1956 et que l'Ecole est réorganisée pour satisfaire le principe –le mot valise ? - de l'orientation scolaire. Leur intervention pour les cas d'orientation professionnelle et celle, facultative, au sein du conseil de classe, pour les cas jugés difficiles, justifient la transformation de leur intitulé en conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. Néanmoins, leur marginalisation dans le travail d'observation et d'orientation des élèves et la réaffirmation de la primauté de l'information dans l'orientation professionnelle, traduisent la légitimation contrariée de leur expertise. Parce que la réforme Berthoin laisse largement dans l'ombre la question de l'organisation de l'orientation scolaire des élèves, les conseillers d'orientation peuvent encore espérer voir satisfaites leurs revendications dans la politique scolaire des années 1960.

CHAPITRE 2.

L'INVENTION DU METIER DE CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (1960-1968)

Bien que très circonscrite, l'action des conseillers d'orientation parvient à dépasser les frontières de l'enseignement technique pour s'étendre, avec la réforme Berthoin de 1959, au cycle d'observation de l'école moyenne. La configuration 1960-1968 est, dès lors, celle de l'invention du métier de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, l'adoption du cycle d'observation conjuguée à l'absence de définition des missions des services d'orientation scolaire et professionnelle dans la réforme Berthoin[538] témoignent de la prégnance de la plasticité de la loi symbolique[539] du système scolaire et pérennisent l'ambiguïté concernant le rôle des conseillers d'orientation au sein du second cycle. Après une tentative infructueuse de revalorisation des statuts des CO auprès du ministère des finances[540], le SNET, qui dispose du soutien de Jean Capelle[541], élabore le projet de Conseillers-Psychologues et de Psychologues Assistants. Censé être présenté au CSEN au début de l'année 1963, ce projet ne verra pas le jour. La question du rôle et de la place du conseiller d'orientation au sein du second cycle mériterait davantage réflexion, selon Henri Domerg[542], afin, notamment, qu'ils soient en adéquation avec la réforme de l'enseignement qui est en cours, et qui est chargée de définir les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES). La politique d'orientation qui lui succède invente un nouvel acteur, le

538 Cf. A. Prost, *Du changement dans l'Ecole*, Editions du Seuil, 2013, p. 87. « Le décret Berthoin (…) crée un cycle d'observation de deux ans, au niveau 6e-5e, au sortir duquel les élèves divergent soit vers l'enseignement général long, classique ou moderne, qui conduit au baccalauréat, soit vers l'enseignement général court, celui des CEG allongés d'une année, soit vers l'enseignement technique ou professionnel. La fin de la 5e devait constituer le palier d'orientation. En fait, rien ne changeait et l'orientation restait un vœu pieux, pour deux raisons. D'abord le cycle d'orientation ne constituait pas un tronc commun : comme le latin commençait au second trimestre de 6e, les élèves qui n'étaient pas entrée d'emblée en 6e classique avaient peu de chances de rejoindre cette filière. Ensuite, le décret de 1959 précisait que « les classes qui constituent le cycle d'observation sont partie intégrante de l'établissement où elles sont installées ». L'orientation impliquait donc de changer d'établissement, obstacle rédhibitoire ».

539 B. Pudal, *art.cit.*, 2008

540 André Caroff, *op.cit.*, p. 179.

541 Jean Capelle est une ressource pour le groupe professionnel des COP au sein du gouvernement. Il défend la cause des conseillers auprès d'Henri Domerg lorsque le statut de Conseiller-Psychologue est menacé de ne pas paraître au CSEN. Voir *infra.*

542 Conseiller et beau frère de G. Pompidou

Professeur-Conseiller, et subdivise l'activité des conseillers d'orientation selon deux axes, l'un informationnel, l'autre psychologique.

L'enjeu de ce chapitre est double. Dans un premier temps, il s'agit de restituer les logiques au principe de l'échec du statut de Conseiller-Psychologue qui confortait et légitimait leur place au sein du cycle d'observation. Puis, on restituera les logiques au principe de la redéfinition de leur rôle entre 1964 et 1968. L'analyse se fonde sur différents types de matériaux : on convoque les travaux majeurs d'histoire des politiques scolaires de cette période, mais aussi les archives de la direction de la prévision du ministère de l'Education nationale[543], celle d'Henri Domerg[544], conseiller de G. Pompidou, et celles de Sébastien Loste[545], conseiller du Général De Gaulle. Les archives de la commission des affaires culturelles du Sénat, chargée d'examiner le problème de l'orientation scolaire en 1966[546] , sont aussi mobilisées, tout comme les archives des débats au Parlement.

1) Le projet de statut de Conseiller-Psychologue et de Psychologue Assistant avorté : les résistances à l'établissement des COSP au sein du système éducatif

La réforme Berthoin n'est pas le résultat d'un consensus concernant les fondements de l'école moyenne et, plus précisément, la définition du cycle d'observation. Elle s'explique par l'émergence d'une logique modernisatrice qui appelait à une refonte du système éducatif. La réforme Berthoin entérina par ordonnance et décret la prolongation de la scolarisation en la fixant à seize ans et le cycle d'observation, mais vida ce dernier de toute sa charge hétérodoxe. Les classes du cycle d'observation se limitaient à un trimestre et dépendaient de l'établissement où elles étaient implantées. L'enseignement du latin, qui cristallisa les tensions dans la configuration précédente, fut retardé d'un trimestre. L'absence de définition effective du nouveau fondement de l'ordre scolaire généra, dès lors, un flou qui devint l'objet de conquête.

Au début des années 1960, la politique scolaire est élaborée par un personnel politique et administratif proche des radicaux et des socialistes (SFIO) et partisans d'une réforme pédagogique (Lucien Paye, Jean Capelle, Louis Cros). Le processus de production des Collèges

543 Fond versé par la direction de la prévision. Fond 19771307/38 ; 39 ; 40. Site Pierrefitte Sur Seine
544 Archives privées d'Henri Domerg relatives à l'orientation scolaire. 574/AP/33. Site Pierrefitte Sur Seine
545 Archives privées de Sébastien Loste, conseiller du Général de Gaulle. Fond 640/AP/30, 31, 34, 36 et 37. Site Pierrefitte Sur Seine
546 La commission des affaires culturelles a élaboré deux rapports que l'on peut retrouver sur internet. Insérer lien. Les procès verbaux de la commission sont à consulter aux archives du Sénat.

d'Enseignement Secondaires répond, dans un premier temps, à leurs conceptions de l'Ecole. Il s'agissait pour De Gaulle d'assurer le retour au calme après la loi Debré du 31 décembre 1959[547] qui avait généré la contestation des milieux enseignants. La nomination de Christian Fouchet au poste de ministre de l'Éducation nationale et de George Pompidou à celui de Premier ministre en 1962 complexifie l'élaboration des politiques scolaires et marque le début de la lutte pour la définition des principes du nouvel ordre scolaire. C'est à l'aune de cette histoire que peut se comprendre et s'expliquer l'échec du projet de statut de Conseiller-Psychologue.

1.1. L'éphémère légitimité des conseillers d'orientation au sein du cycle d'observation

Les luttes entre le SNI et le SNES pour la définition des savoirs jugés fondamentaux dans l'observation des élèves au sein de l'école moyenne et l'émergence d'une nébuleuse modernisatrice depuis la fin des années 1950 semblent avoir minoré le rôle des conseillers d'orientation au sein du cycle d'observation. Néanmoins, la circulaire de novembre 1960 relative aux missions des services d'orientation scolaire et professionnelle, en réaffirmant les principes de l'orientation élaborés depuis l'entre-deux-guerres, illustra l'inclination du ministère pour la réorganisation de l'école moyenne selon le principe de l'orientation scolaire développé dans le Plan LW. En effet, la circulaire précise que « *l'effort de démocratisation de l'enseignement qui est entrepris doit se réaliser en veillant à utiliser au mieux le capital intellectuel de la nation*» et définit comme prioritaires «*les interventions qui concernent les enfants susceptibles d'êtres dirigés vers des études de niveau plus élevé ou de plus longue durée que celles qu'ils ont entreprises ou sont sur le point d'entreprendre*»[548]. Cette circulaire s'inscrit dans la tentative par Jean Capelle[549]- à la tête de la Direction Générale de l'Organisation et des Programmes Scolaires- de définition du cycle d'observation en élaborant des établissements autonomes pour scolariser la tranche d'âge 11-15 ans.

Après l'âpre bataille pour faire reconnaitre la légitimité de leur intervention dans le cycle d'observation de l'école moyenne, les conseillers d'orientation, par l'intermédiaire du SNET,

---

[547] Elle instaure un nouveau mode de relations entre l'Etat et les écoles privées. Celles-ci peuvent se voir financer par l'Etat à condition qu'elles établissent un contrat avec l'Etat.

[548] B.O. Supplément Education Nationale- 1er Décembre 1960, p. 6.

[549] Jean Capelle est fils d'institutrice de l'enseignement public et d'un propriétaire agricole, titulaire du brevet élémentaire et qui devint huissier de justice à la fin de sa vie. Agrégé de Mathématiques après être passé par l'ENS, il devient professeur de mécanique à l'école normale supérieure d'électricité et de mécanique de Nancy en 1944. Il devient par la suite directeur général de l'instruction publique en AOF, recteur de Nancy et de l'AOF. Critique du système d'enseignement dans les années 1950, il se réfère au Plan LW mais contrairement à celui-ci il insiste sur la finalité professionnelle de l'enseignement. Pour plus de détails, voir la notice biographique réalisée par J.-M. Chapoulie dans *L'Ecole d'Etat conquiert la France*, PUR, mai 2010, p. 434

voient dans la politique menée par J. Capelle[550] l'opportunité de consolider la reconnaissance dont ils bénéficient pour leur travail effectué en classe de CM2 et de revaloriser leur indice pour le faire correspondre à celui des enseignants certifiés (correspondance reconnue au conseil supérieur de la fonction publique en 1956). C'est ainsi que s'esquisse un projet de statut de Conseillers-Psychologues et de Psychologues-Assistants ouvrant respectivement le concours aux licenciés de psychologie ainsi qu'aux licences d'enseignement ayant 3 ans d'exercice, et aux instituteurs titulaires pour le premier, et aux professeurs de collège ayant au moins cinq ans d'exercice suivi de deux années de formation en institut, pour le second. La coordination des psychologues scolaires et des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle est présentée comme solution au problème du manque d'effectif pour assurer l'orientation scolaire des élèves et justifie l'unification des services d'orientation scolaire[551]. En effet, les conseillers sont environ 750, les psychologues scolaires sont au nombre de 200 et les psychologues du BUS sont une petite dizaine. Mais, alors que le projet a bénéficié de l'assentiment du ministre de l'Education Nationale et celui du ministre chargé de la réforme administrative Louis Joxe, et l'assurance qu'il serait publié dans le courant de l'année 1962, C. Fouchet informa L. Astre et J. Briau le 28 Janvier 1963, que le projet ne pouvait être présenté au Conseil Supérieur de l'Education Nationale. Ce revirement s'explique pour partie par la nomination de Georges Pompidou comme premier ministre en avril 1962 qui interrompit la dynamique de réorganisation du système éducatif impulsée, au début des années 1960, par les partisans de l'école unique[552]. L'orientation est, selon G. Pompidou, l'affaire des maitres. Sans être opposé à la création d'un statut de Conseillers-Psychologues, Pompidou « *entend que ce statut réponde à son souci de faire assurer l'orientation par les maitres et organise en conséquence le recrutement, la formation et le rôle des conseillers psychologues et psychologues assistants* »[553]. La définition du rôle des conseillers d'orientation au sein du système scolaire fut, à nouveau, source de tensions. Impliquant une transformation des principes de classements de l'ordre scolaire, le rôle reconnu au conseiller d'orientation par la réforme Capelle suscita des

[550] La succession des MEN au cours du début de la Ve République laisse une certaine autonomie à Jean Capelle et plus généralement aux partisans de la réforme scolaire d'élaborer une politique d'orientation. Aux côtés de Jean Capelle se trouvent également Louis Cros et Gaston Berger.

[551] Voir circulaire de 1962 et exposé des motifs du projet de décret Capelle.

[552] Louis Cros comme Lucien Paye et Jean Capelle étaient favorables à l'école unique. Louis Cros est co-fondateur avec G. Monod de la revue *L'Education nationale* en 1945. Avant la seconde guerre mondiale, il occupe le poste de chef adjoint au sous secrétariat d'Etat à l'enseignement technique (1936) puis au ministère de l'éducation nationale (1938-1940). Il est directeur de cabinet de René Billières, ministre de l'éducation nationale de 1956 à 1958. Lucien Paye recteur à Dakar, participe à la commission présidée par M. Durry qui aboutit au plan d'Alger. Il est responsable de la direction générale de l'organisation et des programmes scolaires jusqu'à ce qu'il soit nommé ministre de l'Education nationale en 1961 et appelle J. Capelle comme son successeur.

[553] Voir circulaire n°4 Action pour l'OSP SNET qui publie le procès verbal de l'audience accordée par Pompidou à Astre et Lauré le 25 mai 1964. Cf. Fond Astre. SNET 2012-023-33. Archives du Monde du Travail. Roubaix.

résistances de la part du gouvernement impliquant la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation.

Le SNET et le SGEN réaffirmèrent la légitimité de l'intervention du conseiller d'orientation dans le cycle d'observation et réclament la présentation du projet de statut de conseiller-psychologue au CSEN. C'est dans cette perspective que J. Briau[554], membre de la section nationale OSP du SNET, adressa au ministre de l'éducation nationale une note sur l'orientation scolaire le 10 Septembre 1963 :

> « *Il n'est pas nécessaire de rappeler ici l'apport de la psychologie dans le domaine de la connaissance de l'enfant et de l'écolier. Les études docimologiques de PIERON ont montré la nécessité, pour arriver à une juste appréciation du niveau des élèves, de pouvoir établir de façon scientifique des comparaisons avec des ensembles débordant non seulement la classe, mais aussi l'établissement. En outre, s'est également imposé le recours à des épreuves particulières, permettant une autre approche de la personnalité (intelligence caractère, personnalité motricité, etc.) l'application de ces techniques et surtout leur interprétation exigent une solide formation psychologique et ne peuvent se perfectionner que par une pratique répétée et une connaissance constamment mise à jour des travaux de recherche théorique. Les limites de ces techniques sont connues par les praticiens eux mêmes mais ceux ci savent en retirer le maximum d'information en s'obligeant à juger toujours les résultats obtenus en fonction du milieu dans lequel vit l'enfant. Cela suppose un élargissement des connaissances de la psychologie et l'utilisation fréquente de données de la psychopédagogie et de la psychosociologie en particulier. Or l'enseignant astreint par les exigences de sa spécialité à une constante mise à jour que lui impose l'évolution des méthodes et parfois des programmes, ne peut, dans la grande majorité des cas, acquérir aussi et actualiser sans cesse les connaissances tout à fait différentes qui lui permettraient de posséder deux qualifications, l'une étant sanctionnée par un certificat d'aptitude à l'enseignement (...) l'autre étant (…) par des titres de psychologie* »[555].

Si J. Briau s'efforçait de réaffirmer l'ancrage psychologique des pratiques des conseillers d'orientation, il justifiait leur rôle au sein de l'Ecole en invoquant leur juste appréciation des aptitudes des élèves et leur connaissance des élèves, deux domaines assignés par Pompidou aux enseignants. L. Astre requit le soutien du groupe du Centre Démocratique qui intervint au mois de mai 1964 à l'Assemblée par l'intermédiaire des députés Labèguerie (Indépendant) et Bardet (Union pour une Nouvelle République) qui interrogèrent le ministre au sujet de l'état

[554] D'après la notice du Maitron, J. Briau devient le secrétaire de la section OSP du SNET en 1965.
[555] Note de Briau jointe au courrier de L. Astre « aux camarades de l'OSP, membres du CA national et du petit bureau OP ». Le 10 septembre 1963. Fond SNET 2012-023-33. Archives nationales du travail. Roubaix.

d'avancement du projet de statut de conseillers psychologues. Le SNET bénéficia également de la collaboration de gaullistes de gauche[556] comme René Quentier, député de l'Oise et maire de Chambly et de Lucien Neuwirth, député de Loire, qui intervinrent régulièrement[557] auprès du Premier ministre pour plaider la cause des conseillers d'orientation. La lettre qu'adressa le ministre de l'Education Nationale à L. Neuwirth fait mention, pour la première fois depuis la suspension du projet de statut, de l' « *éventuelle création du corps des conseillers-psychologues* » [558] qui préfigure la décision du gouvernement de ne pas présenter le projet au CSFP.

Si L. Astre est parvenu à convaincre Jean Allard - conseiller de C. Fouchet, chargé de réaliser un rapport sur le statut de l'OSP au ministre pour le mois de septembre 1963 - de la consubstantialité de l'orientation et de la psychologie, il n'a vraisemblablement pas réussi à préserver le recrutement des conseillers-psychologues au niveau de la licence de psychologie. En effet, le rapport [559] de J. Allard prévoit le recrutement des conseillers parmi les enseignants qui auraient à suivre une formation en psychologie. Les psychologues et les « *orienteurs* » interviendraient dans des cas jugés difficiles. Les orienteurs seraient également chargés de livrer aux chefs d'établissement et aux enseignants des séances d'information professionnelle. On retrouve cette conception du rôle des conseillers d'orientation dans la justification par un enseignant du caractère positif d'une collaboration enseignant-conseiller d'orientation:

> « *Les centres d'OSP fournissent aux professeurs une aide précieuse. Dans les classes de 6e et de 3ème les tests collectifs apportent des renseignements très utiles sur le potentiel intellectuel des élèves et permettent d'éviter de fausses manœuvres dans l'orientation vers les sections classiques ou modernes. En fin de 5e, la preuve était faite pour un certain nombre d'enfants qui avaient fait du latin contre l'avis des maitres et du conseiller d'orientation qu'ils ne pouvaient poursuivre l'étude de cette langue. Grâce aux examens individuels, le conseiller d'orientation nous fournit des précisions importantes sur le caractère de l'enfant et détermine les causes de l'échec constaté par les professeurs. Une étroite collaboration entre le maitre et le conseiller a abouti à des résultats positifs. Un de mes élèves de 5ème, âge de douze ans, sombrait dans la*

[556] « Le gaullisme de gauche ne se définit en effet que par opposition au courant majoritaire du gaullisme, qu'il se manifeste comme fraction du parti gaulliste ou sous la forme d'un parti dissident. Dès les premières années du RPF [Rassemblement du Peuple Français], le conflit autour du projet d'« association capital-travail» a permis de distinguer de la majorité du RPF un petit groupe de défenseurs opiniâtre de cette doctrine ». Cf. Yves Billard, « Les gaullistes de gauche », Jean-Jacques Becker et Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. Volume 2*, La découverte, Paris, 2005, pp. 190-196

[557] Interventions qui prennent la forme de questions écrites à l'Assemblée nationale ou de courriers adressés au MEN. Fond Louis Astre. SNET 2012-023-33. Archives nationales du Monde du Travail. Roubaix

[558] Lettre du ministre de l'éducation nationale au député Lucien Neuwirth, le 14 avril 1964. Fond Astre SNET 2012-023-33. Archives Nationales du Monde du Travail. Roubaix.

[559] Fond d'archives 19771307/39. Voir « l'Orientation des élèves. Le problème des psychologues et des orienteurs ». Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

nullité. Ses parents à ma demande, ont pris contact avec le conseiller d'orientation. A l'examen psychologique, il s'est révélé que cet enfant, particulièrement instable et agité, n'avait plus sa place dans un établissement scolaire normal. Il a fallu convaincre la famille de se séparer de lui pour le confier à un établissement spécialisé. L'avis du conseiller fut déterminant. (…) Malheureusement, à cause du manque de personnel, les centres d'OSP sont débordés ! Celui de la ville de Cholet demande un délai de trois mois pour procéder à un examen. Combien de familles sont découragées par ce manque de disponibilité ! Jean Sébérac. Agrégé de l'Université. Lycée J.B. Colbert. Cholet. (Maine et Loire) »

Tout en attestant de l'utilité des conseillers d'orientation[560]- et en filigrane de la nécessité d'en recruter en nombre suffisant - , cette lettre a ceci de paradoxal qu'elle participe à diffuser la représentation des conseillers d'orientation comme conseiller-testeur convoqué par le professeur et la famille pour dépister une inadaptation à l'Ecole. Loin d'être habilitante, l'orientation scolaire sanctionne ici négativement une inaptitude au latin décelée par l'enseignant.

Cette représentation des conseillers d'orientation professionnelle comme testeur, diffusée tout au long des années 1950, pour disqualifier l'entrée des conseillers dans le cycle d'observation ne s'est pas dissipée avec la réforme Berthoin. Bien au contraire, elle se perpétua notamment par le biais des psychologues scolaires, du primaire et du secondaire, qui, opposés au projet d'unification des services d'orientation commandés par la création d'un cycle d'observation et le faible effectif des personnels d'orientation, pointèrent les différences de pratiques entre psychologues scolaires et conseillers d'orientation. L'indice des conseillers d'orientation n'était pas non plus sans incidence. En effet, les psychologues scolaires bénéficiaient des avantages du corps professoral contrairement aux conseillers d'orientation. C'est ainsi que B. Girod de l'Ain note dans un article du *Monde* du 22 Janvier 1962 au sujet des « *Journées d'information sur la psychologie scolaire* » des 18,19 et 20 Janvier 1962 au palais de l'UNESCO, « *Les psychologues scolaires craignent (…) de tomber sous la coupe de l'orientation scolaire et professionnelle, dont ils n'approuvent ni les méthodes ni les horaires de travail (plus longs que les leurs)* ». Les psychologues scolaires du second degré, bien souvent agrégé récusent la subordination de la psychologie scolaire aux services d'orientation scolaire et professionnelle dont les personnels restent étrangers à l'enseignement secondaire et trop souvent attachés aux tests[561]. Pour les psychologues de l'enseignement primaire, le statut de Conseiller-

[560] Elle s'inscrit dans la mobilisation générée par le SGEN pour la défense du statut de Conseiller-Psychologue qui tend à attester de l'utilité des conseillers d'orientation au travers de lettres ou témoignages d'enseignants. On retrouve un certain nombre de ces lettres dans un dossier élaboré par Jean Capelle adressé à Henri Domerg. Voir les archives privées d'Henri Domerg remises aux archives nationales. Fond 574AP/33 relatif à l'Orientation scolaire et professionnelle.

[561] Cf. Bulletin de l'Association des Psychologues Scolaires de l'Education Nationale. N°1. Avril 1962.

Psychologue confine l'intervention des psychologues jusqu'au cours moyen alors que celle-ci, par l'intermédiaire du CAP-CEG faisant des instituteurs des maitres de CEG, pourrait être étendue au premier cycle de l'enseignement secondaire[562]. Sans dénier la part considérable qu'ont joué les tensions interprofessionnelles dans les résistances à l'établissement des conseillers d'orientation dans le cycle d'observation[563], l'échec du statut de Conseiller-Psychologue sera davantage éclairé par les représentations contradictoires de l'Ecole et de ses finalités constitutives de la politique scolaire du début des années 1960.

1.2. L'ordre scolaire préservé : la mise en place des Collèges d'Enseignement Secondaire (1961-1963)

Si la réforme Berthoin marque une nouvelle étape dans la réorganisation du système scolaire en instituant le cycle d'orientation d'une durée de deux ans ne comprenant qu'un trimestre indifférencié, elle ne définissait pas de système d'orientation. En effet, la réforme s'accompagna de transformations des intitulés d'établissements : les Cours Complémentaires arborèrent l'intitulé de Collèges d'Enseignement Général, les centres d'apprentissages celui de Collèges d'Enseignement Technique, et les EPCI, soient les collèges techniques d'avant 1941, celui de Lycées techniques. Elle rapprochait ainsi, selon J.-M. Chapoulie, les établissements dans l'organigramme officiel mais pas dans les mêmes établissements[564]. En précisant que « *les classes qui constituent le cycle d'observation sont partie intégrante de l'établissement où elles sont installées* » le décret de 1959 rendait nécessaire le changement d'établissement pour qu'il y ait orientation. « *Obstacle rédhibitoire* » pour A. Prost à toute orientation scolaire qui ne concernait en 1962 que 1% des élèves[565]. La réforme Berthoin constitue, dès lors, tout à la fois l'aboutissement de la période de succession de projets de réforme de la IVème République et un préliminaire à la réforme amorcée par Jean Capelle[566] aboutissant en 1964.

Partisan du Plan LW, J. Capelle critiqua la réforme Berthoin un an après son arrivée au ministère. Il envisageait, en effet, de créer des établissements autonomes pour scolariser la tranche d'âge 11-15 ans afin de remédier à l'absence d'orientation entre les différents établissements. Il relève, dans un entretien publié dans la *L'Education nationale*, que l'organisation

---

[562] Pour Antoine Prost, avec le CAPCEG et la réforme des CES, le SNI « voyait s'ouvrir devant lui un vaste champ d'action, avec cet enseignement court général que rien hormis les maitres ne distinguait du moderne long ». A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 291

[563] Celles-ci font l'objet d'un examen plus approfondi dans le chapitre suivant

[564] Voir J.-M. Chapoulie, *op.cit*, 2010, pp. 421-450

[565] Antoine Prost, *op.cit.*, 2013, p.87

[566] Cette réforme prend le nom de son ministre Fouchet mais elle est plus vraisemblablement portée par Jean Capelle

de 1959 « *ne permet pas le passage d'un établissement à l'autre : les familles ne souhaitent pas un transfert de leurs enfants d'un CEG proche au lycée plus lointain où les places sont aléatoires ; les enseignants des CEG ne veulent pas perdre leurs meilleurs élèves ; enfin les lycées manquent de place dans l'enseignement long* »[567]. La circulaire du 17 novembre 1961, définissant le cycle d'observation dans les établissements autonomes, suscita l'hostilité du SNES et de la Société des Agrégés puisqu'elle subtilisait les classes de 6e et de 5e à l'enseignement secondaire. C'est dire combien la réforme de 1959 n'a que très peu contribué à transformer les représentations des finalités de l'Ecole. Comme le souligne J.-M. Chapoulie, « *La rapidité de la décision de réorganisation après les projets abandonnés de la IVe République a été interprétée comme une conséquence de l'affaiblissement momentané de la représentation des intérêts catégoriels qui accompagna le changement de régime (…). Cette interprétation ignore que l'ordonnance de 1959 ne fait guère plus que déséquilibrer le système antérieur et donner ainsi libre cours à des tendances d'évolution présentes depuis longtemps dans le système scolaire, sans trancher les questions brûlantes* » [568]. Bien qu'institutionnellement inexistants car regroupés sous la tutelle de la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaire - créée en juin 1960 par Louis Cros, directeur de l'Administration générale du ministère de l'Education nationale - les ordres d'enseignement et leurs représentations différenciées des finalités du système éducatif perdurèrent sous la Ve République et furent, pour partie, constitutives des tensions au sein de la FEN et de l'évolution des politiques scolaires ; d'autant que les partisans d'un enseignement long classique et de l'enseignement du latin dès la 6e, opposés au tronc commun, trouvèrent, à leur insu, un relai puissant au sein du gouvernement. En effet, G. Pompidou et, son conseiller et beau-frère, Henri Domerg, ont contribué à réfréner les ambitions hétérodoxes de J. Capelle. Celui-ci parvint, néanmoins, à déplacer l'orientation scolaire de la 5e à la 3e[569], affirmant que toute orientation au niveau de la 5e était prématurée, et à « *repousser aussi loin que possible la spécialisation tant manuelle qu'intellectuelle* ». Mais ce sont davantage les impératifs du Plan conjugués à l'hostilité de Pompidou et Domerg à l'idée de « tronc commun » qui définirent les contours des CES.

L'examen du processus d'élaboration des projets de réforme sous la IVe République a restitué les dynamiques contradictoires au principe de la succession des projets de réforme : former l'élite de la nation sur une base élargie et ajuster le système scolaire aux impératifs modernisateurs définis par le Plan tout en préservant la hiérarchie entre les savoirs et les ordres d'enseignement. Les CES, dont l'organisation pédagogique fut définie le 3 août 1963, précédant leur organisation financière définie le 14 Avril 1964, incarnent les tensions entre ces deux représentations

[567] J.-M. Chapoulie, *op.cit*, 2010, pp. 435-436
[568] *Ibid*, p. 423
[569] Louis Cros défendra également ce déplacement du palier d'orientation dans son essai « L'explosion scolaire ». Cf. L. Cros, *op.cit.,* 1961

contradictoires des finalités du système éducatif. A. Prost et J.-M. Chapoulie ont parfaitement démontré respectivement dans *Education, société et politiques*[570] (et plus récemment dans *Du changement dans l'Ecole*[571]) et dans *L'Ecole d'Etat conquiert la France*[572], que l'organisation des CES résultait d'un compromis entre les différents acteurs composant le conseil restreint à savoir J. Capelle, C. De Gaulle, G. Pompidou, C. Fouchet et leurs entourages. Les vues du Premier ministre et de son conseiller, respectivement agrégé de lettes et de grammaire, s'opposaient à celles défendues par Narbonne, agrégé de philosophie, et de De Gaulle. Schématiquement, les premiers voulaient protéger la filière classique des lycées et maintenir son recrutement précoce confié à des professeurs de l'enseignement secondaire et récusaient l'idée d'établir un tronc commun. Les seconds juxtaposaient l'objectif de « *démocratisation des filières d'excellence et (…) de calibrage des filières scolaires (…) à partir des besoins en main d'œuvres* »[573]. Aussi les CES regroupent-ils l'ensemble des filières d'enseignement auxquelles sont attribuées un corps enseignant spécifique : aux deux premières, classique et moderne long, qui découlent de l'enseignement des lycées, correspondent des professeurs certifiés ou agrégés ; à la troisième, moderne court qui prend la suite des CC devenus CEG, des enseignants issus des CEG, principalement des instituteurs pérennisés dans ces établissements ; à la dernière, classes transition suivies des classes pratiques, des instituteurs ayant acquis un certificat d'aptitudes créé un peu plus tard. En outre, si le rassemblement des filières fut imposé à Pompidou, celui-ci parvint à maintenir la barrière symbolique entre les CEG et les CES en refusant que les CEG incluent les deux premières filières des lycées. La distinction avait toute son importance. Le processus d'effritement des barrières symboliques entre le Primaire et le Secondaire se poursuivait notamment avec la réforme Billières de 1957 qui entreprit d'augmenter la scolarisation dans le premier cycle. Pour pallier les difficultés de recrutement de personnel enseignant ou celles de trouver des locaux, des organisations administratives nouvelles sont expérimentées reposant sur la collaboration entre établissements. C'est ainsi, note J.-M. Chapoulie, qu' « *à Liévin, un lycée tardivement créé en 1959 n'a d'élèves qu'à partir de la 4e, les élèves de 6e et de 5e relevant d'un CEG* »[574]. De plus, des enseignants de lycées viennent enseigner le latin dans certains CC et Groupes d'Observations Dispersés[575] (GOD). Les effectifs d'élèves en 6e dans les CC dépassèrent, en 1960-1961, ceux des

[570] A. Prost, Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours, Editions du Seuil, 1992
[571] A. Prost, *op.cit.*, 2013
[572] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010
[573] *Ibid*, p. 439
[574] *Ibid*, p. 426
[575] « Les GOD correspondent à une organisation provisoire qui évite de préjuger de la localisation future des établissements qui les remplaceront ». *Ibid*, p. 422

établissements secondaires. Cette croissance de la scolarisation du premier cycle peut être imputée aux actions des inspecteurs d'académie qui, disposant d'un budget plus important, ouvrent des CC et affectent des moyens à ceux existants, mais aussi aux actions visant à endiguer les inégalités de développement de la scolarisation entre les départements. C'est ainsi que « *la croissance du nombre des cours complémentaires (devenus CEG) est impressionnante : il y a 2356 établissements de ce type en 1956-1957, 2486 l'année suivante, 3372 en 1960-1961, 3767 en 1961-1962, 4145 en 1962-1963* »[576]. Dès lors, définir les deux filières d'enseignement hérités des lycées comme l'apanage des CES constituait pour Pompidou l'unique moyen de pérenniser une différenciation entre les ordres Primaire et Secondaire que l'évolution de la scolarisation avait rendu imperceptible à tel point que la différence entre le moderne court et le moderne long tenait exclusivement en la qualité des maîtres qui y enseignaient.

Ainsi, il semblerait que le flou autour de la réforme Berthoin concernant le système d'orientation, le cycle d'observation et les personnels appelés à y enseigner ait favorisé le renouveau des frontières symboliques entre les différentes filières d'enseignement contraintes de se réunir par l'impératif modernisateur. Ce n'est pas tant à la création d'un statut de Conseiller-Psychologue que s'opposait Pompidou mais bien plus à la possibilité d'orienter les élèves à partir de catégories d'entendement qui ne seraient pas celles des enseignants ou à partir des impératifs liés aux perspectives du Plan. En définissant les différentes filières des CES par les catégories d'enseignants qui leur étaient assignées, l'orientation scolaire correspondait aux normes scolaires des différents niveaux et préservait, de fait, l'enseignement secondaire classique de « l'envahissement » des enfants des classes populaires.

Comme pour la période précédente (1944-1959), la définition du rôle des conseillers d'orientation se heurte aux représentations des finalités de l'École. Si le conseil restreint laisse de côté la question du rôle des conseillers d'orientation au sein des établissements autonomes, le renouvellement de la question scolaire et les transformations du système éducatif génèrent l'avènement du problème de l'orientation scolaire et, corrélativement, du rôle des conseillers d'orientation.

[576] *Ibid*, p. 429

2) L'orientation scolaire comme problème public : quelle doctrine pour l'orientation ?

Pas plus que la réforme Berthoin, la réforme des CES n'a pu définir un système d'orientation scolaire puisque le consensus sur les finalités de l'Ecole n'avait pas été réalisé. Après 1963, la question de l'orientation scolaire gagna en ampleur jusqu'à constituer l'objet de la politique scolaire des années 1963-1968. C'est ainsi qu'A. Prost interprète le mouvement réformateur de cette période : « *Réformer pour orienter* »[577]. Alors que De Gaulle et Pompidou s'opposaient sur la question de l'organisation de l'orientation scolaire au sein des CES, ils se retrouvaient sur la gestion de l'explosion des effectifs du second cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. En effet, pour le premier elle mettait à mal les prévisions du Plan et pour le second elle entrainait la primarisation de l'enseignement secondaire. Néanmoins, si les politiques scolaires semblent structurées par les logiques identifiées précédemment, à savoir la logique modernisatrice et la conservation de la suprématie de l'enseignement classique, elles doivent dorénavant composer avec le resurgissement de la question scolaire au milieu des années 1960, généré pour partie par la crise de l'enseignement supérieur, et la redécouverte, avec la diffusion des travaux de sociologie critique, des inégalités scolaires. L'orientation scolaire comme principe réformateur de l'organisation du système éducatif ne fait, dès lors, plus aucun doute. Mais qu'en est-il des conseillers d'orientation ? Cette réorganisation du système éducatif autour de l'orientation scolaire, qui reste à définir, inclut-elle une réforme pédagogique ? La création du statut de Professeur-Conseiller auquel sont subordonnés le Conseiller Psychologique et le Conseiller en Information Professionnelle permet d'en douter.

2.1. L'orientation scolaire comme problème public

L'adéquation entre les effectifs des filières du système éducatif et les besoins de la nation reste un objectif de la politique scolaire de cette période, d'autant que l'élaboration de la catégorie de formation et de ses différents niveaux a favorisé les prévisions des flux d'élèves à scolariser dans les différentes voies du système scolaire[578]. C'est en tout cas dans ces termes que Jean Binon,

[577] Antoine Prost, *op.cit.,* 2013, pp. 99-120

[578] Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43-4, 2002, p.685-709

inspecteur général de l'Education nationale, membre du cabinet du secrétaire général du ministère de l'Education nationale, Pierre Laurent, formula le problème de l'orientation.

> « *Le problème essentiel est aujourd'hui de savoir comment établir une correspondance satisfaisante entre l'action éducative et la multiplicité des voies professionnelles auxquelles l'enseignement est appelé indirectement ou directement à préparer.* »[579]

C'est précisément sur la nécessité d'établir de nouveaux barrages à l'entrée dans les filières modernes et classiques du lycée et à l'université que De Gaulle rejoint Pompidou. S'il souhaitait préserver les facultés et l'enseignement secondaire de l'encombrement c'est surtout parce que la situation des effectifs scolarisés est en décalage avec celle prévue par le Plan. Les réformes du baccalauréat et de l'université permettaient de satisfaire les exigences des deux parties. Mais elles ne pouvaient être pleinement efficace que si leur était adjointe une nouvelle organisation de l'orientation scolaire. Sans rentrer dans la complexité de l'histoire de la réforme de l'enseignement supérieur et du baccalauréat, il sera question de restituer les principaux enjeux de ces réformes afin de faire apparaitre les finalités assignées au système scolaire qui définissent aussi celles de l'orientation scolaire.

2.1.1. Les réformes du baccalauréat et de l'enseignement supérieur

L'effritement des barrières symboliques héritées du système éducatif de la IIIe République a généré le rassemblement de l'ensemble des filières du premier cycle de l'enseignement secondaire au sein d'un même établissement. Si l'unification matérielle de 1963 tendait à satisfaire les exigences de conservation de l'ordre scolaire, en préservant l'aura de l'enseignement secondaire classique, et d'adéquation des flux d'effectifs scolarisés avec les prévisions du Plan, elle ne parvint pas à maitriser « *l'explosion scolaire* »[580] générée par le développement des CEG anciennement Cours Complémentaire de l'enseignement primaire supérieur, et des filières modernes au sein des lycées mais aussi par l'afflux des étudiants issus des pays colonisés. À Paris, on dénombre 500 000 étudiants en 1967, soit une croissance de 130% depuis 1960. Ce qui autrefois était l'apanage des enfants des classes cultivées et privilégiées, se généralise pour concerner à proportion inégale toutes les classes sociales. C'est pour préserver l'enseignement

[579] « Note relative aux buts et moyens de l'orientation » rédigée par Jean Binon (voir éléments biographiques *supra*) en 1966 qui sera largement reprise par Pierre Laurent, secrétaire général de l'Education nationale, chargé d'élaborer une politique d'orientation. Voir fond 19771307/39 aux archives de Pierrefitte.
[580] L. Cros, *op.cit.*

supérieur et surtout les facultés de lettres, principalement concernées par cet afflux d'étudiants, et pour pallier les décalages conséquents entre prévisions du Plan et flux d'effectifs scolarisés, qu'une réforme de l'orientation scolaire fut mise en œuvre.

Malgré les pressions récurrentes du Général De Gaulle exprimées aux conseils restreints, la mise en place d'un nouveau système d'orientation scolaire se fit attendre. Les principaux textes qui l'instituent ne furent adoptés qu'en 1967. Mais les réformes du baccalauréat et de l'enseignement supérieur trahissent, néanmoins, les logiques animant la politique scolaire. La distribution des effectifs scolarisés à l'entrée des classes de seconde transmise par Narbonne au Général De Gaulle tend à montrer que « *le problème de l'orientation devient véritablement critique* »[581]. La situation en 1964-1965 était la suivante : 53% des élèves n'étaient pas scolarisés à l'issue de la 3e ; 14% d'entre eux étaient en CET ; 5% dans les lycées techniques ; 28% dans les lycées classiques et modernes. Afin de correspondre aux estimations du Plan, les effectifs des collèges et lycées techniques auraient dû être multipliés par 3 et ceux des lycées classiques et modernes diminués de 30%. « *Pour respecter le Plan, il faudrait prendre* [en seconde classique et moderne] *28% des élèves qui entreront en 6e, au lieu de 56% comme aujourd'hui* »[582] précisait Narbonne. Domerg quant à lui insistait sur le déclin du secondaire et de l'enseignement supérieur. Ainsi l'avant projet d'ordre du jour du conseil restreint du 2 Décembre 1965 [583] se déclinait en 8 points que l'on peut regrouper autour de trois thèmes principaux : introduire des examens à l'entrée en seconde et dans l'enseignement supérieur afin de stabiliser le niveau d'alors des effectifs des lycées classiques et modernes ; accélérer et accroitre l'effort d'équipement des seconds cycles courts ; créer des services d'orientation chargés de répartir les effectifs à chaque palier en fonction des prévisions du Plan.

L'orientation des effectifs scolarisés selon les directives du Plan resta un sujet de discorde entre Pompidou et De Gaulle. Ils s'accordèrent, cependant, sur le développement des enseignements techniques. La nouvelle organisation du baccalauréat définie par le décret du 10 Juin 1965, restructurant la hiérarchie de l'excellence scolaire par la place les mathématiques à son sommet, prolongeait d'une année les études des lycées techniques qui étaient dorénavant sanctionnées par des baccalauréats permettant l'accès à l'enseignement supérieur[584]. En outre, « *plusieurs des anciens brevets de techniciens sont reconvertis en baccalauréats de techniciens* » [585]. Dans la perspective de satisfaire les besoins du Plan et de désengorger les facultés, furent créés par décret

[581] Jacques Narbonne, « Note à l'attention du Général de Gaulle sur le projet du ministère de l'Education Nationale relatif à l'organisation de l'orientation », 14 avril 1966, p. 3. Archives Sébastien Loste, Fond 640AP/36
[582] *Ibid*, p. 4
[583] Ordre du jour d'un conseil restreint consacré à l'orientation du 2 décembre 1965. Archives privées de Sébastien Loste. Fond 640/AP/30. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[584] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 444
[585] *Ibid*

du 7 Janvier 1966 les Instituts Universitaires de Technologie qui offraient la possibilité de réaliser deux années d'études après le baccalauréat. En revanche, le caractère sélectif du baccalauréat désiré par Pompidou et De Gaulle ne fut vraisemblablement pas entendu par Fouchet qui, selon Prost, multiplia « *les possibilités de repêchage* »[586]. Contre l'avis de Narbonne et de Domerg, Fouchet réorganisa les filières du second cycle afin que celles-ci correspondent aux filières de l'enseignement supérieur, ce qui sera vivement contesté par Domerg dans une note adressée à Pompidou[587]. Ainsi le premier cycle scientifique n'était accessible que pour les bacheliers scientifiques, en revanche l'accès aux filières littéraires n'était pas rendu plus sélectif. Les capacités d'accueil des facultés de lettres furent augmentées par la création du Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires qui sanctionna l'ancienne licence sans l'année dite de « propédeutique »[588] calquée sur le modèle des classes préparatoires. Fouchet prenait, une fois de plus, le contre-pied des mesures définies en amont au conseil restreint.

Si les multiples consultations de doyens, recteurs, universitaires contribuent à expliquer, pour partie, son revirement concernant la politique à mener pour l'enseignement secondaire et supérieur, elles ne doivent pas occulter la dynamique d'érosion de la légitimité de la forme scolaire traditionnelle[589], érosion renforcée par le renouvellement de la question des inégalités scolaires, diffusée par les travaux de l'INED et par la sociologie critique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

2.1.2. Les différentes perspectives sur les inégalités scolaires : les travaux de l'INED et la sociologie critique

L'étude des projets de réforme entre 1947 et 1959 a démontré que les travaux de l'INED et plus précisément ceux de d'A. Sauvy et d'A. Girard ont été diffusés parmi les membres de la commission Billières afin de légitimer la suppression de l'examen d'entrée en 6e. Dans la même perspective, les résultats de l'enquête concernant le devenir scolaire des enfants à partir du cours

586 A. Prost, *op.cit.*, 2013, p. 115

587 Note pour le premier ministre. « Projet de réforme de l'enseignement supérieur des Facultés présenté par le ministre de l'Education nationale ». Le 31 Janvier 1966. « Monsieur Fouchet a procédé à de vastes consultations auxquelles nous avons été associés. Mais ensuite est venue la phase d'élaboration : là, malgré nos réclamations, nous n'avons été que vaguement tenus au courant. Bien plus, cette élaboration a été confiée exclusivement aux représentants de l'Enseignement supérieur. Le rôle tenu par ceux du Second Degré (inspection générale) a été dérisoire jusqu'à en être désobligeant ». Voir archives de Sébastien Loste , 640/AP/31. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

588 Année qui était destinée à l'adaptation des étudiants aux méthodes de l'enseignement supérieur et au choix des études.

589Antoine Prost, *op.cit*, 2013, p. 146.

moyen deuxième année, furent présentés en 1962 lors du colloque organisé par le Grand Orient de France, aux partisans de la réorganisation scolaire. A. Sauvy y soulignait la prédominance du facteur socio-culturel sur le facteur économique dans l'élaboration du choix de l'orientation des élèves et proposait de mettre en place une « *assistance culturelle* »[590] en faveur des enfants doués. La question des inégalités scolaires est un thème bien connu parmi les réformateurs de l'Education nationale, les responsables des syndicats enseignants et les intellectuels depuis la fin des années 1950. Elle s'accompagnait généralement de prises de positions en faveur de la démocratisation de l'enseignement impliquant l'élaboration d'un cycle d'observation censé orienter les élèves selon leurs aptitudes. Ce débat sur l'enseignement secondaire pénétra également l'Université puisqu'il était relayé par des revues intellectuelles comme *Esprit, Preuves* et *Les temps modernes* où il était communément admis qu'il existait des élèves « doués » et des élèves « peu doués » et que par conséquent, l'orientation scolaire devrait se réaliser selon les aptitudes des élèves afin de créer/élaborer un enseignement de masse[591].

Un renouvellement de la perspective des inégalités scolaires s'opéra avec l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, qui rompait avec la sociologie fonctionnaliste des années 1950 et participa, à l'instar de la docimologie dans les années 1920, à questionner l'arbitraire culturel sur lequel était fondée la relation pédagogique maitre-élèves constitutif des chances inégales de réussite scolaire. La convocation de Marx, Durkheim ou encore Weber comme fondements d'un nouveau modèle de scientificité et la critique des *massmédiologues* doivent se comprendre comme réaction négative aux conceptions épistémologiques dominantes des années 1950 concurrencées par l'émergence d'une philosophie des sciences, d'une histoire de la philosophie et de l'anthropologie. En effet, P. Masson souligne que le cadre d'analyse de Bourdieu et Passeron « *repose à la fois sur la tradition de l'épistémologie bachelardienne (qui insiste sur la rupture avec le sens commun) et sur le modèle de l'anthropologie structurale dans la recherche de « lois générales » des comportements sociaux* »[592]. Outre les précieux éléments d'histoire des sciences sociales, l'intérêt du travail de P. Masson réside dans les comparaisons entre *Les Héritiers* et les travaux de l'INED qui permettent de saisir les « *perspectives différentes sur la scolarisation et l'institution scolaire* » au principe de la construction des inégalités scolaires comme problème public.

En effet, même si les travaux de l'INED tendent à démontrer la persistance des inégalités scolaires, elles divergent en de nombreux points avec l'analyse de P. Bourdieu et J.-C. Passeron.

---

590 J.-M. Chapoulie, *art.cit.*, 2006, p. 138

591 Voir à ce sujet les articles de Philippe Masson. P. Masson, « La fabrication des Héritiers », *Revue française de sociologie*, vol.42, n°3, 2001, p. 477-507 ; P. Masson, *art.cit.*, 2005, p. 69-98.

592 *Ibid*

Contrairement à eux, l'équipe d'A. Girard[593] n'interroge jamais la définition d'une norme scolaire par le système éducatif pour privilégier les déterminants sociaux du choix de l'orientation d'un élève. Ceux-ci peuvent être aussi bien, l'ambition des parents, leur revenu, la situation géographique, la réussite scolaire, etc. . A l'inverse, Bourdieu et Passeron mettent l'origine sociale des étudiants au cœur de leur analyse au détriment d'autres variables qui restent secondaires afin de souligner que la réussite scolaire est le fait des enfants de diplômés. Ils renouvellent également l'entrée des enquêtes statistiques puisque substituent à l'étude de la composition du public de l'enseignement universitaire celle des probabilités d'accès à celui-ci.

Un autre élément de différenciation entre les travaux de l'INED et ceux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron réside dans la naturalisation par les premiers des inégalités scolaires. Reconnaissant l'existence d' « *aptitudes* » et de « *facteurs psychologiques* »[594] – qui ne sont, par ailleurs, jamais définis- les chercheurs de l'INED justifient, de fait, l'existence de filières différenciées au sein des CES. La distinction entre les « doués » et les « non doués » masque le fondement social des inégalités scolaires. Dans leur ouvrage, *Les Héritiers*, P. Bourdieu et J.C. Passeron, mettent au jour les relations entre inégalités sociales et inégalités scolaires et suggèrent d'analyser celles-ci à l'aune d'un ensemble de déterminations désignées par le capital culturel[595]. En rompant avec les fonctions qu'assignent les acteurs des politiques éducatives à l'institution scolaire, P. Bourdieu et J.-C. Passeron parviennent à restituer ses fonctions de légitimation des inégalités culturelles et de maintien des privilèges des catégories sociales supérieures. La mise en lumière des affinités entre les conceptions pédagogiques des classes supérieures et celles mises en œuvre par l'institution scolaire constitue également l'un des objets d'étude de la sociologie anglo-saxonne. Les travaux de Basil Bernstein, publiés dans les années 1960, à partir de la restitution des dynamiques d'élaboration des codes linguistiques[596], proposaient, à l'instar des *Héritiers*, une théorie de la reproduction sociale qui rompait avec la naturalisation des différences de réussite scolaire.

Etayés par un certain nombre d'analyses convergentes, les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron participèrent à l'élargissement de l'espace des pensables dans les années 1960.

---

593 A. Girard et ses collaborateurs produiront une série d'articles tirés de l'enquête présentée en 1962 au colloque Grand Orient de France.

594 Voir A. Girard, « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire », *Les Cahiers de l'INAS,* n°2, 1967. Synthèse de l'un de ses articles paru dans la revue *Population,* Juillet-Août 1966, n°4.

595 Bourdieu attribue trois dimensions au capital culturel : à l'état incorporé (présentation de soi, hexis corporel) ; à l'état objectivé c'est-à-dire la possession de biens symboliques ; à l'état institutionnalisé c'est-à-dire consacré par l'institution notamment par des diplômes.

596 Au travers de la distinction entre code restreint et code élaboré, rassemblés à partir de tests psychologique et sociologique, et qui correspondraient respectivement, aux familles des classes populaires et des classes supérieures, B. Bernstein démontre que l'usage d'un certain code socio-linguistique à l'école favorise les enfants de classes supérieures. Cf. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975

Néanmoins celui-ci concerna davantage les milieux étudiants et les syndicats enseignants que les hauts-fonctionnaires chez qui la référence aux travaux de l'INED était beaucoup plus fréquente[597]. L'UNEF trouva, en effet, dans *Les Héritiers* « *une dénonciation du rapport pédagogique traditionnel qui sert d'appui à leurs propres critiques. Ce rapport pédagogique traditionnel, principalement basé sur le cours magistral, contribuerait à masquer les inégalités scolaires à l'Université* »[598]. Les organes de presse des étudiants communistes constituent également d'importants relais de diffusion de l'ouvrage. Ce dernier constitue, enfin, une ressource de données empiriques pour étayer l'analyse critique de l'Université et de ses fonctions de sélection sociale.

Ainsi, il apparaît que si « *la question des inégalités scolaires a acquis le caractère d'un problème public* »[599], sa politisation revêt quant à elle des définitions différentes et concurrentielles. L'examen des rapports produits par l'équipe de Pierre Laurent, secrétaire national de l'Education Nationale[600], et celui du rapport de la commission de contrôle du Sénat chargée d'étudier les problèmes relatifs à l'orientation scolaire au début de l'année 1966 témoigne du plus large succès rencontré par les travaux de l'INED que ceux de la sociologie critique. Il s'agit moins de disqualifier le système éducatif et les classements qu'il génère que d'appeler à un comblement des écarts entre les élèves.

2.2. L'élaboration d'une doctrine de l'orientation (1964-1968)

La hâte qu'exprima le Général De Gaulle au conseil restreint de novembre 1967 de voir aboutir la réforme de l'orientation est symptomatique de la complexité de son élaboration :

> « *Il s'agit d'aboutir, pour cette histoire d'orientation, qu'elle ait lieu, qu'elle se fasse, selon une idée nouvelle : nouvelle au moins, aujourd'hui, car autrefois, elle se faisait. (…) On a donc pris des décisions. Mais jusqu'à présent, il n'y a pas eu de mise en forme. Dans une pareille matière c'est moi qui signe le décret. Va-t-on, maintenant y arriver ?* (…)
> *Si vous voulez* (à Peyrefitte) *que tout le monde soit d'accord, vous n'y arriverez jamais. L'essentiel, c'est que le fait soit accompli, et l'expérience, depuis des siècles, montre qu'on s'en*

[597] J.-M. Chapoulie, *op.cit.,* 2010, p. 466-467
[598] P. Masson, *art.cit.*, 2005, p.86
[599] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 465
[600] Position spécifique à la période. Il s'agit d'un poste de « super ministre ». Peu après la nomination de Pierre Laurent à ce poste, Jean Capelle directeur de la programmation et de l'organisation scolaire démissionne.

accommode. Sinon, il ne se passera rien. Cela dure depuis quatre ans, et on n'y arrivera jamais. Il faut prendre des mesures allant à l'encontre de la facilité.»[601]

Le ravivement de la question scolaire par l'émergence d'une sociologie critique mettant au jour les mécanismes du système éducatif au principe du maintien de l'ordre établi rendit de moins en moins légitime la sélection précoce et impérative des élèves. L'élaboration d'une doctrine de l'orientation ne peut dorénavant se réaliser sans tenir compte de cet impératif de mise en place d'un système d'orientation souple. Cette tension entre les trois logiques qui régissent les politiques scolaires (préservation de l'ordre scolaire ; modernisation et ajustement de l'Ecole aux impératifs économiques ; lutte contre les inégalités scolaires) détermina les positions ambivalentes développées dans le rapport du Sénat publié en août 1966. Il n'en va pas de même dans les rapports produits par le secrétariat général de l'Éducation nationale qui témoignent de la prédominance des logiques conservatrice et modernisatrice dans l'organisation de l'orientation scolaire.

2.2.1. La condamnation des inégalités et le consensus sur l'orientation : l'exemple du rapport de la commission de contrôle du Sénat

C'est moins pour son influence sur l'élaboration des politiques scolaires que pour l'état de l'espace des pensables au sein du champ politique sur l'orientation scolaire au milieu des années 1960 que le rapport du Sénat est ici convoqué.

Le rapport produit par la commission de contrôle présidée par Louis Gros[602] et chargée d'étudier « *les problèmes d'orientation et de sélection dans le dispositif public d'enseignement* », le 21 Avril 1966, peut être considéré comme un indicateur de la teneur du consensus sur la nécessité d'une réforme du système scolaire au sein d'un groupe de parlementaires appartenant à différents partis politiques. En effet, elle rassemblait Georges Cogniot, porte parole du PC pour les questions scolaires ; René Tinant, Agriculteur, sénateur MRP ; Bernard Lemaire, docteur en pharmacie, sénateur MRP ; Charles Fruh, avocat, sénateur Républicain Indépendant ; Jacques Bordeneuve,

[601] Général de Gaulle au conseil restreint du 14 novembre 1967. Archives privées S. Loste. 640AP/37. Archives nationales Site Pierrefitte. Pour une présentation détaillée des archives de S. Loste voir le répertoire numérique détaillé élaboré par Olivier Poncet. http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/AP-pdf/640-AP.pdf.
[602] Louis Gros est né le 18 mai 1902 à Marseille. Licencié de Droit, Avocat au barreau de Casablanca, il devient sénateur en 1948 du Groupe des Républicains Indépendants.

ancien ministre de l'éducation nationale, avocat à la cour, sénateur SFIO ; Henri Longchambon, docteur ès lettres, Agrégé, Directeur CNRS, etc.[603].

La superposition des problématiques concernant l'Ecole participe aux contradictions énoncées dans le rapport de la commission des affaires culturelles. S'i l'on reconnaît une reconfiguration du système scolaire autour de la notion d'aptitudes et de l'orientation scolaire, elle ne doit pas s'effectuer au prix d'un « *abaissement du niveau des études* »[604]. En outre, le rapport stipulait qu'il ne s'agissait pas de recourir à une définition scientifique de la notion d'aptitudes « *trop stricte* »[605]. Mais sans rejeter complètement la notion d'hérédité :

> « *En définitive, la conception que l'on se fait de l'enseignement se lie à une définition de la nature humaine. L'enfant porte-t-il en lui-même, dès sa naissance, toutes les déterminations de l'âge adulte, n'obéit-il qu'à un dynamisme interne ? Cette conception est quelque peu romantique, apparemment scientifique mais très vraisemblablement excessive. Il ne faut pas pour autant nier l'importance de l'acquis héréditaire.* »[606] .

Une autre manifestation des contradictions qui animaient les membres de la commission se lit dans leur prise de position concernant la notion de justice d'école corrélée à la notion d'« aptitudes » :

> « *Adapter l'enseignement à l'enfant, à chaque enfant, mettre la science à la portée de chaque nature, telle est la voie la plus généreuse, la plus coûteuse aussi. Il est à craindre que, faute de moyens considérables, la voie de la justice pour les faibles soit celle de l'injustice pour les forts.* »[607]

Au-delà de l'élitisme et de l'ambivalence de leur position concernant l'hérédité biologique, ces positions témoignent de la récurrence de l'idéal porté par les premiers Compagnons de l'Université Nouvelle, peu après la Première Guerre Mondiale, qui tendait à la formation d'une nouvelle élite pour la nation. Aussi l'idée de tronc commun fut-elle récusée, lui préférant une

---

603 MM. Louis Gros. *président ;* Georges Lamousse, Marcel Prélot, *vice-présidents :* Adolphe Chauvin, François Giacobbi, *secrétaires ;* Jean de Bagneux, Jean Berthoin, Boer Besson, Jacques Bordeneuve, Georges Cogniot, André Cornu, Charles Durand, Jean Fleury, Charles Fruh, Jacques Henriet, Bernard Lemarie, Henri Longchambon, Georges Portmann, Pierre Metayer, Claude Mont, Jean Noury, Paul Pauly, Edgar Tailhades, René Tinant, Maurice Verilion.

604 Rapport fait en conclusion des travaux de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement. Tome 1. Etudes Générales. p. 38

605 *Ibid*

606 *Ibid,* p. 37

607 *Ibid,* p. 39

diversification des filières, qui autoriserait l'intervention des « *psychologues conseillers d'orientation en cas d'insuccès à l'examen d'entrée dans l'enseignement du second degré, pour donner sa chance à l'enfant dont les qualités ne pourraient être reconnues par application des critères scolaires mais leur sembleraient probables ; en cours d'études et spécialement à la fin de la classe de cinquième, pour déceler tous les cas où une orientation « ascendante » peut être tentée* »[608]. Le statut de « psychologues conseillers d'orientation » regrouperait les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et personnels du BUS, dont le niveau de formation devrait égaler celui des enseignants, eux même inclus dans cette dénomination à condition qu'ils suivissent une formation en psychologie et sociologie. Le renouvellement de la question scolaire sécrétée par les travaux de sociologie critique, complexifiant le modèle explicatif de l'INED, fondé sur les conditions économiques et sociales des familles comme principale source des inégalités scolaire en lui adjoignant la variable « culturelle », n'eut qu'un écho très circonscrit au sein de la commission. En effet, si la dimension culturelle est admise, celle-ci fut reconsidérée au regard des influences possibles du milieu familial ; « *influences négatives* » à corriger par l'École, auxquelles sont ajoutées les « *inégalités de nature* ».

Si les archives du Sénat ne contiennent pas de traces des échanges entre la commission et les organisations professionnelles ou syndicales et les différents acteurs du ministère de l'éducation nationale, elles conservent néanmoins, le procès-verbal de l'ensemble des réunions et des auditions auxquelles procéda la commission. Outre l'intérêt que de telles archives représentent pour ne serait-ce que saisir le contenu des auditions et prises de positions des différents acteurs des politiques scolaires, elles révèlent les conceptions des membres de la commission constitutives de l'octroi, aux conseillers d'orientation, d'une place dans l'observation des aptitudes des élèves.

Malgré le rôle reconnu aux conseillers d'orientation subsiste une méconnaissance du métier, comme en témoignent les multiples intitulés qui leur furent prêtés : « *orienteurs professionnels*», « *psychotechniciens* », « *psychologues conseillers d'orientation* » associés pour certains sénateurs à la figure du « *technocrate* ».

[608] *Ibid*, p. 43

Extrait des archives du Sénat. Ordre du jour, Orientation et sélection dans le service public de l'enseignement ; détermination et examen par la commission des principaux points. 30/06/1966.

Le Président: Personne ne conteste l'utilité de l'orientation. Les parents connaissent mal les débouchés. Mais l'orientation, telle qu'elle fonctionne actuellement, peut-elle être impérative ?

Tinant: Une plus large participation des familles au conseil d'orientation leur donnerait peut-être plus de compétence.

Prélot: Il faudrait aussi y adjoindre des orienteurs professionnels.

Lamousse: Je les ais vus au travail et j'en ai été glacé d'effroi. Leurs tests sont des plus sujets à caution. Jean Perrin[609] *n'aurait pu subir un test élémentaire de mathématiques.*

Le Président: L'orientation ne saurait, aujourd'hui, semble-t-il, être impérative. Doit-elle demeurer sous la seule autorité de l'éducation nationale? M. Prélot propose la présence de conseillers d'orientation comme correctif.

Lamousse: Il faudra former des orienteurs.

Prélot : Ce sera assez long, mais on peut espérer que le contact avec les familles et les professeurs leur feront perdre leur superbe de technocrate.

Le Président : Les orienteurs sont nécessairement des psychologues.

Berthoin : Je suis frappé de la tendance à catégoriser très tôt les enfants ; même le choix des langues est désormais imposé. On prend ainsi au nom de l'Etat, une grave responsabilité. A-t-on songé aux possibilités de recours si les voies sur lesquelles on dirige les enfants se révèlent privées de débouchés ? Il faut, à mon sens, spécialiser le plus tard possible et multiplier les passerelles. Je me méfie des orienteurs qui risquent de manquer d'esprit de synthèse.

Comme le note J.-M. Chapoulie, « *la confiance placée dans les examens a beaucoup décliné depuis le début du siècle : moins en raison des campagnes des partisans des pédagogies nouvelles et des « constats » de la docimologie, que du fait du changement d'échelle qui met en évidence la part d'arbitraire que recèlent les résultats des examens* »[610]. Ce n'est donc pas une légitimation de l'orientation scolaire telle qu'elle est élaborée par le groupe professionnel des conseillers d'orientation, mais bien plus celle de la nécessité de nuancer et compléter les jugements professoraux, afin de fonder un système d'orientation moins impératif. L'intervention au Sénat d'A. Chauvin chargé de la question de l'orientation et de sélection dans le second cycle de l'enseignement secondaire au sein de la commission de contrôle peut en attester :

> « *La première question qui se pose est celle de savoir si cette orientation et cette sélection se font dans des conditions rassurantes pour l'avenir de l'enfant. (...) Votre commission de contrôle considère qu'il*

[609] Jean Perrin (1870-1942) est un physicien, chimiste.
[610] J.-M. Chapoulie, *op.cit.,* 2010, p. 445

s'agit d'une décision tellement grave que le seul critère scolaire ne saurait être retenu. Le Gouvernement, d'ailleurs, a conscience de la gravité de ce problème et la création de l'office national d'orientation semble répondre à cette préoccupation. Pour assurer une orientation et une sélection sérieuses, l'éducation nationale devra disposer d'un corps de psychologues-orienteurs d'excellente qualité qui devront intervenir non pas tant pour contester une appréciation portée par les professeurs sur les aptitudes actuelles de l'enfant que pour supputer une évolution favorable dans la manifestation d'aptitudes encore peu affirmées.»[611]

Cet aperçu de la politisation du problème de l'orientation scolaire révèle les logiques contradictoires qui sont au principe de l'élaboration d'un système d'orientation et qui participent, dès lors, à en ralentir le processus. Il s'agit à présent d'analyser les prises de positions des membres de l'équipe de Pierre Laurent, chargée d'élaborer une doctrine de l'orientation.

2.2.2. L'élaboration d'une conception de l'orientation par l'équipe de Pierre Laurent (1964-1968)

Si le projet de créer un Office National d'Information et d'Orientation Scolaire fut validé par le conseil restreint du 26 mai 1966, le recrutement des conseillers d'orientation et la redéfinition du système d'orientation scolaire restaient en suspens du fait de la coexistence de différentes conceptions de l'orientation scolaire. La résolution du problème de l'orientation scolaire fut alors l'une des missions confiées à Pierre Laurent[612] par De Gaulle mais aussi par Pompidou. Il s'entoura de Guy Caplat, M. Théron, qui étaient à la direction de l'orientation, et de Jean Binon, M. Blanchard et M. Knapp attachés au secrétariat général pour définir une conception de l'orientation. La participation du cabinet de Fouchet semblait se limiter à celle de J. Allard qui transmit ses notes sur les conseillers d'orientation et les psychologues scolaires[613]. Aux

[611] Journal Officiel, Débats parlementaires, Séance du 6 Décembre 1966

[612] Né le 27 octobre 1919 à Paris de parents employés de banque. Il effectue toute sa scolarité au lycée Rollin à Paris et, à partir de 1937, suit les cours de la Sorbonne en morale et sociologie, de la faculté de Droit et de l'Ecole libre des sciences politiques. Il soutient sa thèse de doctorat sur les activités du Conseil d'Etat à la faculté d'Aix-en-Provence. Il est en outre diplômé de l'Ecole libre des sciences politique. Il est admis au Conseil d'Etat en 1945 et devient auditeur. En 1950 il est nommé maitre des requêtes au conseil d'Etat. Après avoir été membre de cabinets, civils et militaires, il devient en 1957, directeur général du Travail et de la Main d'œuvre au ministère du travail qu'il quitte en 1963 pour occuper le poste nouvellement créé de Secrétaire général du ministère de l'Education nationale. Cf. Martin Allaire et Marie-Thérèse Franck, *op.cit.*, INRP, 1995

[613] Fouchet semble respecter la décision de De Gaulle de créer un Secrétaire Général et lui concéder le rôle qu'il entreprit.

vus des archives de la direction de l'évaluation et de la prospective relative à l'orientation scolaire[614], seuls G. Caplat et J. Binon participèrent à l'élaboration d'une conception de l'orientation. Il n'y a, en effet, pas de trace de la collaboration de G. Ducray. Quant à M. Théron, qui succéda à Jean Capelle au poste de Directeur de la Pédagogie des Enseignements Scolaires et de l'Orientation, il n'occupa qu'un rôle mineur en diffusant auprès de P. Laurent les travaux de G. Caplat. Ce dernier disposait d'une totale autonomie d'autant que le directeur n'était pas préoccupé par la question de l'orientation scolaire ni même de l'enseignement technique. C'est ce qui lui sera reproché par la suite et qui motivera son remplacement par le Recteur Gauthier, connu par J. Narbonne pour être un exécutant discipliné plus qu'un homme de conviction et de doctrine[615].

Jean Binon

Acteur décisif dans l'élaboration d'une politique de l'orientation scolaire. Néanmoins on ne trouve que très peu de traces de lui dans les ouvrages consacrés à la question, voire ceux traitant de l'histoire de l'Ecole. Les archives nationales ne possédaient pas son dossier d'inspecteur général ni le rectorat. Aussi la notice a été réalisée à partir des renseignements publiés sur le père de J. Binon, Raoul Binon dans le Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier Français, de ceux récoltés dans l'ouvrage de Stéphane Israël, *Les études et la guerre. Les normaliens dans la tourmente (1939-1945)*, Editions Rue d'Ulm, 2005, et de son curriculum vitae disponible dans le fond d'archives 20090013/53 de la cité universitaire aux archives nationales (site Pierrefitte).

Jean Binon est le fils ainé de Raoul Binon, professeur agrégé de lettres et militant syndicaliste au Syndicat national autonome des lycées, collèges et cours complémentaires avant guerre, puis au SNES comme co-secrétaire général à la Libération. Raoul Binon participa pendant la guerre au comité de résistance de l'enseignement secondaire auquel participait Eugène Cossard (instituteur à Fès puis détenteur du baccalauréat et de la licence d'anglais obtient l'agrégation et devient professeur au lycée de Lakanal à Sceaux en 1934), qui devient le beau père de Jean Binon qui épousa sa fille, Gisèle Cossard. Raoul Binon devient inspecteur d'académie de Paris en 1945.

Littéraire de la promotion 1942 au lycée Louis-Le-Grand, Jean Binon est reçu à l'ENS Ulm et obtient l'agrégation de géographie en 1947. Jean Binon a joué un rôle important durant la

614 Fond 19771307/38 et 40. Archives nationales site Pierrefitte Sur Seine

615 Note à l'attention du Général de Gaulle sur le remplacement de M. Théron, directeur de la Pédagogie, des Enseignements Scolaires et de l'Orientation au ministère de l'Education Nationale. Le 6 Janvier 1967. Archives de S. Loste. 640AP/34. Archives nationales. Site Pierrefitte

Seconde Guerre Mondiale dans le cadre du groupe « Ceux de la Libération Vengeance ». Il aurait effectivement dirigé un service de renseignements pour les britanniques composé exclusivement de normaliens[616]. Assistant à la Sorbonne après-guerre, il devient en 1950 Directeur de l'enseignement au Cameroun puis en Afrique Equatoriale Française. En 1956 il rejoint la métropole, devient Inspecteur d'académie de la Charente, poste qu'il occupe jusqu'en 1959, où il part pour Rio comme conseiller culturel auprès de l'ambassade de France. En 1962, il est chargé de mission pour l'inspection générale. C'est en 1964 que Pierre Laurent le charge du plan scolaire et universitaire. Il contrôlait la politique générale de planification et de carte scolaire et assurait les relations extérieures avec le Plan et l'Aménagement du territoire. Il réalise avec L. Groisard et H. Combelles, un livre du Maitre pour les cours préparatoires 1ère et 2ème année à destination des personnels exerçant en Afrique édité en 1955. Il préface l'ouvrage de Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle* paru aux PUF en 1968.

Guy Caplat[617]

Né en 1924, Guy Caplat est fils d'instituteur. Il suit l'école primaire puis entre au collège d'Epernay où il est interne. Il obtient son baccalauréat en 1943 et commence une licence de Droit qu'il interrompt après la première année, et intègre l'école préparatoire à l'Ecole libre des sciences politiques. Maitre d'internat en 1944, il décide de terminer sa licence de droit qu'il obtient en 1947. Lauréat la même année, du premier prix au concours de licence de droit civil, il effectue un séjour à l'Académie de Droit international de La Haye. Il reprend ses études à l'IEP de 1948 à 1950, et obtient son doctorat de droit en 1951. Un an plus tard, il est reçu au concours d'entrée de l'ENA. Il entre en 1955 au Ministère de l'Education Nationale en tant qu'administrateur civil. C'est en 1964 qu'il devient sous directeur de l'orientation scolaire et professionnelle à la direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation. En 1970, il est chef de service à la direction de la prévision.

J. Binon et G. Caplat constituèrent deux dossiers de l'orientation sensiblement différents tant au niveau de leur contenu que de la façon dont ils ont été conçus. En effet, le premier a réalisé une note d'une vingtaine de pages sur l'orientation transmise à P. Laurent le 7 Décembre 1965, tandis que le second a organisé des groupes de travail sur l'orientation scolaire, rassemblant inspecteurs généraux, ceux de l'orientation scolaire et professionnelle, des directeurs

[616] Stéphane Israel, *op.cit.*

[617] Notice élaborée à partir du témoignage de G. Caplat recueilli par Marie-Thérèse Frank, *Témoins et acteurs des politiques d'éducation depuis la Libération*, Collection Service d'histoire de l'éducation, tome 2, pp. 38-41

d'établissements, à partir desquels furent produits différentes notes et projets d'arrêtés. Si les deux conceptions de l'orientation se retrouvent sur la question de la nécessaire simplification des mécanismes de l'orientation scolaire, elles divergent sur le rôle des conseillers d'orientation au sein du premier cycle.

Pour G. Caplat, la séparation entre orientation scolaire, qui serait celle des conseillers d'orientation, et l'orientation pédagogique, celle des maîtres, devait être abolie afin de faciliter la coopération des professeurs et des conseillers d'orientation. Les conseillers d'orientation étaient censés être présents au conseil de classe. Dans les notes de J. Binon, l'orientation scolaire au sein du premier cycle devait reposer exclusivement sur un dossier scolaire exempt des enquêtes de nature « *pseudo sociologiques fausses ou inutiles* »[618]. Elle est de nature pédagogique et par conséquent se fonde sur l'observation des enseignants. Les conseillers d'orientation ont la tâche d'affecter les élèves dans les différentes filières selon les besoins du Plan et pour les cas difficiles sont chargés de fournir des éléments psychologiques susceptibles d'éclairer leur véritable potentiel. Chef du service du plan J. Binon est plus proche des positions de P. Laurent, anciennement directeur de la main d'œuvre au ministère du travail. La sollicitation à deux reprises[619] par P. Laurent de l'avis de J. Binon sur les projets esquissés par G. Caplat est un signe de leur proximité. Celle-ci est manifeste à la lecture du projet Laurent transmis à Narbonne qui le présenta à son tour au général De Gaulle, et qui semble être, trait pour trait, le travail de Binon.

D'après Caplat[620], Binon travaillait avec Laurent et Narbonne mais ne se concertait pas avec les syndicats ou les principaux directeurs des instituts de formation de conseillers d'orientation qui étaient opposés au projet Laurent. Les réunions avec les syndicats et le travail de concertation incombaient au sous-directeur de l'orientation scolaire, qui ne savait généralement pas trop quoi leur dire dans la mesure où Binon « *ne le mettait pas dans les secrets*»[621] . Caplat confie qu'il était « *hors du coup* » pour l'élaboration du projet de réforme. « *Je savais qu'il se tramait quelque chose au dessus de moi mais je ne savais pas trop quoi »*[622]. Ce n'est qu'après que le projet eut été publié que Caplat put communiquer son avis à Binon dans une note confidentielle dans laquelle il émet quelques réserves sur la division du travail d'orientation risquant de marginaliser plus de mille conseillers d'orientation et sur l'absence de définition des aptitudes.

---

618 Jean Binon « Note sur l'orientation », p. 12-13. Il fait sans doute référence aux renseignements sur la famille et l'enfant contenus dans le dossier de l'élève. Fond 19771307/38. Archives nationales. Site Pierrefitte.

619 « Mr. Dulau vient de procéder à une étude approfondie du dossier élaboré par M. Caplat. Je souhaiterais très vivement recueillir votre avis. Nous tiendrons une réunion sur ces problèmes ». Le 22 septembre 1965. Archives nationales. Fond 19771307/39. Site Pierrefitte Sur Seine

620 Entretien téléphonique avec G. Caplat du 09 Mars 2014

621 *Ibid*

622 *Ibid*

« Observations sur l'orientation ». « A monsieur Binon, de la part de G. Caplat à titre personnel et confidentiel ».

« Observations critiques

Observation générale. Le système projeté fait table rase du passé et ne se fonde sur aucune expérience antérieure (d'une telle portée)

Sur la conception du système. Sépare assez arbitrairement « orientation pédagogique » et « orientation proprement dite ». Aucune considération sur les problèmes d'adaptation et sur les moyens de les résoudre (confiance entière faite aux professeurs). (…)

Sur le fonctionnement :

Le projet fait entrer en ligne de compte le facteur « aptitudes » mais on ne voit pas ce qu'on entend par là, ni comment et par qui elle est appréciée
Le pouvoir de décision est donné à un conseil d'orientation dont aucun membre – sauf le directeur de l'établissement qui présente ses cas- n'a une connaissance des élèves et ne dispose que d'un dossier écrit (dont les éléments seraient à préciser)
Le facteur essentiel « harmonisation des notes et appréciations » sur lequel achoppait l'ancien système n'est pas envisagé ici (…)
Sur les conséquences
L'organisation nouvelle sera peu onéreuse, puisqu'elle fonctionnera avec 130 directeurs + 450 professeurs-conseillers, soit 580 auxquels il faut ajouter, sans doute, un psychologue par service d'information et d'orientation, soit 580 + 130 = 710 personnes. Or, il y a déjà 1100 conseillers d'OSP en fonction ce qui pose un problème d'emploi (ou de reconversion). »[623]

Le « projet Laurent », ainsi communément appelé, est essentiellement fondé sur les analyses de J. Binon qui réorganise le travail d'orientation selon une division du travail structurée par les logiques modernisatrice et conservatrice. Si le partage des tâches dans l'activité d'orientation est clairement établi dans le projet de réforme, subsistent néanmoins des contradictions générées par

[623] « Observations sur l'orientation ». « A monsieur Binon, de la part de G. Caplat à titre personnel et confidentiel ». Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine. Fond 19771307/39

la non-définition des professeurs-conseillers et par l'organisation d'un système d'orientation souple.

2.2.3. La réorganisation de l'orientation scolaire : une orientation pédagogique

L'ambivalence du projet de réforme de l'orientation scolaire s'incarne dans l'invention par P. Laurent et A. Peyrefitte (successeur en 1967 de C. Fouchet au poste de ministre de l'Education nationale) du « Professeur-Conseiller » qui doit se substituer au projet de statut de Conseiller-psychologue. Elle illustre deux tensions :

- entre la reconnaissance d'aptitudes d'ordre physiologique et psychologique aux côtés des critères scolaires, et l'impossibilité de définir l'orientation comme partage de compétences entre enseignants et conseillers d'orientation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire
- entre la nécessaire adéquation du Plan et des flux d'effectifs scolarisés et la méconnaissance du monde du travail par les enseignants

Ces tensions structurent le projet de réforme de Laurent qui fut discuté au conseil restreint du mois de novembre 1967. Une troisième logique s'intègre aux deux premières : celle d'élaborer une organisation rationnelle de l'orientation censée résoudre les problèmes d'échecs, dus aux préjugés des parents, et du recrutement de l'enseignement technique creusant le décalage entre les flux scolarisés et les besoins du Plan.

L'organisation rationnelle prévue par le secrétariat général impliquait de refondre le système d'orientation qui prévalait jusqu'alors, jugé trop lourd, trop complexe. Parmi les principales transformations prévues par le projet de réforme, apparaissait celle de faire de l'orientation scolaire du premier cycle l'affaire des professeurs puisque les enquêtes de nature *« pseudo-sociologiques »* étaient amenées à être supprimées tout comme les questionnaires détaillés « *sur les goûts de l'enfant, ses aptitudes, son comportement en classe et hors classe* ». Les conseils pédagogiques d'établissement n'étaient composés que des professeurs principaux et excluaient les conseillers d'orientation. Ceux-ci avaient néanmoins la charge de la décision d'affectation à la fin de la classe de 3e. Le Président de la République parvient, en effet, à préserver l'objectif d'une adéquation entre les prévisions du Plan et les flux d'effectifs à scolariser :

> « *Si l'appréciation des aptitudes des élèves relève de la compétence des professeurs, il appartient à l'administration de l'éducation nationale de contrôler l'orientation des élèves vers les différents cycles scolaires et de régler la progression des divers secteurs de notre enseignement dans les proportions conformes au Plan* »[624].

Ce contrôle des flux incombe au conseiller d'orientation qui arbore, dans l'organisation prévue par Alain Peyrefitte, le titre de Conseiller en Education Professionnelle. L'activité de psychologue est du domaine du Conseiller-Psychologue qui intervient dans les classes de CM2, 6e et 5e à la demande de la famille, des maitres ou du professeur-conseiller. Le Professeur-Conseiller a la charge de l'observation, de l'information et de l'orientation des élèves surtout dans le premier cycle. C'est lui qui rencontre les parents et qui participe aux conseils de classe.

[624]Relevé de décisions du conseil restreint du 26 mai 1966 consacré à l'orientation et à l'information pédagogiques et professionnelles. Secrétaire Général de la Présidence de la République. Signé par De Gaulle. 31 Mai 1966. Fond Sébastien Loste. 640/AP/32

Système actuel	Système proposé
Accès au premier cycle	
- Dossier comportant : - le classement de l'élève aux compositions de CM2 - un cahier de devoirs mensuels portant toutes les compositions de dictées et calcul du cours moyen - les réponses des maitres à un questionnaire détaillé sur les goûts de l'enfant, ses aptitudes, son comportement en classe et hors de classe - éventuellement les résultats d'un tests psychologique - les vœux des parents Le dossier est soumis à une : - Commission départementale présidée par l'Inspecteur d'Académie. Cette commission se subdivise en autant de sous commissions qu'il existe de circonscriptions d'inspection primaire dans le département. Les sous commissions, présidées par les inspecteurs primaires se divisent en groupes de travail composé de : - un instituteur de CM2 - un professeur de lycée classique et moderne - un professeur de CEG Les décisions préparées par les groupes de travail sont prises effectivement par les sous commissions. Les commissions départementales n'interviennent que pour quelques cas exceptionnels et pour examiner les problèmes d'ordre général. - les élèves qui ne sont pas jugés aptes à entrer en 6ème sont soumis à un examen	- Dossier scolaire simple - les vœux des parents Le dossier est soumis à une : Commission de secteur comprenant : - L'inspecteur primaire, président - Le directeur du CES ou CEG intéressé - 2 professeurs principaux de 6ème - 1 directeur d'école primaire - 1 instituteur de CM2 - 2 représentants des parents d'élèves La commission de secteur fixe le classement des élèves entre les quatre sections du premier cycle.
- Pour chaque élève il est établi un dossier comportant : - Les résultats scolaires - Les appréciations du professeur sur les aptitudes de l'élève - Les renseignements fournis par l'établissement sur la santé de l'élève, son milieu familial, son développement physique, son comportement. - Un questionnaire qui doit être rempli par la famille - Une fiche destinée à recevoir les résultats des tests psycho-pédagogiques.	- pour chaque élève est établi un dossier scolaire simple - les enquêtes de nature pseudo-sociologiques seraient supprimées
- Un professeur principal pour chaque classe - Les conseils d'orientation correspondent à des groupes d'orientation qui réunissent un petit	- Un professeur principal (sans adjoint) pour chaque classe - des conseils pédagogiques d'établissement, pour chaque groupe de classes de même niveau

nombre (5à 8) de classes de lycées et de CEG de même niveau. Les classes de CES constituent à chaque niveau un groupe d'orientation. - Les conseils d'orientation groupent les professeurs principaux de chaque classe, un conseiller d'orientation scolaire et professionnelle et un médecin scolaire - Ils se réunissent à la fin de chaque trimestre pendant toute la durée du premier cycle - Les conseils d'orientation donnent périodiquement des avis sur le type d'enseignement convenant aux élèves - Si ces avis ne sont pas suivis, les élèves sont soumis à un examen Le conseil départemental d'orientation est chargé d'examiner l'action d'orientation, d'informer les maitres, etc…	(6e, 5e, etc. .) présidée par le chef d'établissement. - Les conseils groupent les professeurs principaux des classes intéressées de l'établissement - Ils se réunissent à la fin de chaque année scolaire - Les conseils statuent sur les changements de section. Cette mission serait assurée par le service local d'information et d'orientation
Fin de la classe de 3e Les décisions d'orientation sont prises au cours de la réunion du 3e trimestre des conseils d'orientation des classes de troisième Pour cette réunion, les conseils comprennent, outre les professeurs principaux des classes intéressées, un conseiller d'orientation et un médecin : - l'inspecteur d'académie ou son représentant qui assure la présidence - le chef de chaque établissement de second cycle d'accueil ou son délégué - l'inspecteur de l'enseignement technique adjoint à l'Inspecteur d'Académie - Trois représentants des parents d'élèves Si la décision du Conseil n'est pas suivie, l'élève doit subir un examen	Fin de la classe de 3e Le processus d'orientation s'étend sur toute l'année scolaire. a) - de septembre à février : phase d'information - le conseil de classe procède à un premier classement des élèves une campagne d'information des parents est entreprise b) – février : le conseil d'orientation prend les décisions. Il est présidé par : - le directeur du service d'information et d'orientation des groupes de districts scolaires. Sa composition serait à préciser. c)- février-juin : phase d'incitation. On s'efforce de faire accepter les décisions d'orientation. Si ces décisions ne sont pas suivies, les élèves sont soumis à des examens. d) les décisions d'affectation sont prises par le service d'information et d'orientation agissant au nom de l'Inspecteur d'Académie.

Source : Archive Sébastien Loste. Conseiller technique de C. De Gaulle. 640/AP/31

Cette partition de l'activité d'orientation résulte pour une grande part des représentations du métier de conseiller d'orientation associé au testeur/sélectionneur, que s'efforça de construire De Gaulle ; image incompatible avec la tentative d'élaborer un système d'orientation souple auquel tenait particulièrement Peyrefitte [625] . C'est d'ailleurs contre cette image de

[625] Peyrefitte rappelle en effet que c'est à la famille de décider de l'orientation de l'enfant. Il suggère d'éviter le mot décision dans le travail du conseil d'orientation et suggère d'utiliser plutôt le mot avis. Cf. page 6 du CR du conseil restreint. Archives S. Loste. Fond 640AP/37. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

testeur/orienteur qu'une partie des conseillers d'orientation intégrèrent à leurs pratiques de nouvelles méthodes notamment celle de la non-directivité[626]. Mais cette définition du métier ne tarit pas les oppositions. En effet, Pompidou s'opposa autant aux orienteurs qu'aux pédagogues qui menaçaient la hiérarchie scolaire :

> « *Il faut éviter de faire collection d'instituteurs, de sociologues et de psychologues pris en main par l'Institut pédagogique national et formés dans un état d'esprit qui serait le contraire de l'orientation. Pousser les enfants le plus loin possible, tel est leur esprit.*» [627]

De Gaulle, qui n'avait pas abandonné son idée d'enserrer les flux de scolarisation dans les prévisions du Plan, rejoignit Pompidou sur la nécessité de recruter les conseillers d'orientation parmi les enseignants :

> « *Les orienteurs. Comment les choisir ? il faut éviter de se laisser entortiller par des psychanalystes et autres fumistes, qui créeront un prurit d'agitation dans l'orientation, qui doit être calme, dégagée d'arrière pensées de tout calibre – notamment politiques. Que l'on choisisse des gens qui aient fait leurs preuves, d'un point de vue pédagogique.* (À Peyrefitte) *Ça c'est votre affaire.* »

> « *Les parents d'élèves. Je me méfie. Qu'est ce que les parents d'élèves. N'est ce pas les parents des mauvais élèves, ou des élèves médiocres ? Ce n'est pas spécifié. (…) Il ne faut pas d'ambiguïté sur la partialité ou l'impartialité des parents d'élèves, et des orienteurs, qu'il n'y ait pas de question, que ce soit catégorique.*» [628]

Ainsi, la combinaison des logiques identifiées structurant la politique d'orientation est constitutive de l'ambivalence du rôle et de la définition des conseillers d'orientation. Le flou qui entoure le projet de réforme sur la définition des conseillers d'orientation ne manque pas d'être souligné par Louis Gros le 23 Novembre 1967 au Sénat lors d'une discussion sur le budget 1968 :

> « *Nous aurions surtout souhaité, Mr le ministre, que vous nous disiez exactement ce que sont, dans votre esprit, dans votre conception, ces fameux conseillers d'orientation. (…) Qui sont ils? Est-ce-que ce sont des professeurs auxquels vous avez donné un complément de formation psychologique ou est ce*

[626] Cf. chapitre 3
[627] Archive Sébastien Loste. 640AP/37 Compte rendu du conseil restreint du 14 novembre 1967
[628] *Ibid*

que ce sont des psychologues auxquels vous avez donné une formation de pédagogue ? Je ne sais pas. Vous ne nous l'avez pas dit et cela ne résulte absolument pas des documents que nous possédons, ni même des réponses que nous avons obtenues. »[629]

Pour Peyrefitte, il ne fait aucun doute, les conseillers d'orientation étaient « *des professeurs, mais auxquels on aura fait subir une formation spécialisée à la fois en psychologie, en sociologie et en économie*»[630]. Ainsi donc tout se passe comme si le groupe professionnel des conseillers d'orientation n'existait pas. Les évènements de Mai-Juin 68 mirent fin à la politique d'A. Peyreffite et de P. Laurent. Ils furent suivis d'une période de rénovation pédagogique au cours de laquelle la discussion du statut des conseillers d'orientation fut réintroduite. La commission d'orientation présidée par le recteur Gauthier fait une large place à l'orientation en désignant le conseiller d'orientation comme membre de droit du conseil de classe.

***

L'invention du rôle du conseiller d'orientation scolaire s'inscrit, à l'instar de la configuration précédente, dans le processus d'élaboration des politiques scolaires, marqué par l'explosion scolaire et une moindre centralité des syndicats enseignants et directions d'enseignement pour l'aboutissement des réformes de l'enseignement, qui ne signifie néanmoins pas la fin des clivages entre le Primaire et le Secondaire. Les CES résultant d'un compromis entre la préservation d'une hiérarchie scolaire et l'impératif modernisateur du Plan peuvent en témoigner. Aux représentations de l'Ecole des hauts-fonctionnaires qui définissent les contours de l'activité des conseillers d'orientation, se conjuguent des déterminants plus structurels tels que l'évolution de la scolarisation prolongée mais aussi le renouvellement de la question scolaire assuré par les travaux de sociologie critique. Si ceux-ci participent à faire resurgir la question scolaire en restituant les mécanismes au principe des inégalités sociales, économiques, géographiques et culturelles entre les élèves, il n'en reste pas moins que les représentations dominantes de l'Ecole sont largement structurées par une hiérarchie des savoirs préexistante à leurs enregistrements. Aux conseillers d'orientation sont, dès lors, confiées les missions de dépister les inadaptés et d'informer les élèves sur les débouchés professionnels possibles.

[629] Journal Officiel, Séance du Jeudi 23 Novembre 1967. Examen du projet de finances pour 1968.
[630] *Ibid*

Conclusion

L'échec des conseillers d'orientation à faire reconnaître leur représentation de l'École et leur champ de compétences comme légitime tient au processus extrêmement complexe d'élaboration des réformes de l'enseignement. La place mineure du conseiller d'orientation dans la réforme Berthoin, l'échec du statut de conseiller-psychologue, ou les remaniements successifs de leur rôle au sein de l'Ecole durant la période 1960-1968, témoignent en effet des logiques et enjeux de luttes contradictoires qui animent les politiques scolaires. L'ambivalence de la réforme Berthoin et de la réforme des CES, tout comme celle de la politique d'orientation menée par Pierre Laurent au sujet du rôle des conseillers d'orientation, résulte de la combinaison des logiques identifiées : préservation de la hiérarchie scolaire tout en favorisant la scolarisation prolongée ; nécessité de contrôler les flux d'effectifs scolarisés tout en élaborant une orientation libérale et souple. Ces différents objectifs assignés aux politiques scolaires empêchent le renouvellement de la loi symbolique du système éducatif qui conserve tant bien que mal son ordonnancement. Les conseillers d'orientation parviennent néanmoins à occuper une place au sein de la division du travail pédagogique, mais celle-ci n'est pas celle escomptée. Si l'examen des périodes 1947-1959 et 1960-1968 a mis au jour les déterminants de la redéfinition permanente de leur champ de compétence, celui de l'évolution du groupe professionnel des conseillers d'orientation tâchera de mettre en évidence les concurrences internes pour la définition du métier, à compter parmi les dynamiques qui concourent à son instabilité.

CHAPITRE 3.

DE CONSEILLER D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE A CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : UNE DIFFICILE TRANSITION (1945-1968)

La conjonction de la logique de préservation de l'ordre scolaire et de celle de recherche de l'adéquation entre politique de l'emploi et politique scolaire, a contribué à définir un domaine de compétences incertain pour les conseillers d'orientation. Cette indétermination est révélée et entretenue par deux évènements décisifs : l'échec en 1963-1964 du statut de Conseiller-Psychologue et la fusion du SNET et du SNES en 1966-1967, constitutifs d'une crise d'identité du groupe professionnel. Les nouvelles conceptions de l'orientation scolaire élaborées dans ces moments cristallisèrent les tensions au sein du groupe professionnel et plus largement au sein du champ médico-psychologique, notamment autour de la valeur (ou la place) à accorder aux tests psychotechniques. On peut grossièrement, tout en sachant que dans les pratiques il y a des recouvrements, distinguer trois pôles : le pôle des conseillers d'orientation qui se veulent des psychopédagogues, dans le sillage de la psychologie de l'enfant développée par Henri Wallon, qui rompt avec la posture antérieure du conseiller d'orientation comme psychologue testeur, et où l'on trouve l'influence du PCF. Le pôle de ceux qui tentent de préserver l'héritage psychotechnique et qui vont investir aussi le domaine de l'information scolaire et professionnelle, leur assurant une modalité de repli sur une définition visant à sortir d'une certaine indétermination. Ces deux pôles associent des conseillers d'orientation plutôt syndiqués au SNES. Et un dernier pôle, plutôt tourné vers la figure du travailleur social, où l'on trouve les CO d'obédience catholique, souvent syndiqués au SGEN. C'est donc moins à une totale et univoque transformation du métier de conseiller d'orientation que l'on assiste mais davantage à une complexification des prises de position au sein du groupe professionnel pour la définition des contours du nouveau champ d'intervention des conseillers. Revenir sur les logiques diachroniques et synchroniques qui concoururent à « *la déstabilisation généralisée de ce qui faisait*

jusqu'alors système»[631] contribue à mettre au jour le rôle des luttes inter et intra-professionnelles dans l'évolution du métier de conseiller d'orientation.

D'un champ de compétences aux frontières délimitées, les conseillers d'orientation, en étant introduit dans l'École, se virent assigner une multiplicité de tâches, parmi lesquelles l'information professionnelle, et occupèrent une position bien souvent marginale dans les collèges et lycées au sein desquels ils opéraient (1). Conjointement à l'entrée des conseillers dans l'École, l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique, qui infléchissait la position dominante de la psychologie expérimentale au profit de la psychologie clinique et de la psychologie sociale, impliqua une réinvention du métier dont dépendrait la pérennité de son existence (2). Les conditions d'élaboration de cette réinvention témoigneront d'une perte d'autonomie des conseillers d'orientation à l'égard du système éducatif, limitant considérablement le champ des possibles (3).

1) Un transfert « infléchi » par leur introduction dans l'Ecole des pratiques de l'OP fondées sur la psychologie expérimentale (1944-1961)

L'entrée des conseillers d'orientation scolaire dans l'enseignement secondaire en 1959-1961, n'est pas nécessairement symptomatique d'une légitimation de l'élargissement de leur expertise au système scolaire[632]. Se défaire de ce présupposé induit par la notion de « professionnalisation » qui voudrait que chaque transformation de l'intitulé d'un métier témoigne de la conquête réussie d'un domaine de compétences, implique de revenir sur les occupations du poste de COP à l'Ecole[633]. On tentera de les saisir grâce à des entretiens avec d'anciens COP portant sur l'évolution de leurs pratiques et grâce aux archives de Guy Caplat, sous-directeur de la division de l'orientation

631 Bertrand Geay, *op.cit.*, Septembre 1999, p. 129

632 Il s'agit de revenir sur l'assertion de T. Le Bianic selon lequel les CES et les lycées auraient ouverts leurs portes aux conseillers d'orientation professionnelle à qui incomberaient le suivi continu des élèves. Le chapitre préliminaire a montré que le rôle des conseillers d'orientation restait largement indéterminé et que leur rôle dans l'observation des élèves était largement contesté. En outre, il s'agit de restituer la complexité avec laquelle s'est effectué le déplacement de la mission des conseillers de l'enseignement technique à l'enseignement secondaire et corrélativement la transformation de leurs outils psychologiques. Voir T. Le Bianic, *op.cit.*, 2005, p. 280.

633 Christelle Avril, Marie Cartier, Delphine Serre, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, La Découverte, 2010. A. Abbott suggère aussi de revenir sur les pratiques et les interactions au travail notamment lorsqu'il souligne les biais générés par la notion de professionnalisation : « *The focus of pattern implied in turn a search for its origins and led to the idea of a common process of development, the idea of professionalization. But professionalization was at best misleading concept, for it involved more the forms than the contents of professional life. It ignored who was doing what to whom and how, concentrating instead on association, licensure, ethics code. In fact, not only did it miss the contents of professional activity, but also the larger situation, which that activity occurs* ». Andrew Abbott, *op.cit.*, University of Chicago Press, 1988, p. 2

scolaire au ministère de l'Education nationale[634] . Pour aborder les incidences matérielles et symboliques de cette entrée dans le secondaire sur le groupe professionnel, il importe de revenir sur ce qui a construit et défini le métier de conseillers d'orientation professionnelle dans les années 1950. Ce n'est en effet qu'au prix d'une reconstruction du rôle des COP depuis la fin de la 2nd Guerre Mondiale que l'on pourra mesurer l'ampleur de leur désajustement à l'Ecole.

1.1. La standardisation des pratiques des conseillers d'orientation professionnelle entre 1944 et 1959 : entre science et placement

Si la politique menée par André Morice est au principe du développement considérable des centres d'orientation professionnelle depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale[635], la normalisation des pratiques des conseillers d'orientation professionnelle (COP) répondit davantage aux actions conjointes des directeurs de l'enseignement technique, des inspecteurs de l'orientation professionnelle, des secrétaires régionaux d'orientation professionnelle - dont la création survint après la guerre- et d'Henri Piéron, directeur de l'INOP.

1.1.1. L'orientation professionnelle : une pratique scientifique

Membre du parti communiste, acteur de la commission Langevin-Wallon, agrégé et docteur en sciences physiques, Paul Le Rolland, directeur de l'enseignement technique de 1944 jusqu'en 1948, chargé de développer les centres de formation professionnelle créés sous Vichy en centres d'apprentissage [636] , impulsa une politique d'organisation et de standardisation de l'orientation professionnelle. L'une de ses premières réalisations fut d'instituer, par l'arrêté du 26 décembre 1945[637], des Secrétariats Régionaux d'Orientation Professionnelle, prévus par le décret-loi 1938, censés coordonner et contrôler les activités des centres d'orientation. En 1950, on en comptait 18. Ces derniers avaient la responsabilité juridique du certificat d'orientation

634 Voir encadré biographique dans le chapitre 1, p. 64

635 Une cinquantaine de centres d'orientation professionnelle sont créés entre 1945 et 1953. Archives nationales F17/17933. Voir chapitre 1. Site Pierrefitte Sur Seine

636 Ce mouvement de développement touche aussi les ENP et les collèges techniques consacrés après la seconde guerre mondiale comme des écoles de niveau secondaire. Cf. Patrice Pelpel et Vincent Troger, *Histoire de l'enseignement technique*, L'harmattan, 2001, pp. 88-90.

637 Le directeur de l'enseignement peut prendre un arrêté puisqu'il dépend du sous-secrétariat d'Etat de l'enseignement technique créé le 20 Janvier 1920 et rattaché au ministère de l'instruction publique. Le décret du 27 Juin 1920 précise que le sous secrétariat à l'enseignement technique a dans ses attributions tout ce qui concerne l'enseignement technique. Cf. Bernard Courtebras, *La structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation l'enseignement professionnel et technique*, Publibook, Paris, 2008, p. 59

professionnelle établi par les conseillers d'orientation (voir chap. précédent). Néanmoins cette tâche fut très rapidement déléguée aux conseillers d'orientation eux-mêmes sous le contrôle des Secrétaires régionaux qui encadraient, ce faisant, étroitement leurs pratiques.

Le rapport réalisé en novembre 1945 par H. Leplège, secrétaire régional d'OP, de l'académie d'Aix en Provence[638] est, à ce sujet, éclairant sur les modalités pratiques de l'exercice de l'orientation professionnelle. Pour lui, le rôle des COP était essentiellement technique. Après le premier recensement des élèves inscrits dans leur dernière année scolaire et ceux de moins de 13 ans désirant poursuivre leur scolarité dans un établissement d'enseignement général ou technique, les conseillers d'orientation avaient à faire passer un test collectif d'intelligence générale au premier trimestre. En février, ils devaient soumettre les élèves à un test collectif d'aptitudes techniques. Enfin, début avril, les conseillers pouvaient faire passer le test de leur choix (par exemple de caractérologie). La consultation d'orientation professionnelle suivait un protocole tout aussi précis. De l'entretien avec les parents au conseil d'orientation, chaque étape du travail du conseiller fait l'objet d'une prescription, si bien que ce type de rapport pourrait se confondre avec un guide professionnel. Il s'agissait en effet de pallier l'extrême hétérogénéité des pratiques d'orientation héritées de la multiplicité des acteurs de l'orientation professionnelle et de la survivance de centres d'orientation facultatifs. La normalisation des fiches professionnelles, instituée par circulaire en septembre 1947 par P. Le Rolland, témoigna de ce processus d'homogénéisation des pratiques des conseillers d'orientation.

A l'entreprise de codification des pratiques se combinait la modification du recrutement des élèves des instituts de formation et de préparation au DECOP. Le Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique modifia, par circulaire en avril 1953, le recrutement des élèves conseillers d'orientation en ajoutant à l'examen probatoire une épreuve de psychologie et de physiologie (sous la forme de questionnaire et portant sur le programme d'anatomie et de physiologie animales du baccalauréat de philosophie)[639]. Ce recentrement sur la psychotechnique de l'entrée des centres de formation émane de la volonté d'Henri Piéron, qui avec le soutien de Louis Ragey[640] directeur du CNAM et d'Albert Buisson, modifia la formation de l'INOP et,

638 Archives nationales. F/17/17933. Orientation professionnelle et psychotechnicien
639 Circulaire n°227L/7. Archives nationales. Fond F17/17933. Site Pierrefitte Sur Seine
640 Le soutien de L. Ragey à H. Piéron s'inscrit dans la volonté du directeur du CNAM de limiter les activités politiques, et notamment communistes, des étudiants de l'INOP. En 1950, il explique qu'il n'y a de place que pour la science à l'INETOP et qu'il y faut présence et assiduités. Voir le numéro de la Boussole à l'INETOP, n°33 23/11/1950

corrélativement, le DECOP, afin de renforcer l'apprentissage de la psychologie expérimentale et des méthodes statistiques et des tests[641].

Ce recentrement coïncide avec le mouvement initié par le syndicat national des psychotechniciens de la CGT dont le président était Michel Roche[642], membre du groupe des conseillers et psychotechniciens communistes, pour la création d'un diplôme de psychotechnicien afin de remédier aux usages multiples de la psychotechnique dans le monde du travail qui desservent les ouvriers, tout en ternissant l'image des psychotechniciens[643]. Il coexistait, en effet, sous cette dénomination, « *un ensemble disparate de personnes, qui se distinguaient tant par leurs pratiques ou leurs secteurs d'activité (public, privé), que par leur niveau scolaire initial* » [644]. La proposition fut présentée par les députés communistes Cogniot, Patinaud, Linet, Cristofol, Gagne et Galicier à l'Assemblée Nationale en janvier 1953. L'élaboration du diplôme fut confiée à Piéron qui insista largement sur l'enseignement de la psychologie expérimentale. Le programme du certificat d'études psychotechniques comprenait également des enseignements de biologie et physiologie, de vie industrielle, de méthodes psychotechnique et de statistiques. Bien que ne recrutant que très peu de candidats de 1953 à 1970, signifiant le peu d'attrait qu'exerçait alors la psychotechnique, l'élaboration du DEP, entérinée par décret, témoignait néanmoins de la position dominante qu'occupait alors Piéron dans le champ de la psychologie[645] et de la conquête réussie par la psychologie expérimentale du domaine d'intervention de l'orientation professionnelle.

Rappelons que Piéron était le directeur de l'INOP, qui fut à la fin de la 2nd Guerre Mondiale le seul institut qui formait des conseillers d'orientation professionnelle. Ceux de Caen et de Clermont Ferrand disparurent avec la débâcle allemande. L'Institut de Biométrie Humaine et d'Orientation Professionnelle (IBHOP) de Marseille, créé par l'arrêté du 15 Avril 1945 préparait également au DECOP mais dans une moindre proportion que l'INOP. En 1951, sur les 71 admis au diplôme, 64 provenaient de l'INOP contre 7 pour l'IBHOP. En 1958, la tendance se maintint avec 39 candidats pour l'INOP et 14 pour l'IBHOP. L'INOP incarnait jusqu'à la fin des années 1960 le chef de file de la formation de conseiller d'orientation professionnelle[646]. Piéron, qui présida la commission d'étude de l'organisation technique de l'orientation professionnelle

641 Voir à ce sujet l'annotation de Louis Ragey au projet de Piéron concernant le DECOP. Lettre de Piéron à Buisson et Ragey du 13 février 1953. Fond F17/17934 Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

642 Directeur des services de psychologie du travail à la fédération des transports routiers. Militant au Syndicat des psychotechniciens puis des psychologues du travail affilié à la CGT.

643 Voir à ce sujet les conclusions du congrès de la Confédération générale des cadres mobilisées dans la proposition de résolution n°5321 présentée à l'Assemblée nationale par les députés communistes.

644 T. Le Bianic, *op.cit.*, 2005, p. 252

645 *Ibid*, p. 253-257

646 Plusieurs instituts de formation ont été crées dans les années 1960. Celui de Caen en 1964, Besançon en 1966, et ceux de Lyon et Strasbourg en 1967.

imprima sa marque à la formation de conseiller d'orientation qui se voulait de plus en plus tournée vers la psychologie différentielle. Si l'orientation professionnelle semblait répondre aux préceptes scientifiques de la psychologie expérimentale élaborée à l'INETOP, il n'en demeure pas moins que son articulation au monde du travail resta au cœur des représentations du directeur de l'enseignement technique Albert Buisson qui succède à Paul Le Rolland en 1948.

1.1.2. L'orientation professionnelle comme placement réussi

A l'inverse de Le Rolland, favorable à l'école unique, Albert Buisson, membre de l'Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique, se réclamait de la conception « *verticaliste* »[647] du système éducatif et promut l'autonomie de l'enseignement technique. Le regain d'une conception de l'orientation professionnelle plus ajustée au monde du travail transparait de l'extrait du rapport sur les questions que soulevait l'orientation professionnelle :

> « *Il arrive que l'on trouve de graves fautes telles que celles-ci relevées dans un centre de notre académie, celui de Clermont-Ferrand qui, bien qu'obligatoire, reste en marge des centres publics normaux, réguliers :*
>
> - *Certificats délivrés sans que les enfants aient passé d'examen médical (par exemple en 1948, un conseiller en a délivré ainsi 78 sur total de 231 dans l'année, soit le 1/3 sans examen médical)*
> - *Certificats portant des indications de maladies ou d'insuffisances, des mots savants qui ne sont pas à la portée de beaucoup de parents ou de petits patrons artisans (par exemple : « troubles mnémopsychiques », « retard pubertaire », « insuffisance pondérale », « cyphose dorsale », « hyperhydroise palmaire »….) »*[648].

(…)

> « *Très souvent on constate chez les conseillers une tendance à se confiner dans les examens psychotechniques qu'ils semblent considérer comme la partie noble de leur tâche. Cette tendance est*

[647] Vincent Troger, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, 8e année, n°4, 1989, p. 607

[648] Rapport sur les questions que soulève le certificat d'orientation professionnelle. Direction de l'enseignement technique. Réunion des Secrétaires Régionaux d'Orientation Professionnelle des 24 et 25 Mai 1949. Archives nationales. Fond F17/17933. Site Pierrefitte Sur Seine.

particulièrement nette chez les débutants. Cela tient sans doute à leur formation pratique dans les centres parisiens où une spécialisation plus grande du conseiller vers la psychotechnie est possible. A PARIS il y a des services de placement organisés. En province et surtout dans les petites villes le conseiller doit aider les familles à placer l'enfant et parfois effectuer lui-même le placement. Et le plus souvent ce qui importe ce n'est pas le métier mais le poste de travail. (…) Il faut donc que le conseiller suive les besoins, la vie réelle des métiers. (…) Si on ne veut pas faire ranger l'orientation professionnelle dans la catégorie des accessoires de luxe, il faut éviter que les conseillers se cantonnent dans leurs laboratoires. Les examens psychologiques les plus fouillés, les profils psychotechniques les plus scrupuleux, les dossiers individuels les plus complets ne servent à rien s'il manque les éléments qui doivent faire aboutir l'Orientation Professionnelle au placement rationnel de l'enfant. »[649]

Contre les critiques fréquemment formulées à l'encontre des COP supposés méconnaitre la réalité du travail et l'évolution des métiers, les secrétaires régionaux d'OP s'efforcèrent de rappeler le caractère fondamental des relations avec les professions et les professionnels. Une série de suggestions furent ainsi dispensées aux COP pour maintenir des liens étroits avec le monde du travail. Sur le plan régional, réunions des conseillers d'OP au secrétariat ; sur le plan départemental, visites aux unions départementales, aux chambres syndicales, réunion des conseils d'administration et visites des établissements professionnels[650]. Si le rapporteur Leplège rappelle qu'il ne s'agit pas de remplacer les examens des conseillers d'orientation par une procédure de sélection au profit des entreprises, ces prescriptions témoignent du tiraillement qu'exercent les enjeux de la formation professionnelle des apprentis et l'idéal de justice sociale sur la conception de l'orientation professionnelle.

Le métier de conseiller d'orientation professionnelle semble pris dans la tension permanente entre une rigueur scientifique nécessaire à l'usage des tests dont dépend son diagnostic final et la finalité politique et économique qui lui est associée, à savoir, le contrôle des jeunes de classes populaires ayant terminé leur scolarité obligatoire. Deux exigences du métier constitutives du double contrôle dont font l'objet les pratiques des conseillers : celui de l'institution, au travers des secrétaires régionaux et des directeurs de centres ; celui exercé par l'INOP par l'intermédiaire de son concours d'entrée et du DECOP. L'organisation extrêmement planifiée des conseillers d'orientation ne laissait subsister que peu d'espaces d'incertitudes

649 Rapport sur les questions que soulève le certificat d'orientation professionnelle, *op.cit.*, p. 5

650 Voir le rapport intitulé « Organisation des rapports entre l'orientation professionnelle et le placement en apprentissage » de l'inspecteur général de l'enseignement technique de Strasbourg et « Liaisons avec les services de la main d'œuvre. Liaisons avec les professions ». Rapport de M. Abraham. Réunion des secrétaires d'O.P. . Direction de l'enseignement technique. Le 7 juin 1951. Archives nationales. Fond F17/17933. Site Pierrefitte Sur Seine

susceptibles d'être exploités par les conseillers afin de redéfinir, à la marge, leur activité et contraignit, par conséquent, ceux qui ne s'en accommodaient pas, à renoncer.

1.2. Le métier de conseiller d'orientation professionnelle : un « *boulot formidable* » et un « *boulot administratif* »

Les rapports de stages d'élèves-conseillers d'orientation de la promotion 1956-1957 exposent les pratiques et activités des centres d'orientation professionnelle. Ne dépassant pas quelques pages, ils décrivent plus ou moins finement le travail des conseillers d'orientation professionnelle. On peut néanmoins observer une certaine régularité dans les diverses activités du centre. On ne mobilisera qu'un extrait du rapport de stage de Suzanne Ceyrac, élève conseillère d'orientation à l'IBHOP, qui, d'après le directeur du centre d'orientation professionnelle de Limoges, « *a voulu connaître le fonctionnement du centre dans sa totalité, (…) s'est intéressée à toutes les questions touchant, de près ou de loin, à l'Orientation professionnelle* »[651] et décrit, par conséquent, les différents aspects du métier. Aussi précis soit-il, ce rapport de stage ne retrace qu'une activité d'un mois au sein d'un centre d'orientation professionnelle et constitue l'une des modalités d'évaluation des élèves-conseillers d'orientation. Il ne peut pas, de ce point de vue, être considéré comme un écrit neutre sur les pratiques des conseillers d'orientation puisqu'il est soumis à l'approbation du directeur de centre, et , de fait, ne rend compte, que partiellement de leurs activités.

A ce rapport de stage, s'ajoutent alors des entretiens semi-directifs avec des conseillers d'orientation retraités qui sont entrés dans le métier avant que celui-ci n'intègre pratiquement le premier cycle de l'enseignement secondaire au début des années 1960. Les entretiens répondent à un double questionnement, à savoir ce qui précède l'entrée dans le poste et ce qui définit le métier de conseiller d'OP.

Extrait d'un rapport de stage réalisé entre 01/10/1957 et le 01/11/1957

« *Dans plusieurs écoles d'enseignement primaire du département j'ai procédé aux examens collectifs obligatoires pour les enfants qui terminent dans l'année l'enseignement du premier degré. Dans ces établissements, au cours de ces examens, la batterie appliquée aux filles est la suivante : tout d'abord un texte est lu deux fois de suite aux enfants, qui en quatre minutes doivent répondre sur une feuille aux questions écrites s'y rapportant. Le test qui suit est un test de niveau, le « Terman forme B » dont la durée de passation est d'une demi-heure environ. Un tableau*

[651] Fond F/17/17934 relatif à l'enseignement technique et l'orientation professionnelle (1922-1960). Site Pierrefitte Sur Seine

indique l'équivalence en âge mental d'après le nombre de points obtenus, cela permet de calculer un quotient intellectuel. Ce test est suivi par un autre ayant pour objet de mesurer l'intelligence logique (…). La deuxième partie de l'examen comprend un test de visualisation et de coup d'œil : le « SPA » suivi par un test de bureau le « BUR », appliqué dans le but de détecter les plus aptes à accéder aux emplois de bureau et de secrétariat (…). La séance se termine par un test de mémoire différée, un questionnaire identique à celui distribué lors de la toute première épreuve, celle de la mémoire auditive, est donné aux enfants qui, cette fois-ci, en trois minutes doivent répondre aux questions dont elles se souviennent. (…) Monsieur de Directeur m'a fait également participer activement à des examens individuels, en particulier à des cas d'artisanat c'est-à-dire d'enfants désirant être examinés par nous afin de se faire délivrer un certificat d'orientation professionnelle nécessaire à l'établissement d'un contrat d'apprentissage et à des cas spontanés d'orientation professionnelle et scolaire. Parmi ceux-ci il en est deux qui ont particulièrement retenu mon attention et dont j'ai été appelé à m'occuper tout spécialement ! (…) Le premier est celui d'Anne-Marie âgée de 15 ans 8 mois, elle a obtenu le certificat d'études primaires au moins de juin 1957 avec une année de retard, elle a poursuivi toute sa scolarité primaire dans une école libre et suit actuellement dans cette même école des cours d'enseignement commercial. Les parents hésitent entre la poursuite des études et un apprentissage direct (atelier de fabrication d'émaux, coiffure, vente, etc…). A l'examen, les résultats aux tests sont les suivants : quotient intellectuel : 93, le niveau de l'intelligence globale peut donc être considéré comme normal, l'intelligence logique parait assez bonne, l'intelligence spatiale est moyenne. Aux Kohs l'âge mental est de 16ans 2 mois. Les possibilités manuelles sont assez bonnes dans l'ensemble, le geste est aisé, calme, la préhension est bonne, la précision est assez bonne. Du point de vue des dispositions caractérologiques cette enfant se présente comme moyennement émotive, peu active et ayant une bonne adaptation sociale. Elle est calme et même facilement lente avec une fatigabilité assez rapide. La jeune Anne-Marie est aussi indécise que ses parents, elle avait eu l'intention de s'inscrire à l'école des Arts décoratifs de Limoges parce qu'elle obtient de bons résultats en dessin dans la classe du certificat d'études primaires, elle avait aussi pensé à s'occuper d'enfants, elle aurait également aimé être hôtesse de l'air, elle admet cependant que les études qui y conduisent lui resteront inaccessibles. Il semble qu'Anne-Marie manque nettement de confiance en elle, garde de ses résultats scolaires médiocres un sentiment d'infériorité intellectuelle, elle souligne notamment qu'elle ne voudrait pas être la plus sotte de sa famille (…). Il semble qu'Anne-Marie ne soit pas assez mûre pour poursuivre un apprentissage direct quel qu'il soit et que la prolongation de la scolarité dans la section commerciale qu'elle a choisie soit une meilleure solution. C'est ce qui fut conseillé aux parents tout en leur faisant apparaitre l'importance qu'il y a à valoriser l'enfant à ses propres yeux. (…) *Le second cas est celui de Marc âgé de 15 ans. Il vient d'échouer à l'examen de passage qui devait lui permettre de passer en classe de 4ème au lycée. Il a commencé sa scolarité primaire dans une école primaire libre puis l'a poursuivie au petit lycée. Entré au lycée il a redoublé la 6ème, en 5e les résultats fait en français et en anglais ne lui ont pas permis d'entrer en 4ème. Le bulletin scolaire indique : résultats bons en mathématiques faibles en*

français. Les parents persuadés que Marc entrerait en classe de 4ème ne se sont pas préoccupés du sort de l'enfant. Le 4 octobre, désorientés, ils ne savent que décider et espèrent trouver une solution dans notre conseil. A l'examen, les résultats aux tests sont les suivants : quotient intellectuel : 101, le niveau d'intelligence globale doit donc être considéré comme normal, l'intelligence logique est bonne. Les résultats aux tests d'intelligence technique sont excellents, la compréhension des schémas est exacte, la visualisation est très bonne. Les aptitudes manuelles sont bonnes, le contrôle excellent. La préhension est sûre et adaptée, le rythme calme et continu. Au point de vue des dispositions caractérologiques cet enfant se présente comme moyennement émotif, avec un fond de timidité. Il est rapide sous un air calme, il travaille avec encouragements et gagne à être stimulé avec bienveillance. »[652]

Le métier de conseiller d'orientation professionnelle apparaît comme principalement articulé aux techniques héritées de la psychologie expérimentale. Le COP réalise des tests collectifs et individuels de nature différente qui visent à évaluer le quotient intellectuel, les aptitudes manuelles, la mémoire, la perception, et le caractère. Il intervient auprès des élèves en classes de fin d'études primaires, de ceux désirant obtenir un certificat d'aptitude obligatoire pour entrer en apprentissage mais dispense aussi des conseils d'orientation scolaire et professionnelle à des cas dits « spontanés ». Autrement dit, une partie de ses interventions est obligatoire et systématique, une autre répond aux demandes des élèves ou des parents. Même pour les cas spontanés, le conseil en orientation scolaire et professionnelle se fonde sur un examen individuel. Les entretiens menés avec Micheline Bongibault et Robert Solazzi corroborent largement cette description du métier. Ils ont investi respectivement le métier de COP en 1961 et 1954 et insistent tous les deux sur la pratique des tests collectifs et individuels auprès des élèves de classes de fin d'études primaires.

Extrait d'entretien mené avec Micheline Bongibault[653]

« *Le boulot consistait à partir, comme une armée en guerre, mais vraiment comme une armée, 4 conseillers dans la voiture de fonction payée par le département, un calendrier où on était pris tous les jours, matin et soir en collectif. C'est-à-dire qu'on balayait le département qui nous était imparti, on le balayait au niveau de toutes les classes de fin d'études, au niveau de tous les CM2, au niveau de certaines classes de 5e (…). Après qu'on avait fait ces collectifs là on les corrigeait, après y'a eu la correction mécanographique mais pendant un certain temps on les*

[652] Le fond F17/17934 aux archives nationales contient toute une série de rapports de stage d'élèves conseillers d'orientation qui décrivent scrupuleusement les missions des conseillers, les outils utilisés ainsi que les publics des centres d'orientation professionnelle.
[653] Entretien mené avec M. Bongibault à son domicile le 3 décembre 2010

corrigeait à la main (…) On voyait les fins d'études en grande batterie, 18 par jour, et là ce qui était bien c'est qu'on faisait un examen complet. L'examen complet comprenait une visite médicale et des tests manuels et ça se terminait par un conseil d'inscription. Alors on recevait les parents parce que l'on demandait que les enfants viennent accompagnés de leur famille. (…) C'était très bien sur le plan local, c'était très bien pour les établissements d'enseignement techniques parce qu'on était les pourvoyeurs de l'enseignement technique, c'est-à-dire que les gosses au lieu d'aller errer un peu partout, euh… essayer trente-six patrons… on leur expliquait bien aux familles la hiérarchie des établissements, la chance qu'ils avaient d'y entrer, compte tenu de leurs résultats et de leurs performances (…). On avait un dossier cartonné pour protéger les papiers sur lesquels il y avait l'identité des enfants… on avait une visite médicale, très attentionnée par un médecin très compétent (…). On avait une fiche scolaire que les enseignants acceptaient de remplir, on avait un questionnaire d'intérêts que les mômes remplissaient eux-mêmes et on avait des examens complémentaires manuels. Voyez… donc on avait un bilan complet sur le gamin, et avec une journée de travail chez nous on pouvait dire, vraiment, on pouvait conclure, on est la personne qui connaît le mieux ce gamin (…). *À mon avis on faisait un boulot extraordinaire. Tous les enfants qui avaient une chance de passer au maximum de leurs possibilités, on leur donnait* (…) ».

Extrait d'entretien avec Robert Solazzi[654]

« *Je suis arrivé à Saint-Brieuc en 1955. (…) Le centre était installé dans une ancienne caserne. C'était un centre où il y avait la directrice, deux conseillers qui étaient des instits et moi (…). On travaillait comme ça : le premier trimestre on faisait des tests collectifs dans tout le département des écoles du nord hein on rassemblait les gens dans les chefs lieux de cantons, on rentrait on corrigeait les tests collectifs ensuite on allait faire des tests individuels dans les classes c'est à dire qu'on ne pouvait pas arrêter la classe, donc on faisait derrière un paravent entretien tests manuels etc… c'est à dire qu'on appliquait pour les classes de fin d'études primaires l'examen d'orientation obligatoire.. (…) et après on donnait les résultats aux instits… on ne voyait pas les parents, on ne voyait pas les enfants… rien… ça a commencé à m'énerver… ça ne me plaisait pas… je me disais je ne suis pas rentré dans un truc pour faire un boulot administratif, remplir des dossiers qui ne servent à rien.(…) A Noel la situation était réglée, l'année suivante je ne reviendrais pas.* »

On retrouve dans ces deux rapports au poste ce qui constitue le métier de COP : à la fois une activité professionnelle qui s'inscrit dans un dispositif d'action publique, visant à régler le problème lié à l'orientation professionnelle des jeunes arrivés en fin de scolarité obligatoire (R. Solazzi) ; mais aussi un rôle de promotion sociale à la marge grâce à l'examen individuel des

[654] Entretien téléphonique avec R. Solazzi le 28 novembre 2013.

jeunes et l'usage des tests psychotechniques (M. Bongibault). Ces rapports au poste sont inséparables des conditions d'entrée dans le métier de Micheline et de Robert. Il constituait, pour la première, un moyen d'échapper au poste d'institutrice auquel elle était désajustée. Micheline rentre au lycée en 1945. Après le baccalauréat sciences expérimentales qu'elle obtint en 1953, elle envisageait de faire une classe préparatoire « philo » (Fénelon) à Paris. Elle ne fut pas retenue. Son père lui suggéra de faire pharmacie compte tenu de la spécialité de son baccalauréat. Elle avait une passion pour l'histoire-géographie mais ne se voyait pas passer l'agrégation. Elle passa le concours de l'Ecole Normale d'Institutrice, soutenue dans son choix par son grand-père, mais y échoua. « *Je rate le concours car je n'ai vraiment pas eu le courage d'affronter ce que j'ai vu… ça relevait de l'abomination, l'instit de 1880, rigide !* » Elle parvient néanmoins à occuper un poste d'institutrice dans le Calvados et à se faire dispenser des cours à l'Ecole Normale destinés à préparer le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Bien qu'elle reconnaisse avoir vécu ses premières années d'institutrice dans des conditions « *hyper agréables* », « *des problèmes de cœur* » l'amenèrent à quitter son premier poste. Elle fut mutée à BlainVille sur Ordre, dans une école à huit classes. « *C'était devenu le bagne (…) j'avais les mauvais CM2 et tous les CM1* ». C'est par l'intermédiaire de son amie institutrice, avec qui elle partageait un appartement de fonction, qu'elle apprit l'existence du concours de conseiller d'orientation à Paris. Micheline réussit le concours et intégra l'INETOP en 1959. Ce fut une étudiante assez médiocre. Elle préférait voir ses copains, militer au PCF, si bien qu'elle reçut un avertissement de Madame Benassy-Chauffard, adjointe de direction à l'institut. Elle obtint le DECOP en 1961 et fut mutée à Nantes. L'ambiance assez bonne du centre d'orientation de Nantes et le sentiment de favoriser la promotion de tous lui permettaient de s'accommoder assez facilement de la contrainte à occuper le poste de conseiller d'orientation durant 5 ans (les instituteurs(rices) détaché(e)s à l'INETOP conservaient leurs salaires mais devaient 5 ans à l'Etat).

Pour Robert Solazzi, l'entrée à l'INETOP mit fin à une période d'incertitudes et d'indéterminations générée par l'arrêt brutal de ses brillantes études. Boursier, il passa son baccalauréat un an en avance au lycée Louis-Le-Grand et intégra une classe préparatoire à Polytechnique. Il est alors atteint d'une poliomyélite. Elevé dans la tradition catholique qu'il hérita sa mère, -son père est ouvrier anarchiste puis communiste-, il s'engagea dans le mouvement scout. Il intégra l'INETOP en 1952 et adhéra au SGEN. Le métier de COP constituait un débouché professionnel compatible pour les militants chrétiens de gauche qui associaient la

critique de l'Ecole et de la pédagogie à leur engagement politique et religieux[655]. Il se heurta à la prédominance des instituteurs dans sa promotion, majoritairement syndiqués au SNET et affiliés au PCF. La bourse d'études ne suffisant pas à subvenir à ses besoins, il occupe un poste de bibliothécaire rue de Grenelle. Aussi entretient-il une double distance, symbolique et matérielle, à l'égard de la formation de conseiller d'orientation.

La double tension (placement réussi et répartition rationnelle des élèves), dont témoignent les extraits d'entretien, qui structure l'activité du métier de conseiller d'orientation professionnelle, s'estompera progressivement dès lors qu'il est intégré au premier cycle de l'enseignement secondaire.

1.3. L'effritement de l'expertise des conseillers d'orientation

L'examen de la socialisation professionnelle constitue une entrée privilégiée pour restituer le rôle déterminant des relations interprofessionnelles, de la hiérarchie et de la configuration spatiale du travail sur les modalités d'occupation du poste et, corrélativement, dans les pratiques mises en œuvre[656]. L'entretien semi-directif autour de l'évolution des pratiques des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (nouvelle appellation depuis 1959) permet de saisir l'ampleur des transformations qui affectent le métier et les agents qui l'occupent. À partir d'entretiens et de rapports d'activité de centres d'orientation scolaire et professionnelle[657], il s'agit de démontrer comment l'entrée dans l'Ecole, et tout ce qu'elle suppose comme transformations dans la socialisation professionnelle des conseillers d'orientation, participe à déstabiliser les pratiques routinières des conseillers et, potentiellement, à faire émerger d'autres modalités d'occupation du poste.

1.3.1. Une expertise diminuée

L'entrée des conseillers d'orientation dans l'Ecole coïncide avec une transformation de leurs pratiques pour partie génératrice d'une remise en cause de leur légitimité à intervenir dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. A l'examen psychotechnique individuel constitutif du certificat d'orientation professionnelle, se substitue l'usage croissant des tests collectifs.

655 Vincent Troger, *art.cit.,* 1999. p. 22
656 Christelle Avril, Marie Cartier et Delphine Serre, *op.cit,* 2010
657 Fond Guy Caplat. Fond 19870194/6. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

L'évolution lente des effectifs des conseillers d'orientation (de 750 au début des années 1960 il passe à 1100 environ à la fin des années 1960) contribue à la surcharge de travail pour les COP.

> « *Je pense que tous les absents, comme moi, sont quelque peu écrasés sous le poids sans cesse croissant des besognes en O.S.P. . Que serait-ce si M. Pompidou nous concédait la qualité de psychologue ?*» [658].

Le nombre de consultants des centres d'orientation est, en effet, multiplié par 2,7 entre 1956 et 1967[659], soit une augmentation deux fois plus rapide que celle des conseillers, si bien que le modèle d'expert en orientation professionnelle, promu par l'INOP, qui implique de réaliser un examen et un entretien individuels après la passation de tests collectifs, est irréalisable car trop coûteux en temps. Aussi l'activité des conseillers d'orientation s'est-elle rapidement limitée à la passation de tests collectifs qui permettent d'apprécier le niveau général d'une classe tout en récoltant des éléments individuels. Ce déplacement progressif du centre de gravité des pratiques des conseillers d'orientation est constitutif de la dépréciation de l'image du métier associé à l'orienteur/testeur, qui participe à son déficit de légitimité. Car, comme le souligne un conseiller d'orientation retraité « *les solutions dispensées aux enfants à partir des résultats aux tests collectifs et des résultats scolaires … c'était du vent* »[660]. De plus, parce qu'ils corroborent généralement les résultats scolaires et, par conséquent, les jugements professoraux, les résultats aux tests collectifs amenuisent considérablement l'expertise des COSP.

Parallèlement, les enjeux et luttes contradictoires jalonnant l'élaboration de la politique d'orientation constitutifs de l'indétermination du rôle des conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire concourent à l'affaiblissement de leur expertise. L'indétermination est, en effet, à elle seule, un indicateur de la difficulté pour les COSP à faire valoir leur domaine de compétences. Mais elle agit également sur les conditions d'occupation du poste en faisant bénéficier les COP d'une relative autonomie à l'égard de la hiérarchie. L'absence de consensus sur leurs missions est, en effet, au principe d'une liberté d'action qui contraste avec l'organisation de l'orientation professionnelle des années 1950. Le rapport à la hiérarchie n'est pas le seul à être

---

658 Lette de la direction du centre d'orientation scolaire et professionnelle de Nantes à Léon Hermitte du 29 Janvier 1965. Archives de l'ACOF. Papiers de Léon Hermitte.

659 Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine. Fond Guy Caplat, 19870194/6.

660 Entretien du 25 mars 2013 avec Jean-Claude Foutrier. Conseiller d'orientation retraité, Ancien instituteur (1955-1965), il intègre l'INETOP en 1965. Il devient au début des années 1970 assistant des professeurs Reuchlin et Zazzo à l'INETOP.

transformé, celui entretenu avec les pairs l'est également. D'une pratique collective, la passation des tests s'effectue seul(e) et le système d'interaction est élargi aux chefs d'établissements et enseignants.

Extrait d'entretien avec Micheline Bongibault

« *Alors là, les conditions ont complètement changé parce que les examens collectifs je les faisais toute seule, mon calendrier, je l'établissais toute seule « à la va comme j'te pousse ». C'est pas pareil que d'avoir un calendrier qui est relié par son secrétariat. Pas couvert par l'inspecteur d'académie, uniquement couvert par le directeur de centre… donc si vous voulez, fragilisé, le conseiller est complètement fragilisé…moi j'ai eu l'impression qu'on me larguait. Alors complètement fragilisé mais avec un sentiment de liberté pour équilibrer hein.*»[661]

Tout se passe comme si une fois entrée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'orientation professionnelle, conquérante et fortement hiérarchisée, s'évanouissait pour laisser place à la hiérarchie et à l'organisation des collèges dont dépend désormais le rôle des conseillers d'orientation[662].

> « *Il y a un aspect humiliant dans notre profession, c'est toujours devoir solliciter nos interventions comme une grâce… »*[663]

L'entrée des conseillers d'orientation dans le secondaire se réalise, dès lors, progressivement et parfois par le biais de négociations. Il s'agit d'intégrer un établissement auquel le COSP était jusqu'alors « *étranger* »[664]. Dans l'académie d'Aix en Provence, certains chefs d'établissement refusent la participation des COSP à l'information scolaire.

---

661 Entretien avec Micheline Bongibault à son domicile du 3 décembre 2010.

662 On retrouve ici l'observation de C. Avril, M. Cartier et D. Serre concernant les resocialisations professionnelles : « Ces moments peuvent être le fait des mobilités des individus : lorsque les travailleurs changent de service ou plus généralement de contexte local de travail, ou bien, inversement, lorsque l'encadrement hiérarchique change et, avec lui, les normes locales de travail ». Cf. C. Avril, M. Cartier et D. Serre, *op.cit*., 2010, p. 113

663 Archives nationales Site Pierrefitte-Sur-Seine. Fond Guy Caplat, 19870194/6.

664 C'est ainsi que Bernard Moisy se sent perçu par les enseignants. B. Moisy est sorti de l'INETOP en 1957. Il est muté au centre d'orientation professionnelle de Lille où il y reste jusqu'en 1964. Puis il devient directeur du centre d'orientation de Cherbourg. Il devient au début des années 1970 chargé du développement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans l'académie de Strasbourg. Il passe le concours d'inspecteur au milieu des années 1970, le réussit et est nommé à Nantes. Il retourne peu de temps après dans l'académie de Strasbourg comme Chef de service académique d'information et d'orientation. En 1978, il devient Inspecteur général de l'Enseignement technique. Au début des années 1980, Claude Vimont propose à B. Moisy de devenir chef du département de la formation professionnelle à Paris.

« *Lorsque, chaque année, je propose d'organiser dans les classes de 3e, des séances d'information collective* (…) *je reçois –fort courtoisement d'ailleurs- une réponse négative de la part des chefs d'établissements.* »[665]

« *Au cours de l'année scolaire 1963-1964 l'initiative de l'information était laissée aux Centres d'OSP. Au cours de l'année scolaire 1964-1965 des directives précises avaient été données* (…) *par Monsieur l'Inspecteur d'Académie du Pas-de-Calais. Les brochures d'information devaient être établies par le CRDP en collaboration avec le BUS. Les conférences aux élèves et parents d'élèves étaient à la charge des professeurs délégués du BUS aidés des conseillers d'OSP.* »[666]

À l'inverse, l'inspecteur d'académie de Montpellier demande dans un courrier adressé aux directeurs et directrices des CES et CEG de « *bien laisser aux Conseillers d'O.S.P. toute latitude pour effectuer examens et entretiens pendant les horaires réguliers* »[667].

Autant d'indices qui témoignent des rapports de force et des tensions que génère l'entrée des COP dans l'enseignement secondaire et, corrélativement, de la difficile conversion de leurs pratiques au nouveau champ de compétences « investi ». Ils permettent également de comprendre comment l'information scolaire, définie comme nouveau champ d'intervention des conseillers au milieu des années 1960, peut constituer une voie de repli face à leur désajustement au second cycle de l'enseignement secondaire.

1.3.2. L'information scolaire : génératrice de segmentation professionnelle ?

La question de l'information scolaire et professionnelle émerge simultanément à celle de l'orientation scolaire. L'inadéquation entre les prévisions du Plan et les flux d'effectifs scolarisés, dont l'un des effets les plus néfastes serait l'insuffisance des effectifs de l'enseignement technique et l'explosion de ceux de l'enseignement secondaire et supérieur, et le renouvellement de la question scolaire autour des inégalités sociales, économiques et culturelles contribuent à faire de l'orientation scolaire un problème public et de l'information scolaire sa solution[668]. Aussi les

665 Archives nationales Site Caran. Fond Guy Caplat, 19870194/6. Centre d'OSP de Marseille
666 *Ibid.* Centre d'OSP de Calais
667 Inspection académique des Pyrénées orientales, le 16 décembre 1964. Archives nationales Fond 19870194/6
668 Voir chapitre précédent

COSP se voient-ils attribuer, sur le modèle des professeurs délégués au BUS intervenant au lycée, une nouvelle mission, celle d'informer les élèves, les parents et d'informer collectivement et spécialement en classe de 3e[669]. Mais cette injonction suscite des réceptions différenciées au sein du groupe professionnel.

Les archives officielles de Guy Caplat[670], sous-directeur de l'orientation scolaire au ministère de l'Education nationale, contiennent une centaine de courts rapports (deux à trois pages) des centres d'OSP sur les activités menées pour l'information scolaire des élèves. Les rapports examinés répondent tous au même format imposé par les journées d'études organisées par l'INETOP du 30 Janvier au 3 février 1966 sur l'information à la fin du 1er cycle. Ils s'organisent selon différentes thématiques : le public de l'expérience d'information ; le contenu de l'information apportée ; les moyens employés ; les personnels ayant participé à l'information des élèves ; la compatibilité de l'information avec le travail d'orientation ; les conclusions tirées des contrôles de résultats ; les publications utilisées ; les remarques et suggestions. On ne retiendra de l'ensemble, que les remarques et suggestions, équivalentes à des prises de position sur la pratique de l'information au collège et plus généralement sur l'évolution du métier, que l'on a choisi de rassembler autour de trois types de réception[671] : la conversion au rôle prescrit par l'institution ; la résistance et la conservation de l'héritage psychotechnique ; l'accommodement c'est à dire l'intégration de l'information dans le champ de compétences des COSP.

L'expression de résistance à l'assignation de la mission d'informer se fait plus rare que celle d'une conversion ou d'un accommodement. Elle se manifeste soit par des refus ou des critiques explicites de l'information collective, soit par des dossiers extrêmement lapidaires qui contrastent avec ceux des nouveaux convertis riches en détails.

669 Cette définition du rôle des conseillers s'inscrit dans le sillage de la redéfinition de l'orientation professionnelle au cours des années 1950 notamment par Alfred Rosier, directeur du BUS, qui faisait de l'orientation professionnelle un simple décalque de l'institution qu'il dirigeait

670 Voir les quelques éléments biographiques dans le chapitre précédent

671 Autant préciser dès maintenant qu'il ne s'agit pas ici de livrer le processus complexe de reconversion professionnelle qui nécessiterait de faire l'histoire biographique de celles et ceux qui s'ajustent à de nouvelles règles, de repérer leurs dispositions, d'interroger les contextes locaux dont on a pu voir qu'ils pouvaient structurer les systèmes d'interaction au sein des établissements, et de restituer le rôle des pairs. Mais bien plus d'illustrer les effets différenciés de l'injonction à embrasser le domaine de l'information et, corrélativement, à mesurer l'influence de l'information dans le processus de déstabilisation de la psychologie expérimentale comme paradigme de référence. Rendre compte de ces modalités multiples à saisir la question de l'information permet également de ne pas se contenter d'une histoire par le haut et d'observer les logiques microsociales qui sont à l'œuvre dans la transformation du métier de conseiller d'orientation.

« Je tiens à préciser qu'il n'est pas besoin d'être conseillers d'O.S.P. pour faire de l'information collective, et que notre action se situe-avec beaucoup plus de logique- étant donné notre formation-AU COURS DE L'EXAMEN INDIVIDUEL dont la partie INFORMATION doit s'ajuster exactement à la partie INVESTIGATION »[672].

« *Vouloir faire du conseiller d'OSP, le spécialiste de l'information collective, c'est, dans une large mesure, aliéner sa qualité spécifique de psychologue.* »[673]

Extraites du rapport effectué par Léon Hermitte[674], directeur d'études de l'IBHOP, président de l'Association des Conseillers d'Orientation de France et directeur du centre d'OSP de Marseille, ces expressions critiques ne sont pas sans rapport avec les prises de position du directeur de centre. Bien que n'étant pas le supérieur hiérarchique du conseiller d'OSP - à la différence de l'inspecteur d'orientation professionnelle-, le directeur du centre d'orientation semble pouvoir impulser des dynamiques de travail.

L'accommodement à la pratique d'informer les élèves de 3e, fut, de loin, ce qui fut le plus répandu parmi les conseillers d'orientation. L'information des élèves était ainsi présentée non pas comme une nouvelle mission mais plutôt comme une activité qui s'insérait dans le domaine de compétences des COSP. Autrement dit, elle n'exhortait à aucune transformation de la formation ou des activités des COSP.

« *L'information nous semble s'intégrer naturellement dans le travail d'orientation (celui du conseiller) et dans le travail pédagogique (celui du professeur) et pouvoir constituer un excellent terrain de collaboration où peut se souder l'équipe chargée du travail combien délicat de l'orientation en fin de 3e. Elle peut être une forme d'action spécifique ou un heureux complément de l'action classique. Cette dernière (tests, questionnaires, entretiens) devient beaucoup plus intéressante pour l'élève qui est bien plus motivé car il se sent vraiment concerné.»*[675] Centre d'OSP de Clermont-Ferrand

« *Dans l'activité des conseillers si l'on considère d'une part :*

672 La mise en forme respecte celle du texte d'origine
673 Fond Guy Caplat 19870194/6. Archives Nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
674 On a vu dans le chapitre 1 qu'il revendiquait une place pour les conseillers d'orientation dans le processus d'observation et d'évaluation des élèves
675 Fond Guy Caplat 19870194/6. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

- *le temps à consacrer aux tâches psychologiques*
- *le temps à consacrer aux tâches d'information,*

Il ne fait aucun doute que les premières doivent l'emporter sur les secondes comme plus importantes puisqu'il s'agit de la connaissance de l'élève, connaissance indispensable avant de dispenser un conseil où l'information aura sa part »[676] Centre d'OSP d'Annecy

L'accommodement à la désormais centralité que revêtait la pratique de l'information se transforme en conversion au rôle prescrit par l'institution dès lors qu'il générait une modification des pratiques et de la formation des conseillers d'orientation, ou encore, qu'il nécessitait une réorganisation de leur travail. En témoigne le rapport réalisé par le directeur du centre d'OSP de Perpignan :

« *Avant de conseiller les adolescents il convient au conseiller d'OSP d'être parfaitement informé de toutes les techniques professionnelles, des débouchés que celles-ci offrent dans l'avenir mais encore d'être au courant des « voies » pour y parvenir (…) Cela suppose une reconversion de nos méthodes de travail : d'abord que les conseillers soient recyclés pour des tâches assez différentes de celles pour lesquelles ils furent formés.* »[677]

Ou encore celui du centre de Tulle :

« *Il est nécessaire que cette information objective soit préalable à l'Orientation. Elle ne peut être dirigiste, elle doit être la motivation de l'examen d'OSP. Elle doit aller du général au particulier et partir d'une information sociale et professionnelle pour aboutir au conseil individuel, si celui-ci est nécessaire.* »[678]

Force est de constater que la substitution à l'OP de l'OSP, dans l'intitulé des conseillers d'orientation, traduit bien plus une incorporation par le système éducatif des conseillers d'orientation d'OP qu'une conquête réussie du champ d'intervention professionnelle de l'orientation des élèves au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire. La conversion de l'activité des conseillers d'orientation à l'Ecole, bien que constitutive d'un désajustement de

[676] *Ibid*
[677] *Ibid*
[678] *Ibid*

l'expertise des COP, ne s'est pas pour autant suivie d'une transformation des pratiques. On constate, le plus souvent, des accommodements à la transformation du métier en intégrant notamment l'information scolaire et professionnelle au domaine de compétences. L'information scolaire et professionnelle avait, en effet, été définie en 1953 à l'INOP comme partie intégrante du travail d'orientation. Elle caractérisait pour Antoine Léon le fondement de l'approche dite « éducative » de l'orientation professionnelle censée légitimer, au côté de la docimologie, l'intégration des COP à l'ensemble du système éducatif. Au milieu des années 1960, elle semblait incarner pour le SNET l'unique moyen de préserver l'expertise des COSP au sein du système éducatif. L'information était également au cœur de la pratique des COSP pour le SGEN, développant, au cours des années 1960, le rôle d'animateur social qui s'appuyait sur de nouveaux référents théoriques, comme la psychologie non-directive et la psychologie sociale.

2) Le conseiller d'orientation comme psychopédagogue ou animateur social

Si au cours des années 1960, les pratiques des conseillers d'orientation ne semblaient que partiellement remises en cause par les praticiens, leur conversion et leur adaptation à l'école fut néanmoins la voie tracée par leurs syndicats. Dans un numéro du *Travailleur de l'enseignement technique* de mars 1966, le SNET proposait, en effet, d'investir l'action psychopédagogique centrée sur l'information des élèves. Cette position était aussi celle de Jean Drévillon[679], directeur de l'Institut Régional d'Orientation Scolaire et Professionnelle de Caen. Dans son essai publié en 1966, intitulé, *L'orientation scolaire et professionnelle*[680], il suggère une adaptation de l'orientation professionnelle à l'Ecole sur le modèle de la psychopédagogie développée par Antoine Léon - membre du PCF, instituteur puis conseiller d'orientation - dans son ouvrage *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* paru aux PUF en 1957[681]. Ce dernier, préfacé par Henri Wallon, est tout à la fois un appel à l'élargissement de l'orientation professionnelle à l'Ecole sur les bases d'une psychologie expérimentale et une invitation au dépassement des cadres théoriques et pratiques de l'OP afin de substituer à la finalité du diagnostic une dimension éducative. Cette position

[679] Jean Drévillon (1927-2016) obtint le DECOP en 1950. Conseiller d'orientation professionnelle à Saint-Lo, puis à Cherbourg, il devint en 1955 directeur du centre. J. Drévillon, avec l'appui de Gastion Mialaret (alors professeur de psychologie à Caen, président du GFEN à la mort de Wallon) poursuivit un Diplôme d'Etudes Supérieures et un Doctorat. Il acheva sa formation d'ingénieur conseil en organisation scientifique du travail et ergonomie en 1957. En 1961 il soutint sa thèse en psychologie intitulée *Etude psychosociale de l'inadaptation scolaire.* Pourvu du titre de professeur, Drévillon devint directeur des études de l'Institut Régional de l'Orientation Scolaire et Professionnelle qu'il dirigea à partir de 1975. Ces éléments biographiques sont extraits du numéro des *Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines* consacré à Jean Drévillon et de biographie réalisée par P. Roche sur le site du GREO.
[680] Jean Drévillon, *L'orientation scolaire et professionnelle*, PUF, 1966
[681] A. Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, 1957

ambivalente à l'égard de la psychotechnique s'inscrit dans la rupture épistémologique impulsée par J.-M. Lahy, rejoint par Wallon, avec le paradigme dominant de la psychologie expérimentale lors du congrès de Moscou de 1931[682].

Les conseillers d'orientation du SGEN tentèrent de renouveler les pratiques des conseillers d'orientation en important de nouveaux savoirs comme la psychologie non-directive de Carl Rogers, ou la psychologie sociale à laquelle se formaient les conseillers d'orientation du syndicat notamment par l'intermédiaire de l'IFEPP, institut de formation de l'Ecole des parents.

La psychologie scolaire de Wallon, la psychologie non directive et sociale bénéficieront de la dévaluation du paradigme biologique (et des savoirs qui s'en réclament) sous l'effet de la diffusion de la psychanalyse au sein de la psychiatrie, participant à établir un paradigme relationnel au sein du champ médico-psychologique, qui accroit alors considérablement leur légitimité dans les années 1950-1960. Aussi l'accommodement des conseillers d'orientation à l'activité d'informer les élèves s'enracina dans l'évolution des acceptions du métier au sein du groupe professionnel déterminée par la modification de la structure des rapports de force au sein du champ médico-psychologique. On dissociera pour des raisons d'intelligibilité les logiques spécifiques de la construction de la figure du psychopédagogue au SNET de celles de l'animateur social au SGEN.

2.1. La psychopédagogie de l'orientation professionnelle

On étudiera dans cette sous-section les conditions de possibilités de l'émergence et de la diffusion de la figure du psychopédagogue parmi les conseillers d'orientation syndiqués au SNET et proches du PCF dans les années 1950-1960.

2.1.1. Le développement de la psychologie scolaire après la 2nd GM

Si Wallon critiquait en filigrane les fondements de la psychologie appliquée dans son ouvrage de 1930 *Principes de psychologie appliquée*, c'est à partir de la VIIème conférence internationale de psychotechnique organisée à Moscou qu'il prendra ses distances avec les positions politique et scientifique de son ami Henri Piéron. Le congrès international fut, en effet, marqué par la conférence d'I.N. Spielrein qui dénonçait en deux points le caractère bourgeois de la psychotechnique. D'une part, parce que la psychotechnique surestimait les facteurs biologiques et ne prenait pas en compte les facteurs sociaux, et d'autre part, parce qu'elle occultait la

[682] I. Gouarné, *op.cit.*, p.146

dimension évolutive des qualités individuelles. Comme le remarque Isabelle Gouarné, cette révision de la psychotechnique doit beaucoup à la révolution culturelle et scientifique impulsée par Staline promouvant une science soviétique opposée aux sciences idéaliste, bourgeoise ou encore impérialiste[683]. À l'instar de J.M. Lahy, Wallon s'associait à la critique de Spielrein. Il récuse, dès lors, le positivisme et le primat des facteurs biologiques sur les facteurs sociaux et promeut une vision historicisée des sciences[684]. C'est sur ces fondements épistémologiques que Wallon établit sa psychologie scolaire qu'il élabora surtout pendant la 2nd Guerre Mondiale. Après *les origines du caractère chez l'enfant* (1934) il publia *L'évolution psychologique de l'enfant* en 1941 et *Les origines de la pensée chez l'enfant* en 1945. En 1942 parut *De l'acte à la pensée*, ouvrage au sein duquel Wallon réaffirmait, selon Annick Oyahon, que « *l'objet de la psychologie n'est pas l'homme étudié comme une entité mais l'homme en relation avec le réel social* »[685].

À la différence du Front Populaire et de Vichy, où furent élaborés des projets visant au dépistage des enfants déficients et consacrant l'expertise neuro-psychiatrique contre la psychopédagogie[686], la Libération fut propice au déploiement de la psychologie scolaire. D'abord, Henri Wallon fut nommé provisoirement par les communistes, ministre de l'Education nationale, jusqu'à l'arrivée de René Capitant le 10 septembre 1944. Il présida la commission qui aboutit en 1947 sur le projet de réforme de l'enseignement dit « Plan LW » qui érigeait la psychologie scolaire comme principe réformateur du système éducatif. Avec le soutien de l'inspecteur d'académie M. Richand et du directeur de l'enseignement de la Seine, M. David, la formation de psychologues scolaires entreprise par Zazzo et Wallon a pu perdurer. Selon Zazzo, M. David désigna en 1946 sept instituteurs au poste de psychologue scolaire[687]. L'expérience officieuse rencontra également l'appui des directeurs de l'enseignement primaire qui assurèrent le déploiement de la psychologie scolaire à Paris et en province[688]. G. Monod[689] , alors directeur de l'enseignement secondaire, favorisa la pénétration de la psychologie scolaire dans les lycées et le suivi psychopédagogique pour certaines écoles. La psychologie scolaire semble avoir acquis « droit de cité » dans la deuxième moitié des années 1940. La création d'un Centre Psychopédagogique au sein du lycée Claude Bernard en 1946 peut en attester.

---

683 *Ibid*
684 *Ibid*
685 A. Ohayon, *op.cit.*, p. 271
686 *Ibid*
687 René Zazzo, « La psychologie scolaire en 1952 », *Enfance*, vol.5, Hors-Série,1952, p. 387-398
688 Nathalie Bélanger, De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée, Editions du CTNERHI, 2002.
689 Monod est l'un des principaux artisans des classes nouvelles orientées vers la découverte d'une pédagogie de l'orientation. Celle-ci reste néanmoins la principale difficulté des classes nouvelles qui témoignent davantage d'une transformation des modalités de transmission de savoirs, de la discipline – Monod prévoyait la collaboration de l'enseignement public et du scoutisme-, que d'une réorganisation de la hiérarchie des enseignements. Cf. J.M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 366-369

Elle s'introduit également le comité de rédaction la revue *Sauvegarde*, censée incarnée la doctrine de l'unité de l'action de l'association régionale de Paris, dont Le Guillant, disciple de Wallon, fut le président du comité de rédaction. Selon Michel Chauvière, « *Sauvegarde a bel et bien dès 1945 une fonction doctrinale et politique sous l'autorité du conseiller technique du ministère. Doctrinale, Le Guillant en précise lui-même la teneur. Il s'agit de fonder, de défendre et d'étendre la thèse de l'unité du problème de l'enfance inadaptée* »[690]. En 1948, Wallon et Hélène Gratiot-Alphandery créent la revue *Enfance*, au sein de laquelle Le Guillant figure au comité de rédaction. Elle semble, dès lors, en passe de concurrencer la neuropsychiatrie dans le champ de l'enfance inadaptée.

Le droit de cité difficilement conquis par les psychologues scolaires n'est, pourtant, qu'éphémère. La rupture avec le tripartisme, générée par l'exclusion des communistes du gouvernement fit de la SFIO et du MRP les forces gouvernantes du pays. La politique menée par Robert Prigent, député MRP et ancien militant du Mouvement Populaire des familles, ministre de la Santé publique et de la population, puis par Mme Poiso-Chapuis, militante MRP, opéra une fermeture du champ de l'enfance inadaptée, dont les frontières étaient relativement plastiques depuis la fin de la 2nd Guerre Mondiale, en renforçant le poids des initiatives privées et en consacrant le pouvoir des médecins[691]. La transformation des Centres Psychopédagogique en Centres Médicaux Psychopédagogique [692] et la fédération des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence autour d'une Union Nationale, projet pour lequel fut mandaté le docteur Robert Lafon, attestent du renforcement du pouvoir médical et du secteur semi-privé dans les missions de service public.

Le fort ancrage neuropsychiatrique de la politique menée à destination des enfants « inadaptés » génère, selon Chauvière, une exclusion progressive de Wallon et de ses disciples du « *petit monde de l'éducation spécialisée* »[693]. En définitive, la Libération n'aura que très peu modifiée la structure des rapports de force qui avaient cours sous Vichy au sein du champ de l'enfance inadaptée sur lequel les neuro-psychiatres de l'enfance ont désormais la haute main.

---

690 Michel Chauvière, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1980, p. 183

691 Voir Michel Chauvière, *op.cit.*, Paris, 1980, p.54. M. Chauvière a démontré comment s'était constitué, sous le régime de Vichy, un champ de l'enfance « dite » inadaptée, organisé autour du dispositif, Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence - centre d'observation- écoles des cadres, et établi sur une classification mêlant à la fois des catégories morales héritées des œuvres confessionnelles et des catégories médico-pédagogiques témoins de l'implication de la neuro-psychiatrie dans la définition du secteur de l'enfance inadaptée. « *Cette combinaison d'un médecin, d'un magistrat, d'un pasteur et d'un fonctionnaire représente bien la quintessence des couches ou groupes professionnels parties prenante de l'enfance malheureuse ou difficile.* »

692 L'une des principales sources de tensions réside selon Annick Ohayon dans la parité, enseignants-médecins- qui régnait au Centre Psychopédagogique Claude Bernard. Annick Ohayon, *op.cit.*, p. 292

693 M. Chauvière, *op.cit.*, p. 217

Au service de l'Ecole, la psychologie scolaire se distingue et s'oppose à l'orientation professionnelle pratiquant les tests qui, d'après Zazzo, ne relèveraient que les insuffisances des élèves ; insuffisances définies à partir de la culture traditionnelle et qui, en occultant les facteurs sociaux, naturaliseraient les inégalités scolaires[694]. L'hétérodoxie semblait hors de portée pour la docimologie et la psychotechnique après la publication en 1950 de l'enquête de la Fondation Carrel consacrée au dépistage des déficients qui mettait en évidence la corrélation du milieu social et du niveau d'intelligence. On comprend, dès lors, l'opposition des psychologues scolaires au cours des années 1960 à être associés au groupe professionnel des COSP d'autant que la légitimité des tests collectifs déclina tout au long des années 1950[695].

2.1.2. La légitimité contestée de la psychotechnique

Malgré la critique qu'il adressa à la psychotechnique au congrès de Moscou en 1931, Spielrein n'échappa pas à la condamnation qui s'ensuivit de la discipline et de ses principaux représentants en URSS. Mais c'est moins le procès politique de la psychotechnique, que la diffusion du marxisme en France et les usages multiples de la psychotechnique dans les entreprises privées et publiques qui participèrent à l'effritement de la légitimité des tests et, corrélativement, des pratiques des COP[696].

Aux côtés de Wallon, qui, on l'a vu, s'associait à la critique soviétique de la psychotechnique, Pierre Naville - boursier depuis la fin de la guerre au laboratoire de psychobiologie de l'enfant de Wallon - procéda à une critique de la psychotechnique dans son ouvrage *Théorie de l'orientation professionnelle*[697]*,* publié en 1945 chez Gallimard. Il démontre, en effet, l'inanité des fondements expérimentaux de l'orientation professionnelle n'enregistrant que des aptitudes prédéterminées par la division sociale du travail, la reléguant alors au simple rang de technique sociale au service de l'économie libérale.

694On touche ici à l'une des contradictions de l'approche marxiste des inégalités scolaires. Si la psychotechnique naturalise les inégalités de réussite au travers des tests, reconnaitre aux enseignants la faculté d'observer les élèves et de renseigner les problèmes scolaires que rencontrent les élèves ou la classe, c'est renforcer leur pouvoir et, corrélativement, faire des savoirs scolaires les fondements de l'orientation et conforter la culture légitime et l'ordre scolaire. Cf. R. Zazzo, *op.cit.*, p. 394

695 Cf. Pierre Dague, « A propos d'orientation scolaire », *Enfance,* Tome 10, n°5, 1957, pp. 577-582. L'auteur revient sur l'ouvrage d'Antoine Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, et dénie aux conseillers d'orientation professionnelle toute compétence en orientation scolaire dans la mesure où leurs conseils ne seraient guidés que par le placement réussi dans un métier. Aussi suggère-t-il avant toute réforme de l'orientation professionnelle, que la formation des conseillers d'orientation soit redéfinie.

696 D'après Annick Ohayon la condamnation de Spielrein et, corrélativement, de la psychotechnique, ne furent pas relayées en France. Cf. Annick Ohayon, « Fondements et usage des tests. Une histoire critique », *Le journal des psychologues*, 2001, pp. 22-29

697 Pierre Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, 1945

« *Nous nous sommes maintenant assez avancés pour renoncer à la notion classique de l'aptitude, entité artificielle pétrie de finalisme et pour nous appuyer sur les phénomènes d'inadaptation dans les rapports de l'être humain avec une occupation professionnelle* »[698].

Fortement inspiré de la psychologie behavioriste de Watson, qui récuse les analyses métaphysiques et concepts idéels tels que la « conscience », Naville oppose aux hérédités biologiques la plasticité des aptitudes, les capacités de l'individu à s'adapter[699]. L'adaptation à son environnement et la reconnaissance d'une possibilité par Watson d'agir sur lui, semblent compatible pour Naville avec les fondements de la psychologie marxiste car postulant une transformation sociale par l'homme de son environnement. La critique de la psychotechnique et de la notion d'aptitudes est inséparable du contexte dans lequel écrit Naville. Pendant la Seconde Guerre Mondiale, la psychotechnique fut largement diffusée au sein des écoles des cadres de Vichy, par la Cégos qui organisait, selon O. Henry, *« différents cycles de perfectionnement aux techniques de direction du personnel* », et au travers du « *Bureau de psychologie industrielle et du « Centre de formation des sélectionneurs et laboratoires d'examens psychologiques »*»[700] .

Après-guerre, l'utilisation massive de la psychotechnique dans les usines publiques et privées par des psychotechniciens majoritairement formés dans les instituts de Clermont-Ferrand ou de Paris[701], reléguant les ambitions sociales des fondateurs de cette science du travail au second plan pour privilégier la recherche d'un accroissement de la productivité, alimenta l'opposition du PCF et de la CGT à l'égard de la psychotechnique. Le déploiement de l'usage des tests fut pour partie généré par le régime de Vichy mais résultait aussi d'une évolution des méthodes psychotechniques aux Etats-Unis dans les années 1930. A des tests spécifiques pour chaque aptitude identifiée (test « d'attention diffusée » ou de « suggestion motrice ») se substituent des tests standardisés décelant des catégories d'aptitude générique telle que le facteur unique d'intelligence ; le passage de tests manuels aux tests dit « papier crayon » favorise la passation collective des tests[702]. Des missions de productivité organisées aux Etats-Unis entre 1949 et 1953 par l'Association Française pour l'Accroissement de la Productivité, furent importées des méthodes dites de « relations humaines » visant à pacifier les rapports de classe au

698 *Ibid,* p. 233.
699 Voir Odile Henry, « Pierre Naville et l'orientation professionnelle », *Les Vies de Pierre Naville*, Françoise Blum (dir.), Presses Universitaires du Septentrion, 2007, pp. 227-246
700 *Ibid,* p. 241
701 Voir chapitre préliminaire
702 Thomas Le Bianic, « Pratiques et identités professionnelles des psychologues du travail en France de l'entre-deux-guerres à nos jours. Une Perspective socio-historique », *Bulletin de psychologie*, vol. 1, n°487, 2007, p. 75

sein des industries[703]. L'utilisation des méthodes psychotechniques, spécifiquement celle des tests de caractérologie, fut, dès lors, perçue comme techniques au service des entreprises. Selon la CGT, ils tendaient à éliminer les militants les plus combatifs et les plus déterminés[704]. C'est d'ailleurs cet élément qui fut convoqué par les députés communistes dans leur proposition de loi pour l'élaboration d'un DEP dont on a vu qu'elle fut confiée à Henri Piéron qui le structura sur le modèle du DECOP[705]. Néanmoins, comme le remarque G. Brucy, la CGT ne dénia pas à la psychotechnique son statut de science mais manifesta toujours une certaine méfiance à l'égard des tests ce qui l'inclinait à promouvoir une autre méthode expérimentale. À la Libération la CGT développa de « *véritables plans de formations accélérées reposant sur la méthode Carrard* » [706] qui s'inscrivaient dans le cadre du « perfectionnement volontaire » auquel était assigné une double fonction : l'épanouissement individuel de l'ouvrier et l'accroissement de la production[707]. Bien que l'INOP ait le monopole de la formation des COP et qu'Henri Piéron élabore le DEP, force est de constater que la psychotechnique subit de multiples pressions externes auxquelles se conjuguèrent des entreprises de reconversion professionnelle autour de la psychopédagogie à l'intérieur du groupe professionnel.

Antoine Léon[708], adhérent au PCF en 1944 et disciple de Wallon, fut notamment l'un des principaux artisans de la redéfinition des méthodes de travail de l'orientation professionnelle. Son ouvrage *La psychopédagogie de l'orientation professionnelle*[709] constituait la synthèse de différents travaux réalisés entre 1952 et 1955[710] au sein desquels il développe une conception formatrice des goûts et

---

[703] Cf. Hélène Stevens, « De l'intervention psychosociologique au « développement personnel » dans l'entreprise. Esquisse d'une généalogique des relations entre management et psychologie en France », *Regards sociologiques*, n°41-42, 2011, pp. 57-74. Dans le même numéro Paul Arnault, « Travail pédagogique tertiaire et géopolitique. Sociogenèse des *Training groups* en France (1946-1956) », pp. 37-55.

[704] Cf. Guy Brucy, « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et luttes des classes (1945-1955) », *Travail et Emploi*, n°56, Avril 2001, p. 80

[705] Voir *supra* partie 1

[706] G. Brucy, *op.cit*., p. 71.

[707] *Ibid*

[708] Antoine Léon (1921-1998) est le fils d'un père d'origine espagnole, chauffeur dans la marine et d'une mère originaire d'Italie, couturière. Après une brillante scolarité primaire, il est reçu à l'Ecole Normale d'Alger. Mobilisé pendant la guerre, il participe aux campagnes de l'Afrique du nord. Après la guerre il exerce brièvement les fonctions d'instituteur à Alger, puis rejoint Paris où il obtient le diplôme de l'INETOP en 1946. Il travaille alors de 1947 à 1957 au service de recherche de l'INETOP et acquiert une licence de psychologie et un diplôme d'études supérieures de philosophie sous la direction de Merleau-Ponty dont les travaux sur le comportement remettent en cause les analyses naturalistes. Il se marie en 1948 avec Odette Pape, conseillère d'orientation. Son éloignement du PCF à partir de 1956 et son union avec une conseillère d'orientation expliquent pour partie sa rupture partielle avec l'orientation professionnelle et ses méthodes que sa formation philosophique et psychologique pouvait laisser poindre. Antoine Léon reste en effet attaché à la psychologie expérimentale dont il tente de transformer les pratiques. Voir la notice biographique d'Antoine Léon réalisée par Pierre Roche dans le maitron : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article158290.

[709] Antoine Léon, *op.cit.*

[710] Antoine Léon, « Problèmes théoriques et pratiques de l'orientation professionnelle », *La Raison*, 1952, n°4, pp. 122-148 ; A. Léon « Notes sur quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle », *L'Année psychologique*, 1955, n°2, pp. 349-359

des capacités et élabore différents outils psychopédagogiques tels que les films ou les visites d'entreprise censés participer à l'auto-détermination des élèves. René Bacquet, membre de la commission administrative du SNET, affilié à la tendance cégétiste, collabora avec Henri Chaudagne et Jacqueline Cambon, à l'entreprise de Léon[711]. Ces réalisations suscitèrent la résistance de Piéron qui ne manqua pas de souligner dans un article du BINOP de 1952 que le rôle d'un conseiller d'orientation ne devait pas se confondre avec celui d'un éducateur. Mais elles se suivent également du vœu exprimé lors de journées d'études à l'INETOP en 1954 que « *l'action d'information et de documentation des enfants, des parents et des éducateurs entre dans les attributions normales des COP et constitue partie intégrante de l'orientation des enfants et des adolescents.* »[712]

La réaffirmation de la dimension éducative de l'action des conseillers d'orientation est aussi au cœur de l'action revendicative du SGEN dans les années 1950 et 1960. S'il ne conteste pas l'héritage psychotechnique, on verra que le syndicat prône l'adaptation des techniques et méthodes des conseillers d'orientation à l'Ecole qui passe par l'importation de nouveaux savoirs et l'usage de nouvelles techniques comme le counseling hérité de la psychologie non directive de Carl Rogers.

2.2. Le conseiller d'orientation comme animateur social

On a vu dans le chapitre préliminaire que les mouvements de jeunesse chrétienne avaient investi la question de l'orientation professionnelle dans les années 1930. Louis Mounier, membre du secrétariat général de la JOC, avait créé le centre d'orientation professionnelle du 13e arrondissement de Paris en 1935. Après la seconde guerre mondiale, Jean Heudier[713] - secrétaire

---

711 René Bacquet, Henri Chaudagne, Jacqueline Cambon et Antoine Léon, « Une expérience d'information dans les classes de fin d'études primaires », *BINOP*, 1954, n°1, pp. 3-27 ; R. Bacquet, H. Chaudagne, J. Cambon et A. Léon, « Etude des interactions enfant-milieu dans l'élaboration du choix professionnel », *BINOP*, 1955, n°3, pp. 187-224.

712 Antoine Léon, *op.cit.*, 1957, p.

713 Jean Heudier (1920-2002) est le fils d'un typographe et d'une épicière. Il réalise ses études primaires dans un établissement des Frères des écoles chrétiennes. En 1931, il est reçu premier du canton au certificat d'études primaires. À la mort de son père, il interrompt ses études et devient employé d'assurances. Il milite à la JOC et devient à seize ans secrétaire de la fédération jociste du Havre. En 1939, il est permanent du mouvement et responsable de la région Normandie. Mobilisé en 1940, il est fait prisonnier mais parvient à se libérer. Il reprend sa formation en suivant des cours par correspondance et grâce aux sessions internes de la JOC qui organise des cours d'économie politique et d'histoire sociale. Il est reçu en 1942 au concours d'entrée de l'INOP. En 1944, il est directeur de centre d'orientation professionnelle. Jean Heudier fonde en 1946 un syndicat national d'orientation professionnelle dont il demande le rattachement au SGEN. L'orientation professionnelle parvient à y occuper une section autonome. Il plaide notamment avec Hélène Angeville, conseillère d'orientation formée à l'INETOP entre 1953 et 1955, pour renouveler le métier de conseiller d'orientation professionnelle en lui imposant le double impératif, celui de l'épanouissement de l'individu à la société, mais aussi son adaptation à celle-ci qui suppose une prise en compte du marché du travail. Inséparable de l'idéologie de la troisième voie défendue par le SGEN qui plaide pour une planification démocratique.

de la fédération jociste du Havre en 1936 et permanent du mouvement et responsable de la région Normandie en 1939, conseiller d'orientation en 1943 et directeur de centre en 1944 - fonda le syndicat de l'orientation professionnelle qui s'affiliait à la CFTC. En 1953, il demanda son rattachement au SGEN à Paul Vignaux et Jean Brocard, respectivement secrétaire général et secrétaire général adjoint du syndicat. Jean Heudier en devient secrétaire national puis président. Il est suppléé par Hélène Angeville, militante jéciste qui intègre INETOP en 1953 et en sort conseillère d'orientation en 1955, et par Geneviève Latreille, qui milite aussi à la JECF, élève conseillère d'orientation en 1950-1951. Elles participent avec André Piégay - conseiller d'orientation à l'INETOP de la promotion de 1947-1949, militant de l'éducation populaire, qui fonde en 1954 Peuple et Culture-Loire dont il devient président, et membre du CA puis du BN de Peuple et Culture - au Groupe d'études des problèmes d'orientation humaine qui publie *Les Cahiers du GEPOH* jusqu'en 1960 où le groupe disparait. Le numéro spécial de 1957 des cahiers témoigne de leur recherche d'une définition du métier de conseiller d'orientation compatible avec leur engagement chrétien.

« (…) *nous gardons toujours le même espoir : celui d'unifier notre vie, de concilier notre conscience professionnelle et notre devoir chrétien, d'accorder la psychotechnique avec la morale. Les Cahiers du GEPOH essaient de traduire cet effort.* »[714]

La double inscription de Heudier, Angeville, Latreille et Piégay dans les mouvements catholiques et au sein du SGEN concourt à promouvoir le rôle éducatif du conseiller d'orientation, qui veille à l'épanouissement du jeune, mais aussi la fonction de préparation à la vie professionnelle. En atteste cet extrait de *Syndicalisme Universitaire,* journal du SGEN.

[714] *Les cahiers du GEPOH*, n°5, février 1957, p. 2. Merci à Rémi Guerrier qui nous a permis de consulter ces archives

« *L'orientation doit donc s'envisager dans deux perspectives très différentes, bien que non exclusives.*

L'adaptation individuelle, plus ou moins aisée selon les individus, subsiste et subsistera, quelles que soient les variations de la situation objective dans laquelle il s'insère. Le conseiller trouve et trouvera dans ce domaine le travail qui lui est familier, modifiant, enrichissant les méthodes auxquelles on faisait allusion précédemment. Beaucoup d'entre nous sont, avec raison, attachés à cet aspect de « counseling » et qui, dans bien des cas, dépasse une préoccupation artificiellement individualiste pour mener une action sur les groupes divers qui constituent l'environnement du jeune et conditionnent par contrecoup son évolution.

Mais les problèmes changent de nature quand ils changent d'échelles. L'ajustement d'individus, si nombreux soient ils, ne pose pas le même problème que celui de « groupe », d' « ensemble». Ce qui est vrai pour un individu, ne l'est plus du tout au niveau de la totalité des jeunes de 10 à 20 et quelques années. A ce niveau l'orientation se fait d'abord en fonction de la structure de l'emploi (répartition de la population active à travers différents secteurs d'activité et les niveaux de qualification). Quelque soit le régime dans lequel on se situe (économie libérale de marché ou économie planifiée) la nécessité d'ajuster les « forces de travail » à la division du travail est dans son fond identique. Ce phénomène prend actuellement une importance capitale. La complexité croissante du progrès technique raffine ce partage des tâches, rend de plus en plus indispensable une formation de type technique et scientifique (même dans le domaine des sciences humaines) acquise au cours d'une scolarité antérieure. L'accélération du rythme de cette évolution met l'accent sur le rôle de la mobilité et de la fluidité professionnelles, facteur essentiel d'ajustement. »[715]

La génération des militants catholiques des années 1950 est, en effet, marquée par le processus d'*aggiornamento* des discours et des pratiques catholiques, impulsé par le concile Vatican II décidé en 1959 par le pape Jean XXIII dont émane l'exigence de voir l'expertise catholique être plus en phase avec les réalités contemporaines. Cette réflexion sur la place sociale de l'Eglise s'inscrit pour Hervé Serry « *d'une part dans l'affaiblissement structurel du pouvoir religieux – dont la crise des vocations est un des éléments- , d'autre part dans une plus grande perméabilité des réflexions sur la présence contemporaine de l'Eglise à des théories et des pratiques forgées en partie hors du monde catholique.* »[716]. Les mouvements militants catholiques –JAC, JEC, JOC, etc. –, à qui était confiée la mission de rechristianiser la population, contestent l'encadrement ecclésial de leurs actions et, refusent, d'après Serry, de disjoindre le politique du spirituel. La déconfessionnalisation de la CFTC devenant CFDT en 1964 s'inscrivit dans ce mouvement. Le SGEN, dirigé par P. Vignaux et J.

[715] Jean Heudier et Hélène Angeville, « En vue du congrès. OSP », *Syndicalisme universitaire*, 21 mars 1962, p. 7
[716] Hervé Serry, « Eglise catholique, autorité ecclésiale et politique dans les années 1960 », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *op.cit.*, p. 48

Brocard, soutint Eugène Descamps, nouveau secrétaire national de la CFTC, « *cheville ouvrière de la déconfessionnalisation du syndicalisme chrétien*» [717] . P. Vignaux, membre du groupe intellectuel *Reconstruction* affilié à la CFTC, défendait l'idéologie de la troisième voie– opposée au socialisme de parti et au libéralisme de marché – et promouvait la planification démocratique. À l'exigence d'être au près des réalités économiques et sociales promue à la fois par les mouvements catholiques mais aussi par le SGEN, s'articule la préoccupation d'assurer le développement et l'épanouissement de l'individu, qui façonnent alors largement la représentation du métier de conseiller d'orientation[718]. Celle-ci peut s'adosser, au milieu des années 1950, à la psychologie non directive de Carl Rogers, importée au sein du syndicat par G. Latreille, qui a bénéficié d'une mission d'un an à l'université de Chicago, mais aussi sur la psychologie sociale et la technique de la dynamique de groupe qui fit l'objet d'un article de Claude Faucheux dans le numéro 2 de *L'année psychologique* en 1957[719] et constituant, deux ans plus tard, le thème général du numéro 158 du *Bulletin de psychologie*[720]. Elle fait, en outre, l'objet de stages au sein de l'IFEPP rattaché à l'Ecole des parents[721]. L'apport de nouveaux savoirs et de nouvelles méthodes, parmi le groupe des conseillers d'orientation du SGEN, provient également de l'association Peuple et Culture[722], dont André Piégay[723] fut responsable local et national, qui élabora tout au long des années 1950 une

---

[717] Frank Georgi, « Notice biographique d'Eugène Descamps », DBMOF

[718]On retrouve cette double exigence de l'orientation dans l'article de Jean Quercy, un des fondateurs de la JOC en France, qui pointe les limites de l'orientation professionnelle dans la revue *Educateur* dirigée par Louis Raillon. Dans son article il plaide pour une orientation professionnelle qui ne se limite pas à l'examen individuel du jeune mais qui l'accompagne jusqu'à son placement. « Il s'agit en effet pour le jeune de trouver une place d'apprenti dans l'industrie avec toutes les garanties d'apprentissage du métier, ce qui n'existe pas toujours, même avec la signature d'un contrat, cependant indispensable ». Et il insiste sur la dimension humaine de l'orientation qui consiste à chercher la voie qui convient le mieux à chaque enfant. Cf. Jean Quercy, « Limites de l'orientation professionnelle », dans *Educateurs*, numéro spécial, juillet-août 1947, pp. 277-282.

[719] Claude Faucheux, « La dynamique de groupe », *L'année psychologique*, vol. 57, 1957, n°2, pp. 425-440

[720] *Bulletin de psychologie*, n°158, tome 12, 1959, « Psychologie sociale III : groupes »

[721] Dans le numéro 7 de *L'Ecole des parents* de juillet-aout 1964 parait un compte rendu de l'activité de l'école des parents. « En 1962-1963, 22 stages ont été réalisés avec la participation de 649 stagiaires. En 1963-1964, il est prévu que 32 stages seront réalisés avec la participation d'environ 1000 stagiaires. Ceux-ci sont proposés en un cycle de 7 sessions de 3 jours chacune aboutissant à une qualification en psychopédagogie familiale et sociale. Ils sont répartis en 4 catégories. La première est une catégorie nouvelle, les stages d'information, au nombre de 2, sur la psychologie familiale et sur la psychosociologie de l'éducation. Le stage n°2 est l'approfondissement des diverses notions des rôles et des attitudes réciproques de l'éducateur et de l'éduqué, telles qu'elles résultent des expériences. La deuxième catégorie comprend nos anciens stages de formation A et B, au cours desquels des séances de groupe dynamique permettent d'étudier les attitudes des participants. La 3e catégorie est celle des stages spécialisés où sont approfondis les problèmes de l'entretien particulier et de l'animation des réunions. Enfin, un stage final d'application permet d'observer et de développer les qualités pratiques du stagiaire ». cf. *L'Ecole des parents*, n°7 juillet-aout 1964, p. 53.

[722] V. Troger, *art.cit.*,1999, pp. 19-42. Le mouvement Peuple et culture est en effet un lieu de rencontre entre des militants de l'action culturelle et ceux de la formation professionnelle. Il entretient des liens étroits avec les experts du Plan et avec les promoteurs de la méthode *Traning With Industry* destinée à former rapidement les opérateurs spécialisés dans l'industrie de l'armement.

[723] André Piégay (1924-2009) Fils d'un artisan et d'une cultivatrice, A. Piégay réalise toute sa scolarité dans l'enseignement catholique. Il fonde pendant la seconde guerre mondiale un groupe de la JEC à Lyon à l'Ecole Gerson. Il y obtient le brevet supérieur et la première partie du baccalauréat en 1943. Il enseigne dans ce même établissement en classe de sixième et de cinquième entre 1943 et 1945. Il est reçu au baccalauréat en juin 1944. Il

méthode de formation des adultes, à savoir l'entrainement mental[724] considéré comme le moyen de développement de la musculature mentale par ses fondateurs. Joffre Dumazedier et Paul Lengrand écrivent dans le manifeste du mouvement en 1944 :« *Le développement préalable de l'activité mentale est la condition indispensable d'une vraie culture (…) Il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés (…) Nous développerons (la) musculature (mentale) par un véritable entraiment mental* »[725]. Cette méthode de formation, qui s'opposait tout à la fois à la pédagogie traditionnelle et à la culture dominante, s'inscrit dans le rejet par les militants de gauche et catholiques de gauche, durant les années 1930, des élites et de l'Ecole qui avait contribué à les former. C'est ainsi que, pour V. Troger, « *les minorités cultivées des générations montantes associent souvent la critique de l'Ecole et l'expérimentation pédagogique à leurs engagements politiques ou religieux, surtout dans les milieux de gauche* »[726]. On comprend dès lors pourquoi le métier de conseiller d'orientation constituait un débouché professionnel fort probable pour les membres du GEPOH puisque se situant à la confluence entre l'école traditionnelle, l'enseignement technique et le monde du travail.

Ainsi à la remise en cause de l'insuffisance des moyens matériels accordés aux conseillers d'orientation et l'enregistrement des conséquences qu'elle engendre sur la qualité de leurs interventions à l'Ecole s'articule le souci d'enrichir et de renouveler les pratiques et méthodes des conseillers d'orientation afin d'élaborer les nouveaux fondements de l'approche éducative de l'orientation sur la base de l'entretien et de l'information.

---

occupe après la guerre le poste d'éducateur successivement dans un internat d'apprentis, dans une école professionnelle puis dans un ex-maison de correction pour jeunes délinquants. Il entre à l'INETOP en 1947 et en sort conseiller d'orientation professionnelle en 1949. Il y fonde le syndicat CFTC et participe au GEPOH. Il obtient en 1950 une licence de psychologie à la Sorbonne et un diplôme de psychologie appliquée. Il fréquenta durant ces années à Paris, le groupe Jeunesse et Eglise du père Maurice Montuclard (dominicain, docteur en théologie, proche idéologiquement d'Emmanuel Mounier). A. Piégay s'installa comme conseiller d'orientation à Saint-Etienne. Il devient en 1973 directeur du CIO de Saint-Etienne centre. Sur le plan syndical, A. Piégay militait à al CFTC et appartenant au groupe de réflexion « reconstruction » de P. Vignaux. Proche du PSU mais peu investi politiquement, Piégay milite activement au sein de l'association Peuple et Culture dont il créée une antenne dans la Loire et au sein de laquelle il exercera des responsabilités au CA dans les années 1960 puis au BN de 1968 à 1974. Cf. Notice d'André Piégay réalisée par Jean-Paul Martin dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français.*

[724] L'entrainement mental se présente comme « un processus de formation neutre, objectif, guidé par le seul bon sens » qui se décompose en « série de séquences : observer, discerner, définir, composer (…) ». Cf. B. Pudal, « Le rapport individuel/collectif dans l'éducation ouvrière et l'éducation syndicale de 1944 à 1967 », M. David, *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs,* Paris, Economica, 1976, p. 185-229. ; « Il s'agissait, pour V. Troger, d'associer systématiquement l'acquisition de connaissances à leur contextualisation et à leur problématisation ». V. Troger, *art.cit.*, 1999, p. 34

[725] *Ibid*

[726] *Ibid,*p. 22

« *Le dynamisme des aptitudes*

Les aptitudes chez un individu ne sont pas toutes également exploitables ; les unes semblent se prêter mieux que d'autres aux acquisitions de l'apprentissage. Si primitivement un examen statique suffisait dans l'orientation continue, une recherche de l'évolution dynamique des aptitudes s'impose. (…) La multiplicité des passations uniquement collectives satisfait certains impératifs mais présente un danger. Des confusions regrettables sont faites par des familles et quelques éducateurs qui confondent trop facilement une batterie de tests intellectuels avec un examen d'orientation. (…) Faute de conseillers, l'examen des aptitudes psycho motrices subit actuellement une éclipse. »[727]

« *(…) On caricature, mais certaines enquêtes dans les milieux enseignants, ont montré que cela est très vivace dans l'esprit de ceux qui n'ont pas travaillé avec un service d'*OP*., imaginant que l'orientation est synonyme des tests, voire des tests écrits, que sa préoccupation est de diriger vers les métiers manuels et que le conseiller est persuadé d'une étroite équation entre les exigences des métiers et les aptitudes de l'individu. Cette attitude ingénue, si elle a quelquefois existé ailleurs que dans des articles de revues, aurait vite éclaté en morceaux sous la pression des faits ; le poids des facteurs socio économiques pesant au départ comme à l'arrivée ; les possibilités d'apprentissage des individus si on veut bien prendre la méthode adaptée ; enfin la portée des recherches sur le choix et la motivation professionnels (l'apport dans ce domaine de l'information et de l'entretien) qui convergent pour mettre en relief un aspect primordial du processus d'orientation : sa valeur éducative et qui en fait l'originalité et l'efficacité.* »[728]

Les fondements de l'édifice de la psychotechnique semblent, dès lors, travaillés par des conceptions différentes de l'orientation professionnelle héritées de la philosophie marxiste, et du militantisme catholique de gauche. Ils sont en outre menacés par les usages sociaux de la psychotechnique, et plus généralement des tests, auxquels sont corrélées d'autres finalités. La dimension éducative de l'orientation bénéficie, on le verra dans la sous-section suivante, de l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique générée par le déploiement dans le milieu psychiatrique de la psychanalyse et la diffusion de la psychologie clinique et sociale.

[727] Geneviève Latreille, « Les données nouvelles de l'orientation. L'action qu'il faut poursuivre », *Syndicalisme universitaire*, 26 juin 1963, pp. 6-7
[728] H. Angeville et J. Heudier, *art.cit.*

2.3. Le déploiement de la psychanalyse et de la psychologie clinique

L'attrait de certains psychiatres comme Jean Oury ou François Tosquelles pour la psychanalyse et le développement, impulsé par Daniel Lagache, de la psychologie clinique après la Seconde Guerre Mondiale modifient aussi la structuration des rapports de force au sein du champ médico-psychologique au profit d'un paradigme relationnel et, corrélativement, influent sur la valeur des savoirs en son sein. En examinant comment la psychanalyse est parvenue à rejouer les frontières du normal et du pathologique, on montrera comment l'étiologie biologique/organiciste s'est progressivement infléchie pour laisser place aux sciences humaines dans le traitement des pathologies mentales et plus généralement dans le champ médico-psychologique. La psychologie clinique développée par Lagache, qui prétend emprunter son cadre d'analyse tout à la fois à la psychologie expérimentale, à la psychologie clinique mais aussi à la psychanalyse, concourt également à modifier la structure du champ médico-psychologique puisqu'assignant d'autres finalités à la psychologie.

La diffusion de la psychanalyse et la remise en cause des frontières du normal et du pathologique

Parce que la psychiatrie « *met en jeu des conceptions indissociablement médicale et philosophique engageant des croyances sur la « nature humaine »* »[729], la définition de ses contours a fait l'objet de luttes acharnées. Elle opposait, au sein du champ médical, les partisans d'une intégration de la psychiatrie au sein de la médecine générale, réduisant, dès lors, la folie à des lésions organiques incurables, aux aliénistes promouvant une autonomie de la psychiatrie du fait de la spécificité de la pathologie qu'incarnait alors la folie. La première tendance, celle de la médicalisation de la psychiatrie s'imposa jusqu'aux années 1960, où la psychiatrie accéda progressivement au rang de spécialité, se démarquant alors de la neurologie. Parmi les multiples logiques au principe de l'éphémère victoire des psychiatres réformateurs, la psychanalyse joue un rôle non négligeable en leur fournissant des fondements théoriques qui rompent avec l'étiologie organiciste. Comprendre la pénétration de la psychiatrie par la psychanalyse implique de revenir sur sa diffusion et sa réception, qui sont ici, schématiquement décomposées en trois temps : a) la psychanalyse dans la première moitié du XXème siècle ; b) l'Après-Guerre et la critique de l'institution asilaire ; c) la synthèse possible entre psychanalyse et politique dans les années 1960.

[729] Patrice Pinell, « La normalisation de la psychiatrie française », *Regards sociologiques*, n°29, 2004, p. 3

a) Une « *réception contrariée de la psychanalyse* », c'est ainsi que Frédérique Matonti caractérise l'oscillation entre critiques négatives et critiques positives de la psychanalyse parmi les psychiatres, le milieu littéraire et les psychologues dans la première moitié du XXème siècle. La psychanalyse fut introduite par Angelo Hesnard et René Laforgue dans la psychiatrie au cours des années 1920[730]. Tous deux font partie du groupe de Sainte-Anne[731] qui cherchait à diffuser la technique psychanalytique, notamment pour les cas de schizophrénie, par le biais de la revue *L'Evolution Psychiatrique*. Tandis que Hesnard se fait le propagateur de la psychanalyse au XXVIIème congrès des aliénistes et neurologistes, Laforgue l'expérimente et la pratique sur de multiples cas à Sainte-Anne. À la même période, la folie accède, chez les surréalistes, « *à la dignité d'objet artistique et de source d'inspiration* »[732] qui s'accompagne d'une remise en cause des frontières entre le normal et le pathologique. Cet intérêt pour la folie et la critique sous jacente de la psychiatrie participe à expliquer les réceptions positives des travaux de Lacan chez les surréalistes[733]. Les psychologues, alors dominés par le paradigme expérimental, récusent l'apport de la psychanalyse dont les fondements métaphysiques échappent à la raison scientifique qu'ils s'efforcent d'établir[734]. Seul Georges Politzer issu d'un groupe de jeunes philosophes (dont font partie Georges Friedman ou encore Henri Lefebvre), qui rejettent, comme les surréalistes, les valeurs d'avant-guerre, développe, à la fin des années 1920, une critique positive de la psychanalyse qu'il juge nécessaire à la fondation d'une psychologie nouvelle. Néanmoins son adhésion au PCF l'incline à abandonner son projet et à critiquer, tout à la fois, les fondements positivistes de la psychologie et les conceptions idéelles de la psychanalyse.

b) À la période de la Libération, qui a favorisé une dynamique de rénovation intellectuelle et institutionnelle, caractérisée par la critique de l'institution asilaire par certains psychiatres, pour la plupart communistes, dont Lucien Bonnafé[735], qui se rapprochent des pratiques

730 Voir A. Ohayon, *op.cit.*, p.66-79

731 Réuni les docteurs Allendy, Borel, Cénac, Fribourg-Blanc, Hesnard, Laforgue, Minkowski, Pichon, Robin, Saussure, Schiff et Vinchon

732 Frédérique Matonti, « Les nouvelles frontières du normal et pathologique », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *op.cit.*, Editions de l'Atelier, 2008, p. 161

733 *Ibid*

734 Il faudrait certainement nuancer cette affirmation. A. Ohayon montre bien la réception contradictoire des travaux de Freud par Janet. A. Ohayon, *op.cit.*, pp. 87-90

735 Lucien Bonnafé (1912-2003) est proche de la mouvance surréaliste et du PCF. Après avoir été Compagnon de Route, il adhère en 1934 au PCF. Il est l'un des responsables de la section de Toulouse de l'UEC. Bonnafé est promu chef de service en 1942 et l'année d'après médecin directeur de l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban en Lozère où s'élabore un travail de critique radicale et, simultanément, d'invention des institutions d'aliénés. Conseiller technique

analytiques au principe d'expérience telles que l'« asile-village», et par la diffusion de l'approche phénoménologique de Karl Jaspers, se substitue celle de la Guerre Froide enrayant la refonte amorcée des lignes de partage entre normal et pathologique. L'avènement et le triomphe de la génétique « prolétarienne » à la fin des années 1940 en URSS, de l'agronome Lyssenko, supposant que l'environnement peut transformer les lois de l'hérédité du vivant, contribuent à la réinterprétation des travaux de Pavlov (prix Nobel de médecine en 1904, célèbre pour ses recherches sur les « réflexes conditionnels ») pour le traitement des troubles psychiatriques. En effet, la transformation des conditions de vie de l'individu suffirait à soigner les maladies mentales. La psychanalyse est, dès lors, renvoyée aux sciences du passé, aux sciences « bourgeoises », car incompatible avec le marxisme. La psychanalyse fut toutefois diffusée en milieu psychiatrique par l'intermédiaire de la clinique de La Borde fondée en 1953 par Jean Oury et Félix Guattari[736], ou encore par les psychanalystes de « l'expérience du 13e arrondissement », appelée à devenir « *le modèle et la vitrine du secteur français* », qui subsument les divisions internes de la psychiatrie sous l'unité de la restructuration psychanalytique. Comme le remarque Castel, « *La Borde est, à sa manière, un espace clos, entouré d'arbres plutôt que murs, mais qui présente la plupart des caractéristiques objectives d'une véritable « institution totalitaire » (…). Les équipes du 13e arrondissement sont au contraire appelées à circuler de la manière la plus fluide dans tout l'espace social sans même, pendant les premières années du moins, disposer d'un hôpital psychiatrique* »[737].

c) Jacques Lacan, en dénonçant la focalisation de la psychanalyse américaine sur le sujet, parvint à ménager « *la possibilité d'une synthèse psychanalyse-politique* » parce que n'opposant pas la subjectivité et la libération individuelle aux luttes et libérations sociales. Comme dans la période de l'entre-deux-guerres où les travaux de Lacan rencontrent les critiques favorables d'écrivains appartenant à la gauche radicale, les années 1960 sont celles où la psychanalyse lacanienne renoue avec le marxisme[738]. Le transfert de son séminaire à l'ENS, dès 1964, et le succès connu de ses *Écrits* parus en 1966, traduisent plus largement la légitimité acquise par la psychanalyse dans le champ académique et, corrélativement, des représentations qu'elle diffuse de la folie. Celles-ci furent par ailleurs alimentées par la reparution de la

---

de François Billoux en 1945, il plaide aux « Journées psychiatriques nationales » pour la notion de désaliénisme et de pratique désenclavée qui est au cœur de l'organisation de la psychiatrie de secteur qu'il s'efforça de mettre en place dès 1947.

[736] F. Matonti, *op.cit.* Guattari se fait le médiateur entre la psychanalyse et certains réseaux trotskiste.

[737] R. Castel, *La gestion des risques. De l'anti psychiatrie à l'après psychanalyse*, Editions de Minuit, 1981, p. 97

[738] L'article d'Althusser sur Freud et Lacan en est un des indicateurs. Lous Althusser, « Freud et Lacan », *Nouvelles* Critiques, 161-162, déc-janvier, 1964-1965. Cf. F. Matonti, *art.cit.*, 165

thèse de Georges Canguilhem en 1966, sous le titre de *Le normal et le pathologique*[739], et confortées par la critique scientifique de l'institution asilaire à laquelle se livrent les travaux d'Ervin Goffman et de Michel Foucault[740]. La diffusion de la psychanalyse contribua à ériger de nouveaux fondements épistémologiques pour les pratiques psychiatriques au principe de l'infléchissement momentané de l'objectivisme médical qui tendent à ouvrir la psychiatrie aux sciences humaines.

Alors qu'à la fin des années 1960, marquées par une « *thématique antiautoritaire généralisée* »[741] et une « *dissidence symbolique* »[742], les travaux relevant du paradigme biologique se trouvaient dévalués car associés à la représentation de la psychiatrie comme « *figure paradigmatique de l'exercice du pouvoir, archaïque dans sa structure, rigide dans son application, coercitif dans sa visée (…)* (qui) *donnait à lire la gratuité et l'arbitraire qui peut caractériser tout exercice du pouvoir dès lors qu'il ne s'inscrit pas dans une relation réciproque* »[743], ceux empruntant leur cadre d'analyse à la psychanalyse sont revalorisés et participent à fonder, selon Robert Castel, « *la nouvelle culture psychologique* » des années 1970.

L'essor de la psychologie clinique et de la psychologie sociale

La psychologie clinique prônée par Daniel Lagache prétend emprunter son cadre d'analyse à la psychologie expérimentale, à la psychologie clinique et à la psychanalyse. Elle incarnerait d'une certaine manière l'unité de la psychologie. Si Lagache ne rompt pas avec la psychologie expérimentale puisqu'il met au cœur de l'activité du psychologue le diagnostic, il fait de la recherche des lois explicatives du comportement humain que s'efforce d'établir la psychologie expérimentale, une fonction secondaire. La finalité ultime de sa psychologie se caractérise, d'après Ohayon, par la compréhension de l'homme nécessitant une approche sociogénétique et globale de celui-ci. La prise en compte globale et totale de l'individu justifie pour Lagache le recours à la psychanalyse. Toujours selon A. Ohayon - peu de temps avant l'élection de Lagache à la chaire de psychologie générale de la Sorbonne - Lagache plaide au congrès international d'Edimbourg le rapprochement de la psychologie et de la psychanalyse puisqu'ayant le même objet : l'homme et ses rapports avec le monde et avec lui-même. Il fonda

739 G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1966
740 Ervin Goffman, Asiles. *Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Editions de Minuit, (1ère Edition en 1968), 1979 ; Michel Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961
741 Robert Castel, *op.cit.*, 1981, p. 23
742 Boris Gobille, « La vocation d'hétérodoxie », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *op.cit.*, Editions de l'Atelier, 2008, p. 274-291
743 R. Castel, *op.cit.*, p. 23

en 1947 aux PUF la collection « Bibliothèque de psychanalyse et de psychologie clinique ». Il multiplia à la fin des années 1940 les interventions devant ses confrères pour présenter les fondements de la psychologie clinique et la proximité qu'elle entretenait avec la psychanalyse. Dans la conférence qu'il réalisa à la Société de psychologie en 1949, Lagache s'efforce de définir la psychanalyse et établit plusieurs de ses champs d'application : la psychologie individuelle ; la psychologie de petits groupes ; et la psychologie des populations étendues[744]. La confrontation de la psychanalyse et de la sociologie constituait en 1938 l'objet de l'introduction de sa communication à la Société de psychologie collective sur le travail du deuil.

> « Et il n'est pas de « psychologie individuelle » qui ne soit science de la vie de l'homme dans un monde et dans un monde social. Réaction psychologique et conformisme social, plutôt que des réalités opposées, apparaissent comme deux pôles d'une même réalité. On ne saurait faire du « deuil-douleur » une affaire exclusivement privée. Le deuil n'est vécu comme un chagrin lorsque la mort a rompu une relation sociale particulièrement intense. Cette relation même, il est difficile de l'enfermer dans l'existence individuelle ; on y trouve ce critère du social, que l'individu est « altéré » par ses relations avec un autre, que les phénomènes psychiques qui surviennent alors sont irréductibles à ceux d'ailleurs hypothétiques d'une existence psychique isolée. Rejeter hors du social les relations « privées » parce qu'elles ne mettent en jeu qu'un nombre d'hommes restreint revient à poser un problème analogue à celui du sorite : combien faut-il d'hommes pour qu'une relation interhumaine devienne sociale ? Qu'on prenne garde que la « solitude vécue » n'a de sens que dans une société. »[745].

Assignant à la psychologie clinique les fonctions de conseiller, éduquer, rééduquer et de guérir, Lagache propose de ne plus seulement travailler sur l'homme en conflits mais précisément de travailler sur l'homme dit « normal » et de prévenir ses éventuels conflits avec lui-même et les autres. Ainsi conformément à sa volonté de confronter la psychologie et le social, Lagache créa à la Sorbonne un laboratoire de psychologie sociale, qu'il conçut comme psychanalyse appliquée[746], dont la direction est confiée à Robert Pagès, psychologue expérimental proche de Piéron.

[744] A. Ohayon, *op.cit.*, p. 285
[745] D. Lagache, « Le travail de deuil », *Revue française de psychanalyse,* vol. 16, n°4, 1938, p. 694
[746] Témoignage de R. Pagès, cité dans A. Ohayon, *op.cit.*

Lagache soutiendra par ailleurs la diffusion, dans les années 1950, de la psychosociologie[747] américaine importée par les missionnaires français envoyés aux Etats-Unis dans le cadre des missions de productivité. A la première réception des travaux américains, relativement critique dans le champ scientifique[748], succède une fascination pour les *T*-groups de Kurt Lewin[749] appelés aussi « groupes de diagnostic » ou pour le psychodrame de Moréno[750], dont se font les thuriféraires les psychologues de la seconde génération[751]. Plusieurs créations institutionnelles marquèrent le succès rencontré par la psychosociologie américaine dont l'Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique en 1959, et le Groupe français de sociopsychologie en 1957. Si elle s'inscrit dans le cadre de recherche de la psychologie clinique et doit, par conséquent, suivre son protocole expérimental, la psychosociologie parvient à s'en extraire progressivement et plaide pour une démarche expérientielle c'est-à-dire centrée sur l'expérience vécue des individus.

Trop succincts et trop schématiques pour espérer rendre compte de la complexité du déploiement de la psychanalyse au sein du milieu psychiatrique et de la psychologie clinique et sociale en France, ces pans d'histoire révèlent, néanmoins, les conditions de possibilité de l'émergence d'un paradigme relationnel remettant en cause la primauté de la psychologie expérimentale pour la définition des finalités de la psychologie et qui contribue à élargir son champ d'action. Dès lors, le diagnostic n'est plus la seule fonction du conseiller d'orientation professionnelle. S'il n'est pas récusé - on a vu que la démarche expérimentale restait, pour un temps encore, au cœur de la démarche clinique prôné par Lagache - il perd son statut de mission principale du conseiller d'orientation pour faire partie du spectre de ses interventions possibles à l'Ecole.

***

747 On peut reprendre la distinction qu'effectue Paul Arnault au sujet de la psychologie sociale et de la psychosociologie. Cette dernière peut être appréhendée comme l'un des versants non expérimentaux et compréhensif de la psychologie sociale dont la démarche de recherche reste avant tout expérimentale. Cf. P. Arnault, *op.cit.*, p. 42-43

748 A. Ohayon, *op.cit.*, pp. 311-319

749 D'après H. Stevens, K. Lewin a observé une corrélation positive entre « la participation des ouvriers dans les décisions de changement et leur production ». C'est sur cette base qu'il élabore une méthode de pédagogie de groupe. H. Stevens, *op.cit.*, 2011

750 Le psychodrame de Moreno se fonde sur une psychothérapie de groupe. Chacun des membres du groupe est invité à rejouer des situations vécues comme conflictuelles. « Un tel dispositif favorise les manifestations de l'inconscient sous forme de ratés, d'affects, de transformations inopinées du scénario ou de confusion. L'actualisation des fantasmes inconscients, des identifications imaginaires et des défenses qu'il suscite donne lieu ensuite à interprétation par le psychanalyste meneur de jeu ». Cf. Bernard Brusset, *Les psychothérapies,* Que sais-je ?, PUF, 2005.

751 Pour n'en citer que quelques uns : Claude Faucheux, Max Pagès, Eugène Enriquez, Jean Maisonneuve, Didier Anzieu.

La réinvention du métier de conseiller d'orientation commandée par l'échec du statut de Co-Psy et la diminution de leur expertise au sein de l'École s'enracinent dans ce bouillonnement intellectuel et scientifique de l'après-guerre présidant au dérèglement des coordonnées de l'espace des pensables au sein du groupe professionnel ; confusion que la fusion du SNET avec le SNES en 1966-1967 concourt à amplifier.

3) La représentation des conseillers en question (1960-1968)

L'enjeu de cette troisième section est d'examiner l'évolution de la structuration des organisations des porte-paroles des conseillers d'orientation entre 1960 et 1968, avec les matériaux disponibles[752], afin de restituer le contexte syndical et professionnel de la réinvention du métier de conseiller d'orientation et de mesurer sa possible incidence sur l'acception du métier. La fusion du SNET avec le SNES en 1966 marque, en effet, la fin de l'autonomie des COSP à l'égard du système éducatif, et coïncide avec la transformation du rôle qu'entendait jouer l'ACOF dans l'invention du métier de conseiller. A la fin de l'année 1965, une nouvelle équipe est en place au bureau de l'ACOF et impulsa une nouvelle politique concurrençant le SNES (et le SGEN) pour la représentation des COSP.

3.1. La fusion du SNET avec le SNES ou la fin de l'autonomie des conseillers à l'égard de l'enseignement secondaire

La réunion des responsables académiques de l'OSP au SNET du 26 février 1965 s'ouvrit par une discussion au sujet de la structure du syndicat générée par la démission de 9 des 12 représentants de l'OSP au bureau national[753]. Le malaise des représentants de l'OSP survint peu de temps après l'annonce que le statut, élaboré en 1961, ne serait pas présenté au conseil supérieur de la fonction publique. La représentativité des COSP au sein du SNET fut, dès lors, questionnée par les membres démissionnaires mais aussi par les délégués des académies. L'une des solutions évoquées par Briau fut d'acquérir davantage d'autonomie au sein du syndicat. Pour Louis Astre, secrétaire général du SNET, l'autonomie des COSP remettrait en cause la solidarité

[752] Seules les archives du SNET, du SNES et de l'ACOF ont été examinées. Celles du SGEN sont restées inaccessibles

[753] Archives du SNET Fond 2012-022-33. Archives Nationales du Monde du Travail. Roubaix

avec les autres catégories. Bien qu'affirmant que le syndicat soutienne « *la doctrine des camarades de l'OSP* », il suggère aussi que les conseillers soient prochainement représentés par le SNES.

> « *L'OSP ne restera vraisemblablement pas toujours au SNET, il est certain que la meilleure solution serait qu'elle ait sa place dans un syndicat général du second degré* »[754].

La position du secrétaire général du SNET concernant l'OSP s'inscrit dans le projet mené depuis la Libération de fusionner le syndicat avec le SNES. Conçue comme stratégie destinée à valoriser l'enseignement technique et ses maîtres au sein d'un enseignement secondaire unifié, la fusion du SNET avec la SNES est un projet dont Louis Astre fut l'un des principaux artisans[755]. Astre est fils d'instituteurs. Son père milite au SNI, à la SFIO et à la Ligue des Droits de l'Homme. Avec sa sœur aînée, L. Astre est membre des Faucons Rouges, organisation internationale socialiste, et soutient le Front Populaire. Il participe avec les Francs-Tireurs et Partisans français aux combats pour la libération de l'Ariège. Il milite au SNES de 1949 à 1953, puis, lorsqu'il quitte son poste de maitre d'internat, en 1954, pour devenir professeur de sciences et techniques économiques à Caen, il rejoint le SNET. En 1959 il entre au secrétariat national et deux ans plus tard, en devient le secrétaire général jusqu'en 1967.

« *Partisan convaincu et déterminé de la fusion* (…) *Astre relance aussitôt les contacts avec le SNES*» [756] . La fusion est en cours d'élaboration dès le début de l'année 1962 mais elle ne survint que quatre ans après. C'est que, selon G. Brucy, le processus fut miné par des contradictions internes qui tenaient pour partie aux cultures syndicales très différentes et aux finalités concurrentes assignées à l'enseignement par les professeurs d'établissements techniques et ceux de lycées. Bien que fût votée à l'unanimité « *une résolution demandant que tous les moyens soient mis en œuvre pour que cette fusion* (…) *soit possible dès 1966* »[757], les dissensions entre les deux syndicats perdurent notamment en ce qui concerne la conduite des actions communes. La grève administrative de 1965 et ses objectifs opposèrent le SNET et le SNES. Le premier entendait limiter la grève au premier trimestre et revendiquer une amélioration des conditions de travail tandis que le SNES prévoyait d'élargir les revendications à la réforme Fouchet et à l'étendre aux deux autres trimestres. Malgré

---

754 *Ibid*

755 Il faut également rappeler l'échec de l'Union des syndicats du second degré qui comprenait le SNES, le SNCM (Syndicat des collèges modernes) et le SNET. La fusion se limitera en 1948 aux SNES et au SNCM. Voir Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Belin, 2003, p. 286

756 *Ibid*, p. 288

757 *Ibid*

la prégnance des oppositions, la fusion fut hâtée par Astre qui craignait qu'en l'absence de celle-ci, le courant des autonomes, Unité et Action ne s'empare du SNES et du SNET.

Le résultat de la fusion du SNES et du SNET ne fut pas, pour une double raison, celui escompté par Astre. D'abord, il était opposé au PCF et à la tendance Unité et Action, qui remporte les élections au SNES en 1967. Puis, il défendait la conception autonome de la FEN et plaidait ainsi pour une unité de la FEN, appelant un rééquilibrage des forces au sein de la fédération. L'unification du technique et de l'enseignement secondaire était censée faire contrepoids à la position dominante du SNI. Cependant, la démission de Lauré[758], action qui visait à remettre en cause « *« une structure et des habitudes nous condamnant trop souvent au silence, à l'absence ou à l'inaction »* »[759], n'entraine aucun débat sur le rôle de la FEN, et James Marangé, du SNI, est élu secrétaire général de la fédération.

L'assimilation des COSP au SNES résulte donc de stratégies politiques et syndicales individuelles et survient à un moment charnière de l'histoire de la FEN et du SNES. Les intérêts des COSP sont désormais représentés par un syndicat qui leur a dénié toute compétence dans l'observation des élèves du second cycle. Sa majorité a néanmoins changé, modifiant, de fait, ses rapports avec le PCF- puisque ce dernier participe activement au courant unitaire[760]- ainsi que leurs prises de positions à l'égard des conseillers d'orientation. L'espace des représentations est également affecté par l'intégration de l'ACOF comme nouvel acteur et concurrent potentiel pour le SNES dans le processus d'élaboration d'une nouvelle identité pour les COSP.

3.2. L'ACOF comme miroir des rapports de force au sein du métier sur son identité

Période de crise pour les conseillers d'orientation, le milieu des années 1960 marqua également le renouvellement de l'identité du métier au sein du groupe professionnel, qui se

---

758 Georges Lauré soutenait la démarche de Louis Astre. Il était également méfiant à l'égard du pouvoir grandissant du SNI et était un partisan de l'autonomie de la FEN. George Lauré (1906-1984) fils de douanier et d'une vendeuse d'eau minérale entre à l'Ecole Normale d'Instituteurs en 1922 après avoir effectué sa scolarité dans une école primaire puis une EPS. Il devient par la suite Maitre d'Internat et prépare le concours d'entrée à l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique qu'il réussit. Membre du SNET, Lauré milite contre la CGT et le PCF, et promeut l'autonomie de la FEN. Après la victoire des autonomes au référendum de 1948, Lauré accepta le partage de la direction du syndicat avec les cégétistes. Mais avec la progression des autonomes, Lauré devint rapidement le secrétaire général du SNET (1954). En 1956, Lauré remplaça Adrien Lavergne comme secrétaire général de la FEN.

759 Cf. Notice de Lauré dans le Dictionnaire biographique ouvrier : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article136907

760 Laurent Frajerman « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, vol.2, n°223, 2008, p. 55-68

manifeste dans les luttes, au sein de l'ACOF, pour la définition du métier à promouvoir mais aussi pour celle du rôle de l'association professionnelle.

3.2.1. Quel rôle pour l'ACOF?

Pas plus qu'un parti politique, une association professionnelle ne peut être considérée comme un bloc monolithique dont les contours sont figés et les modes d'action invariables. Elle doit plus vraisemblablement être appréhendée comme une organisation traversée par de multiples logiques qui tiennent à la fois à l'évolution du champ des représentations[761], dans lequel elle se situe, et à celle du recrutement de ses membres ; c'est dire qu'une analyse exclusivement interne ou externe de l'organisation ne saurait suffire tant les deux sont indissociables. En attestent les multiples défections au sein du comité de l'ACOF au cours de l'année 1965 qui coïncidèrent avec la démission de 9 représentants sur 12 de l'OSP au bureau du SNET, un an plus tôt avec la mort d'Henri Piéron, et l'échec du statut de Conseiller d'orientation psychologue substitué par le projet Binon-Laurent en 1964. Face à un champ des possibles particulièrement restreint, mettant à mal la représentation du métier de conseiller d'orientation qu'ils promouvaient, certains membres du comité sont démissionnaires (et fatalistes ?) enrayant, de fait, la poursuite de l'action de l'ACOF. Une lettre d'Emilie Davaud adressée au président de l'association témoigne du malaise qui régnait au sein du groupe :

> « *Je prends ma retraire en Juillet prochain, fatiguée et dans l'impossibilité physique de vivre sur la brèche comme l'exige notre profession (…) les raisons des collègues qui ont flanché pour vos dernières réunions sont valables (…) croyez vous que vos réunions soient indispensables pour la vie même de l'ACOF ? (…) j'ai été si déçue par les discussions inutiles et vaseuses sous prétexte de science.*»[762]

Les absences répétées aux réunions du comité firent l'objet d'une dernière admonestation, avant sa démission, du président de l'association, Léon Hermitte[763], le 20 janvier 1965 déplorant alors les nombreuses carences des membres du bureau. Son départ accompagne ceux de Paul

[761] Bernard Lacroix, « Conclusion », F. D'Arcy (dir.), *La représentation*, Economica, Paris, 1985, pp. 175-185. À comprendre comme un espace concurrentiel relativement autonome au sein duquel coexistent différentes formes de représentations (politiques, associatives, professionnelles).
[762] Archives de l'ACOF. Lettre d'Emilie Davaud, Centre d'OSP de Colmar. 22 Janvier 1965
[763] Léon Hermitte (1911-1987). Après avoir obtenu sur CAP d'instituteurs, Léon Hermitte est diplômé de l'INOP en 1943. Il est président de l'AGOF-ACOF puis de l'ACOF de 1954 à 1966. Merci à F. Danvers de m'avoir transmis ces renseignements.

Jolliet, Alain Chambon, et d'André Raffestin, tous membres du bureau de l'ACOF depuis une dizaine d'années. Seule la démission d'A. Raffestin est alors discutée par Hermitte :

> « *Si tu ne restes pas secrétaire où est la continuité de l'ancienne équipe ? Avons-nous donc reculé pour mieux sauter ?* »[764].

Le rôle d'amicale, auquel semble particulièrement attaché Léon Hermitte, est, en effet, menacé par le renouvellement de la plupart des membres du comité. Se présentant comme un pionnier de l'orientation professionnelle[765], L. Hermitte, dont la représentation du métier doit beaucoup à Piéron, marquait une séparation très nette entre science et engagement politique. Dans la nécrologie qu'il consacra à H. Piéron, L. Hermitte conclut « *Pour lui* (Piéron)*, l'O.P. est un ART, un art social tributaire d'une technique objective dégagée de la science* ». On peut supposer que c'est cet ethos professionnel qui est au principe de la réaffirmation par L. Hermitte de l'esprit d'amicale de l'association la distinguant d'un syndicat.

> « *Pour terminer je souhaite que mon successeur use de son autorité morale pour étouffer dans l'œuf toute manigance et pour sauvegarder l'esprit d'Amicale qui ne devrait jamais être oublié. Le VERBE n'a jamais remplacé le CŒUR, et mon dernier discours a été prononcé*»[766] .

Bien qu'il n'entende pas faire jouer à l'ACOF un rôle syndical[767], Jean Long, élu président au congrès de Douai d'octobre 1965, participe à impulser une nouvelle dynamique au sein de l'ACOF. Loin de réduire le nouvel élan de l'ACOF à son nouveau président, qui est davantage le résultat de l'arrivée de nouveaux membres et d'un contexte particulièrement défavorable aux conseillers d'orientation, l'élection d'un ancien militant du SNET[768] à la présidence de l'ACOF

---

[764] Lettre d'Hermitte à Raffestin du 12 novembre 1965

[765] Lettre de Léon Hermitte au Directeur du centre d'OSP de la Vendée. « En ma qualité d'ancien de l'OP, de pionnier (25 ans de carrière), je crois devoir vous conseiller de profiter de ce qui existe pour organiser vos « assises de l'orientation » ». Archives de l'ACOF.

[766] *Ibid*, lettre de Léon Hermitte à André Raffestin du 29 octobre 1965

[767] La distinction entre l'ACOF et les syndicats est à de multiples reprises rappelée dans les courriers, notes, comité.

[768] Jean Long (1918-2010) dont le père est pasteur, poursuit ses études primaires à Nice. Il entre en 6e au lycée Carnot, et y reste jusqu'à la classe de première. Il rejoint le lycée Henri IV à Paris en classe de terminale. Il fait partie de ces conseillers formés sous Vichy. Il poursuit le stage de formation de sélectionneurs de Belle-Ombre puis à l'Ecole de Cadres de Crépieux La Pape. Il entre néanmoins à l'INETOP en 1943 et obtient simultanément le diplôme d'Etat en 1945 et une licence de psychologie de l'enfant et de psychologie sociale. Militant au SNET en 1948, il est secrétaire de la section OSP en région parisienne. Il est au bureau national de 1952 à 1953. Il participe au congrès de l'ACOF en 1957 puis en devient le secrétaire général adjoint jusqu'en 1965. Cf. la transcription de son exposé au Groupe de Recherche et d'Etudes sur l'Orientation de l'INETOP retranscrit par Pierre Roche. http://orientation.greo.free.fr/LongBio.html.

n'est, néanmoins, pas sans effet. Dans la note du 5 octobre 1966, qu'il adressa à tous les membres du comité, Jean Long, tout en exhortant la nouvelle équipe à se mobiliser pour relancer l'activité de l'ACOF, revient sur son entrevue avec Guy Caplat, alors sous-directeur de l'orientation scolaire témoignant alors de sa détermination à défendre les intérêts des conseillers. Elle marqua le début d'une intense bataille menée par l'ACOF rythmée par les rencontres avec les responsables au ministère de la question de l'orientation – Caplat, Laurent, Binon -, les contacts fréquents avec les médias et les sollicitations de soutiens de parlementaires. Elle est, d'ailleurs, constitutive de la concurrence entre le syndicat et l'association analysée *infra*. La variété des modes d'actions entrepris par l'ACOF tient également aux nouveaux membres qu'elle (ré)intègre parmi lesquels Jean Clochard[769].

Récemment diplômé de l'IBHOP, J. Clochard milite activement auprès de L. Hermitte, ancien directeur d'études, pour entrer au comité de l'ACOF. Il y est rapidement associé en tant que trésorier-adjoint. Il participe en novembre 1964 en tant que secrétaire au rassemblement à Caen de plus de trois quarts des conseillers d'orientation de l'académie, et organise une réunion à Dijon censée énoncer quelques points de doctrine pour l'orientation. Ces manifestations sont destinées à pallier l'immobilisme des syndicats et de l'ACOF :

> « *L'O.S.P. souffre d'une grave maladie, elle ne s'exprime pas. (…). Puisque l'ACOF, le Syndicat, l'Administration ne manifestaient pas l'intention de nous réunir de nouveau et puisque tout le monde en ressentait le besoin, il fallait bien faire quelque chose ! Nous regrettons que les instances déjà en place n'en aient pas pris l'initiative* »[770].

Considérées par A. Raffestin comme des tentatives de doubler l'ACOF en organisant des associations régionales, les réunions de Caen et de Dijon et leurs conclusions rencontrèrent des résistances au sein de l'ACOF. Les comptes rendus de Clochard ne furent pas publiés dans le bulletin et firent l'objet d'une réception critique par son secrétaire. Celui-ci ne manqua pas de les annoter, de souligner les lapalissades, les erreurs dans les textes, et de manifester ses oppositions avec les points de vue exprimés. À la suggestion d'élaborer « *une contre-doctrine à celle du*

[769] Jean Clochard né en 1936, poursuit une partie de sa scolarité primaire dans les Deux-Sèvres, chez ses grands-parents puis rejoint Argenteuil pour rentrer en classe de 6e. A la fin de la 3e, il rentre à l'Ecole Normale d'Instituteur à Versailles (1952-1956). Il suit deux années de propédeutique, puis rentre à l'Institut de Biométrie Humaine et d'Orientation Professionnelle en 1960 dont le directeur d'études est alors Léon Hermitte. Il rejoint le CIO de Cherbourg en 1964, alors dirigé par Jean Drévillon dont il loue particulièrement le travail. Entretien avec Jean Clochard le 20 décembre 2013 à Blois.

[770] Archives de l'ACOF. Lettre de Jean Clochard à Léon Hermitte reçue le 10/12/1964

gouvernement »[771], A. Raffestin rétorque dans la marge « *vous la connaissez ? Et ce n'est pas, existerait-elle, notre objectif* »[772].

Au-delà des stratégies associatives déployées, le clivage entre les deux membres du comité tient à leur appartenance à deux générations différentes de COSP. A. Raffestin se fait alors le défenseur d'une conception expérimentale du métier de COSP n'omettant pas de préciser que « *les conseillers qui ont préparé leur licence ne sont pas en général ceux qui ont assuré le rayonnement et l'efficacité du service*[773] ». J. Clochard incarne les nouveaux conseillers d'orientation[774] (ceux qui ne connaissent que l'intitulé de COSP) qui, face à la remise en cause du métier, aspirent à le promouvoir, et qui, de fait, éprouvent moins de difficulté à convertir le récent capital scientifique qu'ils viennent d'accumuler que leurs prédécesseurs, attachés à l'état ancien du métier. Cette conversion est d'autant plus aisée qu'une partie des diplômés de l'INOP d'après-guerre s'est formée à la psychologie sociale et à la psychologie clinique, et parmi eux Antoine Léon ou encore Jean Drévillon, qui incarnent un nouvel ethos professionnel, particulièrement ajusté au contexte politique et social de la fin des années 1960.

3.2.2. L'invention d'une nouvelle identité collective

La triple dévaluation qui menace le capital scientifique des conseillers alimente l'incertitude quant à la définition légitime du métier: la première impulsée par l'Etat qui, au travers de sa politique d'orientation, scinde l'expertise des conseillers d'orientation et redéfinit leurs missions autour de l'information scolaire et professionnelle ; la seconde qui est étroitement associée à l'entrée des COP dans le système éducatif avec la réforme Berthoin ; la dernière, tient, on l'a vu *supra*, à l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique depuis la fin de la 2nd Guerre Mondiale en faveur du paradigme relationnel. Si la psychopédagogie constitue la base commune d'un renouvellement de l'identité collective des conseillers au sein de l'ACOF, elle recouvre des finalités et conceptions différentes du métier. Une façon de les saisir consiste une fois de plus à convoquer les courriers échangés par les membres du comité de l'ACOF qui témoignent des enjeux et luttes contradictoires que cristallise la définition du métier.

771 Courrier du 25 septembre 1966 de Clochard au comité de l'ACOF
772 Annotations à la marge
773 Archives de l'ACOF. Courrier du 5 décembre 1966
774 Il incombe à Jean Clochard d'intégrer les nouveaux conseillers d'orientation à l'ACOF. Courrier d'A. Raffestin à l'ensemble des membres du comité. 29 octobre 1965

Les positions défendues par Léon Hermitte témoignent du paradoxe dans lequel s'inscrivent les COP ayant vécu la transition OP à OSP. Il plaide, en effet, pour la consultation individuelle, c'est-à-dire l'examen d'orientation professionnelle, puisque, selon lui, en dehors de celle-ci, les conseillers n'ont pas fait leurs preuves[775]. Or, elle se révèle de moins en moins ajustée aux nouveaux publics des CEG et CES, et n'est, selon L. Mounier, que partiellement réalisée :

> « *Nos terrains d'action se sont étendus, nos effectifs sont restés squelettiques. Voilà une autre vérité. Mais nos méthodes n'ont pas beaucoup évolué et, malgré quelques retouches et une plus grande richesse dans le catalogue des tests, le système est resté figé, a même régressé sur certains points. Pensons à l'examen de la motricité presque abandonné, aux pourcentages de plus en plus faibles des dossiers complets, aux relations conseillers-familles de plus en plus distendues. Inutile d'allonger la liste. On peut reprocher à un certain nombre de collègues d'avoir suivi trop passivement ou avec un enthousiasme présomptueux les consignes ministérielles* »[776]

C'est précisément cette tension entre une pratique professionnelle rendue obsolète par la conjonction de l'évolution des structures sociales et des pratiques diverses, et la pérennité d'une expertise et de la croyance dans sa transférabilité à l'Ecole, qui justifie pour Clochard, l'entrée dans le système éducatif :

> « *Il faut entrer dans l'établissement scolaire. Car le système est ce qu'il est et on ne peut l'ignorer sans risquer de crever dans un coin de Centre administratif, nous -mêmes ignorés de tous. Que l'on sorte de son bureau, et bien vite on fait ses preuves ailleurs que dans le domaine de la consultation individuelle* »[777]

Mais comment investir une institution qui est au principe de la démonétisation de l'expertise des COP ? Si L. Hermitte consent à dépasser la consultation individuelle, il n'entend pas se rendre « *complice d'un système fondé sur des réunions de conseils de classe et de conseils d'orientation* »[778]. Pour Clochard, le salut des COSP réside alors dans une « *information armée* », en référence à la « psychologie clinique armée » de Lagache, et dans l'élaboration d'une doctrine de l'orientation.

---

[775] Courrier de Clochard à Hermitte non daté.
[776] Courrier de Louis Mounier adressé à Jean Long du 8 Janvier 1968.
[777] Courrier de Clochard à Hermitte non daté.
[778] *Ibid*

« *L'OSP n'est pas fondamentalement un service social. Elle est d'abord un service qui vise à modifier les structures responsables des inadaptations de tous ordres qui constituent autant de problème qu'il faut résoudre. Elle utilise des techniques scientifiques. Donc elle peut et doit mettre objectivement en évidence, en terme de Psychologie, de Psychologie sociale et d'Economie, les déficiences de ces structures mieux adaptées et susceptibles d'engendrer le moins possible de « déchets »* (…). *L'OSP réalise le lien entre des mondes qui s'ignorent (…) Le conseiller connaît le milieu d'où vient l'enfant et celui où il va être admis. Ceci implique qu'il a étudié les groupes correspondant ces milieux. Toute psychologie individuelle n'a de sens si elle est fondée sur la Psychologie de groupe auquel appartient l'individu.* (…) *L'OSP n'étudie pas seulement l'enfant dans sa famille, ou l'écolier, ou l'élève, mais l'enfant TOTAL, d'où une connaissance plus exhaustive et la possibilité de promouvoir une pédagogie qui s'emploie à mettre au compte de l'écolier les potentialités de l'enfant total. Il s'ensuit que l'OSP est formatrice d'aptitudes, comme elle l'est encore à chaque fois qu'elle modifie les structures au profit d'enfants qui ne trouvaient pas jusqu'alors l'enseignement adapté à leurs caractéristiques psychologiques* (…) *L'OSP intervient à chaque période de rupture : pour recueillir l'information, pour la transmettre sous forme de conseil à l'Enseignant, à la famille, à l'enfant.* (…) *La documentation (BUS) et l'information (OSP) sont de nature différente. La documentation est la mise à la disposition de l'adolescent d'une certaine quantité de renseignements. Ces renseignements sont toujours les mêmes et toujours présentés de la même manière quel que soit l'adolescent. L'information transforme la documentation en fonction de la particularité de l'adolescent auquel elle est destinée. Le travail d'information suppose donc connue l'évolution psychologique du sujet. D'où, une fois encore, la nécessité pour l'OSP d'intervenir très tôt dans la vie scolaire de l'enfant* (…) *Entre les paliers d'intervention systématique* (…) *la Psychologie clinique reprend ses droits sous forme d'examens individuels. Il est clair que l'OSP ne peut garantir la qualité et l'efficacité de son action à condition d'être intégrée dans l'Education Nationale* (et) *d'être indépendante.* (…) *L'OSP respecte la liberté de décision des familles et de l'enfant.*»[779]

Ces extraits des « *quelques points de doctrine* » du rapport remis aux membres de l'ACOF attestent tout à la fois du travail de réaffirmation de la finalité et de l'expertise de l'OSP - qui est ici anthropomorphisée-, de conquête et de redéfinition de l'information scolaire et professionnelle, et, corrélativement, de délimitation de son domaine de compétences. De sorte que le renouvellement du métier de conseiller d'orientation autour du travail d'information

[779] Réunion amicale des conseillers et directeurs de l'Académie de Caen du 7 novembre 1964. Compte rendu non daté. Probablement en décembre 1964 puisque Louis Mounier en fait état dans un de ces courriers à Hermitte du 9 décembre 1964

n'apparaisse pas en rupture avec le modèle scientifique prédominant, ni ne remette en cause son expertise, mais constitue, plus vraisemblablement, l'unique moyen de préserver et de pérenniser le métier de conseiller d'orientation. La dimension éducative et d'aide à l'adaptation de l'élève - largement empruntée à Léon et Drévillon[780] – est alors compatible avec le rôle de travailleur social promu par L. Mounier. De 1964 à 1968 ce dernier ne cessa d'appeler à un renouvellement du métier :

> « *Nous avons à repenser l'objet de l'orientation dans l'optique d'une adaptation continue de l'individu durant les études et face aux fonctions professionnelles* »[781]

> « (…) *cela nous concerne très particulièrement, il faut réviser nos méthodes. Nous sommes encore sous le régime de la prédominance quasi-exclusive des aptitudes intellectuelles et du profil psychologique (profils établis à quels âges) ! dans quelles conditions de passation! avec des sujets souvent peu coopérants et pour cause.* »[782]

> « *Il n'est qu'à voir l'inquiétude des familles et celles des jeunes vis à vis de nos examens actuels pour justifier beaucoup de réserves sur notre rôle dans la réforme de l'enseignement. Nous sommes en train de perdre le terrain conquis péniblement depuis les débuts de l'OP* »[783].

Le conseiller est avant tout un travailleur social, un éducateur, au service des individus en vue « *de les aider à adopter librement et en connaissance de cause, les décisions les plus conformes à leurs intérêts*»[784] . Le conseiller ne devait pas, selon L. Mounier, restreindre son action à l'Education nationale mais l'étendre à l'agriculture, aux affaires sociales, à la santé. Cette définition extensive du rôle du conseiller d'orientation, s'enracine dans cette représentation du métier comme animateur social, chère aux militants catholiques de gauche du SGEN.

---

[780] J. Drévillon soutient en novembre 1966 sur France Culture qu'« il ne suffit pas de documenter pour orienter ; encore faut il construire pour l'adolescent une véritable stratégie lui permettant de se réaliser, de se retrouver dans ce labyrinthe que représente la vie scolaire et professionnelle de notre époque ».
[781] Lettre de Louis Mounier à Léon Hermitte. 9 décembre 1964
[782] Lettre de Louis Mounier à Jean Long. 8 janvier 1968
[783] Lettre de Louis Mounier à Léon Hermitte. 19 mars 1965
[784] Louis Mounier dans le n°14 des bulletins de liaison de l'ACOF 1959

Cette lutte interne pour établir la nouvelle identité du groupe professionnel des conseillers d'orientation est, dès lors, au principe d'une « *confusion consentie*»[785] sans cesse alimentée des tentatives multiples et différenciées de s'adapter à la transformation du métier, qui concourt, d'ailleurs, à expliquer les difficultés des COSP à surmonter la remise en cause de leur fonction au sein de l'institution scolaire. La défense de la qualité de psychologue des conseillers est, néanmoins, un terrain de rencontres au sein de l'ACOF, justifiant une intense mobilisation digne d'un syndicat.

3.3. Les concurrences pour la représentation des conseillers d'orientation

Aux divergences internes sur la définition du métier se juxtapose le consensus, parmi les porte-paroles des conseillers d'orientation, pour s'opposer au projet Laurent-Peyrefitte et à la scission du métier de conseiller d'orientation qu'il sécrète : expertise psychologique d'une part, expertise de documentation et d'information d'autre part, censée récupérer les enfants dits « inadaptés » et assurer l'adéquation tant recherchée entre la formation et l'emploi. L'accord du SNI avec cette division du travail [786] est interprété par le comité de l'ACOF comme « un coup » des instituteurs pour la promotion de la psychologie scolaire. Il génère, dès lors, un resurgissement de l'opposition des conseillers à l'égard des enseignants et plus spécifiquement de ceux qui occupent des postes de psychologues scolaires[787]. Pour mémoire, les psychologues scolaires s'étaient opposés au projet de statut de Conseiller-Psychologue et de Psychologue-Assistant au début des années 1960. Le SNES, dominé par la tendance « Unité et Action » proche du PCF, tente de préserver l'union des revendications mais promeut, dans le même temps, une psychologie scolaire. Les membres du comité de l'ACOF s'érigent alors en uniques - voire authentiques-représentants des intérêts de la profession. Ces tensions transparaissent des réactions suscitées par le manifeste élaboré par l'ACOF pour la défense de l'orientation scolaire, et l'appel à la grève du SNES en début d'année 1968 contre les politiques menées par Peyrefitte.
À l'amoindrissement de l'autonomie des conseillers à l'égard de l'enseignement secondaire et ses classements, généré par la fusion du SNET avec le SNES, se conjugue le soutien financier du SNES dont a besoin l'ACOF pour éditer le manifeste qu'elle élabore pour la défense du service de l'OSP ; double contrôle constitutif du remaniement du texte élaboré par l'ACOF. Les

[785] Bernard Pudal, « Le PCF : aggiornamento communiste et reproduction du corps des dirigeants (1960-1985) », *Politix*, vol.1, n°2, pp. 6-12
[786] Compte rendu de Romian à Drubray de la réunion organisée par G. Caplat du 02/12/1968
[787] On relève ces prises de positions dans le courrier de René Thiry, alors secrétaire de l'ACOF, aux membres du comité de l'association. Les psychologues y sont présentés comme des frères ennemis. Lettre du 18 novembre 1968

échanges entre Jacques Romian représentant OSP au SNES et les membres du comité de l'ACOF sont à sujet éclairant sur la teneur des interrelations de l'ACOF et du SNES.

> « *Cher Collègue, le SNES auquel j'avais soumis le premier projet reçu de Le Gat est d'accord sur le principe d'une action qui s'oppose à la réforme gouvernementale de l'orientation. Mais comme te l'indiquait Thiry dans sa lettre du 4 novembre certaines formulations, si elles étaient maintenues, risqueraient de rendre difficile l'accord du SNES en froissant inutilement « les professeurs » d'où une seconde proposition de sa part* » [788].

En soulignant que les professeurs ne pouvaient être juge et partie dans l'orientation des élèves, le manifeste va à l'encontre de l'unité d'action au sein du SNES. Mais, au delà des stricts enjeux catégoriels, le remaniement du texte équivaut à l'affirmation (ou la réaffirmation) du SNES dans l'entreprise de représentation des conseillers d'orientation.

> « *Il ne saurait être question de jouer un rôle très second et de payer… alors que nous sommes la force de loin supérieure à toutes les autres.* » [789]

Bien que le secrétaire général du SNES, André Drubray[790], entretienne des rapports étroits avec Pierre Paraire[791] - adjoint d'enseignement à Henri IV puis l'un des premiers enseignants à

---

[788] Lettre du 19 novembre 1967 de Jacques Romian, membre de la section OSP au SNES, à Jean Long, Président de l'ACOF.

[789] Lettre de Romian du 19 novembre 1967 au secrétaire national du SNES André Dubray

[790] André Drubray (1918-2004), pupille de nation effectue sa scolarité à l'Institut Saint-Jean puis au lycée Henri Martin. Il obtient le baccalauréat philosophie en 1935 et entre en première supérieure au lycée Lakanal et poursuit dans le même temps la licence de lettres à la Sorbonne. Fervent catholique, il milite aux Scouts de France dès 1930. Il adhère au personnalisme d'Emmanuel Mounier et soutient le Front Populaire. Membre du réseau clandestin de diffusion des *Cahiers du Témoignage Chrétien*, il poursuit sa licence de lettres interrompue par la guerre, en 1942 et prépare le diplôme d'études supérieures obtenu en 1943. Il épouse Jacqueline Chauduet engagée dans le scoutisme. Il entre dans l'enseignement en 1945 et rejoint le SNES en janvier 1946. À la même année il est promu sur les listes d'aptitudes à l'enseignement des collèges et promu certifié, puis en 1955 devient agrégé. Partisan du maintien de la FEN à la CGT, Drubay choisit la double affiliation FEN-CGT. Pour plus de détails, voir sa notice dans le maitron.

[791] Pierre Paraire (1904-2001) est fils d'un Officier d'infanterie coloniale qui fut son précepteur et celui de ses deux sœurs pendant la Première Guerre Mondiale. Il poursuit ses études secondaires au lycée puis au collège et obtient un baccalauréat philosophie. Il entre en Khâgnes au lycée Louis-le-Grand et simultanément poursuit des études de philosophie à la Sorbonne. La mort de son père en 1926 le contraint à l'autonomie financière. Il occupe alors un poste de maitre d'internat. Titulaire d'une licence de philosophie, il est répétiteur puis professeur-adjoint au lycée Henri IV. À la Libération, il suit les cours de Wallon et Zazzo à l'institut de psychologie de Paris fondé en 1921, et est diplômé de psychologie de l'enfant et de psychologie appliquée. Il exerce alors le métier de psychologue scolaire tout en étant professeur au lycée Louis-le-Grand de 1952 à 1969. Pierre Paraire milite au SNES dès 1950 à la section B « Union et d'Action syndicaliste » bien qu'il n'était pas cégétiste. Il milite activement pour le développement de la psychologie scolaire et participe à la création de l'Association française des psychologues scolaires en 1962. Pour plus de détails, voir sa notice dans le maitron.

investir la psychologie scolaire après-guerre-, et fût mobilisé avec Jean Petite[792] - secrétaire national pédagogique du syndicat et fervent partisan du Plan Langevin-Wallon - pour promouvoir un enseignement commun en 6e, la stratégie suivie au sein du SNES fut de faire de l'orientation scolaire une revendication transversale qui s'inscrivait dans la politique générale du syndicat plaidant tout à la fois la démocratisation de l'enseignement, la revalorisation de la fonction enseignante et le respect de la laïcité. C'est en tout cas ce qui transparait de l'appel à la grève lancé par le SNES pour février-mars 1968 qui prône, ni plus ni moins, une « *véritable orientation selon les aptitudes des enfants* ».

La position « *ouatée et ambiguë du SNES* » dénoncée par Clochard[793], et par le directeur du centre de Cherbourg, Bernard Moisy, qui ironise sur « *l'affichette appelant à la grève* », s'explique pour partie par le soutien du SNES aux psychologues scolaires qui bénéficient également de celui du PCF. Pierre Juquin[794] et Jacques Beauvais promeuvent, en effet, lors des journées d'études du PCF de novembre 1968, une orientation au service de la démocratisation de l'école et de l'université[795]. Tout en assurant que l'intérêt scientifique des tests n'était pas mis en cause, Juquin

---

[792] Jean Petite (1924-2014), fils d'Officier de la garde Républicaine. Sa mère était titulaire du brevet supérieur. Il effectue sa scolarité dans un établissement privé puis change à de multiples reprises d'établissements à partir de 1934. Il rejoint le lycée Louis-le-Grand pour l'année 1941-1942 où il obtient son baccalauréat philosophie, et au sein duquel il poursuit en hypokhâgne. Il milite à la Jeunesse des Étudiants Catholiques de Paris et noue des contacts avec *Témoignage Chrétien* et le mouvement de résistance « Défense de la France » fondé en 1941. Il interrompt ses études pour s'engager dans les FFI. À la Libération, il reprend ses études. Il obtient plusieurs certificats d'études, de philosophie et de logique, de sociologie, d'histoire de la philosophie. Il prépare également une licence de philosophie et un certificat de psychologie générale. En 1947, il est titulaire du diplôme d'études supérieures de philosophie qu'il prépare en même temps que des études de géologie. Il prépare l'agrégation les deux années suivantes. Muté dans le Nord, comme délégué ministériel au collège de Bruay-en-Artois, puis muté à Lille comme professeur adjoint titularisé, il découvrit le monde ouvrier des mines et des chemins de fers ainsi que les prêtres ouvriers. Il milite au début des années 1950 au SNES à la section B. Petite s'engagea également dans le Mouvement de la Paix dont il fut secrétaire départemental et dans les années 1960 dans la lutte pour la paix en Algérie. La victoire de 1967 de la tendance Unité et Action du SNES lui fait occuper le poste de secrétaire de la commission pédagogique du SNES. Il se prononce en faveur d'une campagne de sensibilisation pour les conseillers d'orientation dans le numéro spécial de *L'université syndicaliste* consacrée à l'OSP. Pour plus de détail, voir sa notice dans le maitron.

[793] « Si le SNES est si décidé à nous défendre, qu'il le dise, l'écrive, et le fasse savoir en nous mettant sans équivoque sur la plateforme revendicative. Si l'OSP n'existait pas cela ne changerait rien, quant au fond, à la plateforme actuelle… je dis donc que nos problèmes ne sont pas pris en compte (…) Ma profession crève et mon syndicat ne veut pas dire qu'on fait grève pour elle, ce qui revient à ne pas faire grève pour elle ! » Extrait de la lettre de Jean Clochard datée 27 février 1968 au bureau national du SNES

[794] Pierre Juquin est né en 1930. Fils de cheminot, militant socialiste, il réalise ses études secondaires au lycée Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Il est admis en hypokhâgne en 1947 au lycée Henri IV. C'est là où il noue les premiers contacts avec le PCF. Normalien, il adhère dans le même temps au PCF. Il acquiert la licence d'allemand en 1953 et occupe le poste de secrétaire-adjoint de la section ENS au SNES pour l'année 1951-1952. Après de longs séjours en Allemagne, Juquin est professeur agrégé d'allemand au lycée Jean-Baptiste Say à Paris puis à celui de Lakanal à Sceaux. Il rejoint alors la fédération Seine-Sud du PCF où il rencontre Georges Marchais. Il s'attire dans la même période les soutiens de Maurice Thorez et Waldeck Rochet/ EN 1961, il est élu au comité central du parti ; élection symptomatique du changement au sommet du PCF impulsé par W. Rochet. Il est chargé de la question de l'enseignement rattaché au secteur des intellectuels et de la culture. Avec le soutien d'Henri Krasucki, Juquin devint membre titulaire du comité central de 1967 et permanent de la commission de l'enseignement. Voir sa notice dans le maitron pour plus de détails.

[795] Voir compte rendu des journées dans la revue *Ecole et la Nation*, n°177, mars 1969.

pointait les méfaits d'une théorie des dons ou des aptitudes puisqu' « *instrument d'objectivation, d'inégalités et de différences justifiant les décisions essentiellement ségrégatives*»[796] et lui préférait la théorie de l'éducabilité. Autrement dit, la défense du métier de conseiller d'orientation, ou plutôt de son expertise psychotechnicienne, n'est pas assurée par le SNES, laissant, dès lors, toute latitude à l'ACOF pour l'entreprendre[797]. Le président de l'ACOF, Jean Long, entendait « *dépasser les simples discussions sur le statut des personnes* » et « *développer la notion de service, faire sérieux, avoir des idées* ». Dans le sillage du manifeste, qui, malgré l'opposition du SNES sur son contenu, fut diffusé à 5000 exemplaires, les actions menées par l'association revendiquent la reconnaissance de l'expertise des conseillers et visent à « *dissiper l'ambiguïté entre les règlements administratifs qui gèrent l'orientation dans le second degré et l'activité de nos services* ». Différents modes d'actions furent mobilisés : sollicitations de soutiens aux parlementaires –Gaston Defferre, président du groupe socialiste à l'assemblée nationale, ou André Beauguitte -, recours aux médias- Europe 1, Le Monde- , audiences avec les responsables au ministère de l'éducation nationale de la question de l'orientation. Alors que la mobilisation de l'ACOF trouvait un écho favorable parmi les étudiants de l'INETOP et de l'IBHOP, Jacques Romian, membre du SNES, à la section OSP, et militant au PCF, démissionna du comité de l'association et récusa les prises de positions exprimées par ses président et vice-président au nom des conseillers d'orientation, concernant notamment l'intitulé du métier dans la réforme et le patronage du congrès de Montpellier de 1969 par le ministre de l'éducation nationale.

> « *Depuis deux à trois ans et surtout au cours de l'année dernière, les représentants de l'ACOF ont pris des positions qui, sur certains points, ne me satisfont pas.* ».

Aussi plaide-t-il pour redéfinir le rôle de l'association qui, compte tenu, des segments concurrents en son sein, ne peut pas prétendre représenter les intérêts du groupe professionnel mais plutôt un domaine de compétences spécifique au sein de l'Ecole auquel se rattache des savoirs et des outils théoriques. La conservation d'un rôle corporatif impliquerait pour Romian la révision des statuts de l'ACOF[798]. En définitive, en mobilisant l'existence de différentes tendances de l'orientation scolaire au sein de l'association et en rappelant les statuts qui la régissent, Romian conteste le rôle

---

796 *Ibid*

797 La fusion du SNET avec la SNES fait de l'ACOF la seule organisation représentant les conseillers d'orientation. Celle-ci reçoit de multiples demandes de centres d'organiser des assises de l'orientation. Léon Hermitte, pourtant attaché au rôle d'Amicale de l'association, la désigne comme la seule capable de la propre action des conseillers. Lettre du 28 Janvier 1968 de Léon Hermitte au Directeur du Centre d'OSP de la Vendée.

798 Intervention de Jacques Romian à l'Assemblée générale de l'ACOF de Montpellier. Septembre 1969

corporatif (et sa légitimité) que s'est attribué l'ACOF puisque concurrençant le SNES sur son propre champ d'action. Le déficit de représentation syndicale des conseillers d'orientation désormais représentés par le « Syndicat des Professeurs» [799] révèle cette concurrence pour la défense des intérêts des conseillers ; concurrence qui perdure durant les années 1970 où la spécialisation des conseillers d'orientation en information professionnelle resurgit.

***

La fusion du SNET et du SNES constitue une logique déterminante du processus de déstabilisation de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation. Elle renforce, en effet, l'hétéronomie du groupe, constitutive du travail complexe de redéfinition de l'identité collective qui oscille entre renouvellement et préservation de leur expertise.

[799] C'est ainsi que les COSP se représentent le SNES ; représentation héritée de la longue défiance du SNES à l'égard des conseillers d'orientation

Conclusion

Le passage de COP à COSP traduit bien plus une amputation qu'une légitimation de l'expertise des conseillers d'orientation. Leur expertise, fortement hiérarchisée et organisée, qui a acquis sa légitimité au cours des années 1950, s'est en effet progressivement diluée une fois intégrée à l'enseignement secondaire. Aux résistances des enseignants et des chefs d'établissements et aux représentations dominantes de la hiérarchie scolaire, se combine une augmentation des consultations d'orientation tronquant l'expertise des conseillers d'orientation désormais seul à opérer dans l'établissement. Si l'information scolaire et professionnelle et la passation de tests collectifs justifiaient la place du conseiller d'orientation au sein de l'Ecole elles en affectaient aussi la valeur. En outre, l'élaboration d'un nouveau rôle, qui sauvegarderait la dignité des conseillers d'orientation, est entravée à la fois par l'évolution de la structure des rapports de force au sein du champ médico-psychologique en faveur du paradigme relationnel, contribuant à remettre en cause la finalité du diagnostic de l'orientation, par l'hétéronomie des conseillers d'orientation à l'égard du système scolaire renforcée par la fusion du SNES et du SNET, mais aussi par les dissensions au sein du groupe sur la fonction du conseiller d'orientation à l'Ecole. L'étiolement de la définition antérieure du métier et l'allongement du domaine de compétences des conseillers d'orientation les contraignent à renouveler leur expertise, voire à inventer un nouveau métier. La figure du psychopédagogue et celle de l'éducateur des choix structurent le champ des possibles à la fin des années 1960 et préfigurent les tensions et segmentations au sein du groupe survenant dans les années 1970.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Cette première partie de la thèse a mis en évidence les conditions de possibilité d'une crise de la loi symbolique[800] du système éducatif – caractérisée par le passage d'une certitude à une incertitude des destins scolaires et sociaux - au cours des années 1960 en recourant à plusieurs niveaux d'analyse. Le chapitre 1 et 2 donnent à voir les lieux de production de représentations symboliques sur l'Ecole - syndical, professionnel, politique, scientifique – qui définissent le champ des possibles d'une réforme de l'enseignement. Néanmoins la superposition des finalités assignées aux politiques scolaires– sauvegarder l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, moderniser les structures du système éducatif et l'ajuster aux besoins de l'économie, réduire les inégalités scolaires et mettre en place d'un système d'orientation souple – empêche le renouvellement de la loi symbolique du système éducatif qui oscille entre ces trois logiques.

En outre, la combinaison des enjeux de luttes entre les syndicats enseignants et les deux Ordres du système éducatif pour la définition de l'école moyenne, de l'autonomie de plus en plus réduite des conseillers d'orientation à l'égard du système éducatif, et du désajustement de leur expertise à l'enseignement secondaire, concourt à la réaffirmation des jugements professoraux comme critères d'orientation des élèves, et au maintien de l'ordre scolaire. Le difficile et non univoque travail de reconversion de l'expertise du métier signe l'échec des conseillers d'orientation à occuper le terrain de l'observation et de la sélection des élèves de l'enseignement secondaire.

Les évènements de 68 interrompirent la redéfinition du rôle des conseillers d'orientation comme testeur et informateur et furent suivis d'une politique qui les inscrivit au centre du système éducatif et en fit des membres de droit du conseil de classe. Néanmoins, la généralisation de l'enseignement révèle, au début des années 1970, le phénomène d' « échec scolaire » constitutif d'un nouveau champ d'intervention professionnelle au sein duquel les conseillers d'orientation tenteront d'avoir une place, afin de rompre définitivement avec la figure du conseiller-informateur qui resurgit dans les politiques scolaires au milieu des années 1970.

[800] Cf. B. Pudal, *art.cit*, 2008, p. 67

PARTIE 2.

LA REFORME DU COLLEGE ET LE RAPPROCHEMENT DE L'ECOLE ET DE L'EMPLOI. DE L'ORIENTATION EDUCATIVE A L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE : L'INCERTITUDE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (1968-1981)

La période 1968-1981 est charnière dans l'histoire du système éducatif et dans l'entreprise de définition du métier de conseiller d'orientation. Pour les conseillers d'orientation, cette période débute par une profonde mise en question de certaines de leurs pratiques professionnelles autour de l'usage des tests, considérés comme arbitraire, auxquels ils procédaient auparavant (auxquels ils continuent de procéder) et qui constituaient souvent le cœur de leur expertise. A la rénovation pédagogique, impulsée par Edgar Faure, ministre de l'Education Nationale de 1968 à 1969, succède un reflux conservateur qui n'ignore pas complètement les critiques adressés au système éducatif en Mai-Juin 68. En attestent, les politiques scolaires d'Olivier Guichard et de Joseph Fontanet, qui ne pouvaient ignorer ni les exigences des conservateurs, ni l'évolution de l'espace des pensables sécrétée par la contestation de l'ordre scolaire durant les évènements de Mai-Juin 68[801], et l'unification du collège avec la loi Haby de 1975. Parallèlement à la progressive et relative indifférenciation des filières d'enseignement du premier cycle de l'enseignement secondaire, se mettait en place un système d'orientation se manifestant par la création de l'ONISEP en 1970, celle d'un nouveau statut pour les conseillers d'orientation en 1972, censé stabiliser, sinon mettre fin, aux incertitudes du groupe professionnel toujours à la recherche de sa légitimité et la définition de Nouvelles Procédures d'Orientation (NPO) en 1973-1974[802].

Néanmoins, à ces éléments, qui pourraient être associés à des facteurs de stabilisation du métier de conseiller d'orientation, s'imbrique un ensemble de logiques qui concourt à sa redéfinition. Le collège unique déplaça l'orientation des élèves à la fin de la troisième et l'idée que tout le monde devait aller jusqu'au baccalauréat commence à s'imposer. En 1978, Maurice Pialat réalise le film « Passe ton bac d'abord ». La proportion des bacheliers n'est alors que de 30% environ. Pour les conseillers d'orientation, qui pensaient intervenir au sein du cycle d'observation (12-16 ans) ce champ de compétences s'estompa. Leur champ de compétence se déplaça d'autant plus que se constituait un nouveau champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire au sein duquel les conseillers d'orientation essayèrent d'avoir une place. Enfin, l'autonomisation de la psychologie clinique de la psychologie expérimentale contribua à façonner une dimension clinique de l'expertise des conseillers d'orientation.

Compte tenu de cette évolution de la représentation des inégalités scolaires et des moyens d'y remédier, l'activité des conseillers d'orientation oscilla entre l'aide à l'adaptation (circulaire de 1972 qui s'inscrit dans le décret du 7 Juillet 1971 relatif à l'organisation des services d'information et d'orientation) et la diffusion d'informations scolaires et professionnelle auprès des élèves

[801] Le retour de l'enseignement du latin en 5e sous forme d'initiation, le rétablissement de la notation sur 20 mais seulement pour les classes d'examen ou encore la création d'une commission chargée de rénover l'enseignement du français témoignent de l'équilibre de la politique scolaire d'O. Guichard.
[802] A. Caroff, *op.cit.*, 1987, p. 227-228

(réforme des services d'orientation amorcée à partir de 1977) (chapitre 4). L'instabilité du rôle des conseillers d'orientation fut propice à l'incertitude au sein du groupe professionnel dans lequel les conseillers d'orientation, syndiqués au SGEN et au SNES, élaborèrent de nouvelles figures pour mettre fin au malaise, celles d' « éducateur des choix » et de « psychologue de l'éducation » (chapitre 5).

CHAPITRE 4.

LA RENOVATION PEDAGOGIQUE MAITRISEE ET L'AJUSTEMENT DE L'ECOLE A L'EMPLOI COMME OBJECTIFS DES POLITIQUES SCOLAIRES. L'INFORMATION PROFESSIONNELLE COMME CHAMP D'INTERVENTION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION. (1968-1981)

Alors que la politique d'orientation qui succéda aux évènements de mai-juin 1968 reconnut une place aux conseillers d'orientation au sein de l'équipe éducative et, corrélativement, le caractère éducatif de leur expertise, durant la deuxième moitié des années 1970 le rôle des conseillers d'orientation se déplaça vers le champ de compétences de l'information scolaire et professionnelle. Le statut de 1972 mettait fin à la scission de l'expertise des conseillers d'orientation générée par la politique scolaire des années 1960 (voir chapitre 2) et leur attribuait une fonction « d'aide à l'adaptation » des élèves (circulaire 1972). Néanmoins, la politique scolaire menée par R. Haby et C. Beullac, à partir de 1976-1977, transféra leur champ de compétences de l'intérieur du cycle d'observation des aptitudes à la frontière entre l'Ecole et le monde du travail. L'enjeu de ce chapitre est de comprendre et d'expliquer ce paradoxe fondé sur l'oscillation entre légitimation de l'expertise psychologique des conseillers et de son champ d'action, l'Ecole, que semble conférer le statut de 1972, et la modification de son domaine d'activité qui accompagne celle de sa formation initiale et de ses pratiques, dès le milieu des années 1970. Pour ce faire, on adoptera une démarche régressive au cœur de l'analyse socio-historique qui favorise la restitution des conditions de possibilité d'une telle oscillation.

L'instabilité du rôle des conseillers d'orientation tient d'abord à la politique d'orientation qui succéda aux évènements de mai-juin 68 dont la rupture avec l'ordre scolaire traditionnel restait inaboutie. L'accès des conseillers d'orientation au sein du conseil de classe et plus généralement à l'enseignement secondaire fut, en effet, inséparable du mouvement de rénovation pédagogique mais s'inscrivit également dans la politique d'information élaborée au début des années 1970, répondant davantage aux problématiques économiques diffusées par le Plan qu'aux préceptes de la rénovation pédagogique (1). Les contours du domaine de compétences des conseillers d'orientation furent également travaillés par la structuration du problème public de l'échec

scolaire et l'unification du système éducatif, qui, simultanément, générèrent une normalisation des parcours scolaires renvoyant les compétences des conseillers d'orientation au domaine des inadaptés ou à l'information professionnelle. La recherche d'une politique de formation professionnelle entraina avec elle une révision du système d'information et d'orientation, censé être davantage tourné vers l'insertion professionnelle des jeunes (2). Sous des formes certes différentes, l'incertitude demeure au cœur du métier.

1) Le rôle de psychologue du conseiller d'orientation : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973)

À l'instar des commissions instituées par Edgar Faure qui ne purent s'affranchir totalement de l'ordre scolaire traditionnel existant, le retour à l'ordre ne put se réaliser en occultant le mouvement de Mai-Juin et les remises en cause de l'institué. L'élaboration du système d'orientation scolaire - qu'il restait à élaborer après l'ajournement de la réforme Laurent-Peyrefitte – se situait dans cet espace des pensables (1.1). En témoignent la création de l'ONISEP et l'établissement des NPO marquant l'aboutissement d'une politique d'orientation largement tournée vers l'information scolaire et professionnelle mais qui se fondait sur un nouveau mode de régulation des effectifs scolarisés reposant sur la négociation (1.2). À ces dynamiques contradictoires se combine la lutte syndicale et professionnelle pour la reconnaissance de l'unité de l'expertise des conseillers d'orientation et de son caractère éducatif (1.3).

1.1. Les commissions de rénovation pédagogique et d'orientation de 1968 : une hétérodoxie limitée

L'abandon de la politique d'orientation menée par Laurent et Peyrefitte constituait un préalable posé par la FEN pour la reprise des négociations concernant l'élaboration d'un système d'orientation scolaire[803]. Parmi les différentes commissions installées par Edgar Faure, l'une d'elles était chargée de la question de l'orientation. La commission de l'orientation mise en place au mois de septembre démarra ses travaux en octobre tandis que les autres commissions de la rénovation pédagogique fonctionnaient déjà et que la loi d'orientation des universités était

[803] Cf. G. Brucy, *op.cit.*, 2003, pp. 328-330

prête[804]. Les travaux sur l'orientation rassemblaient des représentations de la FEN, des syndicats enseignants (SNES, SNI, SNC, SNALC), du syndicat du BUS, des associations professionnelles (ACOF, Société des Agrégés), et de parents d'élèves (UNAF ; Fédération Cornec), des professeurs de psychologie, dont Paul Fraisse[805], René Zazzo et Maurice Reuchlin[806] , etc. . Plusieurs groupes de travail furent organisés autour de différentes thématiques : la formation des personnels, la structure des services, l'orientation dans l'enseignement élémentaire, du premier cycle et du second cycle, et dans l'enseignement supérieur. Les travaux des sous-commissions s'achèveront en mars 1969. L'examen de ces travaux est inséparable d'une analyse de ses conditions de production parmi lesquelles le degré d'hétérodoxie de la commission de rénovation pédagogique et la dynamique d'effritement de la légitimité de l'ordre scolaire traditionnel qui les précède.

La commission de rénovation pédagogique

La politique d'orientation est, en effet, prisonnière de la plus ou moins grande inclination des membres de la commission à remettre en cause le système scolaire qui prévalait jusqu'alors. Des travaux de la commission de rénovation pédagogique, qui se divisait en deux sous groupes, la formation des personnels d'une part, et la notation et examens d'autre part, émanait la circulaire du 6 Janvier 1969 qui substitua à la notation de 0 à 20 celle de A à E, supprima les compositions et suggéra de renoncer à toute forme de classement et moyenne des élèves. Cette circulaire s'inscrivait dans la continuité des mesures prises par E. Faure qui réalisa le tronc commun de la 6e à la 5e et repoussa le latin à la classe de 4e, déplacement symptomatique « *de la démystification provisoire de la culture classique comme culture de classe* »[807]. Elle traduit également un déclin de la confiance dans les résultats scolaires et des examens pour la mesure des performances de l'élève. A ceux-ci devaient se conjuguer des éléments familiaux, médicaux, sociaux et biologiques qu'étaient susceptibles de fournir les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et les assistantes sociales qui firent désormais partie intégrante de « l'équipe éducative ». Celle-ci comprenait également le chef d'établissement, les enseignants, le professeur principal et un

[804] Cf. A. Caroff, *op.cit.*, p. 188-189. Edgar Faure semblait concentrer les efforts du ministère autour de la loi d'orientation des universités qui intéressait prioritairement le ministre de l'Education Nationale. Le primaire et le secondaire n'avaient pas été au cœur des évènements de Mai-Juin contrairement à l'enseignement supérieur.
[805] Paul Fraisse, est un proche collaborateur d'Henri Piéron. Il est directeur-adjoint de l'EPHE de 1943 à 1952, professeur de psychologie à la Faculté des Lettres et de Sciences Humaines de Paris en 1957, et directeur de l'Institut de Psychologie en 1961.
[806] Maurice Reuchlin, chef du service de recherche de l'INOP en 1950, il devient le directeur de l'INOP en 1963, et directeur du laboratoire de psychologie différentielle à l'EPHE depuis 1964.
[807] A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 421

médecin scolaire. La création de cette notion d'équipe éducative - qui reste d'ailleurs assez illusoire puisque les moyens matériels ne sont pas réunis pour permettre la réunion de ces différents acteurs de l'institution scolaire dans chaque établissement - coïncidait avec la substitution d'une orientation ponctuelle, en classe de 3e comme le prévoyait le projet Laurent-Peyrefitte, à une orientation continue qui suppose une observation de l'élève tout au long de sa scolarité. Les différents éléments biographiques rassemblés sur l'élève sont constitutifs du dossier scolaire à partir duquel le bilan global de l'élève est établi en conseil de classe.

Cette réorganisation pédagogique s'enracine dans la dynamique d'effritement de la légitimité de l'ordre scolaire traditionnel et dont l'une des composantes est la transformation, dans les années 1960, de la relation pédagogique maitre-élève à tous les échelons de l'ordre scolaire. Dans les collèges, la remise en cause des méthodes magistrales et collectives émana d'instituteurs, appartenant notamment au GFEN ou au mouvement de l'École Émancipée, qui enseignaient dans les classes de transition. L'adaptation des méthodes pédagogiques aux « mauvais élèves » se traduisit par la transformation de l'histoire, la géographie ou encore l'orthographe en disciplines d'éveil. Celles-ci devant être dorénavant directement en lien avec les intérêts des élèves. Cette pédagogie de la motivation et de la découverte se diffusa grâce aux centres de formation des maitres et participa, ainsi, à la disqualification de la forme scolaire traditionnelle. La réforme de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire contribua à la transformation de la relation pédagogique. La commission Rouchette, à laquelle contribuèrent Roger Gal et Louis Legrand, insistait sur l'expression orale de l'élève. Elle impliquait une mise en retrait de l'enseignant qui était censé incarné, pour reprendre l'expression de Prost, « *le meneur de jeu* » [808]. Bien que restant au stade de l'expérience, menée au sein de 10 académies, cette transformation de l'apprentissage du français témoigne d'une tentative de dépassement du modèle pédagogique de la IIIème République. La remise en cause de la relation pédagogique dans l'enseignement supérieur, qui restait jusque là hermétique à ces questions, tient à la conjonction d'une multiplicité de logiques. Comme le souligne Dominique Damamme[809], l'inadaptation des formes pédagogiques de l'enseignement supérieur au nouveau public d'étudiants est l'une des conditions structurelles d'émergence du problème pédagogique à l'Université dont se saisit, par ailleurs, le Colloque d'Amiens organisé en mars 1968. La critique par l'UNEF des programmes et de la pédagogique universitaires jugés rétrogrades au vu de la modernisation de la société rencontra la dynamique de diffusion, depuis l'Après-Seconde Guerre Mondiale, des travaux

[808] A. Prost, *op.cit.*, 2013 p. 137

[809] Dominique Damamme, « Laboratoires de la réforme pédagogique », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *op.cit.*, 2008, p. 246

psychosociologiques – notamment ceux de Lewin, Rogers, Moreno - qui, de l'entreprise, pénétrèrent le champ éducatif par le biais notamment de la revue *L'Education nationale* qui relayait les travaux de l'Association pour la Recherche et l'Innovation Psychosociologique (ARIP). Dans le cadre de la Mutuelle Nationale des Etudiants de France (MNEF) Georges Lapassade, psychosociologue, organisa des stages et des séminaires de dynamique de groupe[810]. Les théories de la non-directivité rencontrèrent l'horizon d'attente du syndicat étudiant UNEF plaidant pour la révision des programmes et la transformation de la relation maitre-élève en vue d'acquérir une plus large autonomie.

L'adaptation des contenus pédagogiques aux élèves et étudiants constitue, dès lors, le moyen de rénover l'Ecole et de résoudre la question des inégalités scolaires, thème largement connu et diffusé dans les années 1960. Néanmoins, une transformation des modes de transmission des savoirs, sans réflexion sur les références culturelles érigées en savoirs légitimes et sur le système de classement qui les régissent, risque de n'avoir comme principal effet que de masquer le véritable mécanisme de domination à l'œuvre à savoir, la complicité qui associait « *contenus d'enseignement et modes d'enseignement aux pré-requis que possédait la minorité des enfants issus des classes cultivées* »[811].

Les différentes mesures prises par la commission de rénovation pédagogique aussi hétérodoxes qu'elles puissent paraître, s'inscrivent dans cette représentation de la question scolaire structurée en terme d'inégalités de performances[812]. À la différence de la perspective sociologique des inégalités de sélection, la problématique des inégalités de performances déplace le centre de gravité de la recherche, passant de la remise en cause des normes scolaires à celle de l'étiologie des différences de réussite. L'extrait suivant du compte rendu des travaux de la commission de rénovation pédagogique en atteste :

> « (…) *le premier cycle devra tout particulièrement prendre en considération les inégalités, notamment en ce qui concerne les moyens d'expression provenant de l'origine socio-culturelle des jeunes, et qu'il se devra d'y apporter remède. Il lui faudra fournir aux enfants désavantagés sous ce rapport l'aide*

[810] *Ibid,* p. 248

[811] B. Pudal, *op.cit*., 2008, p. 71

[812] J.-C. Forquin montre bien comment dans les années 1960 et 1970, se construit aux Etats-Unis l'hypothèse du déficit culturel et cognitif des enfants des classes populaires au principe des inégalités scolaires, justifiant la thèse du handicap socio-culturel et les enseignements de compensation. On désigne par inégalités de performances, l'appréhension des différences de réussite scolaire des élèves comme le produit de différences de capacités cognitives reproduisant dès lors l'opposition doué/non doué. Cf. J.-C. Forquin, « Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, 1979, vol. 49, n°1, pp.87-99

psychologique et intellectuelle nécessaire, non seulement sous la forme d'un enseignement d'appoint, mais surtout sous la forme d'un entourage socio-éducatif adéquat. »[813]

Se continue donc une représentation des inégalités scolaires sous la forme de différences de performances dues en partie aux carences du milieu familial qu'il s'agit de corriger.

La commission d'orientation

Les comptes-rendus des débats de la commission d'orientation corroborent l'ambivalence des avis exprimés dans la commission de rénovation pédagogique à l'égard de la politique menée dans les années 1960. Ils témoignent tout à la fois d'une remise en cause unanime des finalités du projet Laurent-Peyrefitte et d'une certaine continuité avec celui-ci.

La disqualification des professeurs-conseillers, censés être formés en quelques semaines aux techniques et savoirs mobilisés par les conseillers d'orientation, celle de l'orientation en classe de 3e et la critique du maintien des filières différenciées en classe de 6e et 5e firent consensus parmi les membres de la commission d'orientation. Tous plaidèrent pour une orientation continue de l'enseignement élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur et, corrélativement, reconnurent la place du conseiller d'orientation au sein du système éducatif. D'après Paul Fraisse[814] et René Zazzo le conseiller d'orientation était censé prévenir les inadaptations et trouver les moyens pédagogiques d'y remédier mais aussi détecter les virtualités non scolaires des élèves. M. Reuchlin consentit à cette définition du métier mais insista néanmoins sur le fait qu'il ne fallait pas limiter le rôle des conseillers d'orientation à celui d'éducateur[815].

---

[813] Commission « rénovation pédagogique -1er cycle-Finalités, p. 2. Fond 19870192/62. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

[814] Paul Fraisse définit le rôle des conseillers d'orientation dans l'Education Nationale en 1961. Il contribue à redéfinir les contours de l'activité des conseillers d'orientation en affirmant que l'orientation trouvera « son efficacité maximum en se préoccupant surtout d'adapter l'enfant au plus haut niveau de culture possible ». Il justifie l'adaptation psychopédagogique comme nouveau terrain des conseillers d'orientation « *parce que ce sont souvent des problèmes de motivation, de rapports avec la famille, les maitres, les camarades qui sont au nœud des difficultés ;* (…) *parce qu'il faut adapter l'enfant à l'école mais également sans cesse le problème de l'adaptation de nos méthodes d'enseignement et de nos programmes aux possibilités psychologiques de l'enfant* ». Cf. P. Fraisse, « Orientation et adaptation scolaire », *Education nationale*, 2 février 1961, p. 5-6-15.

[815] La position de Reuchlin est en effet proche de celle de Fraisse mais s'en démarque car insiste sur la figure de spécialiste du conseiller d'orientation formé à la psychologie, la sociologie et l'économie. Dans son intervention à la Société Française de Psychologie, il fait du conseiller-psychologue un spécialiste de la psychologie devant fournir aux enfants et parents des données objectives sur la réussite de l'enfant au moyen d'épreuves normalisées et une information scolaire et professionnelle. Il fait néanmoins du suivi continu de l'élève et de la recherche de son adaptation à l'Ecole la tâche essentielle du conseiller-psychologue qui doit avant tout être un interlocuteur pour l'élève et sa famille. Cf. Maurice Reuchlin, Le rôle du psychologue dans l'orientation scolaire, Session Annuelle de Mai 1968, Société Française de Psychologie. Archives Nationales. Fond 19771307/40 Site Pierrefitte

Si le projet des professeurs-conseillers est mort-né, et s'il est reconnu aux conseillers d'orientation une place au sein du cycle d'observation, rôle auquel ils aspiraient depuis l'après Seconde Guerre Mondiale, subsiste néanmoins le projet de double formation des conseillers d'orientation prévu par le projet Laurent-Peyrefitte. Pour mémoire, la première avait trait à l'observation des élèves tandis que la seconde était axée vers l'information. Cette scission de l'expertise des conseillers répondait à la fois à la fusion des services du BUS, de l'OSP et des psychologues scolaires mais aussi au projet de l'ONIOP tous deux constitutifs de la politique d'information scolaire et professionnelle menée à l'écart de la commission d'orientation[816].

Extrait de la séance du 25 octobre 1968 de la commission d'orientation

« *Petite* : (…) *de plusieurs sources, il semble, en particulier en ce qui concerne l'ONIOP, que des travaux soient suffisamment avancés. Je ne sais pas si ceci est le résultat d'une impression que l'Administration eue concernant la discussion qui avait eu lieu au conseil supérieur, impression que ce texte n'avait pas fait l'objet, à l'époque, du centre des critiques. Mais je voudrais dire ceci au nom de mon organisation et, d'après les contacts que j'ai pu avoir dans cette salle, je crois que ce sentiment est très largement partagé : si nous ne pouvons remettre en cause l'ONIOP, sa structure , sa place sa destination dans cette commission, nous disons que nous travaillons dans un cadre dans lequel il n'est plus possible, où il ne sera plus possible de travailler complètement ; si nous voulons remettre en place l'orientation, c'est la totalité de l'orientation, la totalité des systèmes et, en particulier, à propos de l'ONIOP, le problème de la formation des personnels qui en sont chargés.*

M. Le Président (recteur Gauthier) : (…) *en ce qui concerne l'ONIOP. Il est vrai que les textes ont été élaborés puisqu'ils ont été soumis au Conseil Supérieur. Dans ces textes sur l'ONIOP, il y a un secteur, toutefois, qui ne paraît pas tranché, c'est celui de la formation du personnel. Par conséquent, cela va dans le sens que vous souhaitez. Maintenant, vous dire que nous aurions à étudier la structure de l'ONIOP, je n'en suis pas sûr. Je n'en étais pas sûr jusqu'à maintenant. Je vous le dis très clairement. Je regarderai. Vous me faites une remarque : je la ferai. Je ne sais pas quelle sera la suite qui sera donnée à la remarque que je ferai.* »[817]

[816] D'après les comptes rendus des travaux de la commission d'orientation, l'élaboration de l'ONIOP s'est fait dans le plus grand secret et n'a pas consulté l'avis de la commission.

[817] Séance du 25 octobre 1968 de la commission d'orientation, p. 3. Jean Petite est alors secrétaire de la commission pédagogique du SNES. Archives nationales fond 19870201/13. Site Pierrefitte Sur Seine

Seuls les représentants de l'ACOF militèrent, au sein de la commission, pour l'unité de la formation des conseillers. Le SNES plaida pour l'ajout du titre de psychologue à la dénomination de conseiller, qui recueillit l'assentiment de tous les participants à la commission, excepté ceux de la CGT BUS et CGT-FO BUS et de l'Union Nationale des Associations Familiales[818]. Cette transformation de la dénomination des conseillers d'orientation coexiste avec le projet de loi sur le titre de psychologue, préparé par D. Anzieu à la demande d'E. Faure, qui modifia le recrutement des conseillers d'orientation censés détenir une licence de psychologie[819] . Elle répond aussi au projet du SNES d'instituer deux options dans leur formation : la première psychopédagogique pour le premier cycle ; la seconde axée sur l'orientation scolaire et professionnelle et destinée au premier et deuxième cycle.

Ainsi le rôle attribué au conseiller d'orientation dans l'enseignement secondaire par la commission d'orientation s'insère dans cette dynamique d'élaboration de la politique scolaire qui oscille entre rupture et continuité avec celle de Peyrefitte, constitutive de cette ambivalence sur l'expertise des conseillers. La préservation, après les évènements de Mai-Juin, du projet de l'ONIOP, élaboré par Laurent, qui devient Office National d'Information Professionnelle et Pédagogique (ONIP), confirme le fort ancrage de la question de l'information scolaire et professionnelle au sein du ministère. C'est d'ailleurs le seul élément de la politique d'orientation, impulsée sous E. Faure, qui subsistera sous le ministère d'Olivier Guichard.

1.2. La nouvelle orthodoxie : le retour à l'ordre et la mise au ban de la sélection

Si le statut des conseillers d'orientation de 1972 s'inscrit dans la dynamique de rénovation pédagogique, il reste néanmoins le produit de la politique scolaire d'Olivier Guichard puis de Joseph Fontanet qui se caractérise par ce double mouvement de remise en ordre du système éducatif et d'intégration de la critique des modes de gestion des effectifs scolarisés.

---

[818] L'intitulé de conseiller-psychologue n'était pas garant de la préservation de la définition du métier que promeuvent les syndicats du BUS, à savoir le conseiller-informateur proche de la fonction des conseillers du BUS, censés rejoindre les services d'OSP dans la nouvelle organisation. On suppose en outre que l'intitulé de psychologue n'était pas compatible avec la défense par l'UNAF des prérogatives de la famille en matière d'orientation scolaire de leurs enfants. Cf. Archives du SNI. Commission de l'orientation. Fond 2011/014/0202. Archives nationales du monde du travail. Roubaix

[819] Le bureau de la SFP se prononce en mai 1968 pour la dénomination de conseiller-psychologue et pour leur recrutement au niveau de la licence de psychologie. Cf. Le rôle du psychologue dans l'orientation scolaire. Déclaration du Bureau de la Société. Session annuelle de Mai 1968. Archives Nationales. Fond 19771307/40

1.2.1. Le reflux

L'élaboration du système d'orientation scolaire par la commission d'orientation s'interrompit peu de temps après la victoire aux élections présidentielles en juin 1969 de G. Pompidou et l'arrivée d'Olivier Guichard au ministère de l'Education nationale (1969-1972). Les projets de décrets d'observation et d'orientation, et de formation des personnels furent, en effet, rejetés par le Premier ministre et le ministre des finances qui les jugèrent trop lourds et trop coûteux. La formation d'un système d'orientation fut à nouveau relancée. Bien qu'elle s'inscrive désormais dans le retour à l'ordre ancien, elle est loin de rompre complètement avec la dynamique de rénovation pédagogique.

Les résultats aux élections présidentielles, qui survinrent peu après les évènements de Mai-Juin, se soldant par une victoire de Pompidou, constituent un bon indicateur de l'éphémère élan d'hétérodoxie des politiques scolaires. Ceux aux élections professionnelles des professeurs du secondaire peuvent aussi en témoigner au sein du champ scolaire. Comparant les résultats des élections de 1969 avec celles de 1965, Antoine Prost montre les résistances aux transformations pédagogiques parmi les professeurs du secondaire. Le SNES et le SGEN perdirent respectivement 10 points et 5 points, passant à 58,2% et 22,3%, tandis que le SNALC plus conservateur, en gagna le double, désormais à 16,2% et que la nouvelle Confédération nationale des groupes autonomes obtint 7,9%[820]. Malgré la volonté affichée d'une remise en ordre, celle-ci se réalisa progressivement. Olivier Guichard rétablit l'enseignement du latin en 5e mais sous forme d'initiation. La participation des parents aux conseils de classe décidée par Faure ne fut pas supprimée comme l'espéraient le SNALC et la Société des Agrégés. Guichard laissa le soin aux conseils d'administration des établissements de statuer sur leurs participations ou non. Quant à la notation sur 20, qui avait été substituée par celle de A à E, elle fut à nouveau admise, en juillet 1971, mais seulement pour les classes d'examen.

Si la politique de Guichard satisfaisait une partie des revendications des conservateurs, il leur résista aussi et fit le choix de jouer l'équilibre politique. « La commission des sages » (décembre 1971) présidé par Louis Joxe - ami de Guichard, agrégé et ancien ministre - chargé d'étudier le malaise des enseignants, ainsi que la commission de rénovation du français, dirigée par Pierre Emmanuel (mars 1970) - poète français de l'Académie Française - témoignaient d'une certaine continuité avec les problèmes exprimés en Mai-Juin. Dans le compte-rendu d'une

[820] A. Prost, *op.cit.*, 2004, p. 378-380

audience de bureau au sein du cabinet de Guichard, le ministre assigna certains objectifs à Pierre Emmanuel dont la nécessité d'ajuster l'enseignement du français au monde des adultes, d'éveiller et de susciter l'intérêt des élèves et leur créativité.

> « *Je voudrais, au seuil de l'année 1971-1972, vous rappeler toutefois quelques-unes des raisons qui me conduisent à vous demander de continuer un travail de plus en plus urgent et indispensable. (…) La première c'est que l'enseignement ne doit pas être soumis à un modèle culturel dévitalisé. Si vous avez à juste titre fait plusieurs fois mention dans vos rapports des écoles dites « parallèles » telles que les moyens de diffusion audiovisuels, c'est qu'ils remédient à l'inadéquation du contenu culturel de notre enseignement. Ils comblent un manque. Or il faut que l'enseignement du français d'une manière ou d'une autre soit en relation avec les activités du monde adulte. Par le biais d'une littérature plus actuelle, ou d'autres formes d'éveil de la sensibilité tels que le cinéma, le théâtre, la télévision qui peuvent occasionner des activités pédagogiques nouvelles (…). La seconde raison découle de la première. (…) S'il faut éveiller la création personnelle et développer la communication des élèves tout en mettant le contenu de l'enseignement en harmonie avec les préoccupations des adultes, il faut sans doute faire une place à des formes plus personnelles d'exercices littéraires, à des activités plus libres permettant d'instaurer un véritable dialogue entre le maître et sa classe et centrer ses activités sur des programmes qui motivent les élèves plus que par le passé.* » [821]

La commission peina cependant à établir un projet de rénovation du français. D'abord, à cause des dissensions en son sein, que générait la réforme de l'enseignement de la grammaire et de la langue. Roger Ikor, agrégé de grammaire, démissionna de la commission dont il souligna l'impéritie dans le journal *Le Figaro* du 9 novembre. L'Association pour l'enseignement du français dénonça un sabordage de la culture française dans un article du *Figaro* du 21 février 1973 intitulé « Halte aux chinois ». Puis, par l'absence de soutien du nouveau ministre de l'Education Nationale, J. Fontanet (1972-1974) ; sans répudier complètement la commission, J. Fontanet, ne donna pas de réponse à la demande de budget de Pierre Emmanuel pour l'année 1974[822], qui

[821] Audience du bureau de la commission pour la réforme de l'enseignement du Français, présidée par Monsieur Pierre Emmanuel, du 11 octobre 1971. Cabinet du ministre de l'Education nationale. Fond 19800375/1-2. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

[822] Le projet de budget de 100000 francs alloués à la commission présidée par P. Emmanuel pour l'année 1972-1973 est jugé injustifié par le ministère. Il ne s'engage qu'à couvrir les dépenses générées par les colloques et les frais avancés par les participants à la commission. Note à l'attention du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire et courrier du ministre Fontanet à Pierre Emmanuel du 9 février 1973. Fond 19800375/1-2. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

démissionna de ses fonctions le 6 mars 1974[823]. Les propositions de la commission furent donc largement édulcorées[824] et passèrent inaperçues.

C'est donc au cœur de cette remise en ordre, oscillant entre les partisans d'une rénovation pédagogique et ceux du système scolaire traditionnel que s'élabore la politique d'orientation.

1.2.2. L'information scolaire et professionnelle au cœur du système d'orientation

Jugée trop coûteuse par le ministre des Finances et trop complexe, la réforme des services d'orientation fut ajournée en avril 1969. Sa réorganisation fut confiée à Philippe Moret[825] - agrégé d'anglais et professeur à Ulm, conseiller technique de Guichard - et à Pierre Dasté[826] - administrateur civil, sorti de l'ENA en 1967, chef du bureau de l'orientation. Tous deux insistèrent sur le rôle d'informateur des conseillers d'orientation.

La création de l'ONISEP en mars 1970, qui abandonna la référence à l'orientation dans son sigle, traduit la continuité de la politique scolaire depuis 1966 puisqu'elle reprend trait pour trait l'organisation de l'ONIOP élaborée par l'équipe du secrétaire général du ministère de l'éducation nationale, Pierre Laurent. Elle témoigne aussi de la mise en place du système d'information et d'orientation. L'ONISEP, établissement public national placé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale, s'étendait au niveau académique grâce à des délégations régionales dirigées par des chefs de service académique d'information et d'orientation (CSAIO) nommés auprès des recteurs dès septembre 1970. L'enjeu était, d'après R. Haby, de « *couvrir les activités d'orientation dans*

---

[823] Note du 14 mars 1974 à l'attention de M. Guillebeau. Fond 1980375/1-2.

[824] A. Prost, *op.cit,* 2013, p. 163

[825] Philippe Moret, né en 1936 à Paris dans le 15e arrondissement. Destiné à être médecin comme son père et son grand-père, il en fut dissuadé par son père. Il réalisa ses études primaires dans une école catholique, puis rejoignit le lycée Stanislas et le lycée Michelet où il fit ses deux années hypokhâgnes avant d'entrer à Ulm. Il séjourna deux ans à Oxford et obtint l'agrégation d'anglais en 1959. Reçu premier, il disposa d'un an de recherche qu'il consacra à sa thèse sur « l'image et l'idée du roi dans la littérature et la pensée. 1603-1644 ». Son père était pétainiste et anti-gaulliste. Moret était royaliste dans les années 1950. Il rejoignit le gaullisme sous l'influence de son ami Pierre Boutang de la Nation Française. Après un trimestre à Henri IV comme professeur d'anglais, il occupa un poste de professeur d'anglais à l'ENS. C'est en 1967 qu'il entra au cabinet de Peyrefitte.

[826] Pierre Dasté, né le 6 Juin 1932 dans le Lot. Fils de Marcel Dasté, directeur adjoint du Budget et de la Comptabilité au ministère des PTT. Il intégra Henri IV en 4e puis entre Khâgne. Il entra à l'ENA après son service militaire en 1966. En 1968 il rejoignit le ministère de l'éducation nationale comme chef du bureau de l'orientation de la direction du secondaire. En 1970, il fut directeur adjoint de l'ONISEP et en 1973 il en fut directeur par intérim. Il occupa successivement les postes de sous-directeur de la pédagogie et de l'orientation puis d'adjoint à la direction de la programmation et de la coordination. Avec l'arrivée de C. Beullac, au ministère de l'EN, il devint conseiller technique auprès du ministre puis le directeur adjoint du cabinet.

une académie par une hiérarchisation et une organisation de l'activité scolaire des conseillers d'orientation »[827]. L'ONISEP élargissait son champ de compétences au-delà du ministère de l'Education nationale dans la mesure où c'est un des éléments du complexe « *orientation-planification-formation professionnelle*»[828] . L'ONISEP assurait, en effet, documentation, information et prévision grâce aux travaux du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) qui fut placé en son sein[829].

Combinée à l'ONISEP, l'éviction (ou le retrait) des psychologues scolaires du projet d'unification des services d'OSP - censé réunir les personnels de l'OSP, du BUS et les psychologues scolaires - entérina une certaine conception de l'orientation scolaire qui demeurait largement confondue avec l'information scolaire et professionnelle et la répartition des effectifs scolarisés selon les différentes filières de l'enseignement. En témoigne, la mission dévolue par la commission du 6e Plan de l'inter-groupe « Formation-qualification » au système d'orientation scolaire qui était censé mener « *une action régulatrice capable de « corriger les distorsions qui, dans l'exécution de Ve Plan ont gravement affecté l'évolution des flux d'élèves et d'étudiants, dans le partage entre formations scientifiques et littéraires d'une part, entre formation générales et techniques d'autre part »* »[830].

Bien que l'adéquation des flux d'effectifs scolarisés aux prévisions d'emploi eut été largement mise en cause tout au long des années 1960, l'adaptation de l'Ecole à la structure d'emploi resta une des topiques principales de l'élaboration des politiques scolaires. La campagne « Protechnique », décidée à l'issue de la réunion tenue le 20 mai 1970 par Pierre Billecocq[831] - secrétaire d'Etat au ministère de l'Education Nationale - concernant les problèmes liés à la désaffection des enseignements techniques et professionnels (dont celui du ralentissement de l'industrialisation de la France), peut en attester[832]. Lancée en mai 1970, elle concernait de

---

827 « René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse 1919-2003 », préface de Xavier Darcos, Ministre de l'Education Nationale. Entretiens réalisés par Marie-Thérèse Franck et Marine Allaire. Service d'histoire de l'éducation. INRP p. 78

828 Pierre Dasté, cité dans A. Caroff, *op.cit*., p. 214

829 Le CEREQ est placé au sein de l'ONISEP et sous son autorité. Néanmoins, il dispose d'une plus grande autonomie et a un caractère interministériel affiché.

830 Commission inter-groupe « Formation-qualification ». Président Roger Louet de la CGT-FO. Rapporteur général : Gabriel Ducray, chef du service de statistiques du Ministère de l'Education Nationale. Cité dans A. Caroff, *op.cit.*, p. 195-196.

831 Pierre Billecocq (1921-1987), fils de diplomate. Après l'ENA, il devient fonctionnaire au ministère des Finances de 1948 à 1957, puis entra au cabinet du ministre des Finances, Pierre Pflimlin, de 1957 à 1958. Après avoir occupé le poste de conseiller financier à l'ambassade de France à Rabat, il quitte l'administration pour rejoindre le secteur privé. Il devint secrétaire général du sucrier Beghin et entra à la section plan-investissement du Conseil économique et social de 1964 à 1966. Député UDR du Nord, délégué général de l'Association pour l'expansion industrielle de la région Nord-Pas-de-Calais, et commissaire à la commission industrielle de la région.

832 . « Promotion des disciplines techniques et de leur enseignement ». Fond 19800494/3-4. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

nombreuses académies : Lille, Nantes, Bordeaux, Rennes, Lyon et Toulouse[833]. Elle fut soutenue par l'ONISEP qui produisait et diffusait des brochures sur l'orientation scolaire après la 3e. La délégation régionale de l'ONISEP de Besançon élabora, à ce titre, une fiche d'OSP intitulé « Vous êtes en 3e, que ferez vous l'an prochain ? » qui dispensait à ces lecteurs quelques conseils assez suggestifs pour faciliter les choix d'orientation :

> « *Si vous choisissez la voie qui conduit à des baccalauréats de culture générale (A, B, C, D et E), vous devez savoir :*
>
> a) *que 50% des élèves qui ont choisi cette voie après la classe de 3e ne parviennent pas à obtenir leur baccalauréat, soit par élimination à l'issue des classes de seconde ou première, soit à cause d'un échec à l'issue de la classe terminale ;*
> b) *que ces études ne comportent aucune formation professionnelle. Les baccalauréats A, B, C, D et E ne constituent que des étapes vers des études supérieures ou spécialisées qui dureront ensuite de deux à plusieurs années, sauf pour ceux qui désireraient se présenter à certains concours de recrutement de l'administration.*
> c) *que si vous abandonnez des études générales à l'issue des classes de seconde, première ou terminale (avec ou sans baccalauréat), vous ne trouverez que des emplois modestes, sans commune mesure avec la culture acquise et vous serez trop âgés pour être réorientés vers des études techniques qui offrent de meilleurs débouchés.* »

Et il est ajouté en majuscule au cas où le lecteur aurait encore quelque velléité de continuer à envisager le baccalauréat général :

> « *SI VOUS NE VOUS SENTEZ PAS APTE À ETRE PARMI LES MEILLEURS ÉLÈVES DU SECOND CYCLE DES LYCÉES OU SI VOUS N'AVEZ PAS L'INTENTION DE POURSUIVRE VOS ÉTUDES PENDANT 5 ANS OU APRÈS LA CLASSE DE 3E OU DE PASSER UN CONCOURS ADMINISTRATIF À L'ISSUE DE LA CLASSE DE TERMINALE : NE CHOISISSEZ PAS LA VOIE QUI CONDUIT AUX BACCALAURÉATS DE CULTURE GÉNÉRALE (…) INFORMEZ VOUS SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DE SECOND CYCLE LONG ET COURT.* »[834]

---

833 *Ibid*

834 Services d'orientation scolaire et professionnelle de l'académie de Besançon. « Vous êtes en 3ème. Que ferez vous l'an prochain ? Voici des information », n°3, p. 2. Fond 19800494/3-4. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

La promotion des enseignements techniques et professionnels passa également par des émissions télévisées dans l'académie de Besançon. A partir de janvier 1971, un diplôme de l'enseignement technique et professionnel fit l'objet d'une émission une fois par semaine jusqu'en mai 1971. Le 3 mars 1971, le « BEP- Construction en bois agencement » fut à l'honneur. Deux semaines plus tard c'est au tour du « BEP- Constructeur de bâtiment »[835]. L'information scolaire et professionnelle constitua, dès lors, l'instrument, non plus de la planification, inspirant de moins en moins confiance, mais du rendement du système scolaire puisqu'assurant l'adaptation des élèves au système éducatif[836].

Ainsi la politique d'orientation d'Olivier Guichard parachève la conception de l'orientation esquissée par l'Elysée et Matignon dans les années 1960 : l'orientation ne concerne que ceux qui n'ont pas leur place dans les filières dites classiques et modernes. Elle est nécessairement technique et professionnelle. Néanmoins, elle doit renoncer à son caractère arbitraire et sélectif[837]. Les événements de Mai-Juin ont bien entendu joué un rôle dans cette évolution du mode de régulation des effectifs scolarisés mais elle tient également à l'avènement de la lutte contre les inégalités scolaires comme enjeu politique.

1.2.3. La transformation du mode de régulation des effectifs scolarisés

Jusqu'ici les finalités assignées au système d'orientation au début des années 1970 ne divergent que très peu de celles qui prévalaient dans les années 1960 : préservation d'une hiérarchie scolaire et adéquation du système scolaire aux prévisions économiques, auxquelles se conjuguait la nécessité d'établir un système d'orientation « libéral ». La crise du consentement[838] à l'ordre institué en Mai-Juin 68 a contribué à discréditer l'instauration d'un système d'orientation arbitraire et à repenser l'architecture d'une orientation qui devrait tout à la fois être souple, c'est à dire qu'elle laisserait la prise de décisions à l'élève et à sa famille, et compatible avec la structure d'emploi projetée par les prévisions du Plan. L'instauration d'un nouveau système d'orientation

[835] Courrier du recteur de l'académie de Besançon aux chefs d'établissement d'enseignement du second degré du 7 janvier 1971. Fond 19800494/3-4. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[836] Rapport de synthèse du rapport sur l'information et orientation de élèves et des étudiants. Planification Interne au Ministère (PIM). Archives Nationales. 19960211/1. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[837] Pierre Dasté confiera aux chercheurs du SHE, qu'il lui fallait élaborer un système d'orientation moins directif et moins arbitraire.
[838] Cf. Boris Gobille « Introduction. Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », Sous la direction de D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti et B. Pudal, *op.cit.*, 2008, pp. 15-31

ne rencontra, dès lors, aucune résistance, hormis celle générée par les luttes interprofessionnelles[839], d'autant que G. Pompidou alors chef de l'Etat, se rangeait, depuis 1962, parmi les partisans d'une orientation qui appartiendrait aux enseignants et aux familles, et que le thème de la lutte contre les inégalités scolaires fut inscrit dans les programmes de gauche comme de droite à partir de 1970[840] substituant à l'attitude sélective une attitude compensatoire[841].

Aussi le système d'orientation scolaire mis en place après Mai-Juin 68 intégra-t-il le principe d'orientation continue, même si la différenciation des filières subsistait après la classe de 5e, et d'orientation selon les aptitudes des élèves. L'adaptation des élèves constituait la finalité de l'orientation scolaire. Au cœur du dispositif résidaient le dialogue, la médiation entre l'élève et l'école, censés combler les incertitudes et dénouer les désaccords au principe de la fabrication du consentement de l'élève à l'ordre scolaire. Tout se passe comme si le choix d'orientation était à nouveau celui de l'élève et de la famille.

Les Nouvelles Procédures d'Orientation (NPO) mises en place sous le ministère Joseph Fontanet[842] décomposent le processus d'orientation en 3 temps pour les classes du premier cycle et de seconde : d'abord, la phase « d'information » au premier trimestre sur les différents enseignements et les débouchés professionnels ; puis, la phase de « dialogue », intervenant au second semestre, qui confronte les projets de l'élève et de sa famille aux propositions provisoires du conseil de classe ; enfin, une phase « d'orientation » qui a lieu à l'issue du troisième trimestre où le conseil de classe formule ses propositions d'orientation. Si celles-ci sont en accord avec les vœux de la famille, elle donne lieu à une décision d'orientation. Sinon le dialogue est repris entre l'école et la famille. Au cas où le désaccord persiste, une procédure d'appel est prévue pour la famille qui peut, soit saisir une commission soit demander que l'élève passe un examen. Le conseiller d'orientation conserve sa place au sein de l'équipe éducative et doit participer à l'observation et l'orientation des élèves[843]. Aux conseillers d'orientation est, en effet, reconnue « *une compétence particulière pour aider les parents et élèves à prendre conscience de leur souhait* [et] *à apprécier dans quelle mesure ils sont réalisables* »[844].

La place centrale prise par la non-directivité et le dialogue dans les procédures d'orientation fut le résultat d'une convergence des vues des différents producteurs des textes ou

839 Que l'on analyse dans la sous section suivante
840Cf. J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, p. 469
841 On reviendra sur le problème de l'échec scolaire et de sa conception comme handicap socioculturel dans la section suivante
842 Olivier Guichard se contente de transformer le mode d'admission en 6e. J. Fontanet parachève la réforme de l'orientation et s'appuie largement sur les réflexions menées sous Guichard.
843 A. Caroff, *op.cit.*, p. 227-228
844 Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°31, 30 août 1973, p. 2376.

réflexions sur l'orientation ; convergence qui s'inscrivait dans la transformation « *des modes légitimes de sujétion sociale tout particulièrement dans les relations de « domination rapprochée »*» [845] analysée par Dominique Memmi sous le prisme de l'évolution des domestiques[846].

Les rapports de force au sein du foyer, loin de disparaitre, se sont sophistiqués sous l'effet conjugué de l'ouverture du cercle familial à l'extérieur - grâce à l'allongement de la scolarité jusqu'à 16 ans et l'activité pérennisée des femmes après une ou deux naissances - et de la progressive réappropriation physique des corps par les dominés que favorise la condamnation par les psychologues et médecins du modèle d'autorité familiale[847] fondé sur un rapport physique de domination ou encore l'éducation sexuelle. La porosité des frontières familiales génère une crise d'allégeance à l'ordre naturel des choses, qui instituait et légitimait la domination physique au sein du foyer. L'autorité sociale ne peut désormais plus s'imposer sans parole.

La mise au ban de l'arbitraire, de la sélection sans négociation, fut aussi le produit d'un sens commun psychologique diffusé au sein de l'administration par les producteurs de travaux et réflexions sur l'orientation. Aux côtés de P. Dasté et P. Moret, déjà présentés *supra*, figurent René Haby alors inspecteur général de l'orientation scolaire[848] et Raphaël Begarra - inspecteur général de l'enseignement technique - qui devint conseiller technique à la direction déléguée à l'orientation et à la formation continue (1970-1972) dirigée par Raymond Vatier. Ingénieur des arts et métiers, il a longtemps collaboré à la direction du personnel chez Renault[849]. Tous ces producteurs de représentations de l'orientation ont en commun un intérêt pour la pédagogie nouvelle et la psychologie.

Pierre Dasté rejoignit l'ONISEP, dirigé par Charles-Pierre Guillebeau [850], comme directeur-adjoint en 1970. Ses positions contre la dominante psychologie dans la formation et les pratiques des conseillers ont été exposées plus haut. Néanmoins, il ne rejetait pas le recours à la psychologie reconnue nécessaire lorsqu'il s'agissait de dispenser à un élève des informations sur

---

[845] Dominique Memmi, « Faire consentir : la parole comme mode de gouvernement et de domination », Jacques Lagroye (sous la direction), *La Politisation*, Belin, 2003, pp. 445- 459. D. Memmi définit la domination rapprochée comme « *une relation de domination ayant la particularité de trouver à s'exprimer surtout voire seulement, à l'occasion d'un face à face physique entre ses protagonistes. C'est par excellence le cas de la relation « médecin-patient » mais aussi des rapports homme-femme, parents-enfants, maitre-élève, maitre-serviteur. Et ce contrairement par exemple à la relation patron-salariés, homme politique-citoyens, ou plus généralement élites-groupes socialement et culturellement dominés, où le face à face peut ne jamais se produire, et tend d'ailleurs à être évité* ».

[846] D. Memmi, « Mai 68 ou la crise de la domination rapprochée », D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti, B. Pudal, *op.cit.*, 2008, pp. 35-46

[847] A. Prost, *Education, société et politiques*, Editions du seuil, 1992, p. 134-135

[848] Cf. « René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse 1919-2003 », préface de Xavier Darcos, Ministre de l'Education Nationale. Entretiens réalisés par Marie-Thérèse Franck et Marine Allaire. Service d'histoire de l'éducation. INRP. pp. 65-68

[849] Lucie Tanguy, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés*, n°16, 2005, 2, pp. 99-123

[850] Fondateur du CELSA, docteur en sociologie, professeur titulaire au CNAM puis à l'Université Paris-IV

les filières et les métiers[851]. Pour une double raison, Dasté fut familier de la psychologie : son épouse était institutrice et psychologue ; le bureau de l'orientation comptait parmi ses membres André Caroff - conseiller d'orientation puis directeur de centre d'orientation scolaire et professionnelle - qui collabora, dans les années 1960, aux réflexions sur l'orientation.

P. Moret, conseiller technique de Guichard, semble avoir cédé son rôle d'interlocuteur avec les portes paroles syndicaux et professionnels des conseillers d'orientation à Raphael Begarra, une fois les psychologues écartés du projet d'unification des services en 1970 et l'ONISEP institué[852]. L'inspecteur des services d'orientation, Begarra[853] - ancien instituteur et conseiller d'orientation formé à l'INETOP - fut appelé par Raymond Vatier à la nouvelle Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue. Il lui fut confié l'élaboration des textes sur l'orientation et particulièrement du statut des conseillers d'orientation[854]. Il défendit, auprès de Vatier, l'approche éducative de l'orientation dont il fut témoin durant ses années d'inspection[855]. Elle était alors parfaitement compatible avec la promotion, par Vatier[856], de la formation permanente des adultes - instituée par les lois du 16 Juillet 1971[857]- et de nouvelles relations sociales au sein de l'entreprise laissant place aux négociations. Indicateurs de la prégnance de la question de la formation de la main-d'œuvre dans les politiques scolaires, les lois de 1971 attestaient également de l'évolution de la représentation de la relation formation-emploi. Elles plaident, en effet, non pas pour des formations spécialisées ajustées à des métiers précis mais plutôt pour une formation générale, favorisant les adaptations futures des individus à une division du travail qui évolue continuellement. Vatier définit, en effet, dans *Développement de l'entreprise et promotion des hommes* publié en 1960 et réédité quatre fois, la compétence comme « *la conjonction harmonieuse de ces trois verbes, savoir, pouvoir et vouloir* » et qui « *n'est jamais définitivement acquise* (…) *elle est toujours à reconquérir* »[858]. La formation permanente des travailleurs fut aussi le produit d'une conception nouvelle de gestions de conflits au sein des entreprises, reposant sur la

851 Elément tirés de l'entretien réalisé par le SHE de l'INRP. Cf. Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération. Tome 2-Inventaire de soixante six entretiens*, INRP, 2000, pp. 53-57

852 Déduction réalisée à partir des archives de l'ACOF et des comptes rendus des audiences entre l'association et les chargés de la question de l'orientation au ministère. P. Moret y figure régulièrement entre 1969 et 1971, puis c'est au tour de R. Begarra et de R.Vatier.

853 Raphael Begarra, ancien instituteur et conseiller d'orientation, formé à l'INETOP après la guerre, parmi les premiers secrétaires régionaux d'orientation professionnelle.

854 R. Begarra, « Un parcours professionnel : quelques souvenirs », *Questions d'orientation*, n°3, 2000, pp. 131-138

855 *Ibid*

856 D'après Lucie Tanguy, Vatier « a longtemps collaboré à la direction du personnel chez Renault. Il est un des fondateurs des GARF (Groupement amical des responsables de formation) en 1954. Il crée, en 1958, le premier centre inter-entreprises de formation qui deviendra le CESI (Centre d'études supérieures industrielles), assume la présidence de l'ANDCP (Association nationale des directeurs et chefs de personnel) ». Cf. L. Tanguy, *op.cit.*, 2002, p. 688

857 J.M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 476-477

858 R. Vatier, *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*, Entreprise Moderne Edition, 1968, 4e Edition, p.9-10

négociation et sur les possibles de promotion sociale qu'elle génère. Parmi les différents procédés et méthodes de perfectionnements utiles à sa pédagogie de la promotion, Vatier faisait une place toute particulière à Carl Rogers et à son principe de non-directivité et d'empathie[859] qu'il découvrit, au début des années 1950, au cours d'une mission de productivité aux Etats-Unis.

La réforme de l'administration centrale, confiée à A. Giraud[860], avait abouti à la création de deux directions : la première était chargée d'élaborer les objectifs de la réforme ; la seconde était responsable de la mise en œuvre des moyens pour réaliser les objectifs. Bien qu'à la direction de Vatier ait été reconnu le rôle principal d'élaboration de la réforme de l'orientation[861], un troisième groupe s'est greffé à cette organisation bicéphale : le groupe de coordination pour les problèmes d'information et d'orientation qui comprenait, en plus de Begarra, P. Dasté alors directeur-adjoint de l'ONISEP et René Haby[862], inspecteur général de l'orientation.

Si René Haby se déclare partisan et familier, de par sa formation d'instituteur de 1935 à 1938, des méthodes nouvelles - à tel point qu'il aurait présenté à Célestin Freinet sa méthodologie qualifiée par celui-ci de doctrinaire et d'inintéressante[863] - il semble, pour A. Prost, qu'il soit davantage soucieux des problèmes de structure et de contenu plutôt que de relation pédagogique. L'allocution qu'il prononça, lors de la remise de la cravate de commandeur de la légion d'honneur à Jean Capelle, avec qui il avait collaboré, de 1961 à 1964, comme directeur de la pédagogie, au sein de la Direction Générale de l'Organisation et des Programmes Scolaires du ministère de l'Education nationale, confirme l'hypothèse d'A. Prost. R. Haby souligna, en effet, l'œuvre de

---

859 *Ibid*, p. 138-139

860 André Giraud (1925-1997). Ingénieur et haut-fonctionnaire qui deviendra ministre de l'Industrie en 1978 sous le gouvernement de R. Barre.

861 Ivan Chiaverini et Pierre Dasté, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Berger-Levrault, 1971, pp. 372-373

862René Haby (1919-2003), né en 1919, fils d'ouvrier et d'une lingère qui devient directrice d'atelier de confection. Sa famille est catholique pratiquante et de droite. Il perd son père à l'âge de 7 ans et est élevé par sa mère. Il fréquente l'école primaire de son village, et obtient le certificat d'études primaires à douze ans ainsi qu'un examen complémentaire, spécifique à la Lorraine, pour passer au cours complémentaire. Il entre à l'Ecole Normale de Nancy en 1935 et en sort en 1938. Il enseigne deux ans comme instituteur à Laxou dans la banlieue de Nancy avant la guerre. Pendant la guerre, il enseigne au cours complémentaire et s'inscrit à l'université de Nancy. Il obtient les certificats d'histoire-géographie en deux ans. Il prépare le diplôme d'études supérieures la troisième année et obtient la mention « très bien ». Il est reçu premier à l'agrégation d'histoire géographie en 1954 après avoir obtenu l'équivalence au CAPES et enseigné comme professeur d'histoire au lycée de Lons-Le-Saulnier. Au lieu d'occuper un poste d'assistant à la faculté, il devient chef d'établissement du collège de Saint-Avold, qui, l'année suivante, devenait un lycée, où il a créé des clubs de sports, une bibliothèque commune aux élèves et aux enseignants, etc. . Il y reste quatre ans et entreprend une thèse de doctorat de géographie physique. En 1958, il part pour diriger le lycée d'Avignon. En 1960, il dirige un lycée avec classes préparatoires à Metz puis celui de Montgeron. Il est appelé en 1962 par Pierre Sudreau, alors ministre de l'Education nationale, qui lui confie la direction de la pédagogie, de la gestion du système primaire, secondaire et technique, qui coiffait toutes les directions d'enseignement. Il démissionne de son poste en même temps que Jean Capelle qui quittait ses fonctions suite à la création d'un secrétariat général de l'Education national qui revenait à Pierre Laurent, conseiller d'Etat. R. Haby devient directeur de cabinet de François Missoffe, ministre de la jeunesse et des sports. Après 1968, il enseigne à l'institut de géographie et est nommé Inspecteur général de l'Orientation. Il devient en 1972 recteur de l'académie de Clermont-Ferrand puis ministre de l'Education nationale en 1974.

863 R. Haby, *op.cit.*, p. 26

rénovation du système éducatif, entreprise par J. Capelle, dans un souci de justice sociale et d'accroissement du capital intellectuel du pays[864] et, notamment, la création des CES (à la suite de laquelle il situe sa propre réforme des collèges). Mais il rappela aussi quelques « *vérités pédagogiques* »[865] qui révèlent sa perception de l'Ecole: « *que l'égalité en éducation n'a de sens que si elle s'accompagne d'une élévation parallèle de la qualité de l'enseignement. Tout abaissement du niveau des études reviendrait en fait à favoriser les élèves les mieux soutenus par leur milieu familial et par conséquent à défavoriser les plus pauvres.* »[866]

Néanmoins, dans le témoignage qu'il livre à M.T. Franck, Haby revient sur les méthodes nouvelles qu'il a élaborées en tant que professeur au lycée de Nancy, et notamment celle qui consistait à faire cours d'histoire en classe de première durant toute une année à partir de documents et de cartes, expérience dont il tire une certaine fierté : « *J'ai fait une expérience qui est restée assez célèbre* ! ». Directeur de la pédagogie, il travaillait aux côtés de J. Capelle à la réalisation des CES et, surtout, à la mise en place des classes de transition qui adoptaient alors un fonctionnement pédagogique nouveau[867]. Se définissant lui-même comme quelqu'un d'autoritaire, il n'en reste pas moins que Haby s'intéressa à la question de la pédagogie et à la psychologie. Durant les années 1950-1960, il investit notamment les ouvrages de Jean Piaget, non pas pour alimenter ses conceptions hétérodoxes du système éducatif, mais bien plus, pour satisfaire son appétence pour une nouvelle organisation de la pédagogie, c'est-à-dire, qui transformerait les modalités de transmission des savoirs (il s'opposait à l'enseignement *ex-cathedra*) et d'évaluation des élèves (prise en compte de la personnalité de l'élève[868]), à même de faire le départ entre doués et non doués, et favoriser, ainsi le recrutement du plus grand nombre au sein de l'élite. Loin de remettre en cause l'ordre scolaire, il faisait de la réussite scolaire l'unique voie de promotion sociale. Haby avait, en outre, occupé le poste de directeur de cabinet du ministère de la jeunesse et des sports, fonction au cours de laquelle il avait été amené à diriger et à écrire une enquête sur la jeunesse, « Le Livre Blanc de la jeunesse ». C'est l'occasion pour lui, dit-il à M.-T. Franck, de rencontrer des consultants en psychologie et sociologie, de réaliser des enquêtes pour l'IFOP sur *« la mentalité des jeunes »*[869]. La diffusion et la publicité de son rapport furent empêchées par le mouvement social et politique de mai-juin 1968 qu'il récusait.

---

[864] Remise de la cravate de commandeur de la légion d'honneur à Mr Le recteur Capelle le 15 avril 1976 par René Haby, p. 14
[865] *Ibid,* p. 17
[866] *Ibid*
[867] A. Prost, *op.cit.*, 2013, pp. 132-135
[868] René Haby, *op.cit*, p. 66
[869] *Ibid,* p. 59. Cf. Jeunes d'aujourd'hui à la documentation française (extraits du livre blanc)

C'est sans doute son inclination constante pour la pédagogie, que ses différents postes, y compris ministériels, lui permirent d'investir, et son attachement à l'ordre scolaire qui expliquent le rôle qu'il attribua aux conseillers d'orientation au sein de l'Ecole en 1969 aux journées d'études régionales des services d'orientation. Alors qu'il occupait le poste d'inspecteur général de l'orientation, Haby définit le métier de conseiller d'orientation en insistant moins sur leur capacité à mesurer les aptitudes des élèves, et donc sur la possibilité qu'il aurait de contester ou compléter les jugements professoraux, que sur le rôle d'intermédiaire entre l'élève et l'Ecole qu'il pourrait jouer, et de membre de l'équipe éducative censé former ses autres membres à la réflexivité :

> « *Il ne faut pas que le conseiller apparaisse simplement comme celui qui apporte le résultat des tests. Les enseignants d'abord n'ont qu'un respect relatif pour les résultats des tests ; les conseillers aussi d'ailleurs- mais enfin, si vous apparaissiez avec cette seule compétence purement technique, elle serait sans cesse, et vous y contribueriez-vous-mêmes, remise en question* (…). *Les examens collectifs et individuels, du type tests, sont évidemment importants mais encore une fois nous devons mesurer la portée exacte. D'une façon générale je crois que le conseiller n'a pas à être, non plus, une sorte d'instrument plus perfectionné que la composition d'histoire ou de mathématiques, à mesurer l'aptitude d'un enfant à l'enseignement. Cela fait partie de ses fonctions bien sûr comme le fait de tester les élèves en fait partie, mais il ne doit pas être perçu comme un moyen d'affiner un petit peu, sur le domaine des aptitudes scolaires, le jugement que les professeurs peuvent porter. (…) Il faut dépasser ce rôle et le conseiller doit, auprès de l'équipe éducative, des enseignants en particulier, apparaître comme quelqu'un qui pousse sans cesse les membres de cette équipe éducative à élargir leurs propres points de vue.* »

Et Haby poursuit sur le rôle d'éducateur que pourrait jouer le conseiller auprès de l'enfant à la différence de l'enseignant :

> « (…) *Vis à vis de l'enseignant, quelle que soit la bonne volonté de celui-ci, l'enfant aura toujours une attitude qui est dictée par le fait que c'est un maitre, c'est quelqu'un en face duquel on a un certain type de réactions et par conséquent qui n'est pas un « allié » total* (…). *Si je voulais aller jusqu'au paradoxe je dirais que la difficulté pour un professeur qui s'intéresse à ces problèmes, c'est d'être un éducateur bien qu'il soit en même temps un enseignant. Mais, par rapport à lui, le conseiller est quelqu'un qui vient avec les mains libres ; le conseiller n'est pas chargé de transmettre un message, d'intégrer dans la personnalité de l'enfant d'une certaine façon, qui est parfois une façon*

de forçage intellectuel, des éléments nouveaux qu'il lui apporte ; il est là comme un personnage neutre, vis à vis des problèmes de l'enseignement, et il peut donc avoir avec l'enfant des types de contact que l'enseignant ne pourra avoir plus difficilement et pour lesquels il devra faire abstraction de ses qualités d'enseignant. C'est donc sur ce plus là que l'avantage du conseiller est considérable ; c'est compensé par le fait qu'il bénéficie d'un temps de contact bien plus réduit que celui du professeur, mais enfin vous voyez, il peut être en situation beaucoup plus « rogérienne » par rapport à l'enfant, que le professeur dans son action d'enseignement. »[870]

Bien avant sa décision de renforcer le pouvoir des enseignants en instituant des conseils de professeurs doublant les conseils de classe[871], R. Haby reconnaissait une place toute particulière aux conseillers d'orientation censés informer les élèves et les familles et apporter des éléments sur la personnalité de l'élève.

L'arrivée de Joseph Fontanet, démocrate-chrétien, au ministère en 1972, n'entama pas la dynamique d'élaboration d'un système d'orientation puisque la mise en place des NPO se situait dans le sillage des réflexions menées sous le ministère O. Guichard. En outre, J. Fontanet fut partisan d'une indifférenciation des filières au sein du collège. Néanmoins, la nomination de Claude Vimont comme conseiller technique de Fontanet, révélait la prégnance de la représentation de l'orientation comme information scolaire et professionnelle. C. Vimont - chargé d'études au Conseil Economique et Social puis sous-directeur de l'INED - est pendant une quinzaine d'années, de 1955 à 1969, rapporteur général de la commission de la main-d'œuvre, présidée par Jean Fourastié. Celle-ci est supplantée par la commission de l'emploi, dont Jean Rippert (directeur de l'INSEE) est président et Claude Vimont son vice-président.

La transformation du mode de régulation des effectifs scolarisés répond ainsi à l'institution progressive d'un ordre négocié dans les situations de domination rapprochée et à la double nécessité, économique et pédagogique, exprimée par les acteurs des politiques scolaires, de modifier l'organisation du système éducatif. Si elle ne constitue pas une condition suffisante pour la sortie des statuts des personnels d'orientation, elle caractérise un contexte favorable à l'action des porte-paroles des conseillers d'orientation.

[870] Intervention de Mr Haby. Journées d'études régionales des services d'orientation. 5 et 6 Juin 1969. Archives des Commissions de rénovation pédagogique. Fond 19870192/62. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[871] Voir *infra*

1.3. Le statut de conseiller d'orientation de 1972 : une victoire syndicale et professionnelle ?

La somme des logiques contradictoires constitutives de la politique scolaire de 1968 à 1972 incite à s'interroger sur ce qui hâte la création du statut de conseiller d'orientation de 1972. Les désaccords du gouvernement Chaban-Delmas avec le projet de réforme de l'orientation élaboré sous E. Faure, conjugués à l'injonction d'élaborer un système éducatif plus souple, coïncidant avec la désignation de l'adaptation de l'Ecole à l'emploi comme l'une des finalités principales des politiques éducatives, et l'allongement de la chaine d'interdépendance généré par la réorganisation du ministère de l'éducation, contribuent, en effet, à ralentir le processus d'élaboration de la réforme de l'orientation scolaire, et, corrélativement, à prolonger l'incertitude sur les probabilités de son aboutissement. Réexaminer la chronologie de la réforme laisse apparaître le rôle, ô combien déterminant, du contexte pour l'issue de l'action professionnelle et syndicale menée par les porte-paroles des conseillers auprès du ministère.

L'ajournement par Guichard, des projets élaborés par la commission d'orientation, généra une nouvelle dynamique de travail autour de l'orientation scolaire qui, on l'a vu, l'associa étroitement à l'information scolaire. La réaffirmation du rôle d'informateur des conseillers d'orientation, par Dasté et Moret, coïncidait avec le retrait des psychologues scolaires du projet d'unification des services d'orientation du ministère. Désireux de sauvegarder la psychologie scolaire [872], le SNI souscrivit à la mise en place en février 1970 de Groupes d'Aide PsychoPédagogique [873] au sein desquels les psychologues scolaires intervenaient aux côtés d'instituteurs et de rééducateurs. La stratégie du SNI réactualisa une opposition, déjà ancienne, entre les deux groupes professionnels. Néanmoins, parce qu'elle rendit désormais caduques les craintes du conseiller technique au cabinet du ministre et celle du chef du bureau de l'orientation de voir le corps des conseillers d'orientation être « contaminés » par les psychologues, la position du SNI constitua une opportunité pour l'ACOF et le SNES de revendiquer l'unité de la formation, et corrélativement, l'unité de l'expertise des conseillers. Le 11 décembre 1969, une délégation de l'ACOF rencontra Moret pour faire valoir l'unité de l'expertise des conseillers d'orientation[874]. Moret reçut, le 17 décembre 1969, une délégation du SNES composée de A.

872 Voir n°17 de *l'Ecole libératrice* 1970

873 Cf. Catherine Dorison, « Ethique et identité collective d'un groupe professionnel. Les rééducateurs de l'Education nationale (1960-1990) », *Recherche et* formation, 52, 2006, pp. 43-54

874 Audience accordée à l'ACOF le 11 décembre 1969 par Monsieur Moret. Archives ACOF

Dellinger[875] et J. Romian[876] pour discuter du programme de statut des personnels techniques d'orientation et du clivage entre le travail d'adaptateur, jusqu'en 5e, et celui d'informateur, à partir de la 4e . Moret se déclara « *personnellement assez ouvert sur ce point et évoque la possibilité de montrer l'unité, le tronc commun, de parler de « conseillers »* »[877]. Par ailleurs, l'ACOF milita pour une sortie rapide des textes sur les personnels d'orientation, compte tenu de la publication isolée des textes sur l'ONISEP[878]. Elle eut le soutien, indirect, de la sous-direction de l'orientation dirigée par Caplat, qui, dans une note adressée à Moret, insista sur la sortie concomitante des textes concernant l'ONISEP et les personnels de l'orientation. D'après Caplat, disjoindre la réforme de l'information et de l'orientation serait préjudiciable à l'efficacité de l'ONISEP, les personnels du BUS étant largement incompétents dans le domaine de l'information personnalisée contrairement aux conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qui ont cette compétence car ayant reçu une formation adaptée[879]. L'arbitrage du Premier Ministre Chaban-Delmas sanctionne positivement les thèses défendues par Moret et Caplat : les textes de l'ONISEP seront suivis de ceux sur le statut des personnels de l'orientation. Le calendrier fut cependant largement remis en question par la réorganisation des services du ministère par le directeur de cabinet de Guichard, André Giraud, en mai 1970 qui distinguait la direction des objectifs, de la direction des moyens. L'absence de textes statuant sur le rôle des conseillers au sein du système scolaire durant l'année 1970, générée par la nouvelle structure du ministère et les réticences des finances sur le bien-fondé d'un nouveau statut, alimentait les craintes des porte-paroles des conseillers d'orientation qui multiplièrent les audiences auprès de Vatier et Moret[880]. La mobilisation ne fut pas vaine si l'on en croit le contenu de la lettre qu'adressa Olivier Guichard au Premier Ministre le 11 mars 1971 :

> « *J'ai l'honneur de soumettre à votre attention la situation extrêmement préoccupante dans laquelle se trouvent les Services d'Orientation Scolaire et Professionnelle et les Délégations Régionales et Centres locaux du BUS en voie de réorganisation.* (…) *Depuis dix mois, le projet de décret relatif à l'organisation des services et le projet relatif au statut du personnel technique d'information et d'orientation restent toujours à l'étude auprès de différents ministères. Leur adoption toujours imminente est toujours différée. L'absence de ces textes prolonge une situation transitoire qui devient*

[875] André Dellinger (1932-2014) Secrétaire national du SNES de 1967 à 1983
[876] Secrétaire national des conseillers d'orientation
[877] Compte rendu d'audience du 17 décembre 1969. Fond 2012-022-312. Archives Nationales du Monde du Travail
[878] Compte rendu de la réunion du comité tenue à l'INOP. 31 Janvier 1970. Archives ACOF
[879] Note à M. Moret, conseiller technique du 24 décembre 1969. Sous direction de l'orientation. Fond Guy Caplat 19870194/5.
[880] D'après les archives de l'ACOF, 4 audiences ont été accordées à l'ACOF entre le 30 avril 1970 et le 11 décembre.

très alarmante : les anciens services du BUS et de l'Orientation scolaire et professionnelle ne permettent absolument plus de faire face aux problèmes posés par l'orientation et l'information des jeunes (…). *Je dois ajouter que les personnels du BUS et de l'OSP qui espéraient être intégrés dans les nouvelles structures dès le début de l'année scolaire 1970-1971 ont commencé à donner des signes de mauvaise humeur et se disposent à réagir maintenant sous des formes plus actives et cela risque de donner lieu à des manifestations dont le contrôle pourrait nous échapper. Une prompte parution des textes à l'étude permettrait de mettre fin à ces rumeurs, de reprendre en main le personnel et surtout, de mettre en place les éléments essentiels d'une réforme attendue depuis longtemps par les utilisateurs et qui est un aspect essentiel de votre politique des enseignements secondaires* (…). »[881]

Le coût politique d'une telle réforme, qui reste partielle, un an après son lancement, exigeait, à nouveau, l'arbitrage du Premier Ministre d'autant que le spectre de 68 était lancinant pour le pouvoir. La décision du chef du gouvernement favorisa la production et la sortie de textes relatifs à l'orientation. Un décret du 7 Juillet 1971 définit les missions des services d'information et d'orientation. Les personnels d'orientation eurent pour mission « *d'organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'orientation continue de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social.* »[882] Le domaine de compétences des conseillers s'étendit même, d'après l'article 1 du décret, à l'enseignement supérieur. Si la polyvalence de l'expertise des conseillers est ici consacrée, et l'unité du métier sauve, leur champ d'action reste des plus large. L'adaptation des élèves du second degré est, en effet, définie comme l'objectif principal des conseillers. Le statut des conseillers du 21 Avril 1972 n'est pas plus explicite. Les conseillers devaient mener diverses actions d'information et d'orientation dans le second degré et dans l'enseignement supérieur. Ils leur incombaient les missions d'observation continue et d'adaptation des élèves du second degré.

La sauvegarde de l'unité du métier de conseiller d'orientation dans les textes de 1971-1972, est, ainsi, moins le résultat d'un processus de légitimation d'une expertise et d'un champ d'action propres – ceux-ci étant constamment redéfinis depuis le début des années 1960 – que celui d'une configuration historique spécifique où la somme des logiques contradictoires agissantes empêche la définition d'un nouveau système d'orientation et ne sécrète, par conséquent, qu'une

[881] Courrier du ministre de l'éducation nationale à monsieur le premier ministre. 11 Mars 1971. Fond 2000220/1-3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine
[882] A. Caroff, *op.cit.*, p. 215-216

réactualisation mineure de la politique d'orientation menée par Laurent autour de l'information personnalisée. La mise au ban de la figure répulsive de la sanction générée par le mouvement de Mai-Juin 68, et la diffusion au sein de l'administration d'un sens commun psychologique constituent un interstice du pensable au sein duquel ont pu s'immiscer les revendications des porte-paroles des conseillers.

L'information personnalisée, avec toute son économie du dialogue et de la concertation, est symptomatique d'un processus d'individuation[883] des destins scolaires. L'intériorisation des contraintes objectives et des probabilités de réussite, par l'élève et sa famille, converti en espérances subjectives, se veut émancipatrice ou du moins prétend favoriser l'autonomie de l'élève à l'égard de la société et de ses structures mais, dans le même temps, parce qu'elle assure l'auto-contrainte, voire l'auto-discipline de l'élève, est au fondement du consentement à l'ordre scolaire et, corrélativement, participe au maintien de l'ordre établi. Alors que la IIIe République faisait des origines sociales, le fondement de la loi symbolique du système éducatif, éliminant doute et incertitude sur le devenir scolaire et professionnel des élèves - puisque déterminé par leur position sociale - la Vème République érige progressivement un nouvel ordre scolaire où les devenirs scolaires et professionnels ne répondraient qu'aux seules performances des élèves, à leurs ambitions et à leurs motivations. La consécration des résultats scolaires comme critères retenus pour l'orientation des élèves, par la réforme Haby de 1975, parachève le système d'orientation. Elle renforce la structuration de la représentation de la question scolaire autour de la distinction doué/non doués, structuration à laquelle tenteront de participer les conseillers d'orientation.

2) De conseiller d'orientation à informateur spécialisé (1974-1981)

La fragile légitimité que sont parvenus à acquérir les porte-paroles des CO auprès du ministère ne pourra garantir l'unité et la préservation de leurs pratiques et rôle dans le système éducatif. Sous le poids de l'unification du système éducatif en 1975 et du lancinant problème économique, l'expertise du métier de conseiller d'orientation succomba et fut en proie à de

[883] Le processus d'individuation renvoie aux travaux de Norbert Elias qui admet, aux cotés du pouvoir bureaucratique, un ensemble de dispositifs qui assurent l'auto-contrainte par le renforcement de la conscience de soi et par l'intériorisation des contraintes externes. C'est aussi ce que désigne Pierre Bourdieu sous le concept de violence symbolique à comprendre comme ordre des choses, du domaine du pensable et de l'impensable, qui s'exerce sur les représentations des agents. Cf. Norbert Elias, *La société des individus,* Fayard, 1991 ; Pierre Bourdieu, *Sur l'Etat. Cours au collège de France 1988-1992*, Editions Raisons d'Agir/Seuil, 2012, p. 22 ; Pierre Bourdieu, « Livre 1. Fondements d'une théorie de la violence symbolique », *La Reproduction*, Editions de Minuit, 1970, pp. 14-84

multiples redéfinitions. Le vaste champ d'activité qui leur fut reconnu et l'objectif d'adaptation des élèves au système éducatif laissaient, en effet, une certaine latitude aux acteurs des politiques scolaires pour modifier leur champ d'action. Chargés du dépistage des inadaptés dans les premières années du collège, ils devaient également concentrer leurs activités au palier d'orientation de la 5e et de la 3e, investir les lycées, et ne pas délaisser l'enseignement technologique (nouvelle appellation depuis 1971 qui réunit enseignement technique et professionnel) progressivement défini comme secteur prioritaire des conseillers. C'est dans cette perspective de retour à l'orientation professionnelle que s'inscrivit la modification de leur formation sous C. Beullac, successeur d'Haby en 1978 au ministère de l'Education nationale.

À l'examen des conditions de possibilité d'une redéfinition d'une expertise supposée légitimer par le statut de 1972, succède celui des logiques agissantes dans le processus. Celui-ci est animé par plusieurs dynamiques : d'abord, l'évolution de la question scolaire liée à l'avènement du problème de l'échec scolaire et à la consécration des résultats scolaires comme critères déterminants de l'orientation des élèves. Puis, la mise en œuvre d'une politique de la formation professionnelle contribua à ré-affilier les conseillers d'orientation au monde du travail. Enfin, la modification du rôle des conseillers est également le produit d'affrontements intersyndicaux et professionnels.

2.1. Le problème de l'échec scolaire et l'unification du système éducatif : l'effacement du problème de l'orientation dans le premier cycle (1970-1976)

La revendication de l'observation des élèves par les conseillers d'orientation dans les collèges aux filières différenciées reposait sur le postulat d'une évolution des aptitudes des élèves jusqu'à seize ans, justifiant, par ailleurs, un enseignement indifférencié et l'usage de tests collectifs et individuels pour les mesurer. La consécration des critères scolaires pour l'orientation des élèves, avec l'unification du collège, et l'instauration d'un conseil des professeurs, dont sont initialement exclus les conseillers d'orientation, conjuguée à la dévaluation au sein du champ médico-psychologique de l'étiologie biologique des inégalités scolaires, sapaient doublement les fondements de la revendication des conseillers d'orientation[884].

[884] Ces évolutions sont constitutives de la nécessaire reconversion du champ de compétences des conseillers analysée dans le chapitre suivant.

2.1.1. L'échec scolaire comme problème public

Un problème protéiforme

L'échec scolaire, comme problème public au début des années 1970, est moins une nouvelle catégorie de pensée qu'un indicateur de la transformation de la question scolaire[885]. Il apparaît, en effet, en 1945 sous la plume de P. Naville, dans son essai *Théorie de l'orientation professionnelle*, et dans les numéros de la revue *L'Éducation nationale* au cours des années 1960. Il désigne alors l'échec des « biens doués » auxquels le système scolaire n'aurait pas donné la chance de poursuivre leurs études alors qu'ils possédaient les aptitudes requises. L'échec scolaire est alors largement corrélé à la question de l'orientation scolaire. Aussi se pense-t-il également sous le prisme du « déchet » en capital humain. S. Morel démontre également que la question de l'échec scolaire se situe dans le champ de l'enfance inadaptée émergeant sous Vichy. Aux carences psychologiques ou biologiques se mêlent celles du milieu familial d'origine pour expliquer les différences de réussite. L'INED participe à diffuser, au sein du ministère, la question des inégalités économiques et sociales devant l'Ecole. Problème protéiforme, aux multiples facettes parce que largement corrélé à la question éducative, l'échec scolaire est également construit comme celui de l'institution scolaire[886]. La question scolaire, renouvelée par les travaux de sociologie critique, au milieu des années 1960, intègre en effet la dimension culturelle des inégalités scolaires et la fonction reproductrice de l'Ecole (voir chapitre 2).

L'examen de la politique scolaire du début des années 1970 a démontré, *supra*, la prégnance de la logique modernisatrice dans le processus d'élaboration du système d'orientation. L'adaptation de l'École à la structure de l'emploi était, en effet, l'un des objectifs fixés par les travaux de la commission de l'éducation du 6e Plan. L'échec scolaire y était identifié comme un obstacle majeur à la réalisation de l'objectif. Aussi constitua-t-il un élément central des campagnes législatives ou présidentielles de la gauche et de la droite. Néanmoins celui-ci s'entendait désormais comme handicap socio-culturel à combler :

885 Stanislas Morel, *op.cit.*, 2010. Voir également Bertrand Ravon, *L'« échec scolaire ». Histoire d'un problème public,* Paris, Inpress Editions, 2000

886 Viviane Isambert Jamati, « La rigidité d'une institution : système scolaire et système de valeurs », *Revue française de sociologie*, vol.7, n°3, 1966, pp. 306-324

« *La manière dont chaque enfant peut faire fructifier l'enseignement scolaire dépend beaucoup du milieu familial – de son niveau social moins que de son niveau culturel – mais aussi de l'atmosphère qui y règne, de l'intérêt pour l'école, etc. .* »[887]

« (…) *L'inégalité des chances au départ et inégalité de conditions en cours d'existence se renforcent mutuellement. Les socialistes entendent briser ce cercle vicieux. Cela implique que l'on mette fin aux cloisonnements qui entretiennent les ségrégations scolaires : entre filières du CES, entre enseignement général et technique* (…). *Cela suppose aussi que l'on adopte vis à vis des handicaps d'ordre socioculturel, une attitude résolument compensatoire* »[888].

Le développement considérable de la scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans le second cycle court, durant les années 1960 (qui croissent d'environ 100% en 1958 et 1969[889]), l'érosion concomitante des barrières symboliques à l'entrée de l'enseignement secondaire, et l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, rendirent possible les comparaisons des niveaux des élèves et la mesure des retards scolaires. Aussi l'échec scolaire « *comme phénomène social est le symptôme tout à la fois d'un « progrès » historique sans précédent – ie l'anticipation plus ou moins réaliste et évidemment graduelle d'un avenir scolaire au-delà du baccalauréat – et de l'inertie d'un système scolaire inconsciemment programmé pour s'opposer à cette généralisation scolaire que d'aucuns, trahissant leur élitisme, nomment aujourd'hui massification scolaire.* »[890]

Aussi les transformations du système éducatif furent des déterminants de l'émergence du problème de l'échec scolaire au début des années 1970. Les concurrences interprofessionnelles, analysées par S. Morel, pour la conquête d'un domaine d'activité au sein du champ d'intervention de l'échec scolaire, ont, quant à elles, contribué à sa structuration et renforcé le processus d'individualisation des parcours scolaires.

L'échec scolaire comme champ d'intervention professionnelle : l'évolution de la question scolaire

C'est à travers l'examen de deux colloques, celui du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) de 1971 et celui du Centre de Recherches de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS) de 1970, l'un militant et l'autre se voulant plus scientifique, que

887 J.M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 469
888 *Ibid*
889 S. Morel, *op.cit.*, p. 51
890 B. Pudal, *art.cit.*, 2008, p. 66

S. Morel analyse la structuration du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire[891]. Les explications du phénomène social du retard scolaire, ainsi que les oppositions interprofessionnelles qu'elles génèrent, lui permettent de restituer la construction théorico-pratique du problème ainsi que l'étendue du champ d'intervention qu'il engendra. Les colloques du GFEN et du CRESAS témoignent, en effet, des différentes disciplines qui se disputèrent le monopole de l'explication et du traitement du problème scolaire.

Le colloque du CRESAS[892], qui abordait les difficultés d'apprentissage de la langue écrite, rassembla des intervenants que Morel classe en 6 spécialités : pédagogie, sociologie, psychologie, psycho-linguistique, psychanalyse et médecine. L'étiologie des retards scolaires alimentait largement les débats. Au pôle organiciste/innéiste, qui rassemblait les neuropsychiatres, pédopsychiatres, orthophonistes, s'opposait le pôle social, lui aussi hétérogène. Le premier pôle suggère de remédier à l'échec scolaire en pratiquant des examens médicaux ou encore en proposant des alternatives pédagogiques qui dispenseraient l'élève d'une scolarisation jusqu'à 16 ans. L'autre pôle, qui réunit pédagogues et psychothérapeutes, remettait en cause le principe de sélection scolaire, la formation des maitres, et préconisait une psychothérapie et une rééducation du langage, en mettant l'accent sur les problèmes relationnels, ou encore, de rechercher les troubles psychoaffectifs[893]. Loin d'être étanches, ces prises de positions peuvent se juxtaposer. Au milieu des années 1960, le renouvellement, par la sociologie critique, de la question scolaire, participa à infléchir les visions biologiques des psychothérapeutes ou psychologues de l'échec scolaire en démontrant le caractère avant tout social et culturel des inégalités[894]. C'est le cas de René Zazzo, Monique Vial ou encore Mira Stambak qui occupent, selon Morel, des positions frontières entre le monde médical et celui des pédagogues[895]. L'unique représentant de la sociologie fut Éric Plaisance[896], agrégé de philosophie et membre du CRESAS, qui intervint également au colloque du GFEN. Si la sociologie critique fit partie de la construction théorique

[891] Voir le chapitre 2 de la thèse de S. Morel sur la structuration d'un champ d'intervention professionnelle. S. Morel, *op.cit.*, pp. 89-162

[892] Le CRESAS est fondé en 1969 par Mira Stambak, proche de Zazzo et Vial, professeur de psychologie à l'université de Lille, au sein de l'Institut Pédagogique National.

[893] Voir à ce sujet la synthèse de J.-C. Forquin sur l'appréhension des inégalités scolaires dans les travaux de sciences sociales.

[894] Voir tableau 13, p. 102

[895] *Ibid*, p. 100

[896] Eric Plaisance est agrégé de philosophie. Il rencontra Monique Vial en 1969 qui lui proposa de rejoindre le CRESAS. Il y resta deux ans et rejoignit le département de sciences de l'éducation dirigé par Viviane Isambert-Jamati comme maitre de conférences. Il obtint en 1982 son doctorat ès lettres en sociologie de l'éducation effectué sous la direction d'Isambert-Jamati.

de l'échec scolaire, elle eut une place relativement marginale comparée aux autres savoirs convoqués et représentés au colloque.

Elle fut davantage sollicitée au colloque du GFEN qui aborda la question de l'échec scolaire sous le prisme des dons. La disqualification de la vision innéiste des inégalités scolaires fut au cœur des interventions. Les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, et notamment *Les Héritiers*, furent fréquemment cités aux côtés de ceux de L. Sève ou de G. Snyders[897]. Les travaux de psychologie expérimentale et du développement, et ceux de pédagogie sont les plus discutés[898]. Les positions exprimées sur l'Ecole sont largement hétérogènes. Certains, comme Lucien Sève[899] plaidait pour le rattrapage des échecs et la préservation du fonctionnement de l'École. D'autres, largement influencés par Bourdieu et Passeron, militaient pour une réforme pédagogique. Un troisième groupe, selon Morel, composé de chercheurs du CRESAS, dénonçait le caractère répressif de l'École responsable des différences de réussite entre les élèves. Il relativisait les effets du handicap socioculturel et rejetait l'idée d'une compensation des inégalités, celles-ci n'étant qu'un *artefact*. Enfin, un dernier groupe, dont les conceptions sont proches des thèses althussériennes sur l'Ecole, à savoir qu'elle est un Appareil Idéologique d'Etat, « *inféodée aux intérêts des classes supérieures* » [900], fait de la révolution la condition majeure d'une transformation du système éducatif. La question du handicap socioculturel est source de tensions entre les « radicaux »[901], comme E. Plaisance, qui font de l'Ecole une institution répressive, et certains auteurs marxistes, comme Georges Snyders. Les premiers reprochaient aux marxistes, et plus généralement au PCF, leur lecture misérabiliste des inégalités scolaires. Les seconds firent de la critique de la théorie des handicaps socioculturels une négation des inégalités, qui reviendrait à une conception populiste des choses. J.-C. Forquin met en évidence cette opposition dans la synthèse qu'il réalise des travaux sur les inégalités scolaires depuis 1965 :« *Pour certains auteurs se réclamant du marxisme, les théoriciens « radicaux » vont cependant trop loin dans leur critique de la notion de déficit en déniant aux différences de performances (linguistiques ou cognitives) entre les groupes toute réalité (théorie*

[897] S. Morel, *op.cit*, p. 110

[898] 6 contributions concernent la psychologie expérimentale et la psychologie du développement et 8 sont relatives à la pédagogie

[899] Lucien Sève soutint la thèse, en 1964, dans la revue du parti communiste *L'Ecole et la nation,* que les « dons » n'existaient pas. Il mit en cause la notion et la mesure de l'intelligence. Loin de récuser l'existence de différences biologiques entre les individus et de performances scolaires, L. Sève critiqua l'idée selon laquelle les incapacités naturelles seraient insurmontables. Aussi préconisait-il de mettre en place une pédagogie différenciée et compensatoire car les différences d'aptitudes seraient d'après lui d'abord le résultat de conditions sociales et matérielles d'existence différentes. Cf. Lucien Sève, « Les « dons » n'existent pas », *L'Ecole et la nation*, dossier du mois, octobre 1964, pp. 39-64

[900] S. Morel, *op.cit.*, p. 120-121

[901] J.-C. Forquin, *op.cit.*, p. 94

de l'artefact) ou toute portée opératoire (…) »[902]. Ces deux conceptions des inégalités se rejoignaient néanmoins sur la critique qu'ils livrent des travaux de Baudelot et Establet et, plus tard, de ceux de Bourdieu et Passeron, qui disqualifieraient les actions de remédiation et les luttes contre les inégalités scolaires.

Eric Plaisance fut l'une des figures, au colloque du GFEN, qui prit ses distances avec le « fatalisme sociologique »[903]. Son affiliation au CRESAS et sa proximité avec les psychologues l'incitèrent, d'après Morel, à réfuter les travaux qui ne prenaient pas en compte les différences individuelles. Enseignant (1966-1969) au Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Education Spécialisée, de Beaumont-sur-Oise, il fut plus enclin à reconnaître une efficacité aux activités de remédiation des enseignants spécialisés. Enfin, ses positions politiques peuvent également expliquer sa critique du « fatalisme sociologique ». Proche du parti socialiste, il récusait le marxisme révolutionnaire, qui associerait l'École à un Appareil Idéologique d'Etat, et défendit les transformations pédagogiques comme perspective d'action, susceptibles de réduire les inégalités scolaires. En prônant le changement d'échelle, du macro au micro, et en faisant de la relative autonomie du système éducatif son champ d'action[904], la sociologie appliquée, dont Plaisance se revendiquait, se condamne à ne plus entrevoir les mécanismes structurels et leurs évolutions, assurant la perpétuation d'un ordre scolaire, et à faire des fonctions sociales de l'Ecole et des mécanismes culturels de reproduction sociale, des lieux communs[905].

Georges Snyders[906], professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V, membre du parti communiste français depuis l'après-seconde Guerre Mondiale, se fit également

---

902 *Ibid*

903 Cf. Josette Jolibert et Pierre Omnès, « Préface. Ni fatalisme biologique, ni fatalisme sociologique », *L'échec scolaire. Doué, non doué ?*, GFEN, Editions sociales,1974

904 S. Morel, *op.cit.*, p. 151

905 Cf. Franck Poupeau, Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France, Raisons d'Agir, 2003

906 Georges Snyders (1917-2011). Ses parents étaient hollandais et juifs non pratiquants. Il grandit dans un milieu aisé, intellectuel et musicien. Il apprit très tôt à jouer du piano. Elève au lycée Rollin en 1927 il y effectua toute sa scolarité jusqu'à l'obtention de son baccalauréat de philosophie. En 1935, il intégra le lycée Henri IV et deux ans après l'Ecole Normale Supérieur de la rue d'Ulm. Résistant durant la seconde guerre mondiale, il fut emprisonné à Drancy puis déporté à Auschwitz. Après la guerre il poursuivit ses études de philosophie et fut reçu à l'agrégation de philosophie en décembre 1945. Il occupa alors un poste de professeur en lettres supérieures à Marseille. Puis en 1947, il fut nommé assistant de philosophie à la faculté de Lyon où il fut aussi directeur adjoint de l'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie. Entre 1953 et 1959, il fut à nouveau enseignant en khâgne et hypokhâgne à Lille. Il revint à la psychologie, comme professeur de psychologie de l'enfant, à Nancy ; poste qu'il occupa jusqu'à sa nomination à Paris V comme professeur de sciences de l'éducation, discipline créée en 1967 par Gaston Mialaret. Entre 1965 et 1968, G. Snyders soutint sa thèse principale sur l'évolution de la pédagogie en France au XVII et XVIIIe siècle et sa thèse complémentaire sur le goût musical. Spécialiste de psychologie et de pédagogie, G. Snyders était aussi un intellectuel marxiste. Il adhéra au PCF aux lendemains de la seconde guerre mondiale. Il le quitta en 1956 mais reprit sa carte en 1974. Dès 1950, date où il dénonçait férocement la méthode Freinet dans *La Nouvelle critique* sous le titre de « où va la pédagogie « nouvelle » ? », G. Snyders s'érigea en expert en pédagogie. D'après lui, les méthodes nouvelles, en élaborant une pédagogie non-directive, génèrent bricolages et appauvrissements de la

le défenseur des actions de remédiation des enseignants ou personnels spécialisés. Snyders faisait de l'Ecole l'un des instruments de la lutte contre l'idéologie dominante[907]. Selon lui, c'est bien dans les brèches du système scolaire que se jouait l'élaboration d'une autre pédagogie, qui contrecarrerait les lois de la reproduction scolaire. A la différence de Plaisance, qui distingue les travaux de Baudelot et Establet, de ceux de Bourdieu et Passeron, ou encore d'Ivan Illich[908], Snyders regroupait ces auteurs dans un même courant défaitiste qui démobiliserait les enseignants.

D'après P. Masson, le SNES participa au regroupement des auteurs de *La Reproduction*, de *L'école capitaliste en France* et d'*Une société sans école*, sous la catégorie de « *jusqu'au-boutistes de l'éducation* »[909]. Si le syndicat de l'enseignement secondaire puisait largement dans les *Héritiers* pour récuser la naturalisation des inégalités scolaires ou pour dénoncer le leurre des méthodes, dites non-directives, dans la lutte contre la reproduction scolaire, il reprochait à Bourdieu et Passeron l'impasse à laquelle menait leur analyse. Elle ne favorisait pas, selon le syndicat, l'impulsion de transformations de l'institution scolaire et faisait « *des enseignants les agents d'un système de reproduction des rapports sociaux quelles que soient les pédagogies mises en œuvre* ». En outre, la réception de *La Reproduction,* et plus globalement de la sociologie critique, par le PCF, à partir du début des années 1970, fut moins favorable et se fit plus critique[910]. L'implacable logique de la reproduction des inégalités scolaires entrait en contradiction avec le programme du PCF qui faisait « [des] *enseignants et* [des] *fractions intellectuelles des classes moyennes (…) une cible électorale* »[911].

En révélant la part d'arbitraire social et culturel de la sélection scolaire, la sociologie critique semble structurer les axes d'oppositions verticales du champ d'intervention de l'échec scolaire : d'un côté les innéistes et de l'autre tous les autres, partisans de l'acquis – pédagogues,

---

pensée. Il estimait fondamentale la question des contenus. Néanmoins, il se dégagea d'une conception traditionnelle de la pédagogie puisqu'il plaidait pour la mise en place d'une pédagogie rationnelle qui associerait à la transmission d'un savoir par le maitre, la prise en compte des expériences des élèves. Cf. G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, 1971, PUF.

907 Georges Snyders, *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, PUF, 1976

908 Ivan Illich suggérait de déscolariser l'école puisqu'elle serait inégalitaire, onéreuse, inefficace et aliénante. Il dénonçait le monopole qu'exerçait l'institution scolaire sur la définition de la culture légitime et défendait l'idée d'assurer « à tous des possibilités éducatives égales » qu'il distinguait du projet de la scolarité obligatoire. L'éducation devrait, d'après lui, se fonder sur la découverte personnelle et la libre expérimentation et ne pas être interrompue par l'absence de diplômes ou certificats. Cf. Ivan Illich, *Une société sans École*, Editions du Seuil, 1971

909 P. Masson, *art.cit.*, 2005, p. 89. Cette catégorie regroupe également des membres du colloque d'Amiens de mars 1968 et des hommes politiques conservateurs ou libéraux comme Valérie Giscard d'Estaing

910 *Ibid,* p. 91. Le comité central d'Argenteuil de 1966 définit les nouveaux rapports du parti à la culture et aux intellectuels. Les sciences sociales deviennent, nous dit Masson, « *une réserve d'expertise par le PCF afin d'appuyer ses analyses marxistes sur la société française* ». Aussi les travaux de Bourdieu et Passeron sont-ils largement mobilisés dans la revue du PCF, *La Nouvelle Critique*, pour leur analyse des rapports de classes au sein la société.

911 *Ibid,* p. 93

psychologues, psychiatres à tendance psychanalytique. Néanmoins elle perdit largement de l'influence chez plus hétérodoxes, sous le poids conjugué des luttes et concurrences politiques, professionnelles et académiques. La relégation des théories critiques du système éducatif à l'arrière fond de la construction théorique du problème de l'échec scolaire eut des effets directs sur la structuration de la représentation de la question des inégalités scolaires. D'abord, en prônant le décentrement de la focale du structurel au local, et en arguant du fait que le système scolaire possédait une relative autonomie, les partisans d'une refondation de l'institution scolaire sapaient les fondements d'une analyse des fonctions sociales du système éducatif, renforçant alors considérablement l'étiologie des retards scolaires, et participaient à construire un autre relativisme politique puisque récusant les tendances générales au profit d'une spécificité du local et de l'individu.

Cette politisation des inégalités scolaires résultait aussi de l'unification du système éducatif en 1975, censée différer le moment de la sélection, et donc garantir à tous les mêmes chances de scolarisation.

2.1.2. L'unification du système scolaire et la normalisation des parcours scolaires

Comme les politiques scolaires menées après 68, la réforme Haby de l'organisation des collèges traduisait à la fois un progrès et un retour à l'ordre scolaire traditionnel. Un progrès car elle appliquait le principe d'un enseignement commun jusqu'à 16 ans défini par le « Plan LW » et supprimait la distinction entre CEG et CES. Néanmoins, la mise en place d'un tronc commun s'accompagnait d'une réforme des conseils d'établissements qui renforçait le pouvoir de l'administration. Si les représentants des parents d'élèves siégeaient toujours au conseil classe, celui-ci était doublé par le conseil des professeurs, seul habilité à faire des propositions d'orientation aux élèves. Les conseillers d'orientation en étaient par ailleurs écartés. Haby ne leur reconnut un rôle consultatif qu'après la mobilisation de l'ACOF[912]. L'unification restait, en outre, partielle puisque subsistaient les classes de transition réformées en 1972 et nouvellement appelées Classes Pré-Professionnelles de Niveau (CPPN) et Classes Préparatoires à l'Apprentissage (CPA).

[912] « A la suite de l'entrevue que vous avez eue avec monsieur le directeur des collèges et des explications que vous lui avez fournies d'autre part au moment du congrès de l'Association des conseillers d'Orientation qui vient de se tenir à Chambéry, j'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai décidé d'introduire les modifications suivantes au projet de décret relatif à l'organisation administrative et financière des collèges et des lycées : 1°-Article 23- Après la première phrase (…) la phrase suivante est ajoutée : « Le conseiller d'orientation, lorsqu'il a eu à connaître du cas personnel d'un ou de plusieurs élèves de la classe, prend part aux travaux du conseil des professeurs ». 2°-Article 25- Après la première phrase (…) la phrase suivante est ajoutée : « le cas échéant, il peut être fait appel au conseiller d'orientation » ». *Lettre de René Haby au président de l'ACOF du 8 juillet 1976*, Archives de l'ACOF.

L'orientation dans ces classes au niveau de la 5e constituait, selon J.-M. Chapoulie, « *une ressource pour résoudre les difficultés de scolarisation d'une partie des élèves du premier cycle* »[913].

L'unification des collèges par la réforme Haby semblait consacrer les résultats scolaires et les jugements professoraux comme critères déterminant l'orientation des élèves – la création d'un conseil des professeurs semble le prouver – et induire une hiérarchie des filières d'enseignement au sein de laquelle l'enseignement technique et professionnel occuperait la position la plus basse – l'orientation dans les CPPN ou CPA incarne cette orientation sanction pour les élèves jugés inadaptés pour la poursuite d'une scolarisation secondaire. Cette hiérarchie est, par ailleurs, univoque si l'on en croit les stratégies scolaires déployées par les familles pour « *la course au diplôme* (qui) *semble prendre une ampleur nouvelle* »[914] en 1972. D'après Baudelot et Establet, « *Les diplômes petits et moyens sont brusquement dévalués. Le niveau « BEPC ou moins », souhaité par 36% des familles en 1962 chute à 11% en 1972. L'université, qui n'était envisagée que par une petite minorité, devient la perspective adoptée par la majorité des parents : 56% valeur largement supérieure aux taux d'accès contemporains.* (…) *Dès 1972,* (…) *le baccalauréat est défini comme le minimum scolaire par 77% des parents ; ils n'étaient que 29% en 1962* »[915].

À la hiérarchie des filières d'enseignement se juxtapose une normalisation de la scolarisation post-obligatoire censée déboucher sur le baccalauréat, voire, préparer à l'enseignement supérieur. L'évolution de la répartition des effectifs entre les différentes filières de scolarisation post-élémentaire témoigne d'un net déclin de ceux scolarisés dans les établissements relevant de l'Ordre Primaire : « *alors qu'en 1958-1959, les institutions relevant de l'ordre primaire scolarisaient près de 70% des élèves du premier cycle*, *cette proportion tombe à moins de 30% en 1970-1971* »[916]. Les dispositifs de soutien et les activités d'approfondissement, établis avec la circulaire du 28 mars 1977, et organisés autour du français, des mathématiques et d'une langue étrangère sont symptomatiques des savoirs jugés fondamentaux constituant la norme scolaire, et entérinent la structuration du problème de l'échec scolaire autour du comblement des écarts. Ils attestent aussi du nouveau rôle reconnu aux conseillers d'orientation. Il était, en effet, attendu d'eux qu'ils concourent à l'observation des élèves et à l'étiologie de leurs déficiences[917] dont dépend le choix

[913] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 502. Il faudrait également mentionner les sections d'éducation à destination des élèves jugées débiles légers.
[914] S. Morel, *op.cit.*, p. 50
[915] C. Baudelot et R. Establet, *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, p. 117, cité dans S. Morel, *op.cit.*, p. 50
[916] Cf. Pierre Clément, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse pour le doctorat de sociologie, sous la direction de Bertrand Geay, soutenue le 11 mars 2013, p. 254-255
[917] Courrier du directeur des collèges, Adrien Gouteyron à Yves Pouliquen, président de l'ACOF. 09 mai 1977. Archives de l'ACOF

de la méthode de soutien à adopter par l'enseignant ou le placement dans une section de l'éducation spécialisée. « (…) *pour que tous les élèves –hormis naturellement ceux qui relèvent de l'éducation spéciale- puissent suivre un enseignement commun, il est indispensable de déceler et de soutenir ceux qui ne pourraient pas progresser normalement sans une aide particulière temporaire* »[918]. Il appartenait néanmoins aux professeurs de français, de mathématiques et de langue vivante concernés par le dispositif, de faire appel aux conseillers d'orientation. Leur rôle restait ainsi essentiellement consultatif, à l'instar de celui qui leur ait reconnu au sein du conseil des professeurs.

L'enseignement secondaire semble avoir remporté la bataille contre l'Ordre primaire pour le contrôle de l'école moyenne. Avec l'édification de ce nouvel ordre scolaire, c'est la mise en cause des fondements de la sélection qui se dissout dans l'apparente unification du système éducatif.

Les transformations qui affectèrent l'organisation du système scolaire et celles qui touchent à la politisation de la question des inégalités scolaires, participent à faire disparaitre le champ d'action convoité par les conseillers d'orientation. L'unification du système éducatif déplaça la question de l'orientation scolaire au cours premier cycle –hormis pour les élèves jugés débiles légers ou inadaptés –à la fin de celui-ci et fit du tronc commun la voie normale de scolarisation. Les tests collectifs ou individuels et leurs fins prédictives n'ont, dès lors, plus lieu d'être, exceptés pour consacrer médicalement une inadaptation scolaire. Celle-ci est l'unique espace où l'expertise des conseillers a encore une valeur prédictive, sinon elle est largement remaniée pour être mise au service de l'information professionnelle.

2.2. Le conseiller d'orientation : un informateur spécialisé dans le travail et l'emploi (1976-1981)

Le renforcement des missions d'information professionnelle des conseillers d'orientation résulte d'une conjonction de dynamiques : la lutte contre les sorties sans qualifications des jeunes ; la réforme des services d'information et d'orientation au sein de la direction des collèges ; les enjeux de luttes intersyndicaux au sein de la FEN.

[918] « Projet de circulaire relative aux actions de soutien et aux activités d'approfondissement dans les collèges » adressé à l'ACOF en janvier 1977. Archives de l'ACOF. C'est nous qui soulignons

2.2.1. L'orientation professionnelle des jeunes sans qualification

Le déplacement du domaine de compétences à la marge entre l'Ecole et le marché du travail coïncide avec le renforcement, tout au long des années 1970, des liens entre l'École et l'entreprise, qu'atteste le remplacement, en 1978, de René Haby par Christian Beullac (1978-1981), polytechnicien, ingénieur et ancien dirigeant des usines Renault.

Si la perspective de l'adéquation du système de formation avec l'emploi est progressivement délaissée au cours des années 1970, jugée irréaliste et trop rigide, elle fut substituée par celle de l'adaptation des flux scolarisés à la structure évolutive de l'emploi participant à pérenniser le rapport étroit entre l'Ecole et l'économie[919]. La création d'une nouvelle direction déléguée à la formation et à l'orientation professionnelle et les lois de 1971, examinées *supra,* sont symptomatiques de l'évolution des représentations de la nature des liens entre l'Ecole et l'emploi. Elles témoignent, en outre, du rôle désormais reconnu à l'entreprise dans la formation des adultes et des jeunes, qu'instituèrent les accords FEN-Beullac de 1979[920].

L'examen des procédures d'orientation a, en outre, révélé que l'adaptation des élèves à l'Ecole et au monde du travail était définie comme l'objectif central du travail des conseillers d'orientation. L'information personnalisée était alors perçue comme l'un des moyens d'y parvenir. À partir du milieu des années 1970, la formation professionnelle constituait, au côté de l'information, un outil de régulation des flux d'élèves en échec scolaire, une ressource pour assurer la scolarisation et la qualification minimum. La prégnance du chômage des jeunes, conjugué au chômage structurel, et les quelques 200 000 sorties sans qualification du système éducatif, participèrent à faire de l'insertion scolaire et professionnelle des jeunes la priorité des ministères de l'Education et du Travail. En témoigne l'initiative commune de Haby et Lionel Stoleru[921], en février 1977, de commander un rapport sur le travail manuel, dont les premières conclusions furent déposées en novembre 1977[922]. Le rapport final, signé par Gabriel Ducray,

---

919 Voir l'analyse de J.-M. Chapoulie sur l'évolution de la pensée prévisionniste au sein du Plan et sa substitution par les bilans formation-emploi. J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, pp. 478-482

920 Les négociations entre la FEN et C. Beullac aboutirent sur les stages en entreprise, la formation en alternance pour les jeunes sortis du système éducatif sans formation et l'ouverture du service public à la formation continue des adultes.

921 Lionel Stoleru est recruté en 1975 par Valérie Giscard d'Estaing comme conseiller technique en matière de politique économique. Il est nommé en 1976 secrétaire d'Etat à la condition des travailleurs manuels. Il met en place une politique de revalorisation du travail manuel à partir de 1976. Cf. Sylvain Laurens et Julian Mishi, « Les politiques de « revalorisation du travail manuel » (1975-1981). Quand les libéraux déconstruisent la « classe ouvrière » », *Agone*, n°46, 2011, pp. 33-64

922 Il s'agit du rapport « Ducray-Ventejol » intitulé « Comment réconcilier l'école et le travail manuel ».

directeur du CEREQ, et Gabriel Ventejol, président du Conseil Economique et Social, fut déposé en 1979 et s'intitula « Comment réconcilier l'école avec le travail manuel ».

Parmi les conclusions du rapport, on retrouve l'idée de faire du conseiller d'orientation un informateur spécialisé dans le travail et l'emploi et de rapprocher le conseiller d'orientation de l'ANPE. En outre, le Conseil de l'Europe souligna, en 1975, « *la nécessité pour les services d'OSP de posséder et de diffuser par de multiples canaux, les informations à jour sur le marché de l'emploi* », et rappelle « *l'urgence qu'il y a d'intensifier les relations entre centres d'orientation scolaire et professionnelle et service d'emploi* » et « *la nécessité d'une formation initiale spécifique et d'un perfectionnement appropriés des personnels chargés de l'orientation* »[923].

L'organisation d'une collaboration entre les services d'orientation et l'ANPE, « *dans le but de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes quittant les établissements* », par la circulaire n°77-1108 du 21 juin 1977[924] , et la réforme du CAFCO[925], par arrêté le 19 Juillet 1977, semblent entériner les conceptions émises par les conclusions de la commission Ventejol. Un constat similaire s'impose au vu des « *Propositions du ministère de l'éducation* » relative au dossier de « *Information et Orientation* »[926] du 02 décembre 1980 qui témoignent de la réorganisation du métier de conseiller d'orientation autour de l'emploi :

> « (…) *Revoir le contenu de la formation initiale afin de développer et d'adopter aux besoins de la fonction la partie relative à la connaissance du monde du travail ; Instaurer un stage en entreprise de longue durée dans le cadre de la formation initiale ; étendre aux conseillers d'orientation les stages de formation continue sur la relation « formation-emploi »* ; (…) *Développer l'action d'information professionnelle des conseillers d'orientation ; redéfinir les priorités du travail du conseiller d'orientation dans le sens d'une aide accrue à la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle ; Organiser des activités communes avec les conseillers professionnels de l'ANPE notamment en matière d'information professionnelle et de placement des jeunes ; Favoriser la mobilité du conseiller*

[923] Commission des communautés européennes. Compte rendu de la réunion des fonctionnaires responsables des services d'orientation professionnelle. A Bruxelles le 18 Juin 1979. Fond d'archives de R. Begarra. 19880128/1. Archives nationales Pierrefitte Sur Seine.
[924] Archives du SNES. Fond 2012 022-330. Archives nationales du monde du travail. Roubaix
[925] Alors que le règlement du 5 Juillet 1972 comporte une épreuve de connaissances générales et des épreuves sous forme de tests visant à mettre en évidence les capacités de raisonnement des candidats, l'arrêté du 19 Juillet 1977 les supprime et ajoute deux épreuves relatives à l'éducation (connaissance des structures et du fonctionnement du système éducatif ; sciences de l'éducation), et augmente les coefficients des épreuves de psychologie et d'économie. Cf. A. Caroff, *op.cit.*, pp. 223-224
[926] Fond P. Dasté. Fond 19890605/2. Archives nationales. Pierrefitte sur Seine

d'orientation, notamment vers des fonctions temporaires de conseiller professionnel ou de chargé d'information dans les centres locaux de l'ANPE. »[927]

Ces propositions s'inscrivaient dans le sillage des rapports Faure, directeur d'études à l'INSEE et Jouvin, conseiller d'Etat, émanant du conseil restreint tenu par Valérie Giscard d'Estaing en janvier 1980 sur la formation professionnelle, qui préconisaient une réorganisation du système d'orientation et un recentrement de l'activité des conseillers dans les zones rurales, les LEP, les CPPN, les CFA, autrement dit, auprès de tous les jeunes qui risquaient d'être en situation d'échec scolaire. A titre d'exemple, le rapport Jouvin recommandait, dans le cadre d'une amélioration du rôle des acteurs de l'information et de l'orientation, « *de rénover la formation et prévoir dans le programme de préparation du CAFCO un stage de 6 mois en entreprise ; (…) (une) couverture prioritaire des LEP où devrait être prévue une action expérimentale à grande ampleur* »[928].

En redéfinissant le rôle des conseillers d'orientation au niveau des LEP, des CPPN et en apprentissage, afin de maintenir les élèves supposés en échec scolaire dans leur filière de scolarisation, voire, de les inciter à poursuivre leurs études, tout se passe comme si la politique de formation professionnelle associait l'orientation quasi exclusivement à l'enseignement technique et, corrélativement, ré-affiliait les conseillers d'orientation à leur secteur d'intervention originel, à savoir, l'orientation professionnelle des jeunes supposés à risque. Si le problème de l'insertion professionnelle et la normalisation des parcours éducatifs modifiaient l'acception du métier de conseiller d'orientation, la politique élaborée par le directeur des collèges, Marc Rancurel et les réflexions menées au sein du groupe réuni par André Caroff, conseiller technique de Pierre Dasté, y ont également largement participé.

2.2.2. La réforme de l'orientation par les services du ministère de l'Education (1979-1981)

La stratégie politique du directeur des collèges

Le projet de circulaire relative aux missions des CIO, engagé par la direction des collèges en mai 1979, s'inscrit largement dans la conjoncture du moment marquée par le problème du

[927] *Ibid*

[928] « Rapport Jouvin. Rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent au bénéfice des jeunes et des adultes », Août 1980, p. 5. Fond 19870021/2. Archives nationales. Pierrefitte sur Seine

chômage des jeunes et spécialement de ceux qui quittent le système éducatif sans qualification. Le renforcement de l'intervention des conseillers en classe de LEP peut en témoigner. Il proposait également d'établir un contrôle des activités des CIO par les inspecteurs d'orientation notamment par le biais de programmes d'activité des centres. Soumis en juin aux différentes associations et syndicats intéressés par l'action des conseillers d'orientation – Fédérations Giraudeau-Demaret, SNES, SGEN, ACOF, Fédération des conseils de parents d'élèves -, le projet fut globalement rejeté. Les différents avis exprimés dénoncèrent le rôle exclusivement préprofessionnel attribué au conseiller d'orientation au détriment d'une approche éducative et continue. Ils récusèrent l'absence totale de référence à la psychologie et à l'aide à l'adaptation de l'élève, et s'élevèrent contre une orientation négative, qui transparut dans le projet, puisque ne concernait que les élèves en échec scolaire.

Le texte fut remanié par Rancurel en décembre 1979, puis en février 1980. Néanmoins, si l'orientation et le suivi continus des élèves ainsi que la finalité éducative du rôle des conseillers d'orientation furent réaffirmés, c'est bien dans le sens d'une orientation scolaire et professionnelle réussie :

> « *Qu'elles procèdent à l'observation ou de l'information, qu'elles relèvent de l'adaptation ou de l'orientation, les activités des centres ont pour objectif de favoriser, à plus ou moins long terme, l'insertion professionnelle et sociale du jeune.* (…) *L'un des rôles des conseillers d'orientation à cet égard est notamment d'accroitre la richesse et le réalisme de ces projets par la prise en compte des données individuelles et les contraintes extérieures, ainsi que par la mise en évidence des étapes pouvant conduire aux buts visés* »[929].

Loin d'une préparation conjointe du projet de réforme des missions des CIO, la démarche de Rancurel correspond plus vraisemblablement à un « *simulacre de concertation* ». L'objectif assigné à cette réforme par Rancurel en est, en effet, assez éloigné puisque visant essentiellement « *à reprendre en main les services d'information et d'orientation* »[930] et notamment « *la reprise en main de la hiérarchie en la coupant des syndicats* »[931], qu'atteste le renforcement des liens entre Chef de Services

[929] « Projet de circulaire. Organisation de l'activité des centres d'information et d'orientation (CIO) ». Archives de l'ACOF.
[930] « Compte rendu du 6 avril 1979 de la réunion sur l'orientation du 23 mars 1979 qui réunit M. Niveau, M. Dasté, M. Rancurel, M. Barthe, M. Pinet et Mme Feneuille »., p. 3. Fond 19890605/1-2. Archives nationales. Pierrefitte Sur Seine.
[931] *Ibid*

des Activités d'Information et d'Orientation (CSAIO), Inspecteurs d'information et d'orientation, et Directeurs de CIO, auxquels incombent l'élaboration du programme annuels d'activités.

Groupe de réflexion Caroff

Le groupe de réflexion sur l'orientation, qui réunit C. Seibel[932], polytechnicien et chef du Service des Etudes Information et Statistiques (SEIS), Aubin, conseiller juridique et les Inspecteurs Généraux, J. Binon, Moret et Caroff, n'a pas de nom à proprement parler. On le dénomme « Groupe Caroff » parce que la proposition de P. Dasté au ministre de l'Education Beullac de constituer un petit groupe de travail chargé de réfléchir au problème de l'orientation et de l'information scolaire et professionnelle de janvier à février 1980 [933] est une idée suggérée par Caroff lui-même dans une note qu'il adresse à Dasté. Son champ de réflexion est également défini par Caroff : institutions et procédures d'orientation ; structure des services d'information et d'orientation ; organisation et fonctionnement de l'information et de l'orientation dans les établissements scolaires ; formation initiale et continue des personnels chargés de l'information et de l'orientation ; la recherche en matière d'information et d'orientation ; observation de l'opinion publique en matière d'orientation. Les archives du courrier de Dasté contiennent ainsi trois rapports : celui de Binon, Moret et Caroff, et un quatrième, non signé, mais que l'on peut attribuer à Seibel.

Tous les rapports ne remettent pas en cause les services d'orientation, ni leur formation initiale. Binon se livre à une réflexion sur les évolutions du système éducatif et l'apparition d'une nouvelle fonction, celle d'assurer l'insertion des jeunes dans la vie active. Il admet, contrairement aux années 1960 où seuls les résultats scolaires comptent pour l'orientation d'un élève, des motivations à identifier par l'élève aidé par le conseiller d'orientation en vue « *d'une prise de responsabilité* » et suggère « *une guidance souple* ». P. Moret, de la part de qui on aurait pu s'attendre à des positions tranchées sur les conseillers d'orientation, lui qui s'opposait à leur « psychologisme » au début des années 1970, met au jour les contradictions du système d'orientation principalement générées par le double système éducatif à partir de la 3e : le premier concerne le lycée qui est la continuation du collège unique, où les contenus d'enseignement sont assez homogène et où seuls les résultats scolaires déterminent l'orientation des élèves et dont les conseillers d'orientation sont évincés ; le second qui relève de l'enseignement technique et professionnel où l'orientation est

[932] Claude Seibel participe aux travaux de Bourdieu sur l'Algérie dans le cadre de l'Institut des statistiques démographiques et sociales du Service statistique d'Algérie

[933] Note non datée au ministre n°2400. Courrier de P. Dasté. Fond19890605/6. Archives nationales. Pierrefitte Sur Seine.

beaucoup plus soumise aux nécessités extérieures et où les choix d'orientation sont beaucoup plus précis et professionnels. Le système d'orientation est, d'après Moret, en porte-à-faux puisqu'il résulte d'une dynamique qui tend à sortir l'Ecole des déterminismes externes au système éducatif pour lui préférer une orientation qui reposerait sur des critères scolaires, et tend de plus en plus à faire du conseiller d'orientation le facilitateur du passage de la scolarisation normale à une scolarisation professionnelle à nouveau soumise aux nécessités économiques.

Les rapports Caroff et Seibel sont les plus prolixes et convergent autour du nécessaire recentrage de l'activité des conseillers d'orientation sur l'insertion professionnelle. À la différence de Binon et Moret, ils sont tous deux des conseillers techniques du cabinet du ministère et espèrent, par conséquent, des gratifications symboliques qui leur permettraient de conserver leur place de conseiller, voire d'occuper des fonctions plus valorisées.

Seibel est l'un des principaux promoteurs d'une étiologie des différences de performances entre les élèves et de la prévention de celles-ci[934]. Ses propositions relatives aux conseillers d'orientation en découlent. Il dénonce la dispersion des tâches des conseillers d'orientation et l'autonomie qu'ils en tirent, qui se ferait au détriment d'une intervention systématique en LEP et de la détection des cas susceptibles de sortir sans qualification de l'école. De même, il critique le travail d'observation psychopédagogique des conseillers d'orientation qui n'aurait pas autant d'incidence sur l'insertion professionnelle des élèves que l'aide à la maturation des choix professionnels.

L'analyse de Caroff s'organise en deux points. Le premier a trait aux structures du système éducatif, qui d'après lui, complexifie les procédures d'orientation. Le double système qui succède à la classe de 3e, les lycées généraux et les LEP, et le fossé qui les sépare, accentue la dimension négative de l'orientation. Aussi plaide-t-il pour une réforme des structures de l'enseignement. Son deuxième point concerne l'aide individuelle à l'orientation. Réaffirmant le rôle de l'établissement dans la mise en place de l'information des élèves, et, par conséquent, faisant de l'éducation à l'information une mission de la communauté éducative, il prône un

[934] « Les contributions riches et nombreuses de la sociologie de l'éducation depuis une vingtaine d'années ont démontré la dimension sociale des difficultés scolaires. La prégnance socio-culturelle des interactions éducatives apparait même, pour certains, si massive, qu'elle justifierait une attitude inconsciemment résignée des multiples acteurs de l'éducation, tandis que les parents d'élèves, du moins ceux qui en seraient capables, s'efforceraient d'assurer à leur progéniture la transmission de leur patrimoine par des stratégies appropriées. Cette lecture démobilisatrice, caricaturale, hélas fréquente de certaines recherches sociologiques, montre que la sociologie n'échappe pas aux processus de réification et de « retournement » manifeste dans les sciences humaines lorsque leurs résultats diffusent dans le débat politique et social. Dès lors, l'enjeu actuel n'est plus seulement d'accumuler les preuves scientifiquement fondées des déterminants sociaux de l'échec scolaire : il consiste à à sortir du carcan des disciplines et de leur isolement méthodologique pour accompagner les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants et les parents d'élèves dans les tentatives encore sporadiques de luttes contre l'échec scolaire. Cf. C. Seibel, « Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention, *Revue française de pédagogie*, n°67, avril-mai-juin 1984, p. 7

rééquilibre des activités des conseillers d'orientation pour répondre au problème de l'insertion professionnelle « *sous réserve d'une formation continue approfondie sur les problèmes de l'emploi et de l'information professionnelle* ». Il envisage également de réintroduire la double spécialisation des conseillers, l'une à caractère psychopédagogique, la seconde orientée vers les actions d'information et de préparation à la vie professionnelle. Caroff fut, depuis son entrée dans le ministère en 1967, l'expert de l'orientation scolaire et professionnelle. Sa conception du rôle des conseillers d'orientation est largement travaillée par son expérience professionnelle passée, qui, on va le voir, s'ajuste parfaitement aux préoccupations du ministère.

La formation à l'INOP qu'il réalisa entre 1950-1952 comme instituteur détaché fut pour lui la découverte d'un monde : il s'initia à l'économie avec Fourastié, à la psychologie scolaire avec Zazzo et à la psychotechnique avec Piéron. Néanmoins, ses quatre premières années comme conseiller d'orientation à Nogent-le-Rotrou, secteur agricole qu'il ne connaissait pas, furent pour lui « très dures ». Il ressentit, en effet, un certain malaise à ne pas savoir comment occuper son poste. Si la formation théorique était passionnante, la formation pratique était, d'après lui, largement inadaptée. Les classes de fin d'études et les tests constituaient respectivement un secteur d'activité et des outils spécifiques comblant pour partie son angoisse à ne pas savoir exercer le métier. Son champ d'action se limitait donc à l'orientation professionnelle des jeunes et à la promotion de l'enseignement technique auprès des élèves, des parents, et chefs d'établissements. Seuls les pronostics de réussite dans l'enseignement général, fondés sur les résultats aux tests, déjouant l'orientation professionnelle d'un élève, pouvaient le faire sortir de son habituel champ de compétences. Mais ses tentatives restèrent largement infructueuses. Ses affinités avec l'inspecteur d'académie, qui partageait sa passion pour la littérature, lui permirent de rejoindre Paris. Son malaise fut persistant. Néanmoins, il découvrit une autre utilité au métier auprès des parents qu'il rencontra et utilisa les tests comme outil de légitimation de ses conseils d'orientation. Tout se passe comme si Caroff découvrait le métier de conseiller d'orientation au fur et à mesure de leurs évolutions respectives. L'absence d'identité professionnelle dominante alimentait l'insatisfaction qu'il éprouvait à l'égard de son métier. C'est celle-ci qui l'amena à quitter son poste de directeur de CIO en 1967 pour entrer au ministère de l'Education comme membre de la division de l'orientation supervisée par Caplat. Cela représentait pour lui un moyen de répondre à la question lancinante du rôle du conseiller d'orientation. Ainsi l'absence de doctrine de l'orientation scolaire, et la volonté affichée du gouvernement de définir le champ d'action des conseillers d'orientation à l'intersection de l'Ecole et du monde du travail, confortaient doublement Caroff dans sa quête de définition du métier, largement structurée par ses

expériences professionnelles vécues comme réussies. Aussi déclare-t-il ne pas défendre une conception spécifique du métier mais agir dans l'intérêt du ministère et des objectifs assignés à la réforme de l'orientation[935].

A la politique de formation professionnelle dans les années 1970 se conjuguaient les représentations des hauts fonctionnaires du ministère de l'Education nationale et spécifiquement celles d'A. Caroff, qui contribuèrent à réaffirmer la mission d'insertion professionnelle des conseillers d'orientation. On verra dans la sous-section suivante que la participation de la FEN à la politique de formation professionnelle n'a pas été sans incidence sur cette délimitation du champ d'activité des conseillers d'orientation.

2.2.3. Les conseillers d'orientation au cœur des enjeux intersyndicaux autour de l'école moyenne (1970-1980)

C'est dans un courrier qu'adresse Marcel Pinet, directeur de la programmation et de la coordination - direction qui coiffait celle du collège, du lycée et du supérieur – à Pierre Dasté que la FEN réapparait comme acteur central de la politique de formation professionnelle. Outre le rôle de coordinateur de Pinet, ce courrier atteste des convergences de vues au sujet de l'information et de l'orientation entre la FEN et le CNPF ; convergences qui succèdent de peu aux accords FEN-Beullac de 1979 sur la formation professionnelle.

> « *Enfin, il n'est pas inutile de rappeler que ce chapitre de l'information et de l'orientation est en bonne place dans les relevés de convergence avec la FEN et le CNPF et qu'il conviendra que le point soit fait de temps à autre sur les relations entre la réflexion que vous allez conduire, d'une part, et les propositions qui se manifesteront, au cours des réunions qui se tiennent actuellement avec les différents intéressés pour l'application de ces relevés de convergence, d'autre part* »[936].

Interroger les conditions de la concertation entre la FEN, Beullac et le CNPF permettra de prendre la mesure du rôle de la FEN dans la redéfinition du métier de conseiller d'orientation.

Les accords FEN-Beullac de 1979 s'inscrivaient dans la dynamique d'élaboration d'une politique de formation professionnelle amorcée institutionnellement avec les lois du début des

[935] L'intégralité de ces éléments est issue d'un entretien de 2h réalisé avec l'intéressé le 02 avril 2014.
[936] Note à l'attention de Monsieur Pierre Daste. Directeur adjoint du cabinet. 21 janvier 1980. Direction générale de la programmation et de la coordination. Fond 19890605/6. Archives nationales. Pierrefitte Sur Seine.

années 1970[937]. La décision d'y participer fut aussi le résultat d'une volonté affichée d'André Henry[938], alors secrétaire général de la FEN, de « *se positionner à égalité de responsabilité avec les confédérations ouvrières* » et d'une stratégie d'ouverture du système éducatif[939]. La reconnaissance officielle de la FEN comme organisation syndicale, en juin 1975 par le Premier ministre, Jacques Chirac, consacre un processus de légitimation de la fédération, entamé par André Henry depuis le début des années 1970. Plusieurs éléments ont plaidé en faveur de la FEN. D'abord le nombre des syndiqués. Avec un demi-million, la FEN se plaçait au troisième rang des grandes organisations syndicales. Conjuguée au taux de syndicalisation de l'Education nationale supérieur à 50% dans les années 1970, la représentativité de la FEN était incontestable. Ensuite, l'étendue de sa représentation qui dépassait le seul cadre du ministère de l'Education nationale : comme l'indique G. Brucy, « *au cours des années 1970, outre l'Education, elle est présente dans cinq autres ministères où elle obtient des résultats électoraux non négligeables : la jeunesse et les sports (100% des suffrages exprimés), la culture (32,59%, 1ère place devant la CGT et la CFDT), l'agriculture (18,66%, 3e position derrière FO et CFDT), le travail et la santé (13,66%, 4e place), la justice (1,38%).* »[940] Forte d'une représentativité évidente, la FEN constitua la sixième centrale syndicale française en juin 1975, bénéficiant par conséquent des subventions alloués par l'Etat à l'éducation ouvrière. Cette nomination fut froidement accueillie par les autres confédérations qui lui reprochèrent son caractère interprofessionnel peu marqué. Elle fut, néanmoins, reconnue par ses pairs, peu après la grève du 6 décembre 1973, pour laquelle elle eut un rôle fédérateur[941].

Après les accords de Grenelle de 1968, la FEN prit part aux négociations interprofessionnelles sur la formation continue de 1970 avec le gouvernement et le CNPF. S'ils

---

937 Les lois de 1971 constituent un point de repère illustrant les relations codifiées entretenus par l'Ecole et le monde du travail, et vice-versa. Ce serait cependant une erreur de n'interroger ces relations qu'à partir de ce moment là. Cf. Lucie Tanguy, « Introduction », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, p. 7-17

938 André Henry né en 1934. Fils d'une éclusière. Fréquente la classe unique de son village, puis le cours complémentaire. Reçu en 1951 à l'ENI, Henry milite syndicalement. Délégué du SNI pour sa promotion en 54/55. Quitte en 1959, la section vosgienne du SNI pour entrer au secrétariat permanent national du syndicat jusqu'en 1974. S'intéresse aux questions pédagogiques et présente avec Guy Georges, au congrès de 1970, un rapport intitulé « une nouvelle conception de l'éducation et de l'école ». Sur cette base, le projet d'école fondamentale de la maternelle à la fin du collège devint la base revendicative du SNI. Il assura également la charge de réorganiser la majorité nationale « Unité Indépendance et Démocratie » du syndicat. La tendance UA, qui avait déjà gagné les élections au SNES, et Ecole émancipée menaçaient la majorité au sein du syndicat. Rapport moral en 1969 avait été adopté par 51,35% des mandats et l'orientation UID avait rassemblé 50,35% des mandats. Elu secrétaire de commission « culture, jeunesse, loisirs » de la FEN et membre du bureau fédéral en 1971, Henry remplaça James Marangé le 12 décembre 1974 au poste de secrétaire général. Priorité forte à la majorité et à différents chantiers dont la construction d'une base fédérale pédagogique et éducative avec le projet de l'Ecole de l'Education permanente et l'accession de la FEN au rang des centrales syndicales ouvrières. Henry adhère en 1974 au PS et travaille à un programme éducatif du PS.

939 Guy Brucy, *op.cit.*, pp. 390-397

940 *Ibid*, p. 348-349

941 *Ibid*, pp. 351-352

représentaient une « *innovation capitale* »[942], les accords laissaient dans l'ombre les modalités de contrôle de la formation continue, le lieu de son exercice, s'il sera fait appel ou non au service public, et plus généralement, le sort réservé à l'enseignement technique. Aussi, à l'automne 1970, s'engagea un vaste chantier sur la formation initiale et professionnelle des jeunes et sur le rôle du service public dans la formation continue. La FEN tira des négociations tripartites, syndicats-patronat-gouvernement, sur les lois de 1971, sa doctrine sur « L'Education nationale et la formation permanente des travailleurs » que Louis Astre présenta le 18 mars 1971 au CA de la FEN. Le texte préconisait de prolonger l'enseignement jusqu'à 18 ans. Il réclamait la rapide disparition de l'apprentissage, qui ne pouvait répondre à l'indispensable formation de base des travailleurs que promouvait désormais le Plan, et l'amélioration de l'enseignement technique. La FEN énonçait, enfin, trois principes de la formation permanente : « *« extension et garantie du droit à cette formation pour tous les salariés, y compris du service public, « par voie législative et réglementaire ; « contrôle effectif » des travailleurs sur les actions de formation continue publiques et privées ; « responsabilité prépondérante » du service public de l'Education nationale.* »[943] L'introduction de l'idée de formation permanente dans la formation initiale des jeunes fut présentée à la journée nationale de réflexion et de proposition organisée à la Maison de la chimie en octobre 1975. Pour pallier le problème du chômage des jeunes, Henry proposa de conjuguer formation générale et formation professionnelle, de dispenser une formation technologique débouchant sur une qualification reconnue et impliquant le droit au travail, de mettre en œuvre *« une alternance éducative avec prééminence de l'acte éducatif sous le contrôle, la direction et la responsabilité du service public* »[944].

Ainsi, si le rapprochement de l'Ecole et de l'entreprise et celui de l'information et de l'orientation des perspectives d'emploi, répondaient aux principes et finalités du projet d'éducation permanente de la FEN, et à une stratégie fédérale de contrôler le dispositif de formation continue et d'assurer la pérennité de l'enseignement technique, il est fort probable que les tensions intestines de la fédération aient eu des incidences sur la place accordée aux conseillers d'orientation au sein du système d'information et d'orientation. La participation de la FEN à la politique de formation professionnelle s'inscrivait, en effet, dans un état spécifique du rapport de force entre le SNI et le SNES.

La tendance majoritaire de la FEN, Unité Indépendance et Démocratie (UID), qui est aussi celle du SNI dont est issu le secrétaire général, A. Henry, était, en effet, menacée par la

942 On reprend ici les termes de Louis Astre cité dans l'ouvrage de G. Brucy. G. Brucy, *op.cit.*
943 *Ibid*, p. 392
944 Projet fédéral du 13 octobre 1975 intitulé « L'Ecole de l'éducation permanente »

montée en puissance de la tendance Unité et Action[945] (UA) majoritaire au SNES. Comme l'indiquent G. Brucy[946] et J. Girault[947], A. Henry définit alors une stratégie de reconquête de la FEN et d'affirmation de son pouvoir censé subsumer les rivalités syndicales. Le renforcement de l'unité de la FEN passe, en effet, par le développement des sections départementales dotées de permanents et de bulletins à destination des adhérents. Il s'appuie largement sur les crédits d'Etat - dont bénéficie la FEN nouvellement reconnue comme centrale syndicale- alloués à la formation des militants des sections départementales.

L'affirmation du pouvoir de la FEN se manifeste également dans le projet d'« Ecole de l'éducation permanente » qui, d'après Brucy, fut « *un outil politique à usage interne* »[948]. Il s'agissait, en effet, de dépasser le conflit entre le SNI, devenu SNI-PEGC en 1976, et le SNES, qui se disputaient le contrôle de l'école moyenne, et d'affirmer la compétence de la fédération concernant des questions pédagogiques. Le SNI-PEGC, et plus généralement l'Ordre Primaire, se voyait menacé par la normalisation progressive de la scolarité post-obligatoire dans l'Ordre secondaire. Il revendiquait la continuité de l'école élémentaire et du collège, et plaidait pour une formation unique des maîtres. Le SNES défendit la thèse du grand second degré, de la 6e à la terminale, et récusait la continuité entre école primaire et collège. Bien qu'il prétendît dépasser les conflits entre le Primaire et le Secondaire, le projet de l'Ecole de l'éducation permanente de la FEN, reprend, dans une large mesure, celui de l'Ecole fondamentale du SNI. Le principe de continuité éducative était au cœur du projet. Quatre niveaux se succèdent : l'école maternelle, l'école élémentaire, le cycle d'observation et d'orientation - qui caractérise l'Ecole fondamentale – puis le dernier cycle de détermination qui comprend obligatoirement une formation technologique. La continuité de l'enseignement était, par ailleurs, garantie par un corps unique de maîtres. Les correspondances entre le projet du SNI et celui de la FEN s'expliquent par l'accointance d'André Henry et Guy Georges[949], secrétaire national du SNI-PEGC depuis 1976,

---

945 Le SNES, le SNEP, le SNESUP et le SNCS contredisent les instructions de la FEN en participant à la grève lancée par la CGT et la CFDT en novembre 1973. L'affrontement entre UID et UA s'incarne au 25e congrès de la FEN.

946 G. Brucy, *op.cit.*, p. 367

947 Cf. Notice biographique d'André Henry dans le Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier réalisée par Jacques Girault.

948 G. Brucy, *op.cit.*, p. 387

949 Guy Georges, né en 1928. Fils d'ouvriers, élève au cours complémentaire. Il entra à l'ENI de Chaumont en 1945. En 1949, il fut instituteur détaché à la Fédération des œuvres laïques. Il milita au SNI dès la quatrième année de l'ENI. Délégué cantonal depuis 1952, membre du conseil syndical de la section départementale, puis il devint membre du bureau, majorité tendance autonome, chargé des jeunes en 1962. Elu au bureau national du SNI en 1969, il rejoignit le secrétariat national en 1970, chargé du secteur pédagogique (remplace Jeanne Lordon). Guy Georges fut l'un des artisans du projet de l'école fondamentale, qui affirma la continuité de l'école maternelle à l'université ; affirmation rendue nécessaire par l'évolution des politiques scolaires et la croissance des flux scolarisés dans le secondaire qui relançait la bataille pour l'école moyenne des années 1950 entre Primaire et Secondaire. C'est ce projet qui souda et mobilisa la majorité autonome devenue « Unité, Indépendance, Démocratie » (UID) du syndicat.

tous deux ayant élaboré le projet d'Ecole fondamentale et participé au rapprochement de la FEN, du SNI et du PS en matière d'éducation, afin de lutter contre les avancées du PCF en ce domaine. Or, dans sa stratégie de promotion de l'Ordre Primaire et de son projet d'Ecole Fondamentale, qui ferait du collège la continuité de l'enseignement primaire, le SNI plaide pour faire des conseillers des informateurs favorisant l'insertion professionnelle des jeunes :

> « *Le conseiller doit être avant tout un informateur qualifié. En effet, la connaissance actuelle du monde du travail est une tâche trop énorme pour que l'on puisse faire autre chose et donc il doit se consacrer à l'information plus qu'à la psychologie (…). Le rôle du conseiller doit toujours être un rôle d'information (…). En résumé un rôle d'initiateur à la vie professionnelle.* »[950]

En définissant leurs missions autour de l'insertion et de l'information professionnelles, le SNI-PEGC assurait aux psychologues scolaires, principalement composés d'instituteurs, une extension de leur champ d'intervention au collège.

Ainsi la coopération de la FEN à la politique de formation professionnelle, depuis le début des années 1970, et les convergences relevées par Pinet entre la fédération et le CNPF, s'enracinent dans la stratégie du secrétaire général de la FEN de préserver la majorité UID et de promouvoir une conception de l'école favorable à la pérennisation de l'Ordre Primaire. Comme dans les années 1950, les luttes intersyndicales pour l'école moyenne altérèrent doublement le champ de compétences des conseillers d'orientation: à la fois parce qu'elles se réfractaient sur la définition du métier de conseiller d'orientation, mais aussi parce qu'elles contraignaient le SNES à adopter des positions résolument contradictoires –valorisation de l'enseignement secondaire et des Humanités et lutte contre les inégalités scolaires - qui pèseront sur l'entreprise de légitimation de l'expertise des conseillers.

[950] Archives de l'ACOF. Entrevue ACOF/SNI à l'INETOP en septembre 1978 (Cf. Annexes)

Conclusion

A l'instar de la configuration précédemment examinée, le rôle des conseillers d'orientation au sein de l'Ecole fut ambivalent sur la période 1968-1981. Il s'est déplacé du champ d'action de l'adaptation de l'élève à l'Ecole à celui de l'aide à l'insertion sociale et professionnelle, déplacement traduisant sa marginalisation à la frontière entre l'Ecole et le monde du travail. Cette redéfinition du métier est due, dans un premier temps, à la faible légitimité, au début des années 1970, de l'expertise des conseillers d'orientation et de leur place au sein de l'équipe éducative, qui fut néanmoins concédée par le gouvernement Chaban-Delmas. L'oscillation de la politique scolaire d'O. Guichard, qui, tantôt, tendait à la préservation de l'ordre scolaire, tantôt vers la rénovation pédagogique, et le projet politique d'organiser un système d'orientation souple, fondé sur la concertation entre l'élève, sa famille et l'Ecole, alimenté par la psychologie non-directive dont étaient familiers les acteurs de la politique scolaire, contribuèrent à sauvegarder la dimension éducative du métier de conseiller d'orientation et à préserver l'unité de leur expertise. Le déplacement du centre de gravité de leurs missions fut également la conséquence de l'unification du collège et de l'avènement de l'échec scolaire, consacrant la représentation des inégalités scolaires selon l'opposition doué/non doué. Ces deux dynamiques ont, en effet, contribué à reléguer la question des fondements de la sélection au registre du sens commun : d'abord, parce que le collège, devenu unique, était censé assurer l'absence de sélection des élèves jusqu'en 3^{e} ; puis, parce que la problématisation des critères de la sélection scolaire, participait, d'après les partisans de la lutte contre l'échec scolaire, à un certain fatalisme et, corrélativement, à la démobilisation politique. Les conseillers d'orientation se trouvaient ainsi dépossédés de leur champ d'action puisque disparaissant sous le poids des politiques scolaires et des représentations de la question des inégalités scolaires. La prégnance de la thématique du chômage des jeunes, et des impératifs d'insertion sociale et professionnelle qui lui était associé, justifiaient le recentrement des activités des conseillers d'orientation autour de l'insertion et de l'information professionnelle. Les concurrences entre l'Ordre Primaire et l'Ordre Secondaire pour la définition et le contrôle de l'école moyenne ont, en outre, à nouveau contribué à modifier l'acception du rôle des conseillers d'orientation. D'abord parce que la victoire du SNES sur le SNI concourut à la normalisation des parcours éducatifs. L'accès à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur était censé constituer la finalité de toute scolarité. Mais aussi, parce que dans leur affrontement avec le SNES, qui prenait aussi la forme d'oppositions entre tendances –UA et UID-, pour le contrôle de la FEN, le SNI et la FEN firent du conseiller d'orientation un agent

proche du conseiller de l'ANPE ; redéfinition assurant aux psychologues scolaires l'accès au collège.

Force est de constater que l'évolution du rôle des conseillers d'orientation dans les années 1970 réfracte une série d'enjeux qui tiennent à l'évolution de plusieurs champs sociaux. En fournissant des éléments de compréhension et d'explication à la redéfinition du métier de conseiller d'orientation dans les années 1970, l'analyse met au jour les différentes dynamiques qui contribuèrent à façonner l'action publique (la lutte contre l'échec scolaire ou encore la politique de formation professionnelle). Le chapitre suivant reviendra à la fois sur leurs incidences symboliques et matérielles sur le groupe professionnel des conseillers d'orientation, mais aussi sur la complicité active du groupe à sa propre instabilité.

CHAPITRE 5.

LES RIPOSTES DU GROUPE PROFESSIONNEL : LE CONSEILLER D'ORIENTATION « PSYCHOPEDAGOGUE » OU « EDUCATEUR DES CHOIX » (1968-1981)

« *Les conseillers d'orientation doutent de leur efficacité* »[951]

« (…) *Nous voici, une fois, encore, inquiets de nous-mêmes, incertains de notre avenir. Voici que, à nouveau, sur notre profession désenchantée, meurtrie, le vent se lève* »[952].

« *Pour que le conseiller puisse développer ses activités dans le sens d'une personnalisation accrue de ses interventions, il est nécessaire que deux conditions au moins soient remplies : qu'un développement du Service permette à chaque conseiller de disposer du temps nécessaire ; que les conseillers assument leur rôle de façon plus assurée, dans ce qu'il a de socialement légitime et de techniquement efficace* »[953].

La redéfinition du rôle de conseiller d'orientation, au milieu des années 1970, et la réfutation de la nature éducative de leur activité qui s'ensuivit, n'auraient probablement pas eu le même impact sur le groupe professionnel s'il avait réussi à s'unir autour d'une définition du métier fondée sur un paradigme « scientifique » légitime. La ré-affiliation des conseillers d'orientation à l'information et à l'orientation professionnelle coïncidait, en effet, avec une segmentation toujours plus marquée du métier, qui a pour corollaire, la disqualification croissante de la psychotechnique comme paradigme de référence et des pratiques qui s'en réclamaient.

Le problème public de l'échec scolaire et, corrélativement, le champ d'intervention professionnelle qu'il sécréta, conjugué à la modification des contours du domaine d'activité des conseillers d'orientation par les politiques scolaires de Haby et Beullac, caractérisaient une période propice à la renégociation, au sein du groupe professionnel, de leur champ de compétences et de leurs pratiques. Deux des trois pôles identifiés au chapitre 2 structurent toujours le métier de conseiller d'orientation : les conseillers d'orientation, affiliés au SNES et proches du PCF, défendaient la figure du « psychologue de l'Education nationale » ; ceux du SGEN soutenaient le rôle d'animateur social. Le recrutement de « nouveaux » conseillers

951 *Le Monde*, 1978
952 Allocution de Yves Pouliquen, *Bulletin de l'ACOF*, 48e année, n°259, novembre-décembre 1976, p. 1
953 Maurice Reuchlin, « Interrogations sur l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1977, 6, n°1, p. 20

d'orientation, non plus instituteurs mais maitres-auxiliaires, dotés de diplômes de deuxième cycle en psychologie ou en sciences humaines, coïncidait avec une transformation marquée des pratiques des conseillers : les examens individuels et les tests collectifs furent délaissés au profit des séances d'information collectives et des entretiens sans examens. Aux dispositions de ces nouveaux entrants, s'adjoint l'importation et la diffusion par le SGEN de la psychologie sociale et de nouvelles pratiques telle que l'Activation du Développement Vocationnel Personnel (ADVP). Au-delà de leur affiliation syndicale respective, le SNES et le SGEN s'opposaient sur la place qu'ils accordaient à la psychologie expérimentale et aux tests. Tout l'enjeu était en effet de savoir si la redéfinition du rôle des conseillers d'orientation impliquait de faire table rase des pratiques et savoirs qui avaient, jusque-là, structuré le métier.

Afin de comprendre et d'expliquer la persistance de cette segmentation du groupe quant à la définition à donner au métier de conseiller d'orientation, le chapitre se décompose en 3 sections. La première a trait aux transformations qui renforcèrent les divisions au sein du groupe professionnel. D'abord, il s'agira de restituer les principales logiques qui participèrent au déploiement d'une psychologie clinique fondée sur le paradigme relationnel, et qui contribuèrent à renverser la structure des rapports de force au sein du champ médico-psychologique. L'examen des tensions entre les deux syndicats des conseillers d'orientation pour la définition légitime du métier et pour sa représentation, de même que celles qui traversèrent l'ACOF, structure la seconde section du chapitre. Enfin, on interrogera les incidences symboliques de ces luttes sur l'occupation du poste grâce à l'examen de deux trajectoires de conseillers d'orientation dans la dernière section du chapitre.

1) La remise en cause de la psychologie expérimentale comme référent théorique des pratiques des conseillers d'orientation au cours des années 1970

On constate une nette évolution des pratiques des conseillers d'orientation entre le début et la fin des années 1970 : croissance de 347% des séances d'information et d'environ 300% des entretiens ; déclin de 22% environ des tests et examens individuels[954]. Elle résulte de la redéfinition du métier par les politiques scolaires de Haby et Beullac. Mais elle s'enracine aussi dans la dynamique de rénovation du métier de conseiller d'orientation, impulsée pendant les événements de mai-juin 68 (**1.1**.), et dans l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique dont émergent une psychologie clinique, incompatible avec la psychologie

[954] « Evolution des activités des CIO de 1970-71 à 1977-1978 pour l'ensemble des emplois de personnel technique » Fond 20000220/1-3. Archives nationales. Pierrefitte Sur Seine.

expérimentale, et une psychologie sociale renouvelée (**1.2.**). La transformation des pratiques des conseillers d'orientation peut aussi s'analyser comme le résultat d'un ajustement des conseillers d'orientation à la structuration psychanalytique du problème de l'échec scolaire qu'ils tentent alors d'investir (**1.3.**). Enfin, l'évolution des pratiques tient également au recrutement de « nouveaux » conseillers d'orientation dont les caractéristiques sociales tenteront d'être saisies par différentes sources statistiques (Enquêtes emplois de l'INSEE de 1970, 1975 et 1980, statistiques du ministère) (**1.4.**).

1.1. La contestation du projet de réforme de l'orientation et la responsabilité du conseiller d'orientation en mai-juin 1968

La crise du consentement à l'ordre institué qui caractérise le mouvement de mai-juin 68 a également gagné le groupe professionnel des conseillers d'orientation. Durant les mois de mai-juin 68 apparurent des mouvements de grèves des étudiants des instituts de formation récusant les examens, des personnels des centres d'orientation scolaire et professionnelle, des tracts manifestant l'opposition des conseillers d'orientation au projet de réforme de l'orientation en cours, des comptes rendus de commissions intersyndicales réaffirmant, entre autre, le caractère éducatif de l'orientation et, par conséquent, la place du conseiller d'orientation au sein de l'Ecole et non à sa marge[955]. Dans cette opposition au projet Laurent-Peyrefitte se jouait également la redéfinition du rôle des conseillers d'orientation, voire, la redéfinition de la responsabilité[956] de ceux-ci au sein de l'Ecole. Si elle se caractérisait jusque là par le double souci de justice sociale et d'optimisation des aptitudes, elle fut désormais définie, durant les événements de mai-juin 68, comme garantissant la liberté et l'autonomie des élèves face à leurs choix d'orientation, justifiant un nouvel intitulé, celui de conseiller-psychologue.

Le mouvement des étudiants de l'Institut Biométrique Humaine et d'Orientation Professionnelle de Marseille suivi par tous les instituts de formation, et soutenu par l'ensemble des directions, rejetait la conception autoritaire et sélective de l'orientation au sein du projet de réforme en cours, et l'examen sanctionnant le DECOP, car il « *débouche sur un avenir incertain et constitue l'essence même de ce que nous dénonçons* ». L'assemblée générale du 15 mai 1968, qui réunit étudiants et enseignants, réclamait notamment « *la possibilité de délivrer des diplômes de forme nouvelle reconnus par l'Etat* » et celle « *de s'inscrire en Faculté et de terminer une licence de psychologie* ». La

[955] Je remercie Pierre Roche qui m'a transmis des archives des actions entreprises par les conseillers d'orientation durant les mois de mai-juin 68. On peut retrouver les archives citées *infra* à l'adresse suivante : http://orientation.greo.free.fr/mai%201968.html.
[956] Cf. G. Sapiro, *La responsabilité de l'écrivain*, Seuil, 2013.

modification des épreuves du DECOP s'illustrait par la suppression de l'oral de la deuxième année et l'introduction d'examens sur travaux pratiques se substituant aux interrogations de connaissances théoriques. À l'ensemble des oppositions manifestées à l'égard du projet de réforme de l'orientation se combinait la revendication de repenser leur formation et fonction au sein de l'Ecole. En témoigne la demande du personnel du centre d'orientation de Strasbourg, du 28 juin 1968, auprès du secrétaire de catégorie du SNES, Jacques Romian, d'intégrer davantage de cours sur le monde économique et sur la psychologie clinique et sociale[957]. Le recours à la psychologie, et plus largement à la figure du psychologue, ne fut pas simplement un écho de la revendication intersyndicale, exprimée au début des années 1960, de créer un service commun de psychologie de l'Education nationale - toujours défendue durant les événement de 68- il caractérise aussi le moyen par lequel fut repensé leur rôle au sein de l'Ecole.

Le compte-rendu de la commission, réunie à l'INOP le 8 Juin 1968, examinant les conditions de travail et les responsabilités du conseiller d'orientation, révèle, en effet, comment s'articulait la redéfinition de leur rôle à la question de la responsabilité morale du psychologue, définie en 1961 par le code de déontologie de la Société Française de Psychologie. Le malaise ressenti au sein du groupe professionnel résultait, selon les membres[958] de la commission, des conditions de travail dans lesquelles les conseillers d'orientation effectuaient leurs missions. L'extension du domaine de compétences des conseillers d'orientation fut invoquée comme génératrice de travail fastidieux et aliénant, qui affectait la qualité et le nombre des contacts individuels. L'utilisation principale des techniques collectives, constituant le second point du rapport, empêchait, d'après les membres de la commission, « *toute approche psychologique réelle* »[959].

> « *L'utilisation de techniques collectives massives à des fins d'orientation individuelle entraine des risques plus graves* : *à partir du moment où le collectif constitue l'approche psychologique essentielle, ou même la seule, la signification attachée aux résultats change, leur utilisation, échappe au contrôle du conseiller : on a beau savoir alors que la validité des tests, notion statistique, ne permet pas de porter de jugement assuré pour chaque cas individuel, on a beau savoir que des résultats identiques recouvrent des réalités psychologiques différentes, le résultat aux tests, de simple constat premier, est utilisé comme base solide de diagnostic. (…) Et alors une série de questions s'impose : dans quel*

[957] « Il faudrait prévoir, en particulier, un approfondissement des techniques psychologiques : une formation en psychologie sociale et clinique, une ouverture plus grande sur le monde socio-économiqe (…) ». La section locale du Bas-Rhin. Centre d'orientation scolaire et professionnelle. Mme A. Willard

[958] D'après le CR on sait que 29 personnes ont participé aux travaux de cette commission : « directeurs, conseillers d'OSP, médecins d'OSP, étudiants de l'INOP, un membre du service de recherches de l'INOP. Deux psychologues du BUS ont assisté aux travaux en observateurs ».

[959] « Rapport de la commission », p. 2

esprit, avec quelles motivations, l'enfant réagit il aux testings successifs ? Les subira-t-il comme autant de vaccins, (sans pour autant bénéficier d'une quelconque immunité) ? Le conseiller pourra-t-il répondre aux besoins qu'il a créés, a-t-il le droit de refuser à ses interventions collectives les prolongements individuels qu'elles appellent ? Et sinon, comment les assurer ? Comme on le voit ces problèmes sont en rapport direct avec le code de déontologie du psychologue, qu'une certaine pratique paraît enfreindre en plusieurs points. »[960]

Loin de procéder à une attaque unilatérale contre les tests collectifs ou plus généralement contre l'expertise psycho-physiologique du métier, les membres de la commission incriminèrent les conditions de travail et les techniques, généralement utilisées par les conseillers d'orientation, constitutives d'une pratique irresponsable au regard du code de déontologie des psychologues.

« *Il faut abandonner des pratiques extensives qui conduisent à une caricature d'orientation. Il faut amener l'ensemble des collègues à dénoncer, imposer un travail de qualité* »[961].

La commission récusa, dès lors, le rôle de testeur, que renvoie l'utilisation exclusive de ce type de pratique, et reconnut à la pratique de l'information généralisée un moyen de contrebalancer cette figure d'orienteur/testeur. Néanmoins, l'information n'était pas l'apanage des conseillers d'orientation et ne pouvait justifier le rôle qu'ils revendiquaient au sein de l'Ecole. Les membres de la commission rappelèrent la mission, qu'assignait Reuchlin, au conseiller psychologue dans son exposé à la Société Française de Psychologie : « *l'essentiel de la tâche du conseiller-psychologue consiste à suivre le processus par lequel l'enfant prend connaissance de lui même et du monde, à comprendre comment il se perçoit, quelle image il adopte de son futur* » *afin « (d'agir) sur ce processus et d'avoir une influence véritable sur l'orientation* »[962]. Et Reuchlin continue sur la nécessaire continuité de l'action du conseiller-psychologue, qu'il oppose à une orientation ponctuelle des élèves, destinée à favoriser l'autonomie de l'élève tant sur le plan intellectuel, que socio-affectif et de l'accomplissement personnel[963]. Cette finalité assignée à la mission du conseiller-psychologue permet à Reuchlin de dissocier leur pratique d'une répartition autoritaire des flux qui serait, en outre, contraire à l'éthique du psychologue. « *L'un des articles de ce code précise : « le psychologue doit se garder de restreindre l'autonomie d'autrui, et en particulier ses possibilités d'information, sa liberté de jugement et*

960 *Ibid,* p. 2-3
961 *Ibid*, p. 4
962 *Ibid*
963 « Le rôle du psychologue dans l'orientation scolaire par Maurice Reuchlin », 15 mai 1968. , p. 5

de décision ». La morale professionnelle du psychologue lui interdit donc d'informer pour orienter »[964]. En mobilisant la responsabilité morale des conseillers-psychologues, dont est souhaité le recrutement au niveau de la licence de psychologie, Reuchlin réaffirmait l'ancrage de leur pratique à la psychologie, censé garantir aux familles le respect d'une éthique, c'est-à-dire, un espace moralement circonscrit, et assurer la pérennité de l'éthos professionnel des conseillers d'orientation.

A l'instar des positions exprimées au sein de la commission de l'INETOP et par Reuchlin, les différentes représentations du métier de conseiller d'orientation, émanant des comités de grèves, tracts, projets de réforme de l'orientation, ne rompirent pas avec l'éthos du métier, puisqu'elles préservaient l'usage des tests. Elles ouvrirent, néanmoins, une brèche, en dénonçant l'usage systématique des batteries de tests collectifs, et en appelant à jouer ce rôle d' « *interlocuteur permanent des enfants, des parents et des maitres* »[965] ; revendications, qui, conjuguées à la figure du psychologue, autorisaient des investissements différenciés dans le poste, d'autant qu'émergeait, au même moment, une psychologie clinique à mains nues.

1.2. Les fondements d'une psychologie relationnelle

On a mis en évidence, dans le chapitre 3, l'émergence d'un paradigme relationnel dans le champ médico-psychologique caractérisé par l'essor de la psychanalyse et d'une psychologie clinique, et, dans leur sillage, de la psychologie sociale. Si la psychologie clinique et la psychologie sociale enrichissaient le répertoire des pratiques et savoirs des conseillers d'orientation dans les années 1960 – la démarche expérimentale dominant les recherches en psychologie - elles participèrent, au début des années 1970, à édifier une nouvelle figure du psychologue autour de pratiques indépendantes du travail expérimental, susceptible de transformer celles des conseillers d'orientation. L'ascension de J. Favez-Boutonier dans le champ scientifique[966] traduit, en effet, l'émergence d'une psychologie clinique affranchie de la tutelle de la médecine et de la psychologie expérimentale. En outre, la réactualisation de la psychologie sociale autour de perspectives politiques, intégrant l'analyse de classe au modèle lewinien, qui prévalait jusqu'à la fin des années

[964] *Ibid*, p. 11
[965] *Ibid*, p. 8
[966] Le champ scientifique s'entend pour Pierre Bourdieu comme « le lieu d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique inséparablement définie comme capacité technique et comme pouvoir social, ou si l'on préfère, le monopole de la compétence scientifique, entendue au sens de capacité de parler d'agir légitimement (c'est à dire de manière autorisée et avec autorité) en matière de science, qui est socialement reconnue à un agent déterminé. » Cf. P. Bourdieu, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 89

1960[967], et son rapprochement des instances de recherche psychanalytiques, pouvait constituer un ensemble de techniques ajustées à l'horizon d'attente de la génération 68 marquée par la thématique antiautoritaire.

La scission de la psychologie : psychologie clinique et psychologie expérimentale (1950-1968)

L'unité de la psychologie tant bien que mal sauvegardée par Lagache et Fraisse, qui reconnaissaient respectivement l'apport de la psychologie expérimentale et celui de la psychologie clinique, fut consumée avec la création, en 1968, à Censier, d'une UER de sciences humaines cliniques, qui naquit de la fusion entre la demande d'enseignants de psychologie sociale, soutenus par Paul Arbousse-Bastide, André Lévy et Ophélia Avron, et celle de Favez-Boutonier de créer une UER de psychologie clinique[968]. Cette scission de la psychologie se manifesta par le regroupement de la section psychologie de la Sorbonne à Paris V, et celle de Censier dans les locaux de Paris VII. La position dissidente de Favez-Boutonier à l'égard de la conception de la psychologie clinique de Lagache[969] s'inscrit dans une série de ruptures au sein du mouvement psychanalytique et psychologique français, depuis le début des années 1950, à considérer comme autant de conditions de possibilité de la scission, à la fin des années 1960, entre psychologie expérimentale et psychologie clinique[970].

On retiendra deux moments, analysés par Ohayon, pour illustrer les tensions qui traversèrent la psychanalyse dans les années 1950. Le premier est relatif à l'affaire Clark Williams, du nom d'une analyste non-médecin américaine du centre psychopédagogique Claude Bernard, poursuivie en justice par les parents d'un de ses patients et par l'Ordre des médecins pour exercice illégal de la médecine. Si elle fut acquittée dans un premier temps, elle fut condamnée à une peine symbolique en appel. Dans cette affaire se jouait la possibilité pour des psychologues non-médecins de pratiquer des analyses. Deux pôles se structurèrent : un premier, dont font partie Lagache et Lacan, qui plaida pour une psychanalyse profane ; Sacha Nacht et Jean Delay, représentant le second pôle, promurent une psychanalyse inféodée à la médecine et ne reconnurent qu'un rôle de testeur au psychologue. Cette dualité du mouvement psychanalytique généra la scission de la société psychanalytique de Paris, dont démissionnèrent Lacan, Lagache,

[967] Hélène Stevens, « De l'intervention psychosociologique au « développement personnel » dans l'entreprise. Esquisse d'une généalogie des relations entre management et psychologie en France », *Regards sociologiques*, n°41-42, 2011, pp. 57-74
[968] Annick Ohayon, *op.cit.*, 2006, p. 407. Voir aussi Serge Nicolas, *op.cit.*, 2002, p. 293-300
[969] On a vu au chapitre 2 que Lagache n'autonomisait pas la psychologie clinique de la psychologie expérimentale
[970] A. Ohayon, *op.cit.*, pp. 275-414

Favez-Boutonier, qui constituèrent la Société française de psychanalyse (SFP) le 16 Juin 1953. L'éclatement de la SFP le 19 Janvier 1965, qui est le deuxième moment retenu, attestait des luttes intestines autour de la relation psychologie/psychanalyse qui opposaient d'abord Lagache et Lacan[971], puis Lagache à Favez-Boutonier et Lacan. Ces derniers reprochaient à Lagache sa fascination pour l'Amérique et sa position ambivalente à l'égard de la psychologie expérimentale qu'il pensait compatible avec la psychologie clinique.

Dans l'incessante bataille qu'il livrait à Lacan, pour la définition de la psychanalyse et pour la légitimité de l'annexion de la psychanalyse à la psychologie, Lagache s'isola et consacra de plus en plus ses recherches à la psychanalyse. Il délaissa alors le terrain de la psychologie à la Sorbonne et échoua à pérenniser le lien entre la psychologie et la sociologie et, plus globalement, les sciences humaines[972]. Depuis 1948, la sociologie et la psychologie étaient, en effet, réunies dans la section 11 du CNRS sous l'intitulé « sociologie et psychologie sociale ». En 1960, la section se sépara pour ne représenter que la sociologie. En 1961, la section 31 « psychologie » fut créée et conserva son rattachement aux sciences humaines. Mais en 1965, Fraisse et les partisans d'une psychologie expérimentale scientifique, parvinrent à créer la section 20 « psychophysiologie et psychologie, science du comportement » au sein du département des sciences exactes et naturelles, qui coexista avec la section 31, avant la fusion des deux sections, en 1967, pour former la section 21, « psychophysiologie et psychologie » rattachée au sciences de la vie[973].

Cette réaffirmation de l'ancrage biologique de la psychologie contrevenait à l'entreprise de redéfinition de la psychologie clinique de J. Favez-Boutonier- succédant à Lagache à la chaire de psychologie générale de la Sorbonne en 1959 - selon laquelle la psychologie clinique puisait ses fondements dans la psychanalyse et la phénoménologie, autrement dit, dans les sciences de l'homme. D'après Ohayon, « (…) *Juliette Favez-Boutonier ne prend pas de gants. Elle affirme haut et fort que méthode clinique et méthode expérimentale sont « indépendantes voire inconciliables », dans son premier cours à la Sorbonne consacré à la psychologie clinique.* (…) *Elle manifeste aussi son désaccord sur les méthodes. Là où Lagache prône une « clinique armée » (à l'aide des tests et d'autres techniques), elle en appelle à une « clinique aux mains nues », uniquement basée sur l'entretien et l'observation* »[974].

Forte du nombre d'étudiants en psychologie clinique, Favez-Boutonier obtint la création du certificat de psychologie clinique en 1967, puis celle de l'UER des sciences humaines cliniques

971 Le colloque international de Royaumont témoigne des conceptions divergentes de Lagache et Lacan en matière de psychanalyse. Cf. A. Ohayon, *op.cit.*, 2006 pp. 384-387

972 A. Ohayon, « La psychologie clinique en France. Eléments d'histoire », *Connexions*, 85/2006-1, p. 20.

973 Régine Plas, « Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive ? », *La revue pour l'histoire du CNRS* [En ligne], 10 | 2004, mis en ligne le 23 février 2006, consulté le 29 mars 2015. URL : http://histoire-cnrs.revues.org/586

974 A. Ohayon, *op.cit.*, p. 21

en 1968. Elle parvint tout à la fois à préserver les liens entre psychologie et sciences humaines, mais aussi à définir une autre figure du psychologue, affranchie de la tutelle de la médecine et de la psychologie expérimentale, et de tous les outils de mesures qui leur étaient associés.

Une psychologie sociale renouvelée (1960-1980)

Simultanément se développait une série de critiques à l'égard de la psychologie sociale américaine lewinienne –particulièrement bien diffusée et implantée dans les entreprises pour la formation des cadres – jugée normative et au service du pouvoir, évacuant, de fait, toutes perspectives de changements sociaux ou politiques[975]. La psychanalyse lacanienne récusait toute filiation entre la psychanalyse et les travaux de psychologie sociale, et critiquait leur oubli de l'inconscient et de l'importance du langage. Aussi, sous l'effet de la conjoncture politique et sociale des années 1960, l'unité de la psychologie sociale éclata pour faire place à une multiplicité de courants. D'après H. Stevens, le courant institutionnaliste de René Lourau interrogeait désormais « *l'institution et sa dimension coercitive* »[976]. L'ARIP, qui constituait un des hauts lieux de la diffusion de la psychologie sociale, se divisa, à la fin des années 1960, sur la place et la valeur à accorder à la psychologie « humaniste » de Carl Rogers. La lutte entre ses partisans et ses opposants se solda par le départ de Max Pagès. Cette scission se généralisa à l'ensemble du mouvement psychanalytique, structuré au début des années 1970, autour de deux axes : les promoteurs d'une psychologie humaniste américaine, composés majoritairement des praticiens ; celui qui rassemble les partisans du renforcement de l'ancrage de la psychologie sociale à la psychanalyse que l'on retrouve davantage parmi les universitaires. Toujours selon H. Stevens, la remise en cause épistémologique et méthodologique de la psychologie sociale, dans les années 1960, engendra les fusions de cadre d'analyse comme ceux de Lewin, Marx et Freud.

Si s'observe au cours des années 1970, une complexification du mouvement psychosociologique en France, constitutive d'une certaine crise d'identité des psychosociologues, il n'en reste pas moins que les réactualisations multiples de cette discipline aux enjeux politiques et sociaux des années 1960, produisent des pratiques et des schèmes d'analyses, plus ajustés que la psychologie sociale des années 1950, aux étudiants de la génération 68. Le colloque de Royaumont, organisé en 1962 par le Groupe des Etudiants en Psychologie de la Sorbonne et l'UNEF, et dont les actes sont publiés en 1967[977] sous le titre « *Le psychosociologue dans la cité* »,

[975] Cf. H. Stevens, *art.cit.*, 201, pp. 57-74
[976] H. Stevens, *art.cit.*, 63
[977] Fondation Royaumont, *Le psychosociologue dans la cité*, Paris, Epi, 1967

destiné à former les étudiants à la dynamique de groupe, peut attester de la compatibilité des théories psychosociales aux ambitions hétérodoxes des étudiants de 68.

La séparation de la psychologie clinique et de la psychologie expérimentale ainsi que le renouvellement de la psychologie sociale constituent alors deux dynamiques susceptibles d'agir dans la transformation des pratiques des conseillers d'orientation dans les années 1970 car elles rendent possible l'avènement d'un autre psychologue dont l'observation et l'entretien seraient les seuls pratiques.

1.3. La structuration du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire

Si l'évolution des tensions qui traversent le champ médico-psychologique fut sans aucun doute une logique agissante dans la transformation des pratiques des conseillers d'orientation, la structuration du champ de compétences qu'ils convoitent, dans les années 1970, doit également être comptée parmi les logiques qui participent à travailler les contours du métier.

Rappelons que l'entrée des conseillers d'orientation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'émergence des psychologies scolaire et clinique, et la généralisation de l'usage des tests dans les entreprises au cours des années 1940-1950, déstabilisèrent l'expertise des conseillers d'orientation, contraints de l'adapter ou de la convertir pour la dissocier de la pratique de l'expert-testeur, et surtout pour la faire perdurer. La psychopédagogie constituait, à la fin des années 1960, un terrain de reconversion plausible pour les conseillers d'orientation puisque préservant leurs savoirs et techniques psychologiques en les mettant au service d'une finalité éducative. Cette conversion fut d'autant plus probable au début des années 1970, moment où est assigné au conseiller d'orientation un rôle d'aide à l'adaptation auprès des élèves. Néanmoins, l'unification du premier cycle de l'enseignement secondaire signa l'obsolescence des techniques des conseillers d'orientation puisque déplaçant (pour partie car une orientation en CPPN ou CPA en 5^{e} reste possible) l'enjeu de l'orientation à la sortie de la 3^{e}, autrement dit, à un âge où les aptitudes seraient plus ou moins déterminées, et contraignit les conseillers d'orientation à investir un autre champ de compétences. D'autant que pour les ministres de l'Education nationale successifs, leur expertise est à mettre au service de l'information scolaire et professionnelle des jeunes, plaçant les conseillers d'orientation à la marge de l'établissement scolaire. Le problème de l'échec scolaire des élèves constitue donc à la fois un domaine envisagé de reconversion pour les conseillers d'orientation, d'autant plus que celui-ci est devenu un problème public au début des années 1970, mobilisant une multiplicité de groupes professionnels, mais aussi et surtout, il est devenu un gage

de préservation de la dimension éducative de leurs missions contre leur ré-affiliation au domaine de l'orientation professionnelle.

Or, S. Morel a bien montré dans son travail de thèse[978], que le champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire était alors largement structuré, et dominé, dans les années 1960-1970, par la matrice disciplinaire psychanalytique. Malgré la transformation de l'intitulé des CPP en CMPP en 1963, supposant un regain de l'emprise médicale dans le traitement de l'échec scolaire, les missions des CMPP restaient largement articulées à la psychanalyse. A celle-ci se convertirent les pédopsychiatres et psychiatres, à la fin des années 1960, qui investirent largement les CMPP, dont le nombre s'accrut rapidement entre 1965 et 1975 (69 à 300), leur garantissant un débouché professionnel. La séparation en 1968 de la psychiatrie de la neurologie[979] est symptomatique de ce glissement du traitement des troubles de la personne passant du domaine de la pathologie mentale à celui de l'inconscient.

La matrice disciplinaire psychanalytique fut alimentée par la psychologie clinique et son corollaire la psychologie sociale. Favez-Boutonier, Serge Lebovici, Didier Anzieu et d'autres médecins psychanalystes avaient, en effet, d'après Morel, largement investi le domaine de l'échec scolaire générant un certain recentrement dans le recrutement des psychologues des CMPP. Dans le rapport de Anzieu sur « *La qualification de psychologue travaillant dans un centre psychopédagogique de 1962*»[980], si *« la pratique de psychothérapie individuelle d'inspiration psychanalytique* »[981] est répertoriée comme qualification nécessaire au psychologue des CPP (la fusion CPP et CMP a lieu en 1963), « *la pratique du psychodrame collectif* », *« les entretiens de groupe* » en font partie. De même Anzieu précise qu'une « *expérience personnelle de la dynamique des groupes contribue à une meilleure adaptation du psychologue au travail en équipe tel qu'il s'effectue dans un CPP* »[982].

Ainsi l'évolution des pratiques des conseillers peut être le résultat de l'ajustement à ce nouveau domaine de compétences au sein duquel ils jouent leur légitimité (leur expertise est progressivement rendue caduque par les transformations du système éducatif et la remise en cause de l'usage exclusif des tests après mai-juin 68). Elle fut, sans doute aussi, le résultat de l'afflux de nouveaux entrants dans le métier, diplômés de 2e et 3e cycle universitaire en sciences humaines, prédisposer à n'adopter que l'entretien et/ou les séances d'informations collectives, comme pratiques.

978 S. Morel, *op.cit.* , pp. 261-283
979 Patrice Pinell, « La normalisation de psychiatrie française », *Regards sociologiques*, n°29, 2004, pp. 3-21
980 Archives nationales de la direction de la prévision. Fond 19771307/40. Pierrefitte Sur Seine.
981 *Ibid*
982 *Ibid*

1.4. L'évolution de la morphologie du groupe des conseillers d'orientation

Si l'unité de l'expertise des conseillers d'orientation fut préservée dans le statut de 1972 grâce à la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation et de la conjoncture politique particulière de l'après-1968, elle se disloqua sous la pression de l'augmentation conséquente des conseillers d'orientation entre 1968 et 1979 – les effectifs sont multipliés par 2,3, passant de 1412 à 3272[983] - , du double recrutement, généré par la mise en place du CAFCO 1 et CAFCO 2 –le premier étant ouvert aux élèves des instituts de formation et le second à tous les détenteurs d'un niveau licence – , du recrutement de plus en plus tardif des conseillers d'orientation, traduisant un niveau de certification scolaire plus élevé que la génération précédente et des aspirations professionnelles différentes. Avant de restituer les variations du recrutement des conseillers d'orientation dans les années 1970, on reviendra sur l'histoire de l'objectivation statistique du groupe des conseillers d'orientation, à partir de l'évolution de leur catégorisation dans les enquêtes emplois de 1954 à 1980.

1.4.1. L'impossible représentation statistique des conseillers d'orientation

L'examen de l'évolution de la morphologie du groupe des conseillers d'orientation s'appuie sur les enquêtes emplois réalisées par l'INSEE. On a privilégié les enquêtes emploi aux enquêtes Formation et Qualification Professionnelle de l'INSEE, en raison du plus important échantillon des premières – reposent sur 75000 logements contre 40000- augmentant alors les chances d'obtenir un échantillon significatif de conseillers d'orientation. L'analyse statistique s'est révélée assez complexe tant en raison des catégorisations statistiques changeantes des conseillers d'orientation de 1962 à 1980, qu'en raison de son agrégation à un ensemble de professions rendant impossible la délimitation d'un échantillon circonscrit aux conseillers d'orientation à partir de la seule CSP de 1954 à 1980.

[983] Emplois techniques des services d'information et d'orientation. Fond 19790571/2. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

Comme l'ont démontré les travaux de A. Desrosières et L. Thévenot, l'analyse statistique d'un groupe professionnel à partir des nomenclatures des catégories socioprofessionnelles (puis des PCS en 1982) de l'INSEE se révèle particulièrement complexe puisqu'elles résultent de l'accumulation de strates historiques successives leur conférant un caractère multidimensionnel[984]. Elles constituent, dès lors, des analyseurs particulièrement heuristiques des enjeux de luttes autour de la représentation, au double sens du terme, d'un groupe professionnel. Sans prétendre à un tel programme, on mobilise l'évolution de la catégorisation statistique comme indicateur supplémentaire de l'instabilité de la définition du métier de conseiller d'orientation des années 1950 aux années 1980.

La représentation statistique des conseillers d'orientation ne changea pourtant qu'une seule fois, entre 1954 et 1982, dans la nomenclature des CSP. Dans celle de 1954, les conseillers d'orientation se situent dans la CS 41 « Instituteurs et Services Médicaux et Sociaux », qui corrobore la large représentation des instituteurs parmi les conseillers d'orientation des années 1930 aux années 1960. En 1962, la CS 42 « Services Médicaux et Sociaux » fut inventée et composée, pour une grande partie (80%), par des professions intermédiaires de la santé (infirmiers 68%, kinésithérapeutes, rééducateurs). Les professions du travail social représentaient les 20% restant : assistante sociale, conseillère du travail et des familles, animateur socio-culturel, auxquels sont assimilés les conseillers d'orientation professionnelle regroupés avec les psychologues scolaires et, les psychologues industriels[985] . On retrouve ici la marque du développement du métier de conseiller d'orientation professionnelle dans les années 1950 autour d'une formation en psychologie expérimentale, de celui de psychologue scolaire et de la psychotechnique en entreprise.

L'assimilation des conseillers d'orientation professionnelle avec les psychologues scolaires et les psychotechniciens tient aux frontières malléables des deux premiers métiers, qui se disputaient l'observation des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et à la proximité du champ de compétences et des pratiques des conseillers d'orientation professionnelle avec ceux des psychotechniciens. Elle est également le produit du regroupement des trois métiers

[984] Alain Desrosières et Laurent Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, 5e Edition, La découverte, Paris, 2002. Cf. le chapitre 1 sur l'histoire des nomenclatures socioprofessionnelles, pp. 7- 29.

[985] Laurent Thévenot, « Les transformations des professions intermédiaires salariées », Georges Lavau, Gérard Grundberg, Nonna Mayer, *L'univers politique des classes moyennes*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983, pp. 191-215. Je tiens à remercier Amira Bellar de m'avoir indiqué cet article.

sous le code « 89.73 » dans la Nomenclature des Activités Individuelles[986], élaborée en 1947, dont furent tirées les 30 catégories de la nomenclature des CSP[987]. Les conseillers d'orientation appartenaient au groupe 89, de la Nomenclature des Métiers et des Activités Individuelles de 1962, auquel sont rattachés les aide maternelle, assistante sociale, psychologue scolaire et psychotechnicien. Il leur fut attribué le code « 89.1.3 » tandis que furent associés aux psychologue scolaire et psychotechnicien les codes « 89.1.1. » et « 89.1.2. »[988]. Ces codes, qui correspondaient au code élaboré par Bureau International du travail, coexistaient avec un chiffrement INSEE « 89.73 ». Celui-ci fut établi en 1962 et résultait d' « *une codification réduite regroupant en 391 postes les « métiers » de la NAI* [989]» reposant sur les critères suivants : « *activités exigeant, pour être exercées, des connaissances analogues ; activités impliquant un genre de vie analogue ; activités s'exerçant dans un même milieu* » [990].

En 1968, deux codes sont élaborés, à partir de la NAI : la contraction en 444 postes des métiers de la NAI fut constitutive du « code des métiers » et de la catégorie 89.73 « Psychotechniciens et assimilés »[991]; une contraction en 327 postes, définissant le « code PR », fut également créée et destinée à la présentation plus détaillée des résultats. Se révélant encore trop complexe, ces codes n'ont servi qu'à l'élaboration d'un nouveau code en 110 postes (code PR1) utilisé pour les tableaux croisant la profession à d'autres critères. Après la contraction en 188 postes du code des métiers en 1975, le code « 89.03 » apparut et correspondit au « Psychologue scolaire, industriel et assimilés » qui comprenait les « *Conseiller (orientation scolaire et professionnelle) ; Graphologue ; Inspecteur d'orientation professionnelle ; Orienteur ; Psychologue dans une entreprise ; Psychologue industriel ; Psychologue scolaire (…) ; Psychotechnicien (…)* » [992].

Cet exposé sommaire de l'évolution de la représentation statistique des conseillers d'orientation démontre l'impossibilité de procéder à un examen de l'évolution morphologique du groupe des conseillers d'orientations sous l'angle de la CSP ou de la profession dans la mesure où les deux codes qui leur sont affiliés renvoient à plusieurs métiers. Néanmoins les codes des Nomenclature des Activités Economiques, puis Nomenclature d'Activités et Produits (NAP) en

---

986 La NAI est une nomenclature détaillée des métiers. 12 000 appellations d'activité environ sont classées parmi 1130 métiers caractéristiques identifiés par un code à quatre chiffres. Elle constitue un des instruments mis en place après la 2nd Guerre Mondiale pour assurer l'adéquation entre les effectifs scolarisés et les débouchés professionnels. Cf. Jean Bégué, « Les nomenclatures d'activités individuelles », *Economie et statistique*, n°39, Novembre 1972, pp. 62-66

987 Ibid

988 Nomenclature des métiers et des activités individuelles, 2e Edition, Index analytique, 1962, Paris

989 J. Bégué, *op.cit.*, p. 63

990 Claude Taffin, « Les nomenclatures de professions et de formations », *Economie et statistique*, n°81-82, Septembre-Octobre 1976, p. 97

991 Code n°2 du recensement de la population de 1968, Code des métiers, Index analytique détaillé, Paris, 1968

992 Code des métiers, Index analytique, INSEE, 1975, p. 120

1974, qui « *comprend 100 classes (codifiées à 2 chiffres) et 600 groupes environ (codifiés à 4 chiffres)* »[993] renseignés dans les enquêtes emplois, permet d'élaborer un échantillon propre aux conseillers d'orientation.

Saisir l'évolution morphologique du groupe des conseillers d'orientation à partir des enquêtes emplois

Si l'examen de l'évolution morphologique du groupe professionnel des conseillers d'orientation s'avère impossible à partir des CSP et du code métier, la Nomenclature des activités économiques, modifiée en 1974, devenant Nomenclature d'Activités et de Produits, permettrait, *a priori*, de retrouver les conseillers d'orientation parmi toutes les professions qui composent le code 89.73 puis 89.03 pour les enquêtes emplois de 1970, 1975 et 1980.

La NAE de 1959 comprend 99 sections codifiées à deux chiffres censées représenter des secteurs d'activités comme celui de l'enseignement. Chaque section est subdivisée en groupe à trois chiffres, au sein desquels on retrouve une codification à quatre chiffres. L'enseignement privé du premier et du second degré est représenté par le code à trois chiffres, 957. Celui-ci se subdivise en 5 codes : 957-0 qui correspond à la section entière ; 957-1, à l'enseignement privé du second degré ; 957-2, à l'enseignement privé du premier degré ; 957-3 au professeur particulier ; 957-4 à l'enseignement par correspondance[994].

La NAP de 1974 est structurée par 100 classes codifiées à 2 chiffres : « *Les classes 01 à 03 concernent l'agriculture, la sylviculture et la pêche ; les classes 04 à 55 concernant es différents types de fabrication industrielle, les classes 56 à 67 les activités de type commercial, 68 à 74 les transports, 75 à 99 les divers types de services (location, enseignement, recherche, santé, loisirs) et les administrations* »[995]. Ces différentes classes se décomposent à leur tour en 600 groupes. Par exemple, la classe 92, qui correspond à l'enseignement et la formation, se subdivise en 9 groupes : enseignement préscolaire (92.11) ; enseignement élémentaire ; enseignement du second degré premier cycle (92.13) ; enseignement du second degré second cycle (92.14) ; enseignement supérieur (92.15) ; enseignement artistique (92.16) ; formation de fonctionnaires (92.17) ; formation des adultes et formation continue (92.18) ; enseignement privé (92.19).

Dans la mesure où l'on sait que les conseillers d'orientation exercent leur domaine de compétences à la fin de la classe de CM2, au premier et second cycle de l'enseignement

[993] Philippe Lestang, « Le nouveau système français des nomenclatures d'activités et de produits », *Economie et statistique*, 1973, vol. 51, p. 55
[994] Nomenclature des activités économiques, index analytique, 1959, p. 257
[995] *Ibid*

secondaire, et à l'enseignement supérieur (on rajoutera aussi administration centrale 90.02), il devient possible d'extraire des enquêtes emplois les données relatives aux conseillers d'orientation. Il suffit, en effet, de croiser les groupes correspondant, autrement dit les codes AE (activités économiques) pour 1970 et NAP600 pour les enquêtes emplois de 1975 et 1980, avec le code CSP et le code métier.

Tableau 1. Correspondance NAE 1959 avec NAP 1973[996]

NAE 1959	NAP 1973
9500 Education nationale	9002 Administration centrale
9380 Prisons, institutions d'éducation surveillé (publiques et assimilées) 9382 Institutions publiques d'éducation surveillée	9023 Etablissement d'éducation surveillée
9550 Etablissement d'enseignement public du premier degré 9570 Enseignement privé du premier et du second degré 9572 Enseignement privé du premier degré	9212 Enseignement élémentaire (services non marchands à caractère public)
9520 Etablissement d'enseignement public du second degré 9570 Enseignement privé du premier et du second degré 9571 Enseignement privé du second degré	9213 Enseignement du second degré premier cycle (services non marchands à caractère public)
9520 Etablissement d'enseignement public du second degré 9530 Enseignement technique public (N.C. l'enseignement technique supérieur) 9571 Enseignement privé du second degré 9580 Enseignement technique privé (enseignement supérieur exclu)	9214 Enseignement du second degré second cycle (services non marchands à caractère public)
9510 Etablissement d'enseignement supérieur public (ENS enseignement artistique exclu)	9215 Enseignement supérieur (services non marchands à caractère public)

L'extraction de l'échantillon des conseillers d'orientation des enquêtes emplois s'est limitée à une série de variables, parmi celles renseignées, en plus des codes profession, CSP et AE : l'âge, le sexe, le niveau de diplômes des conseillers d'orientation et la profession antérieure.

Le résultat est peu concluant : les échantillons extrêmement minces – 9 pour 1970, 24 pour 1975 et 32 pour 1980- ne peuvent être tenus pour significatifs[997]. Confrontés à d'autres sources statistiques, ils serviront néanmoins à illustrer les principales évolutions du groupe professionnel. Ils trahissent, en outre, l'impossible représentation statistique du groupe professionnel dans les années 1970 entretenant le flou autour de l'identité professionnelle et du domaine d'activité des conseillers d'orientation.

[996] Table de correspondance N.A.P. (Nomenclatures d'activités et de produits 1973) – NAE (Nomenclature des activités économiques 1959), INSEE

[997] On trouvera les données issues de l'exploitation des enquêtes emplois en annexe.

1.4.2. Le renouvellement du groupe des conseillers d'orientation

L'examen de l'évolution morphologique de 1968 à 1980 du groupe professionnel des conseillers d'orientation se heurtait à la principale difficulté de ne pouvoir s'appuyer sur les statistiques générales ou, du moins, suffisamment significatives du groupe. L'analyse procède alors au croisement d'une série de sources statistiques qui, faute de mieux, révèleront les tendances qui traversent le groupe dans les années 1970.

La question de la pérennité du recrutement qui prévalait dans les années 1960 est sous jacente au doublement des effectifs des conseillers d'orientation de 1968 à 1978. Dans les années 1960, les conseillers d'orientation étaient essentiellement recrutés chez les instituteurs de moins de 30 ans[998]. Selon les statistiques des candidats reçus à l'examen probatoire à l'INOP présentées par Piéron[999], environ 68% des admis possédaient le brevet supérieur et/ou le baccalauréat, et les instituteurs représentaient 51% des effectifs, soit 32 candidats sur 61. En outre, l'INOP recrutait largement ses effectifs parmi les 20-25 ans. Cette tendance s'accentue au cours des années 1960. En 1966, plus de 80% des admis à l'INOP avaient comme seul titre scolaire le baccalauréat, et 66% des admis se situaient dans la tranche d'âge 20-25 ans[1000]. En 1978, la proportion des conseillers d'orientation de la tranche d'âge « 30 ans et moins » ne représentent que 25% du groupe[1001]. C'est désormais les 31-35 ans qui sont les plus représentatifs au sein du groupe avec 31,5%. Sachant que les postes de conseillers d'orientation ont doublé en dix ans, le vieillissement de la population est symptomatique d'un recrutement plus tardif des conseillers d'orientation laissant supposé un niveau de formation supérieur à celui des conseillers d'orientation des années 1960.

Les statistiques du MEN concernant le niveau de formation des admis au 1er concours d'élèves conseiller d'orientation de 1974 témoignent d'un large recrutement à bac + 3 et plus. Parmi les admis, 16,5% détiennent une maitrise et 46% une licence (cf. tableau 2.). L'exploitation des enquêtes emplois de 1970 et de 1980 corrobore ces données. Alors qu'en 1970 le niveau égal ou supérieur à la licence équivaut à 33% des conseillers, il passe en 1980 à 50%.

---

998 On se réfère ici aux tableaux statistiques du *BINOP* sur les admis au concours d'entrée de l'INOP. Voir le *BINOP* de janvier, février 1962 et de 1965

999 Procès-verbal de la réunion de la commission technique de l'INETOP le 9 décembre 1952. Fond F17/17934

1000 *BINOP* 1966

1001 Résultat obtenu à partir du diagramme de la situation au 1er septembre 1978 du nombre de conseillers d'orientation (dont les directeurs de CIO) édité par la direction de l'orientation.

Tableau 2. Niveau de formation des candidats au premier concours d'élèves conseillers d'orientation 1974 (n=150)

	Nombre	Fréquence
MAITRISE	**25**	16,67
Philosophie	13	8,67
Psychologie	2	1,33
Lettres modernes	4	2,67
Histoire- Géographie	3	2,00
Sciences physiques et naturelles	3	2,00
LICENCE	**69**	46,00
Philosophie	16	10,67
Psychologie	8	5,33
Lettres modernes	12	8,00
Lettres classiques	3	2,00
Histoire- Géographie	10	6,67
Anglais	2	1,33
Allemand	1	0,67
Italien	1	0,67
Es lettres	2	1,33
Sciences physiques et naturelles	2	1,33
Sciences économiques	3	2,00
Sciences de l'éducation	3	2,00
Sociologie	1	0,67
Histoire de l'art et archéologie	2	1,33
Théologie	1	0,67
Droit	2	1,33
DUEL	**43**	28,67
Nature non précisée	2	1,33
Philosophie	10	6,67
Psychologie	21	14,00
Lettres modernes	3	2,00
Histoire géographie	3	2,00
Anglais	2	1,33
Russe	1	0,67
Sciences humaines	1	0,67

DUES	**9**	6,00
Nature non précisée	2	1,33
Physique Chimie	4	2,67
Maths-Physiques	5	3,33
DEJG	1	0,67
DEEG	1	0,67
DUT	2	1,33
BTS	2	1,33
TOTAL	**150**	

Source : Fond 19790571/2. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

Si l'organisation du CAFCO est sans aucun doute un élément central de cette évolution – puisqu'imposant un recrutement à niveau bac+3- il joue davantage le rôle d'accélérateur de la dynamique d'accroissement de la scolarisation obligatoire et post-obligatoire dans les années 1960. L'élévation du niveau de formation des conseillers d'orientation coïncide, en effet, avec la « *secondarisation* »[1002] de l'enseignement obligatoire et la généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur des années 1960 constitutives d'un déplacement « *des aspirations des classes moyennes du niveau BEPC au niveau licence* »[1003]. En outre, la scolarisation de la génération – au sens de génération scolaire[1004]- des années 1960 se réalise dans un contexte de décalage structurel entre les aspirations professionnelles, générées par l'état antérieur du système éducatif, garantissant aux titres scolaires des qualifications professionnelles et des chances objectives de les voir se réaliser. Cette tendance structurelle lourde est caractéristique de cette « *génération abusée* »[1005] des années 1960 qui réalise alors des investissements scolaires et universitaires largement illusoires au principe de situations professionnelles transitoires.

Parmi les admis au concours d'élèves conseillers d'orientation (ECO), un peu plus de 25% ont suivi des études de philosophie (DUEL, Licence et Maitrise confondus), 13% de Lettres (Modernes et Classiques confondues), 10% d'Histoire-Géo, alors qu'ils sont environ 20% à avoir suivi des études de psychologie. Les nouveaux entrants, plus dotés scolairement que la génération des conseillers d'orientation recrutés dans les années 1960, et provenant d'autres disciplines de sciences humaines, modifiaient la définition du métier dans la mesure où ils importaient des

1002 F. Muel-Dreyfus, « L'initiative privée. Le « terrain » de l'éducation spécialisée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1980, vol. 32, n°1, pp. 15-49

1003 *Ibid*

1004 Pierre Bourdieu, *La distinction*, Edition du Seuil, 1979, p. 159. « Le décalage entre les aspirations que le système d'enseignement produit et les chances qu'il offre réellement est , dans une phase d'inflation des titres, un fait de structure qui affecte, à des degrés différents selon la rareté de leurs titres et selon l'origine sociale, l'ensemble des membres d'une génération scolaire ».

1005 *Ibid*

dispositions et des exigences différentes. L'entrée dans les instituts de formation de conseillers d'orientation peut s'apparenter à une solution de repli face aux débouchés professionnels rares et, pour certains cas, après l'échec à occuper une position d'enseignant titulaire. On remarque, en effet, que dans les statistiques des candidats reçus au concours d'Elève -Conseiller d'Orientation de 1973, plus de 17% occupaient des postes de maitres-auxiliaires, 5% des postes d'adjoint-d'enseignement. Plus de 20% d'entre eux étaient surveillant d'externat ou maitre d'internat (cf. tableau 3).

Tableau 3. Répartition des admis au concours d'élèves conseillers d'orientation de 1973 par origine socio-professionnelle

	Nombre	Fréquence
Etudiants	44	29,93
Professeur d'enseignement général	1	0,68
Instituteurs	12	8,16
Maitres auxiliaires	26	17,69
Adjoint d'enseignement	8	5,44
Surveillant d'externat et maitre d'internat	30	20,41
Conseiller d'orientation intérimaire ou auxiliaire	12	8,16
Secrétaire documentaliste	1	0,68
Agent de rapprochement	1	0,68
Auxiliaire de surveillance générale	2	1,36
Secrétaire d'administration universitaire	1	0,68
Educateur sportif	1	0,68
Employé EDF	1	0,68
Sans profession	7	4,76
Total	147	100,00

Source MEN : fond 19790571/2

Ainsi la représentation du métier de conseiller d'orientation fut travaillée à la fois par des socialisations universitaires et professionnelles susceptibles de remettre en cause les définitions du métier mais aussi par les logiques d'entrées dans le métier, qui, par delà les histoires singulières de chacun, tendent à correspondre davantage à des solutions de repli, et de conservation d'un héritage culturel et d'un capital scolaire, plutôt qu'à des stratégies de promotion sociale. D'après

les statistiques réalisées par les instituts de formation de conseiller d'orientation[1006], le recrutement social des élèves conseillers d'orientation, renseigné par la profession des parents dans les formulaires d'inscriptions aux instituts de formation pour l'année 1968-1969, se réalise largement chez les classes moyenne et supérieure. A l'INOP de Paris, sur les 104 étudiants, tous niveaux confondus, la part des élèves issus des « Professions libérales et cadres supérieures » s'élevait à environ 20%. La plus importante est celle des élèves dont le chef de famille appartient à la CSP « Cadres moyens » avec 27%. La part des enfants d'ouvriers représente environ 15% des effectifs. A l'Institut régional d'orientation professionnelle de Lille, la tendance est semblable avec, néanmoins, un recrutement plus important chez les ouvriers représentant 18% des effectifs. Les élèves conseillers d'orientation issus des classes moyennes et supérieures représentaient plus de 40% des effectifs. A Marseille, les étudiants de l'IBHOP étaient largement recrutés dans les classes moyennes et supérieures dont provient un peu plus de la moitié des étudiants.

A l'instar des instituteurs et des éducateurs au même moment[1007], le groupe professionnel des conseillers d'orientation voit sa composition se modifier dans les années 1970, sous l'effet des investissements dans le métier réalisés par « des héritiers », qui ont davantage tendance à préserver leur capital scolaire et culturel légitimé par l'institution, plutôt qu'à en remettre en cause les fondements. La transformation du recrutement des conseillers d'orientation est ainsi à compter parmi les logiques qui jouent dans l'amoindrissement de l'autonomie du groupe professionnel à l'égard du système éducatif et de ses classements.

2) Front uni des porte-paroles des conseillers d'orientation contre la redéfinition du métier ?

La segmentation du groupe professionnel des conseillers d'orientation autour de leurs pratiques et de leur image se réfléchit également dans leur représentation syndicale et professionnelle. Le recrutement croissant de conseillers d'orientation, conjugué à l'avènement du problème de l'échec scolaire et à la ré-affiliation des conseillers d'orientation au domaine de l'information et l'insertion professionnelles, fragilisaient le métier de conseiller d'orientation en proie à des tentatives identitaires renégociant, ou, à l'inverse, consolidant, les contours du champ

[1006] Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine. (Cf. tableaux en annexe)

[1007] Francine Muel-Dreyfus remarque que les instituteurs en fonction dans les années 1970 se caractérisent par une origine sociale et un cursus scolaire plus élevés que ceux des instituteurs de la génération précédente. Cf. F. Muel-Dreyfus, *op.cit.*, 1980. Bertrand Geay observe que les instituteurs recrutés entre 1965 et 1983 sont plus souvent issus des classes dominantes que ceux recrutés entre 1945 et 1970. Cf. B. Geay, *op.cit.,* Edition du Seuil, 1999, p. 36

d'intervention du métier, et, corrélativement, ses pratiques. Le SGEN fit du conseiller d'orientation, un « éducateur des choix », et le dota de nouveaux outils, tel que l'Activation et le Développement Vocationnel Personnel (ADVP)[1008], issu de la psychologie américaine et canadienne. Le SNES, qui restait dominant, malgré la progression électorale du SGEN (passe de 20% aux élections CAP à 32% sur la période 1970-1982), s'employa à préserver l'héritage de la psychologie expérimentale et à l'ajuster à l'Ecole.

Ainsi s'élaboraient deux conceptions de l'orientation scolaire « éducative » – réaffirmation doublement nécessaire au vu de la ré-affiliation à leur passé d'orienteur professionnel et compte tenu de l'évolution de la question scolaire – constitutives de visions concurrentes du métier générant, on le verra dans la section suivante, des occupations du poste multiples. La division du groupe fut, d'autant plus probable, que l'association professionnelle des conseillers d'orientation était traversée par des luttes autour de son rôle, divisant la hiérarchie des conseillers d'orientation et les conseillers d'orientation, et par des conflits personnels, entravant l'élaboration d'une doctrine de l'orientation. C'est donc de l'histoire des difficultés à surmonter la fin du mythe de l'orientation professionnelle, et de l'élaboration d'une nouvelle représentation fédératrice des conseillers d'orientation qu'il s'agira dans cette section.

2.1. La redéfinition interne du métier de conseiller d'orientation

Si le SGEN et le SNES parvinrent à s'unir en 1978[1009] pour contester la politique d'orientation développée par C. Beullac, et s'ils partagèrent l'idée selon laquelle les conseillers d'orientation devaient investir la psychopédagogie, ils firent reposer le travail d'orientation éducative sur des bases différentes. Le premier concevait le rôle du conseiller d'orientation comme un animateur social ou plus exactement comme un éducateur des choix. Le second plaidait pour une orientation éducative qui s'appuyait toujours sur la psychologie expérimentale. On interrogera les fondements de ses principes de visions qui permettront de restituer les conditions de possibilité de la permanence de deux des trois pôles examinés *supra*, structurant le groupe professionnel des conseillers d'orientation.

[1008] On présente cette nouvelle méthode de travail *infra*
[1009] Madeleine Singer, *Histoire du SGEN : 1937-1970. Le Syndicat Général de l'Education nationale*, Presses Universitaires de Lille, 1987, p. 180-181

2.1.1. Les conseillers d'orientation comme « éducateurs des choix »

Réticent à la figure du psychologue de l'éducation nationale défendu par le SNES, l'AFPS et le nouveau Syndicat des Psychologues de l'Education nationale (SPEN)[1010], le SGEN développait la représentation concurrente « d'éducateur des choix » dont le conseil et l'aide à la maturation des choix scolaires et professionnels et à l'adaptation scolaire[1011] étaient les fonctions principales. Cette conception du métier s'inscrit dans le sillage de la doctrine de l'orientation élaborée au SGEN dans les années 1950-1960 selon laquelle le conseiller d'orientation était avant tout un éducateur[1012]. La pérennisation de cette vision du métier est due à la création en 1967 par Geneviève Latreille du centre de formation de conseiller d'orientation de Lyon, à la direction de son centre d'application par Robert Solazzi, partisan des méthodes relationnelles et psychosociologiques, mais aussi à la continuité de la représentation syndicale des conseillers d'orientation assurée par Hélène Angeville.

Le centre de formation de conseillers d'orientation de Lyon devint en 1973, l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, rattaché en tant qu'Unité d'Enseignement de Recherche à l'université de Lyon 2. Il favorisa la diffusion et la légitimation de cette conception du métier de conseiller d'orientation qui reposait sur l'alliance de la psychologie et de la sociologie. Geneviève Latreille - conseillère d'orientation puis assistante en psychologie à l'université Lyon 2- avait effectivement soutenu deux thèses en sociologie – la première de troisième cycle en 1965, et la seconde d'Etat, en 1979 –qui proposaient un dépassement de la conception innéiste et fixiste des métiers et des aptitudes de Piéron, pour lui préférer une représentation évolutive car soumises aux pressions multiples de leur environnement social.

[1010] On reviendra sur cette alliance dans le développement suivant

[1011] Cf. H. Angeville, *Syndicalisme Universitaire,* n°591, janvier 1973

[1012]Pour Jean Brocard, instituteur, membre du bureau national du SGEN « les orienteurs ne sont plus seulement les psychologues techniciens à la charnière de l'école et de la profession. Ce sont avant tout des éducateurs dont le rôle, tout au long de la scolarité primaire et du second degré, est primordial. L'autorité de l'ensemble du syndicat général est mobilisée pour cette promotion de l'Orientation. ». Congrès du SGEN 1958. Cf. Notice de Jean Heudier dans le Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier Français.

Geneviève Latreille (1929-1982)[1013]

Fille d'André Latreille, professeur d'histoire à l'université de Lyon, membre du Mouvement Républicain Populaire de 1944 à 1945, et qui fut l'une des chevilles ouvrières des Semaines Sociales[1014]. Après ses études secondaires au lycée de Poitiers, G. Latreille intégra le lycée Edgar Quinet de Lyon. Elle y passa son baccalauréat en 1945. Entre 1945 et 1950, elle obtint une double licence (lettre et droit) et un diplôme d'études supérieures d'économie politique. En 1950, elle entra à l'INETOP et en sortit en 1952, titulaire du DECOP. Avant de succéder à Hélène Angeville, en 1962, au poste de formatrice à l'INETOP, elle fut conseillère d'orientation à Valence. Elle passa un an à l'université de Chicago (1954-1955) où elle eut l'occasion de travailler avec Carl Rogers et de découvrir son approche non-directive. Elle eut également l'occasion d'enseigner à l'université de Laval au Québec d'où elle importera la méthode de l'ADVP au milieu des années 1970.

Elle ne resta que deux ans à l'INETOP (1962-1964) car elle devint assistante, puis professeur de psychologie sociale, à l'université de Lyon, où son père, André Latreille, était doyen honoraire. En 1965, elle soutint une thèse de troisième cycle en sociologie, *Orientation professionnelle et système scolaire : l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes drômois de 1952 à 1962*, qui parut en 1966 et préfacé par Pierre Naville[1015]. Elle y analyse, grâce à une étude longitudinale de jeunes drômois, les déterminants des choix scolaires et professionnels. Elle révèle l'influence de l'origine sociale des élèves, des conditions matérielles de la famille, de la distribution géographique des établissements, etc. . Pierre Naville définit le travail de G. Latreille comme une contribution à l'analyse des conditionnements de l'orientation envisagés sous l'angle des probabilités d'accès aux différentes positions de la hiérarchie sociale. Sa thèse d'Etat, intitulé, *La naissance des métiers dans la France contemporaine (1950-1975)*, soutenue en 1979, atteste de la distance prise avec la formation psychotechnique de l'INETOP puisqu'elle s'efforça de démontrer la perpétuelle évolution des métiers rendant obsolète l'analyse fixiste de la psychotechnique et appelant à la conjonction de la psychologie et de la sociologie pour élaborer une orientation éducative.

Militante jéciste pendant ses études secondaires et supérieures, elle occupe durant ses

[1013] Note biographique réalisée à partir de celle réalisée par Madeleine Singer dans le Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier Français et des quelques éléments biographiques contenus dans le compte rendu du livre de G. Latreille, *Les chemins de l'orientation professionnelle* paru en 1984, que réalise T. Charmasson. Cf. Thérèse Charmasson, « Geneviève Latreille & Jean Guillaumin (Préf.), *Les Chemins de l'orientation professionnelle : trente années de luttes et de recherches*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984. [Compte-rendu] », *Histoire de l'éducation,* 1987, vol. 33, pp. 128-130

[1014] Voir ce sujet chapitre 1

[1015] Geneviève Latreille, *Orientation professionnelle et système scolaire : l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes drômois, de 1952 à 1962*, Edition CNRS, 1966

études à l'INETOP, la fonction de secrétaire générale de la JECF Lycées-Facultés. Elle s'engagea, en outre, en 1962, comme formatrice dans l'institut Jésus-Caritas. Militante CFTC-Orientation, qui devint SGEN-Orientation en 1953, Latreille participa avec Heudier, en tant que secrétaire adjointe de la branche orientation, à la défense du métier et plaida pour l'extension du domaine de compétences des conseillers d'orientation à l'enseignement secondaire, et pour une collaboration entre conseiller et enseignant.

Le centre d'application de l'institut fut dirigé par Robert Solazzi, conseiller d'orientation formé à l'INETOP dans les années 1950, qui s'initia aux méthodes de la dynamique des groupes et de la non-directivité, à la fin des années 1960, en fréquentant les stages organisés par l'Institut de Formation de l'Ecole des Parents (l'IFEPP). R. Solazzi fut l'un des animateurs et des promoteurs de l'Association Trouver/Créer, fondée en 1987, qui tend à perpétuer et à diffuser la conception de l'orientation scolaire conçue par G. Latreille. Il en est aujourd'hui président d'honneur et dirige sa revue *L'indécis*. R. Sollazi se présente comme psychosociologue de l'orientation. Il publie de nombreux articles dans la revue qu'il dirige, mais aussi dans des revues pédagogiques (*Les Cahiers Pédagogiques*), d'histoire de l'éducation (*Spirale*) ou de l'orientation (*L'orientation scolaire et professionnelle*) et dans *Les Bulletins de liaison de l'ACOF*. Les éléments biographiques qui vont suivre sont issus de deux entretiens téléphoniques. Il accepta volontiers de revenir sur sa trajectoire scolaire et professionnelle dans la mesure où ma sollicitation coïncidait avec l'invitation par Pierre Roche (voir chapitre méthodologique) à présenter son parcours professionnel au séminaire qu'il anime à l'INETOP. Les éléments de trajectoires que l'on a choisi de restituer sont donc tirés du récit romancé que R. Solazzi a réalisé de sa carrière professionnelle.

Robert Solazzi

Né en 1927, Robert Solazzi est le fils unique d'immigrés italiens, réfugiés politiques. Son père, qui avait une formation d'électromécanicien, travaillait dans une papèterie dans les Apennins. Anarchiste, il a fui le régime de Mussolini pour rejoindre Paris en 1922. Il devint, dans les années 1930, membre du parti communiste. Sa femme, catholique italienne et son fils, Robert le rejoignirent en 1936. Robert Solazzi a donc grandi dans cette tension entre le modèle catholique et les convictions communistes de son père qui l'amènent à investir le catholicisme social. Excellent élève de classes primaires, R. Solazzi poursuivit sa scolarité dans un cours complémentaire. Sur les conseils de Jésuites, qu'il fréquentait dans un patronage catholique, il

refusa d'entrer dans une école normale d'instituteur, et continua sa scolarité au lycée Louis le Grand. Il passa et obtint son baccalauréat avec un an d'avance, et intégra les classes préparatoires à Polytechnique. Il fut alors atteint d'une poliomyélite.

Après plusieurs années de soins et d'errance, il s'engagea dans l'armée. En 1951, il fit partie de la 5e Division Blindée française et rejoignit le corps des élèves officiers. Il en fut réformé après une passation de tests psychotechniques et rentra à Paris. Il rencontre au service d'orientation dédié au chef scout de la région parisienne une conseillère d'orientation de l'INETOP. Il assiste à des entretiens et des tests au centre d'orientation de la SNCF de Paris et décide de passer le concours de l'INETOP en 1952 qui recrutait au niveau baccalauréat.

Son entrée dans l'institut - qu'il décrit comme un univers passionnant – répond alors à la fois à sa recherche/besoin d'insertion universitaire et professionnelle, dynamique rompue par sa maladie, mais aussi à ses dispositions sociales héritées de ses parents. Il aurait effectivement décelé l'utilité sociale du métier au service « *de gens comme moi, qui se trouvent complètement pommés dans la nature* ». Le métier de conseiller d'orientation professionnelle constituait, en outre, un débouché professionnel compatible avec son militantisme catholique de gauche, dont on a vu au chapitre 3, qu'il est imprégné d'une critique de la pédagogie traditionnelle et de la culture dominante.

Diplômé en 1954 de l'institut, il partit pour Saint-Brieuc où un poste de conseiller d'orientation était disponible. Il n'y resta qu'un an, déçu par le métier de conseiller d'orientation professionnelle[1016]. Après un an passé à Angers, Solazzi fonda, en mars 1956, un office privé d'orientation à Cholet, financé par les chambres du commerce, la municipalité, etc. . Il y resta jusqu'en 1971. Il développa avec l'Ecole des Parents des conférences éducatives sur le rôle des parents et d'information sur les métiers agricoles. C'est au sein de l'institut de formation de l'Ecole des Parents, l'Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologique et Pédagogiques (IFEPP), qu'il découvrit les méthodes de la dynamique de groupe et, plus largement, le courant de la psychologie nord-américaine[1017]. Syndiqué à la CFDT et militant au SGEN-Orientation, il participa pendant mai-juin 68 à des réunions syndicales du SGEN où il rencontra G. Latreille, qui lui proposa de devenir le directeur du centre d'application du centre de formation qu'elle venait de créer.

[1016] Voir chapitre 1, l'extrait tiré des entretiens réalisés avec R. Solazzi sur le métier de conseiller d'OP.

[1017] En 1956, Juliette Favez-Boutonier organise un congrès international d'Education nouvelle à Utrecht sous forme de séminaire international composé de plusieurs groupes de travail. L'un d'eux est dédié à la dynamique de groupe et animé par Anne Schützenberger. Bernard Honoré, psychiatre devenant directeur de l'IFEPP, qui participe à ce groupe, créé en 1956-1957, un groupe de formation à l'Ecole des Parents, au psychodrame avec le concours d'Anne Schützenberger. Cf. Didier Anzieu, « Les débuts du psychodrame en France (1946-1972), *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, vol.1, n°56, 2011, p. 21

La diffusion et permanence de la conception du métier de conseiller d'orientation comme éducateur des choix[1018] au SGEN fut aussi assurée par Hélène Angeville, qui occupa le poste de secrétaire nationale de la section orientation, dont elle assuma les fonctions de 1964 jusqu'à la fin des années 1970. H. Angeville était la suppléante de J. Heudier en 1954 et devint l'amie de G. Latreille, puis dans les années 1970, de Robert Solazzi.

Hélène Angeville

Née en 1927, fille d'électricien syndicaliste à la CGT, H. Angeville réalisa une scolarité brillante. Après ses études primaires, elle intégra une EPS avant de rejoindre le lycée de Tours où elle passa et obtenut son baccalauréat en 1947. Elle cumula les diplômes de l'enseignement supérieur : elle est titulaire d'une licence de philosophie de l'université de Poitiers, et d'un Diplôme d'Enseignement Supérieur de philosophie et d'un Certificat d'Etudes Supérieures d'économie obtenus à la Sorbonne. Elle réussit l'examen d'entrée de l'INETOP en 1953. Titulaire du DECOP à la sortie de l'institut, elle occupa les fonctions de conseillère d'orientation au centre d'orientation professionnelle de Saint-Etienne jusqu'en 1960, où elle rejoignit la capitale chargée de formation pratique à l'INETOP.

Militante jéciste dès son entrée à l'EPS, elle devint responsable nationale de la JECF Universitaire. Elle adhéra à l'Union des Gauches Socialistes, fondée en 1957, qui s'intégra trois ans plus tard au PSU, dont elle resta militante jusqu'en 1972. C'est en fréquentant les réunions à l'Union Départementale CFTC qu'elle rencontra des militants du mouvement Reconstruction, fondé par Paul Vignaux, et de fait, du SGEN. Elle adhéra au syndicat en 1956 et devint suppléante de Heudier. En 1964, elle devint secrétaire de la section et remplaça Heudier au bureau national. Hélène Angeville publia plusieurs textes dans la presse syndicale du SGEN, *Syndicalisme Universitaire*, au sein desquels elle défendit la conception du métier de conseiller d'orientation comme éducateur des choix élaborés selon le double souci de l'adaptation individuelle et de la planification démocratique. Elle occupa ces fonctions de secrétaire nationale jusqu'en 1977. Elle défendit, après les évènements de mai-juin 1968, une représentation du métier moins soucieuse du marché du travail mais qui devait concourir à l'épanouissement personnel et la conquête de l'autonomie et promouvait la fonction d'aide à la maturation des choix[1019]. Elle

[1018] « Il me semble qu'il faudrait préciser que l'orientation est, avant tout, une éducation des choix ». Hélène Angeville, le Jeudi 3 octobre 1968 lors de la commission orientation, p. 68. Fond 19870201/13. Archives nationales. Site Pierrefitte-sur-Seine.

[1019] « Le centre d'information et d'orientation remplace localement le centre d'OSP. On ne peut dire cette fois, que cette nouvelle désignation entraine la satisfaction du personnel. Cette réserve traduit sa crainte d'être débordé par les tâches de documentation et de renseignement au détriment d'autres activités plus psychologiques : aide à la

continua, jusqu'en 1982, à siéger au CAPN au sein duquel le SGEN obtint un siège en 1973, témoin de l'accroissement de la représentativité du SGEN au sein du groupe professionnel.

La mission d'éduquer les choix d'orientation des élèves est inséparable de l'exigence, exprimée par le SGEN, de favoriser l'adaptation individuelle des élèves ; exigence, renforcée par la nouvelle politique du syndicat, qui substitua, à partir de 1972, la préoccupation de la planification par celle de l'autogestion[1020], qui s'adossait à une méthode opératoire, importée du Québec, par G. Latreille, au début des années 1970, à savoir l'ADVP. L'ADVP est une méthode d'activation du processus d'élaboration d'un choix professionnel élaborée par Denis Pelletier, Charles Bujold et Gilles Noiseux, professeurs de sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université de Laval, qui constituent, d'après Huteau et Lautrey, une synthèse de travaux se réclamant de la psychologie développementale, expérimentale et humaniste[1021].

Fondée sur une démarche collaborative entre le conseiller d'orientation et l'individu, qui devient acteur et non plus objet d'analyse, l'ADVP tend à « *guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accomplissement des tâches développementales* »[1022]. Donald E. Super rationalise le choix professionnel comme le produit d'un processus linéaire composé de quatre étapes : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Les concepteurs de cette méthode d'orientation éducative calquent sur chacune des ces étapes des processus cognitifs, sur la base des travaux de Joy P. Guilford - « *à l'exploration correspond la pensée divergente, à la cristallisation la pensée conceptuelle ou créatrice, à la spécification la pensée*

maturation des choix, des projets professionnels, à l'adaptation scolaire, etc. ». Hélène Angeville, « Vraie ou fausse réforme des services d'orientation », *Syndicalisme universitaire*, n°591, 11 Janvier 1973, p. 16

[1020] « Notre orientation sera sans équivoque : notre projet CFDT de socialisme démocratique et autogestionnaire n'est pas le rêve idyllique d'un monde meilleur. Il définit le sens de notre action pour mettre réellement fin à la confiscation des pouvoirs au profit d'une classe dominante ou d'un appareil pour mettre fin aussi à l'aliénation et à l'exploitation des travailleurs, des femmes et des jeunes ». Extrait du discours de François Garrigue au congrès de Clermont-Ferrand du 23 mars 1974. La nouvelle politique de la CFDT et du SGEN, délaissa la préoccupation de l'adéquation des choix scolaires et professionnels avec le marché du travail – qui structurait dans les années 1960 la définition du métier de conseiller d'orientation – pour privilégier la recherche d'un accomplissement de soi et l'accès à l'autonomie. Frank Georgi observe une transformation de la politique de la CFDT (la déconfessionnalisation de la CFTC a lieu en 1964) après les évènements de mai-juin 68. La direction de la confédération s'inscrit en effet dans le sillage de la critique de l'ordre institué et abandonne le registre du modernisme réformateur pour lui préférer le discours révolutionnaire. P. Vignaux, qui est opposé à cette nouvelle politique, maintient le cap au SGEN jusqu'au congrès de Reims de 1972 où une nouvelle équipe dirigeante est élue et décide du rapprochement du SGEN avec la confédération. Cf. F. Georgi, *L'invention de la CFDT : 1957-1970 : syndicalisme, catholicisme et politique dans la France de l'expansion*, Paris, Editions de l'Atelier, 1995 ; Madeleine Singer, *op.cit.*, 1987

[1021] Cf. Michel Huteau, « Education à l'orientation », Jean Guichard et Michel Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle 75 concepts clés*, p. 159-160

[1022] Pelletier et al., *Développement personnel et croissance personnelle*, 1974, p. 3-4

évaluative et à la réalisation la pensée implicative »[1023] - à intégrer à l'examen du ressenti lors d'expériences vécues (référence à Rogers).

Conjuguant différents référents théoriques, développemental, expérimental et humaniste, la méthode de l'ADVP dépasse le seul objectif du diagnostic final, qui était au cœur de la psychologie expérimentale développée par Piéron, pour proposer un modèle de stimulation continue de rationalisation du choix. Sans se rallier totalement à la critique que livre M. Reuchlin aux dénonciations de la méthode des tests fondées sur des « *systèmes qui paraissent mieux tolérer les procédures informelles d'évaluation et de sélection habituellement pratiquées par les enseignants* »[1024], puisque visant à réhabiliter leur efficacité, on peut en effet souligner, outre le problème de la linéarité du processus, le passage mécaniste d'une étape à une autre, et l'entérinement des résultats scolaires comme critères d'orientation modifiant la finalité du rôle du conseiller d'orientation. Il n'est, en effet, plus question de prendre la mesure des « aptitudes » des élèves et de comparer les résultats aux notes scolaires obtenues ou, d'interroger les logiques de leur élaboration, mais de sonder les motivations et désirs de l'élève, de l'inciter à rationaliser ses choix scolaires et professionnels, de l'inscrire dans le processus d'élaboration d'un projet. De notre point de vue, le conseiller d'orientation ne dispute plus le monopole de l'enseignant à juger et à noter les élèves. L'appréciation du niveau de l'élève relève de l'enseignant tandis que l'examen des motivations et attentes de l'élève et le travail d'acculturation à la stratégie scolaire et professionnelle, idéalisée, appartient au domaine de compétences du conseiller d'orientation. Idéalisée, car l'incitation à la démarche réflexive suppose que l'orientation scolaire ne soit pas ressentie par l'élève comme une sanction ; sinon elle relève davantage d'un processus de fabrication d'un consentement à l'arbitraire d'une orientation précoce (5e ou 3e) ou à un destin scolaire restreint, substituant à la finalité de l'épanouissement celle de la résignation, voire, de la normalisation des comportements.

Cette conception du métier de conseiller d'orientation n'est en réalité que très peu critiquée par le SNES si ce n'est pour la provenance des savoirs dont elle se réclame. On verra que loin de s'opposer à l'élaboration d'une orientation éducative, il contestera au SGEN sa paternité.

[1023] M. Huteau J. Guichard et (dir.), *op.cit.*, p. 157-161 ; Raymonde Bujold, « Pour une approche éducative en orientation », *Questions d'éducation*, n°2, pp. 14-17. La pensée divergente correspond à des mécanismes cognitifs telle que l'expérimentation, la formulation d'hypothèse qui invitent à l'exploration ; la pensée créatrice est entendue comme l'organisation des différents résultats et représentations ; la pensée évaluative n'est autre que la capacité à évaluer la faisabilité du projet en fonction des possibilités offertes par le milieu ; enfin, la pensée implicative représente les activités d'anticipation et d'élaboration du projet.

[1024]Maurice Reuchlin, « Interrogations sur l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°1, 1977, p. 17

2.1.2. Le conseiller d'orientation au SNES : conseiller-psychologue et psychologue de l'éducation nationale

Loin de s'opposer, ces deux intitulés se juxtaposent et convergent vers la figure du psychopédagogue défendu par le SNES tout au long des années 1970.

> « *Le SNES réaffirme la nécessité de constituer un corps unique de conseillers-psychologues ayant pour mission l'observation psychologique –psychopédagogique des élèves en vue d'aider à leur adaptation et de contribuer à leur assurer le bénéfice d'une information personnalisée objective et de qualité* (…) »[1025].

Cette juxtaposition tient à l'enchevêtrement de la permanence de l'image du conseiller d'orientation comme psychopédagogue promue par Jacques Romian et Gilbert Blanc (secrétaires nationaux des conseillers d'orientation au SNES) et aux stratégies politiques de la majorité « Unité et Action » du SNES.

Jacques Romian (1928-1987)

Elevé par sa mère, couturière et ses grands parents. Son grand-père était cheminot issu du monde paysan. Romian a fréquenté l'école communale de son village jusqu'au certificat d'études. Il entra en classe de 4e comme interne au collège d'Amboise à la rentrée 1943. Il obtint le baccalauréat série mathématiques élémentaires au lycée Descartes de Tours et effectua deux années de formation professionnelle entre 1948 et 1950 à l'ENI de Versailles. Il adhère au SNI et au PCF en 1949. Il débuta comme instituteur adjoint en 1950-1951 avant de réaliser son service militaire jusqu'en 1952. De 1954 à 1956 Romian obtint son détachement à l'INETOP pour suivre une formation de conseiller d'orientation professionnelle. Titulaire du DECOP, il fut conseiller d'OP à Chartes puis à Douai. Il fut, après les évènements de mai-juin 68, directeur du centre d'orientation d'Aulnay sous Bois jusqu'en 1986-1987. Militant au SNET à partir de 1954, il fut élu en 1967 membre de la Commission Administrative nationale du nouveau SNES et secrétaire de la catégorie des personnels d'OSP sur la liste « Unité et Action ».
Militant au PCF et participant activement au groupe de travail du PCF « Psychologie et Information » animé par Maurice Perche, responsable au PCF des questions de l'Education nationale et du travail depuis 1965, directeur de la revue *L'Ecole et la Nation,* et Noël Barthes,

[1025] *L'Université syndicaliste*, n°15, 25 avril 1973

direction du CIO dans le 13e arrondissement de Paris, Romian élabora, dans le sillage des travaux d'Antoine Léon, une conception de l'orientation progressive, fondée sur le dialogue et l'information de l'élève dispensée par un conseiller-psychologue en vue de l'orientation autonome de l'élève. Il défendit la figure du conseiller-psychologue contre la politique d'orientation de Laurent-Peyrefitte, instituant des Professeurs-Conseillers. A ce titre, il a monté un groupe de travail autour de la psychologie et l'orientation au SNES, auquel participa Gilbert Blanc, qui lui succéda en 1973, comme secrétaire national de catégorie.

Si son approche du métier de conseiller d'orientation fut fortement imprégnée de son engagement au PCF et des travaux d'Antoine Léon, récusant toute conception innéiste des aptitudes, elle fut aussi marquée par son engagement au GFEN et par l'engagement de son épouse, Hélène Romian[1026], professeure à l'INRP, contre les inégalités scolaires à l'école et l'échec scolaire.

Gilbert Blanc

Né en 1939, Gilbert Blanc est le fils de commerçants paysans. Après ses études élémentaires il fréquenta le collège moderne et classique de Dié, puis l'ENI de Valence où il fut maitre-élève de 1955 à 1959. De 1960 à 1962, il suivit la formation de conseiller d'orientation professionnelle à l'INETOP. Il fut conseiller d'orientation au centre d'orientation de Mâcon jusqu'en 1973, date à laquelle il devint directeur du CIO de Villefranche Sur Saône.

Blanc fut d'abord militant au SNI, puis, lorsqu'il rejoignit l'INETOP, il intégra le SNET. Il y assuma la fonction de secrétaire de section des ECO 2e année puis il devint, une fois titulaire, responsable de sa catégorie de la section académique de Dijon. Après la fusion du SNET et du SNES en 1966-1967, Blanc conserva son poste à la section académique de Dijon, et fut membre

[1026] Née Bordaty en 1933, famille d'origine polonaise et juive athée. Ses parents s'installent en France dans les années 1920 pour fuir les persécutions et le chômage. Son père était fourreur en chambre et sa mère était couturière à Paris dans le quartier de Belleville. Sympathisant communiste, son père lit *Libération, Ce soir*… . Durant la Seconde Guerre Mondiale, elle fut accueillie par un prêtre résistant à Besneville dans la Manche. Après la guerre elle effectua ses études secondaires au collège moderne de Pantin puis fut élève-maitresse à l'ENI du Bourget en classe de seconde et première jusqu'en 1951 et en classe de philosophie à celle de Paris-Batignolles où elle obtint le baccalauréat. Elle rejoint en 1953 l'ENS de Fontenay-aux-Roses. En 1957 elle est titulaire d'une licence ès Lettres, d'un DES à la Sorbonne puis obtient le CAPES de Lettres modernes en 1957. C'est en 1952 qu'elle adhère au PCF et rejoint la FEN-CGT où elle rencontre J. Romian qu'elle épouse en 1953. D'abord enseignante comme professeur certifiée au collège en 1958, elle occupe un poste de professeur d'ENI de 1958 à 1968 à Douai. Elle milite au sein du Syndicat national des professeurs d'écoles normales d'institutrices et instituteurs en tant que secrétaire de la section locale, qu'elle engage dans la réduction des redoublements et échecs scolaires en classes élémentaires. Elle préconise notamment le rattachement de la formation des instituteurs à l'enseignement supérieur et à la recherche afin d'élever le niveau de formation des instituteurs nécessaire au programme de rénovation de l'enseignement du français fondée sur les méthodes d'éducation nouvelle. H. Romian multiplie les engagements politiques et syndicaux en faveur de la lutte contre les inégalités scolaires. D'abord à l'IPN- qui devient INRDP puis INRP – où elle développe son projet de rénovation du français, mais aussi à la FEN, et au PCF où elle participe au groupe de travail Enseignement.

de la tendance « Unité et Action » au sein de la CA et du bureau de la section départementale de Saône et Loire.
Blanc réintégra le PCF en 1967 – il y avait adhéré en 1959 pour un an-, et fit partie des élus communistes au conseil municipal de 1971 de Digoin. Il fut membre du groupe de travail « Psychologie et Orientation » du SNES et du groupe de travail « Psychologie et information » du PCF. Il succéda à Jacques Romian, en 1973, au poste de secrétaire national de catégorie, puis en 1977, comme responsable du groupe « Psychologie et orientation » au SNES.

La représentation du conseiller-psychologue rompt avec l'image du testeur/affecteur, tant décriée durant les années 1950 et 1960, puisqu'associée à la gestion autoritaire des flux scolaires et professionnels, et à laquelle tentent, inlassablement, de les rattacher les ministres de l'Education depuis 1969. La majorité UA du SNES abandonna ainsi la figure du conseiller d'OP, qui structurait encore les représentations du métier dans les années 1960, pour lui préférer celle du psychopédagogue, membre de la communauté éducative, qui aide l'élève à élaborer son orientation de façon autonome et assumée. Il s'agit, en outre, de revendiquer une place dans le champ d'intervention professionnelle ouvert par l'avènement de l'échec scolaire comme problème public au début des années 1970 ; le conseiller-psychologue, en œuvrant dans le sens d'une adaptation continue de l'élève au système éducatif qui l'entoure, est censé lutter contre l'échec scolaire et garantir aussi une orientation autonome et réfléchie qui s'oppose à une orientation par l'échec.

> « *Les conseillers d'orientation doivent demeurer des personnels de l'enseignement. Il faut défendre leurs missions actuelles. Pour l'observation en vue de l'adaptation et pour lutter contre l'échec, ils ont un rôle psychopédagogique dès la clase de 6e. Ils participent aux conseils des professeurs et aux conseils de classe des collèges et lycées. Ils informent les jeunes et les familles pour les aider à déterminer leurs choix scolaires et professionnels. Mais ils ne veulent ni convaincre ni contraindre !* (…) *Le rôle des conseillers d'orientation doit évoluer pour mieux donner à la psychologie et à l'information, la place qui doit être la leur dans les collèges, lycées et CIO, au service des jeunes et des familles.* »[1027]

Cette réaffirmation de l'expertise psychologique et éducative des conseillers d'orientation s'inscrit dans un espace des pensables encore largement circonscrit par l'inscription de ces promoteurs au PCF. Jacques Romian et Gilbert Blanc, qui occupèrent successivement les

[1027] *L'Université syndicaliste,* Congrès 1979. Extrait de motion pédagogique

positions de secrétaire national de catégorie du SNES, mais aussi Michel Zerwetz, responsable académique de l'académie de Créteil, qui fut l'un de leurs successeurs, adhérèrent respectivement au PCF en 1949, 1967 et 1964. Romian et Blanc animèrent également le groupe de travail permanent du SNES « Psychologie et orientation », - Romian en fut responsable jusqu'en 1977, année où Blanc le remplaça - et participèrent à celui du PCF « Psychologie et information », dirigé par Maurice Perche, député communiste depuis 1956, chargé depuis 1969, des questions de l'Education, et directeur politique de la revue communiste *L'Ecole et la nation*, et Noël Barthes, directeur du CIO du 13e arrondissement de Paris, et qui figurait parmi les membres du comité de rédaction de *L'Ecole et la Nation*.

Noël Barthes (1924-2008)[1028]

Né en 1924, N. Barthes est issu d'une famille de paysans. Après l'école communale il poursuivit sa scolarité dans une EPS. Il obtint le brevet supérieur puis le baccalauréat de philosophie en 1942. Il occupa brièvement un poste de maitre d'internat à l'EPS de Cahors qu'il quitta pour rejoindre les classes préparatoires à l'ENS de Saint-Cloud du lycée Fermat à Toulouse où il est successivement maitre d'internat, répétiteur et professeur-adjoint. De 1947 à 1949, il suivit la formation de COP à l'INETOP, et, dans le même temps, obtint, d'abord à la faculté des Lettres de Toulouse, puis, à la Sorbonne, les certificats d'enseignement supérieur en psychologie morale et sociologie, psychologie de l'enfant et pédagogie, et psychologie de la vie sociale. Titulaire du DECOP en 1949, il exerça comme conseiller d'orientation professionnelle au centre du 15e arrondissement de Paris, puis de 1952 à 1973, à celui du 13e arrondissement dont il devint le directeur jusqu'en 1984. Il succéda à Louis Mounier, dont les méthodes et pratiques de l'orientation l'intéressaient beaucoup, au point de demander sa mutation en 1952 pour le rejoindre. L'attrait pour les nouvelles pratiques, visites d'usines, rencontres avec les parents, etc. , était inséparable de son engagement au PCF, auquel il adhéra en 1944, et, au sein duquel, il participa au groupe des conseillers et psychotechniciens communistes dans les années 1950 et 1960. N. Barthes fut également membre du comité de rédaction de la revue *L'Ecole et la Nation*, et co-responsable du groupe de réflexion au PCF « Psychologie et information » qu'il anima avec Maurice Perche.

[1028] Cette notice se fonde exclusivement sur le compte rendu réalisé par Pierre Roche en hommage à Noël Barthes sur le site internet de l'ACOF.

Barthes constituait alors l'intermédiaire entre les générations de conseillers d'orientation – celle de conseiller d'orientation professionnelle de Romian, de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle pour Blanc, et celle de conseiller d'orientation du début des années 1970 pour Zerwetz - et les membres du groupe des conseillers et psychotechniciens communistes, recrutés dans les années 1940, qui fondèrent la revue *La Boussole* (1949-1954), auquel il appartint dans les années 1950-1960. Il fréquenta alors Antoine Léon, disciple de Wallon, qui devint au début des années 1970, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V, et Madeleine Odru, née Dissoubray, responsable de la cellule communiste à l'INETOP dans les années 1950, qui occupa un poste de conseillère d'orientation au CIO d'Aulnay-Sous-Bois, dirigé par J. Romian depuis 1968. La permanence de la figure du conseiller-psychologue au SNES semble, dès lors, résulter de cet entre soi de conseillers d'orientation, affiliés politiquement au PCF, et syndicalement au SNES, dont sont issus les représentants de catégorie au niveau national.

Michel Zerwetz

Michel Zerwetz est né en juin 1946. Son père était tôlier-formeur dans l'industrie automobile, puis ouvrier métallurgiste, et sa mère occupait, alternativement, un poste de femme de ménage et d'assistante maternelle. Son père était un électeur du PCF. Au plan syndical, il était affilié à la mouvance anarcho-syndicaliste de la CGT et participait à de nombreuses grèves avant guerre.

M. Zerwetz redoubla son CM2 en 1956 car il échoua à l'examen d'entrée en 6^{e} (qui sera supprimé avec la réforme de l'éducation Billières de 1957). Il intégra un cours complémentaire général qui préparait au brevet des collèges ou à l'enseignement professionnelle. Après la classe de 3^{e}, faute de lycée à Boulogne Billancourt, il entra au lycée prestigieux du 16^{e} arrondissement, Jean-Baptiste Say où il obtint son baccalauréat Sciences expérimentales en quatre ans (il redoubla sa première). Se destinant à l'enseignement des sciences naturelles au collège, M. Zerwetz s'inscrivit en propédeutique scientifique, puis en propédeutique sciences humaines. Il poursuivit ses études supérieures en Géographie et obtint la licence d'enseignement en histoire et géographie. Maitre-auxiliaire (MA) à Fontainebleau de 1968 à 1971, il prépara une maitrise de sciences de l'éducation à Paris V et le CAPES auquel il échoua. Le recrutement croissant de conseillers d'orientation et le statut d'élève fonctionnaire constituaient le moyen de mettre fin à l'incertitude professionnelle conférée par son poste de MA, et de mettre à profit les récents savoirs accumulés pendant ses études à Paris V. Il entra donc à l'INETOP en 1971 et en sortit en 1973. Il fut muté à Saint Denis puis au centre d'orientation du 13^{e} arrondissement de Paris, dirigé par Noël Barthes.

M. Zerwetz adhéra à l'UCJF à la fin du cours complémentaire et rejoignit l'UEC à 16 ans. Il milita au PCF à 18 ans. Il fut militant à l'UNEF durant ses études supérieures, et il rejoignit le SNES lorsqu'il accéda au poste de MA. Durant son année de stage comme conseiller d'orientation, il fut responsable académique de sa catégorie dans l'académie de Créteil, et travailla avec J. Romian et G. Blanc au niveau national. Ils réaffirmèrent le rôle de conseiller-psychologue - contre la redéfinition de leur métier comme informateur depuis 1974-1975- et ses missions d'adaptation et d'orientation auprès des élèves du collège[1029].

L'ouvrage *Ecole, psychologie et orientation*[1030], coordonné par trois conseillers d'orientation, Noel Barthes, Charles Coulbaut et Denis Lemercier, qui constitue, en quelque sorte, la synthèse des travaux réalisés par le groupe « Psychologie et information » du PCF, paru en 1977 aux Editions Sociales[1031] révèle l'espace des pensables, et des possibles, dans lequel s'insère la conception du métier de conseiller-psychologue au SNES.

Si le rôle du conseiller-psychologue est de contribuer à « *l'épanouissement maximal de la personnalité de chaque individu* », et donc de « *mettre à jour le vécu subjectif du sujet (motivations, refus, etc.) puis ses modes d'appropriation du réel et enfin les causes objectives et subjectives des difficultés rencontrées* »[1032], il doit également assurer une fonction de préparation à l'orientation vers un métier. Celle-ci s'appuie sur la diffusion, par le conseiller-psychologue, d'informations sur les métiers, les qualifications et les moyens d'y parvenir. Plaidant pour une orientation assumée et autonome de l'élève, qui tienne compte des besoins de l'économie[1033], les auteurs promeuvent l'emploi de méthodes actives ou de stimulation du processus de recherche personnelle d'information. Tout en faisant référence aux méthodes de l'ADVP et de l'EDC, les auteurs critiquent leur idéalisme et leur négation de la structure de classe. Ils se réclament davantage d'A. Léon, qui, rappelons-le, avait élaboré au milieu des années 1950 une conception éducative de l'orientation professionnelle.

Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris V, A. Léon définit, dans un court article, publié à la *Revue Française de Pédagogie* en 1973[1034], destiné initialement à la formation

[1029] L'intégralité de la notice biographique est tirée d'un entretien téléphonique le 11 octobre 2013 d'une durée d'1h30 et d'échanges de mails avec Michel Zerwetz (Il habite La Réunion). Occupant des fonctions syndicales à la fin des années 1970 et au début des années 1980, M. Zerwetz était tout indiqué pour me renseigner sur la politique du SNES concernant la définition du métier de conseiller d'orientation. L'entretien n'avait qu'une visée informative. Il a été complété par des questions d'ordre biographique auxquelles il a bien voulu répondre par mail.

[1030] N. Barthes, C. Coulbaut, D. Lemercier, *Ecole, psychologie et orientation,* Editions Sociales, collection Notre temps,1978.

[1031] Marie-Cécile Bouju, « Les maisons d'édition du PCF, 1920-1956 », *Nouvelles Fondations,* 3/2007 (n° 7-8) , p. 260-265

[1032] N. Barthes, C. Coulbaut, D. Lemercier, *op.cit.*

[1033] *Ibid*, p. 117

[1034] A. Léon, « Information, orientation et adaptation », *Revue française de pédagogie*, vol.28, n°1, 1973, pp. 19-29

permanente des conseillers d'orientation, l'information comme outil indispensable à « *une pédagogie active de l'adaptation* »[1035], celle-ci étant considérée comme le résultat d' « *un équilibre entre normalité et normativité* »[1036]. L'information sur le fonctionnement, les normes du système éducatif, permettrait à l'individu d'être plus « *réaliste* », et, du même coup, d'agir sur elles, de leur résister, ou, pour parler comme A. Léon, de « *s'engager dans des conduites plus normatives* »[1037]. La référence aux travaux d'A. Léon, qui a pris ses distances avec le PCF depuis le milieu des années 1950, ne doit pas être perçue comme une prise de position contre une conception éducative de l'orientation mais au contraire comme une stratégie par le PCF et le SNES de réaffirmer la paternité de cette acception pédagogique de l'orientation dans ce contexte de redéfinition de l'identité du groupe des conseillers d'orientation. La référence à Léon permet aussi de ne pas rompre complètement avec les pratiques héritées de la psychologie expérimentale. Léon rappelle, en effet, dans son article, l'apport de la psychologie expérimentale pour l'élaboration d'une conception scientifique des méthodes dites actives[1038].

Bien qu'elle puisse paraître ambiguë, la double position du PCF et de la tendance UA du SNES, de plaider pour une orientation éducative et une préservation des tests comme outils des psychologues, coïncide avec la réforme des GAPP de 1974-1976 remettant en cause l'expertise des psychologues scolaires, générant l'alliance –improbable ? - du SNES, de l'AFPS, et du nouveau Syndicat des Psychologues de l'Education Nationale (SPEN) contre la politique d'Haby. Le SPEN, créé au printemps 1975, était composé de psychologues scolaires s'opposant à la politique du SNI, devenu SNI-PEGC[1039] depuis 1976, en matière de psychologie scolaire[1040]. Il contestait, en effet, la réforme des GAPP et la définition, en creux, du psychologue scolaire comme pédagogue soumis aux décisions des chefs d'établissements. L'extrait de cette communication au congrès de l'AFPS de décembre 1975 confirme la nature de l'enjeu :

> « *Ce qui intéresse avant tout le psychologue scolaire n'est pas la pédagogie en elle-même, mais la résonnance de tel ou tel style de relation pédagogique, de telle méthode d'enseignement ou de telle*

1035 *Ibid*, p.28
1036 Il se réfère à G. Canguilhem qui distingue la normalité de la normativité, la seconde laissant penser que l'individu reconstruit des normes. *Ibid,* p. 27
1037 *Ibid*
1038 A. Léon, *op.cit.*, 1973, p. 22.
1039 André D. Robert, « Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976) », Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jean-François Chanet et Jacques Girault (dir.), *La fédération de l'éducation nationale, 1928-1992, histoire et archives en débat*, Presses universitaires du Septentrion, 2010, pp. 123-137
1040 Voir lettre de Jean-Pierre Derquenne à André Belleville, instituteur SNI, militant Unité et Action dans laquelle il relate les circonstances qui expliquent l'avènement du SPEN et le Numéro 1 du SPEN de Juin 1975 Archives du SNES. Fond 2012-022 312. Archives nationales du Monde du travail. Roubaix

organisation de la vie pédagogique sur la personnalité de l'enfant et son développement (…) Le psychologue scolaire n'est donc pas un pédagogue, mais un psychologue en milieu scolaire »[1041].

Au nom de « *la lutte contre la ségrégation contre l'échec, contre la sous qualification, pour la prévention des difficultés, pour le soutien, pour l'adaptation réciproque de l'enfant et de l'école, pour l'insertion du jeune dans la vie adulte* » [1042], le SNES et l'AFPS prirent position ensemble et pour la première fois, contre les réformes en cours, et contre le SNI, et réclamèrent la création d'un Service de Psychologie et d'Orientation de l'Education Nationale doté d'un corps de conseillers-psychologues formés en 5 années après le baccalauréat[1043]. Rejetant les positions corporatistes et scientifiques, qui avaient, jusque-là, opposé les deux groupes professionnels jusqu'au début des années 1970, le SNES et l'AFPS ne renoncèrent néanmoins pas à leurs intérêts respectifs. L'AFPS ne pouvait prétendre jouer un rôle syndical et n'avait plus de relais au sein du SNI-PEGC. La direction du SNES voyait dans l'alliance avec l'AFPS et le SPEN, l'opportunité de fragiliser davantage la majorité UID du SNI qui était aussi celle de la FEN, et de s'ériger comme authentiques représentants syndicaux de la psychologie de l'éducation.

La réaffirmation de l'expertise des psychologues scolaires, de leur autonomie à l'égard du système éducatif, et de ses catégories de jugement, s'accompagnait, en outre, d'une réhabilitation des tests vivement critiqués par Michel Tort, qui, dans le sillage de la critique de P. Naville[1044], les assimilait à une justification prétendument scientifique de la division du travail[1045]et appelait à leur suppression. Paule Paillet, ex-présidente de l'AFPS, dans *Psychologie à l'école*, ouvrage, qui parut en 1976, se livra à un plaidoyer en faveur des tests, elle, qui avait refusé, au début des années 1960, l'assimilation des psychologues scolaires aux conseillers d'orientation. Tout en dénonçant le caractère fixiste des tests, elle rappelle, cependant, qu'ils constituent « *une situation expérimentale standardisée donc contrôlable* » qui permet « *d'échapper à la subjectivité de la notation* » et « *d'introduire un facteur d'appréciation extérieur à l'école* » [1046]. Dans l'ouvrage *Ecole, psychologie et orientation* auquel a participé G. Blanc, on retrouve la référence de l'article de M. Huteau et J. Lautrey[1047], *Artefact et*

1041 L'intervention du psychologue scolaire n'a pas un caractère pédagogique. Congrès de l'AFPS 12, 13 décembre.
1042 Défendre et promouvoir la psychologie de l'éducation. Prise de position commune AFPS/SNES du 9 mai 1976. Archives du SNES. Fond 2012-022-312.Archives nationales du monde du travail.
1043 La question de la formation a toute son importance car des membres du groupe socialiste et des radicaux de gauche de l'Assemblée nationale ont déposé en novembre 1974 un projet de loi visant à créer un code de déontologie des psychologues au sein duquel est défini un psychologue comme « *toute personne justifiant d'un diplôme d'études spécialisées en psychologie d'une ou deux années après l'obtention de sa maitrise* ». Procès verbal du 20 novembre 1974 n°1322. Assemblée nationale. On revient sur la question du titre de psychologue dans la dernière partie de la thèse.
1044 Cf. Chapitre 2
1045 Michel Tort, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974
1046 Paule Paillet, *Le psychologue à l'école*, Editions ESF, 1976
1047 N. Barthes, C. Coulbaut et D. Lemercier, *op.cit.*, p. 58

réalité dans la mesure de l'intelligence (à propos du livre de Michel Tort : « Le QI »). Si Huteau et Lautrey conviennent de « *contaminations idéologiques des tests* » résultant d'insuffisances de la théorie de l'intelligence et des perspectives d'application[1048], ils dénoncent entre autre, le manque de précision de la critique de Tort qui confond tests des échelles d'intelligence et les batteries de tests factoriels, l'interprétation des faits sélectionnés, les raisonnements faux et l'occultation par M. Tort de la variabilité des résultats aux tests au sein d'une même classe sociale qui pourrait remettre en cause la corrélation qu'il souligne entre QI et catégorie sociale. Les nombreuses failles du raisonnement de Tort, révélées par Huteau et Lautrey, sont mobilisées, dans l'ouvrage de Barthes, Coulbaut et Lemercier, qui reconnaissent le caractère « bourgeois » des tests, mais ne récusent pas pour autant leur utilité sociale, à savoir, selon eux, de constater les inégalités et d'enrichir la connaissance des mécanismes d'apprentissage.

On comprend mieux, dès lors, la juxtaposition des deux termes, conseiller-psychologue et psychologue de l'éducation, dans les papiers de J. Romian et G. Blanc et dans l'ouvrage de Barthes, Coulbaut et Lemercier. Dans la partie de l'ouvrage intitulé « Le programme commun et l'orientation » les auteurs, tout en rappelant le projet de réforme du système éducatif élaboré sous la responsabilité de P. Juquin - député communiste, partisan de la modernisation du PCF - font, en effet, état à la fois des fonctions du conseiller-psychologue mais aussi au psychologue qui « *fournit en plus de son apport propre au diagnostic, des propositions qui, tenant compte de l'appréciation des difficultés rencontrées par un enfant ou un groupe d'enfants, permettront à l'ensemble des éducateurs de les surmonter (…). Ce rôle implique que l'action du psychologue de l'éducation s'appuie sur une recherche scientifique riche et solide et débouche sur un apport général à la planification de l'éducation* »[1049].

Tout porte à croire que l'opposition entre le SGEN et le SNES ne réside pas dans la finalité du métier de conseiller d'orientation, ni dans sa représentation, mais quasi exclusivement dans le choix des outils à disposition du conseiller d'orientation. Le SNES et le PCF optaient pour la préservation des tests comme garants d'un diagnostic objectif. Mais ils prônaient également l'emploi de méthodes, dites psychopédagogiques, qui restaient à définir. L'absence de renouvellement des pratiques des conseillers d'orientation et de définition du travail psychopédagogique alimentait l'incertitude et le malaise des conseillers d'orientation proche du SNES puisqu'incapables de combler le vide généré par l'inadaptation matérielle de la méthode des tests à l'Ecole ; incertitude à laquelle concourent largement les tensions au sein de l'ACOF.

[1048] Michel Huteau et Jacques Lautrey, « Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence (A propos du livre de Michel Tort : le QI) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, n°2, 1975, pp.186-187.
[1049] N. Barthes, C. Coulbaut, D. Lemercier, *op.cit.*, p. 115

2.2. La difficile unité au sein de l'ACOF (1968-1981)

L'ACOF a joué un rôle décisif aux côtés du SNES et du SGEN pour la sortie des textes portant statut des conseillers d'orientation au début des années 1970[1050]. Son action perdurait et s'incarnait sous la forme d'échanges avec des rédacteurs en chef de journaux (Le Monde, Le Monde de l'Education, le Nouvel Alsacien), des responsables d'émissions de radio (Europe 1 et France Inter), ou encore d'audiences régulières avec M. Rancurel, directeur des collèges au ministère de l'Education[1051]. L'enjeu était double pour l'association: il s'agissait d' « *éviter surtout de faire renaitre une image de la fonction d' « orienteur » à laquelle certains seraient bien contents de nous voir contraints* » [1052], d'où une intense compagne de communication pour réaffirmer la dimension éducative du métier de conseiller d'orientation[1053].

On trouve très peu de traces d'une remise en cause par les syndicats des actions de l'ACOF. Le SGEN dénonça, en février 1978, l'intervention de l'ACOF concernant la question du soutien scolaire pour deux raisons. La première relève d'une divergence de positions concernant la notion de soutien ; la seconde interroge la représentativité de l'association. Le SGEN s'opposait, en effet, à la notion de soutien et contestait à l'ACOF son droit à défendre des positions qui sont contraires à celles qu'il défendait. On a mis en évidence, dans le chapitre 2, la concurrence, à la fin des années 1960, entre le SNES et l'ACOF pour la représentation professionnelle et syndicale du métier. Elle semble désormais contenu, si l'on en croit l'extrait de la lettre de J. Clochard, alors secrétaire général de l'association, à G. Blanc : « *tu verras que tenue par des main sûres, l'ACOF ne déroge pas de son rôle d'Association de Spécialité* » [1054].

Au-delà des affinités entre le secrétaire général, et plus largement du bureau de l'ACOF, et le représentant national de la catégorie au SNES, que l'on devine à la lecture des nombreux courriers échangés[1055], l'apaisement des relations entre l'ACOF et le SNES tient également à la dynamique de concertation/d'échange amorcée en 1974 entre l'association et le syndicat. La remise en cause de l'association professionnelle survint davantage à l'intérieur de celle-ci . La connivence de l'ACOF et du SNES constitua l'un des objets de discorde au sein de l'ACOF. Le

[1050] Voir le chapitre précédent

[1051] Actions que l'on peut saisir grâce aux comptes rendus d'audience avec M. Rancurel, aux lettres envoyés à Europe 1 ou au Monde de l'Education. Cf. Archives de l'ACOF (cf. Annexes)

[1052] Compte rendu du comité de l'ACOF 14 décembre 1968

[1053] Cf. Conférence de presse de l'ACOF à Avignon en 1980. Cf. Archives de l'ACOF (Annexes)

[1054] Lettre de Jean Clochard à Gilbert Blanc. 18 Avril 1975. Fond 2012-022-312. Archives Nationales du Monde du Travail. Roubaix

[1055] Cf. Courrier de G. Blanc du 17 novembre 1975 à l'attention d'A.-M. Machtou, A. Louveau et C. Prévot, membres du bureau de l'ACOF. « Chers camarades, je vous communique à titre confidentiel les remarques de Claude Michel, représentant de la CGT au congrès de l'ACOF, et la lettre que je lui ai fait parvenir. Les problèmes posés par C. Michel sont important même si le tir parait mal ajusté ici et là. Pourrions-nous nous rencontrer pour en parler ? » Fond 2012-022 312. Archives nationales du travail. Roubaix

courrier de René Thiry, inspecteur d'information et d'orientation qui siégeait au comité d'honneur de l'ACOF, rappelle ainsi le rôle d'amicale de l'association qui consiste à favoriser le débat d'idées, l'échange sur les outils et théories.

> « *Depuis des années, la profession est en fait minée de l'intérieur et par ceux-là même qui prétendent défendre les conditions de travail du conseiller d'orientation, persistent à vouloir son assimilation totale aux enseignants et font campagne pour ne les présenter que comme un psychologue scolaire du second degré. En poursuivant ainsi c'est le meilleur moyen de voir ressortir bientôt le professeur-conseiller modèle 1966 revu et corrigé (…) Je compte sur la sagesse du bureau actuel pour éviter les dérapages incontrôlés, alors que nous avons la chance d'avoir à la direction des collèges un interlocuteur qui connaît parfaitement nos services et ce que peuvent faire les conseillers d'orientation* »[1056].

Le rôle de l'ACOF fut également interrogé par R. Solazzi, directeur du centre d'application de l'institut de formation de conseillers d'orientation de Lyon, qui, à l'inverse de René Thiry, reprocha, à plusieurs reprises entre 1978 et 1979 dans les courriers qu'il adressa à Y. Pouliquen, directeur du CIO de Nantes et président de l'ACOF, l'inaction et la passivité de l'association alors que l'institut de Lyon et de Caen étaient menacés de fermer.

> « *En 25 ans de carrière je n'ai pas connu d'époque plus noire pour notre profession : comme disait le gendarme dans une pièce de Bréal présentée « Au théâtre ce soir » : essayer de comprendre c'est déjà commencer à désobéir ! La moindre initiative demande des mois pour aboutir… et encore ! (…) Il ne nous restera plus bientôt qu'à lutter seuls pour notre dignité professionnelle ou tout simplement pour notre dignité personnelle ? (…) C'est pour cela que je redis : mais que fait donc l'ACOF ? Si c'est vrai que nous sommes la dernière académie à remettre au pas (…) comment notre association a-t-elle pu ne pas s'en apercevoir ? Qu'est ce qui l'aveugle ou la paralyse ? L'ACOF serait elle devenue la « grande muette » ? (…) Dans l'académie, plus personne ne croit au rôle positif que pourrait jouer l'ACOF en ce domaine, à un point tel, qu'il vaut mieux que je ne dise pas qu'il m'arrive d 'y croire pour ne pas me ridiculiser et être pris pour un naïf incorrigible…* »[1057]

L'analogie avec la « grande muette » suggérait qu'une force extérieure la contraint à ne pas intervenir dans cette affaire. A en juger par la dernière phrase citée, la neutralité de l'ACOF

[1056] Courrier de René Thiry à Yves Pouliquen du 20 mars 1979. Archives de l'ACOF. (Cf. Annexes)
[1057] Courrier de R. Solazzi à Y. Pouliquen du 24 décembre 1979. Archives de l'ACOF. (Cf. Annexes)

semblait par ailleurs renforcer la segmentation du groupe. La fermeture de l'institut de Lyon représentait, en effet, un enjeu important puisqu'il constituait le bastion de la conception du métier de conseiller d'orientation comme animateur social.

La candidature, puis l'élection de Pierrette Lombes comme présidente de l'ACOF, en 1980, était censée mettre un terme aux accusations qui dénonçaient une prise en main par le SNES de l'ACOF. P. Lombes, bien que syndiquée au SNES, défendait une définition assez large du métier de conseiller d'orientation proche du travailleur social. Malgré cette transformation de l'équipe dirigeante de l'ACOF, la représentativité de celle-ci fut mise en cause, au début des années 1980, tout comme la légitimité de son comité exécutif. À cela plusieurs raisons : d'abord, l'augmentation des adhérents à l'association ; un compte rendu de réunion du comité mentionne l'augmentation de 45% des effectifs de l'association en mai 1975, par rapport à l'année précédente. Ensuite, on observe une large représentation du haut de la hiérarchie des conseillers d'orientation au sein du comité de l'ACOF : Y. Pouliquen, Jean Clochard et Pierrette Lombes sont directeurs de CIO; Jean Pellerano, commissaire technique et vice-président en 1979 de l'association est inspecteur d'académie, Jacques Sénécat, régulièrement secrétaire général ou secrétaire adjoint, et Alain Louveau, chargé des relations extérieures, sont Inspecteurs d'Orientation[1058]. Ces membres du comité ont été formés entre 1950 et 1960, si bien que leurs représentations du métier de conseiller d'orientation pouvaient être en décalage avec les nouveaux adhérents à l'ACOF. En témoigne un courrier que l'on suppose d'Y. Pouliquen[1059] adressé à Anne-Marie Machtou, responsable de la publication du bulletin de l'association et Claire Prévot :

> « *La crise de l'ACOF – si crise il y a (il n'y a pas lieu d'être exagérément alarmiste) provient bien, me semble-t-il du fait que nous ne reconnaissons pas les conseillers d'orientation, ce qu'il est convenu d'appeler, la base ; nous ne sommes pas sûrs de les représenter ; eux-mêmes nous interrogent et nous sommes embarrassés pour leur répondre.* »

Le Congrès de Cergy de septembre 1981 aurait, vraisemblablement, servi de révélateur des tensions autour du rôle et de la doctrine de l'association. Dans une lettre intitulée « Après Cergy, où en est l'ACOF ? », A.-M. Machtou et C. Prévot soulignent en effet « *l'arrivée de nombreux jeunes collègues qui posent au comité de l'ACOF un certain nombre de questions pertinentes :*

[1058] Etat du comité 1978-1979 de l'ACOF
[1059] Le courrier du 3 novembre 1981 n'est pas signé mais il provient de Nantes où Yves Pouliquen est directeur de CIO.

- *Que représente l'ACOF ?*
- *Quelles idées, quelles positions défend-elle ?*
- *Au nom de qui s'exprime-t-elle quand elle est consultée ?*
- *Comment fonctionne-t-elle ?* »

Les deux auteures s'interrogent, dès lors, sur le rôle de l'association : « *Parviendra-t-elle à définir une doctrine ou doit-elle être plutôt le lieu de rencontre et d'expression des différentes tendances (…) ?*»[1060]

L'association des conseillers d'orientation fut en proie aux doutes quant à sa capacité à élaborer une doctrine et plus largement sur ses fonctions. A ceux-ci se combina une campagne de dénigrement de l'action du comité dont était présumée qu'elle n'était le produit que d'un *triumvirat* féminin parisien, dénigrement qui généra la démission de la présidente de l'association, d'A.-M. Machtou et de C. Prévot.

Si l'ACOF ne parvient pas à élaborer une position largement partagée qui rassemblerait les conseillers d'orientation au-delà des clivages idéologiques et corporatifs, il semble qu'elle constitua, néanmoins, un lieu de confrontation de représentations du métier et de ses pratiques. Les bulletins de liaison publiés entre 1968 et 1980 peuvent en témoigner. Ils peuvent également être considérés comme indicateurs du brouillage du champ des représentations du métier. Loin de constituer une source objective des multiples sens donnés au métier de conseiller d'orientation, les bulletins de liaisons livrent des représentations présélectionnées par le comité de lecture de l'ACOF obéissant à des principes de sélection qui, pour être saisis, requièrent que l'on interroge les propriétés sociales des agents qui composent le comité de lecture. Il faudrait aussi interroger les propriétés sociales des personnels de l'orientation (conseillers d'orientation, directeur de centres, inspecteur d'orientation) qui produisent des représentations du métier ou suggèrent des pratiques. L'analyse externe des représentations du métier de conseiller d'orientation reste à faire. N'ayant pas de visée explicative, l'analyse des bulletins de liaison répond exclusivement à une logique interne. Elle n'a pour fonction que de fournir une description de ce que sécrète le processus de reconversion de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation dans les années 1970.

Le dépouillement des bulletins de liaison révèle l'unanimité des producteurs de sens du métier sur sa finalité éducative. Néanmoins, à l'image de la reconversion de l'expertise des conseillers d'orientation à laquelle procèdent le SGEN et le SNES, le réaménagement de l'identité

[1060] « Après Cergy, où en est l'ACOF ? » Courrier du 2 novembre 1981. Archives ACOF

professionnelle du groupe autour de la psychopédagogie se heurte à la méthode des tests qui reste au cœur de l'expertise des conseillers d'orientation.

La méthode des tests et plus largement la psychologie expérimentale sont en proie à des critiques multiples de portées différentes au sein des bulletins de liaison. Les plaidoyers pour l'abandon des tests collectifs sont en réalité peu nombreux dans les années 1970. On en dénombre deux dans les bulletins de l'ACOF : d'abord celui d'un certain Delizy dans le numéro de Mars-Avril 1975, du CIO d'Ivry selon lequel les batteries de tests collectifs caractérisent une perte de temps et ne sont pas rentables ; puis celui de J. Giust, dans le numéro de Novembre-Décembre 1975, membre du bureau de l'ACOF, qui dénonce la non prise en compte de la personnalité globale de l'élève, de la relation maitre-élève, du désir d'autrui et des caractéristiques actuelles du monde du travail, liée à l'utilisation des batteries de tests. Néanmoins on relève plusieurs critiques à l'égard de la méthode expérimentale à laquelle est reprochée son inadaptation à l'Ecole. Jean Drévillon, dans le numéro de Janvier-Mars 1972, dénonce la non adaptation de la méthode de la théorie des aptitudes et de la personnalité aux années 1970. Il plaide pour une fonction intégratrice du conseiller d'orientation. Ce n'est pas pour autant qu'il récuse complètement l'usage des tests dont l'utilisation doit être complétée par la psychologie génétique. La technique des tests est également critiquée lorsque des conseillers d'orientation remettent en cause l'aspect essentiellement technique de leur mission. Bernard Bonnesoeur de l'IROSP de Caen, préconise dans le numéro de Janvier-Février 1974 de ne pas s'enfermer dans l'aspect technique du métier et d'investir la question des problèmes de groupes et des institutions[1061]. Le recours aux travaux de psychologie relationnelle tels que ceux de C. Rogers ou de J. Dewey n'est pas corrélé à un rejet de la méthode expérimentale. En témoigne les articles d'A. Chambon, qui plaide dans le numéro de février-mars 1971, pour une formation en psychologie de la relation et du conseil, et qui dans le numéro de janvier février 1976, se livre à une défense de la méthode des tests seule garante d'une pratique objective des conseillers d'orientation qui contraste avec la subjectivité des notes scolaires. Il dénonce les positions des conseillers d'orientation recrutés au CAFCO 2 à qui il impute le rejet des tests. La position des conseillers d'orientation du CIO de Villefranche S/Saône est proche de celle de Chambon. Ils prônent en effet l'usage d'un large répertoire associant les tests, les questionnaires d'intérêts, l'observation en milieu scolaire et l'entretien[1062].

[1061] B. Bonnesoeur, « Réflexion sur un bilan (Activités d'orientation dans un CES) 1972-1973 », *Bulletin de l'ACOF,* Janvier-Février 1974, p. 1-2

[1062]« Le conseiller et l'institution scolaire », *Bulletin de l'ACOF,* Mars-Avril 1977

L'absence d'identité professionnelle dominante suscite des prises de positions multiples sur les techniques, la finalité et le rôle des conseillers d'orientation au principe de cette confusion consentie qui sert de laboratoire où s'élaborent de nouvelles tentatives identitaires. La majorité des avis exprimés tendent à rénover leur expertise professionnelle héritée de la psychologie expérimentale de Piéron plus qu'à s'en défaire. Néanmoins la nécessaire adaptation de la méthode expérimentale à l'Ecole que peuvent offrir la psychologie relationnelle et du conseil ne peut se réaliser sans altérer la définition antérieure du métier. La reconversion de l'expertise des conseillers d'orientation est tout à la fois prisonnière du paradigme expérimental encore dominant et de l'injonction à l'adapter à l'Ecole ; paradoxe au principe de l'insatisfaction et du malaise des conseillers d'orientation établis comme nouveaux.

3) Le malaise des conseillers d'orientation dans les années 1970

> « *Déjà au bout de deux ans, il m'a semblé nécessaire d'abandonner les tests. Je ressentais comme une évidence que les tests, instruments à ma disposition, étaient peu sûrs, très peu sûrs. Je me suis toujours demandé ce que je voulais dire quand j'en interprétais les résultats pour d'autres personnes (enfant, enseignants, parents…). Quelles réalités recouvraient mes propos « psychologiques » ?*
>
> *Pourtant, plus qu'une critique théorique (…) il me semble que ce qui a déterminé mon abandon des tests est une raison encore plus vécue que la précédente : l'impression de « mystifier » les gens, de les installer dans la dépendance de spécialistes qui pourraient résoudre pour eux leurs problèmes et, plus grave peut être, de les conforter dans leur sentiment habituel qu'il y a des doués et des non-doués, que les hiérarchies sont justes, qu'à l'école si l'on ne réussit pas, c'est par sa propre faute (mais objectivée par les soins des tests !).*
>
> *Toutes ces idées que je ne cherche pas à ordonner ni à rendre exhaustives, se traduisent affectivement, pour moi, par le profond malaise qu'il y a à expliquer, commenter les résultats de leurs tests à ceux qui les ont passés.* »[1063]

[1063] Vincent Guillon, « « Fera un bon élève de CET » ou les réflexions périmées d'un conseiller d'orientation scolaire et professionnelle », *Bulletin de liaison de l'ACOF*, 49e année, n°263, Juillet-Août 1977, pp. 31-36. V. Guillon est né en 1950. Il suit une licence de psychologie à Nanterre et passe le concours de l'INETOP en 1972. Le malaise évoqué par V. Guillon à occuper son poste génère à la fin des années 1970 une rupture d'un an avec son métier. Il investit alors la musique et suit des cours de jazz durant l'année 1979-1980. Après son service militaire effectué entre 1975 et 1976, il avait envisagé d'intégrer l'armée. Eléments biographiques recueillis lors d'échanges informels avec l'intéressé. J'ai rencontré V. Guillon au tout début de la thèse (2010) et celui-ci a refusé que j'enregistre l'entretien. Nous nous sommes revus deux fois en 2015: une première fois dans son bureau de l'INETOP, pour échanger des informations sur la politique du SGEN à l'égard du titre de psychologue, et une seconde fois à la terrasse d'un café pour revenir sur sa trajectoire professionnelle.

L'examen du travail complexe et différencié du renouvellement de l'identité collective des conseillers d'orientation dans les années 1970 atteste de l'état relativement plastique des contours de l'activité du métier qui, on le suppose, autoriserait des occupations multiples du poste. L'analyse attentive des trajectoires de conseillers d'orientation dans les années 1970 témoigne de la prégnance encore très forte des tests et surtout des séances de tests collectifs dans les pratiques. Si bien que, pour de nouveaux conseillers d'orientation, le travail d'aménagement du poste, de reconstruction d'une identité professionnelle, est difficile et ne se réalise pas sans malaise. On illustrera le processus d'aménagement du poste grâce à l'analyse d'une trajectoire de « nouveau » conseiller d'orientation. Cela ne veut pas pour autant dire que la représentation du métier de conseiller d'orientation comme COP ou psychotechnicien et l'utilisation de ses pratiques restaient intactes. L'étude d'une seconde trajectoire tend, en effet, à démontrer que le processus multiforme de transformation de l'identité du métier et de ses pratiques ne s'est pas réalisé sans heurter l'ethos professionnel des conseillers d'orientation liés à la définition antérieure du métier.

C'est à partir d'entretiens semi-directifs que les trajectoires des conseillers d'orientation ont pu être saisis. Ces entretiens se décomposaient en deux parties : la première interroge le parcours scolaire, universitaire et professionnel de l'enquêté ainsi que les logiques qui l'ont amené à devenir conseiller d'orientation et d'en faire son métier ; la deuxième partie traite de l'évolution des pratiques mises en place par l'enquêté une fois dans le poste. La combinaison de ces deux temps de l'entretien permet de resituer le déroulement de l'activité dans une dynamique temporelle, incluant l'entrée dans la profession, l'occupation du poste, etc., de saisir les « *transactions biographiques* », comprises pour C. Dubar comme des ajustements, des compromis avec soi-même, avec son passé, et les « *transactions relationnelles* »[1064] entendues comme des interactions entre un individu, des partenaires professionnels et des institutions légitimes. Elle favorise, ainsi, l'objectivation de la carrière de l'individu, comprise comme « *le sens indissociablement subjectif et objectif que prend après coup comme carrière (pour le sociologue mais aussi sous le regard rétroactif du sujet) une succession d'actions, réactives, défensives, tactiques, anticipatrices, etc. , que celui-ci a choisies en son nom personnel pour gérer ses rapports avec le pouvoir contraignant d'un appareil qui lui a imposé anonymement la gradation prédéterminée des sanctions ou des récompenses correspondant à ses réponses (ou à ses abstentions) choisies*»[1065]. « L'outil-carrière » présente l'intérêt de pouvoir saisir les conditions de possibilités de la rencontre entre un individu et le groupe professionnel mais aussi de restituer les logiques au principe de son maintien dans le poste[1066].

[1064] Dubar lie l'analyse des « *transactions biographiques* » à celle des « *transactions relationnelles* » afin de rendre compte des formes d'identité construites par les praticiens d'une profession. Voir C. Dubar, *art.cit*, pp. 521-522.
[1065] J.-C. Passeron, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, 1990, vol.31, n°1, p. 20
[1066] Muriel Darmon, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, vol. 2, n°82, 2008, pp. 149-167

On a mis en évidence dans l'introduction de la thèse les difficultés pratiques auxquelles on a été confrontées lors de la recherche et notamment celles qui tiennent à la réalisation d'entretiens semi-directifs avec des conseillers d'orientation. Elles tiennent à leur connaissance de la sociologie et des dispositifs d'entretien, au ciblage de conseillers d'orientation retraités plus difficile à contacter et à rencontrer, et, lorsqu'ils sont possibles, à l'image négative du conseiller d'orientation susceptible d'incliner les enquêtés à livrer des expériences positives de leur travail ou à revaloriser leurs fonctions au sein de l'Ecole. Rares sont les entretiens qui révèlent les contraintes du poste, les incertitudes, mécontentements, ou souffrances liées à l'exercice du métier. C'est parce qu'ils figurent parmi les rares conseillers d'orientation à nous avoir livré une « vérité » du métier qu'on a choisi de revenir sur la trajectoire de Pierre Roche et de Micheline Bongibault.

3.1. Le conseiller d'orientation ou « l'agent de la « démocratisation scolaire » »

Pierre Roche est né en 1941 à Paris. Sa mère était infirmière psychiatrique et son père maitre d'hôtel. Après le cours complémentaire, il poursuit ses études secondaires à Evreux puis à Paris. Il redouble deux fois et passe un bac philo en 1961. Après l'année de propédeutique, il obtient une licence de philosophie puis sa maitrise en 1968. Il est surveillant de 1962 à 1968 puis devient maitre auxiliaire en philosophie. C'est en 1974 qu'il intègre l'INETOP. Il en sort conseiller d'orientation en 1976 et le restera jusqu'en 2003 où il part à la retraite. En 1978, il commence une thèse sur l'histoire de l'orientation avec Antoine Léon. Il change de sujet de thèse en 1979 pour la consacrer aux instituteurs communistes sous la 4e République[1067]. Il la soutient en 1988 sous la direction de Jacques Testanière[1068] (A. Léon était à la retraite) et obtient les félicitations du jury à l'unanimité. Il tentera en vain d'occuper un poste de maitre de conférence en sciences de l'éducation.

Le livre qu'il publie avec Yves Vargas, aux Editions Maspero, *Telles luttes, telle école. Le PCF et l'école. 1944-1978*, répond à « *l'invitation par la direction du parti à interroger sa propre histoire pour mieux agir aujourd'hui et demain* »[1069] . Il est membre du PCF depuis 1961 et le quitte en 1984. Il avait adhéré aux jeunesses communistes en 1958. Investissant le rôle d'intellectuel organique[1070], P.

[1067] Pierre Roche, *Les instituteurs communistes à l'Ecole du parti (1949-1954)*, Thèse pour le doctorat de 3e cycle, 1988, sous la direction de Jacques Testanière, Université de Rouen.
[1068] Jacques Testanière, professeur de sciences de l'université à Rouen. Cf. J. Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol.8, n°1, 1967, pp. 17-33.
[1069] Pierre Roche, *op.cit.*, 1988, p. 4
[1070] "Les intellectuels d'institution (religieuse notamment) ou de parti ont pour principale tâche d'illustrer et de défendre la doctrine et/ou la ligne idéologique de l'instance qu'ils ont choisi de rejoindre (…). Il leur faut constament s'ajuster aux contraites spécifiques qui leur sont imposées et qui subordonnent les valeurs intellectuelles à la

Roche participe à l'ouvrage publié aux Editions sociales en 1977, par Coulbaut, Lemercier et Barthes, *Ecole, psychologie et orientation* qui constitue la synthèse des travaux du groupe de travail « Psychologie et Information » du parti animé par M. Perche. A sa dissolution, il devient responsable du groupe « Psychologie de l'Education » au Centre de Recherche et d'Etudes Marxistes[1071]. Néanmoins le processus *d'aggiornamento* du parti communiste, qui faisait une large place aux intellectuels, est interrompu par la rupture du programme commun avec le PS, et la reprise en main de sa direction par Georges Marchais[1072]. Le débat sur la politique scolaire du parti, auquel appelaient les auteurs de *Telles luttes telle école*, n'aura donc jamais lieu, tout comme la carrière d'intellectuel de parti à laquelle aspirait P. Roche. Celui-ci est donc comme « pris au piège » du métier de conseiller d'orientation.

Au moment où je le rencontre (en 2011) il préside depuis 2001 le Groupe de Recherche et d'Etudes sur l'Orientation (GREO)[1073] fondé en 1996, dont il a aussi été l'un des promoteurs et des animateurs. Il travaille sur la réédition du Que Sais-je *L'histoire de l'enseignement en France* avec Antoine Léon, et sur l'actualisation de l'ouvrage d'André Caroff, *L'organisation de l'orientation des jeunes. Des origines à nos jours* qui retrace, comme le titre l'indique, l'histoire de l'orientation jusqu'en 1988. Il publie des articles dans la revue de l'association professionnelle des conseillers d'orientation[1074] mais aussi dans la revue *Spirale*, revue de recherches en Education, en 2007[1075]. Il est également membre du comité de rédaction de *La Pensée*, revue marxiste fondée en 1939 par Paul Langevin et Georges Cogniot. Ces investissements dans l'histoire de l'orientation et de l'enseignement ainsi que dans la revue *La Pensée* traduisent encore cette double ambition jamais satisfaite de devenir intellectuel universitaire et intellectuel de parti.

---

discipline militante. Il en résulte un tiraillement entre des valeurs et intérêts contradictoires (intellectuels vs militants), que font apparaitre les tentatives des intellectuels catholiques et celles de leurs homologues communistes pour acquérir une autonomie relative au sein de l'institution." Cf. G. Sapiro, *art.cit.*, 2009, p. 22

1071 La création du CERM en 1960 dont la direction est confiée à Roger Garaudy –professeur de philosophie exclu du PCF en 1970- s'inscrit d'après Bernard Pudal dans le contexte de crise du PCF comme entreprise culturelle qui exige l'élaboration « *de nouvelles règles de fonctionnement et de doter le Parti d'institutions diverses et de nouvelles revues spécialisées pour, non plus seulement veiller à l'orthodoxie politique, mais aussi susciter le travail de recherche.* » B. Pudal, *Un monde défait. Les communistes français de 1956 à nos jours*, Editions du croquant, 2009, p. 36. Le CERM comptait, au début des années 1970, 2000 personnes inscrites et près de 800 participaient annuellement à ses activités. La création en 1979 de l'Institut de recherches marxistes, réunissant l'IMT et le CERM, qui coïncide avec le repli de la direction du parti sur la matrice stalinienne, n'endigue pas la perte d'audience de ses recherches. « *Celui-ci* (…) *n'a jamais retrouvé l'audience des décennies antérieures.* (…). *L'activité de l'IRM n'échappe pas aux remous qui agitent le PCF à partir de 1985 et conjugue un certain repli, accru par les tensions internes qui affectent le parti, avec des initiatives publiques destinées à relancer le dialogue avec des détracteurs du PCF* (…) ». Cf. la notice de S. Wolikow, « IMT-CERM-IRM », J. Julliard et M. Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français*, Paris, Seuil, 1996, 607-610.

1072 B. Pudal, *op.cit.*, 2009, pp. 79-106

1073 Le GREO organise des séminaires et des journées d'études soutenus par l'INETOP sur le thème de l'Ecole et de l'orientation scolaire et professionnelle depuis 1996.

1074 P. Roche, « La création du corps des psychologues scolaires en 1944 et la question des aptitudes et de la division du travail », *Bulletin de l'ACOF,* mai-juin-juillet 1984, p. ?

1075 P. Roche, « Démocratisation de l'enseignement et orientation au 20ème siècle », *Spirale – Revue de recherches en Education-*, n° 18, 1996, pp. 59-78

Cette double aspiration imprègne largement le récit qu'il fait de son métier. D'un côté, Pierre se livre à une description réaliste de ses pratiques et de ses interactions avec ses collègues, les enseignants, chefs d'établissements et les élèves. Il révèle les contraintes, les rapports de force qui enserrent la pratique du métier et n'hésite pas à faire part de son désajustement et de ses hésitations devant certaines méthodes. D'un autre côté, Pierre en défend une certaine conception, travaillée par son engagement marxiste et communiste, qu'il met au service de la lutte contre les inégalités sociales et culturelles à l'Ecole.

3.1.1. La rencontre entre un aspirant philosophe communiste et l'INETOP

Son aspiration à une situation stable l'amène à passer deux concours : celui de bibliothécaire et celui de conseiller d'orientation. Son entrée à l'INETOP en 1974 ne correspond donc pas à une quelconque vocation mais constitue une stratégie de repli après six ans à occuper un poste de maitre auxiliaire de philosophie. Pierre prépare le concours d'entrée avec son ami Noël Barthes, directeur du CIO du 13e arrondissement de Paris, qu'il fréquente au PCF, et l'obtient en 1974.

> P.R. Donc euh…lorsque j'ai pensé l'entretien, y'avait un jury de trois personnes qui m'ont posé des questions, et entre autre, une qui m'a un peu étonné : « vu vos diplômes que pensez vous de la psychologie ? ». Bon alors j'étais très embêté parce que mon premier mouvement, ça je l'ai raconté dans mon discours quand j'ai pris ma retraite, c'est que mon premier mouvement, ce que j'aurais du dire à l'époque, c'est à dire en 1974, c'est que pour moi j'aurais repris ce qu'avait dit Canguilhem, la psychologie, c'est à dire que la psychologie c'est ou, vers la préfecture de police, ou vers le panthéon[1076]... et puis je me suis dit qu'ils pouvaient mal le prendre parce que c'était situer la psychologie par rapport à la politique. Je m'en suis tiré, car je

[1076] P. Roche fait référence à la conférence prononcée au Collège de France par G. Canguilhem le 18 Décembre 1956 et publiée dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1958, n°1, pp. 12-25. « (…) Nul ne peut davantage interdire à la philosophie de continuer à s'interroger sur le statut mal défini de la psychologie, mal défini du côté des sciences comme du côté des techniques. La philosophie se conduit, ce faisant, avec sa naïveté constitutive, du peu semblable à la niaiserie, qu'elle n'exclut pas un cynisme provisoire, et qui l'amène à se retourner, une fois de plus, du côté populaire, c'est-à-dire du côté natif des non-spécialistes. C'est donc très vulgairement que la philosophie pose à la psychologie la question : dites-moi à quoi vous tendez, pour que je sache qui vous êtes ? Mais le philosophe peut aussi s'adresser au psychologue sous la forme-une fois n'est pas coutume- d'un conseil d'orientation, et dire : quand on sort de la Sorbonne par la rue Saint-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon qui est le Conservatoire de quelques grands hommes, mais si l'on va en descendant on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police. » Pour une contextualisation de cette critique politique et éthique de la psychologie par Canguilhem, voir l'article de Jean-François Braunstein, « La critique canguilhemienne de la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 52, n°2, pp. 181-190

souhaitais être reçu en faisant une sorte d'opposition entre psychologie humaniste et psychologie « réactive ». Je pensais que ça passerait mieux, alors bon j'ai été reçu (…).

P: A l'époque, vous aviez une formation ouverte sur les autres techniques ou était-ce encore largement fondé sur la psychotechnique ?

P.R. : Alors en arrivant ici disons que l'on était très surpris parce que d'un côté l'Institut se trouve dans le quartier latin et de l'autre côté il est au moins à trente années du quartier latin… Je me souviens lors des premières discussions, y'avait un collègue qui avait parlé d'Althusser, bon bah ici…c'est inconnu hein. Alors on avait un milieu très accroché aux années 1960. Y'avait une formation à toutes sortes de tests avec un apprentissage par cœur des consignes ce qui répugnait beaucoup… Y'avait des conseillers en blouse blanche…(…) C'était un milieu très très loin… très objectif, scientiste, très attentif à une certaine qualité du travail parce que bon je me souviens, on avait, pendant les deux années, on avait deux entretiens en supervision c'est à dire qu'on devait traiter un cas d'élève scolarisé dans le quartier.

Le décalage, entre les dispositions de Pierre héritées de sa formation universitaire et de son militantisme et la formation dispensée à l'INETOP encore très ancrée dans la psychologie expérimentale, est en partie comblé par l'existence d'une cellule communiste dans l'institut à laquelle participaient deux enseignants, Henri Chaudagne et Antoine Léon, et par l'investissement de Pierre au SNES -il devient, en effet, responsable syndical de sa promotion- qui constituaient des opportunités pour lui d'actualiser ses dispositions militantes.

3.1.2. Un rapport distancié au poste

Les calendriers de tests collectifs, le fonctionnement collégial des plages d'accueil ainsi que l'investissement de son directeur de CIO dans le travail collectif limitaient toutes tentatives de transformation de pratiques. Aussi Pierre faisait-il passer des tests dits « papiers-crayons » dans les établissements de son secteur.

P.R. : On arrivait à une équipe avec nos cahiers d'exercice, nos feuilles de réponse, nos gommes, nos crayons critériums, etc. dans un réfectoire où il pouvait y avoir

100-150 élèves, 3 ou 4 classes de 3e, on leur distribuait les cahiers, on leur distribuait la feuille (…) et vas-y les tests collectifs !

Pierre parvient à s'accommoder aux contraintes qui enserrent la pratique du métier car d'une part, son ami Noël Barthes parvient à l'intégrer dans son équipe du 13e arrondissement après l'année de stage. Il restera dans ce CIO jusqu'en 2003. Il investit, d'autre part, le PCF- « *J'étais très très militant, la plupart des camarades pensaient que j'étais permanent d'ailleurs* » - et entreprend sa thèse en sciences de l'éducation. S'il ne peut pas impulser de nouvelles pratiques au sein du CIO du 13e, il participe au sein du parti communiste au renouvellement de l'identité collective du groupe professionnel. Noël Barthes, qui anime avec M. Perche la commission de travail du PCF « Psychologie et information » l'y convie en effet assez rapidement. Il collabore ainsi au livre de Barthes, Coulbaut et Lemercier qui assigne au conseiller d'orientation une fonction d'incitation à la réussite scolaire.

P.R. : On essayait d'inciter les gens à la réussite scolaire, à la promotion sociale et donc y'avait un mécanisme pris et un peu commun à leur dire, qu'ils pouvaient réussir, euh… comment réussir, aller dans les voies prestigieuses s'ils avaient de bons résultats, etc…(…)

Ses activités militantes et universitaires et la conviction de favoriser la promotion sociale de tous en promouvant l'accès aux filières prestigieuses du système éducatif pour ceux qui ont de bons résultats, constituent tout à la fois le moyen de supporter son désajustement face à des pratiques encore imprégnées de la psychotechnique et de se maintenir dans le poste malgré l'objectivation par lui même du peu de légitimité du conseiller et des résultats aux tests au sein des établissements

P.: La docimologie par exemple, c'était des pratiques que vous mettiez encore en œuvre ?

P.R. : C'est à dire que nous on n'avait pas vraiment la possibilité de faire ces choses, c'est à dire qu'on était confronté aux notes des enseignants dans les conseils de classe (…) Alors à Rodin où j'ai travaillé par la suite, Barthes, il s'implantait en prenant le café avec le proviseur tous les matins. Bon... alors il était directeur de CIO, il était un homme, il avait un certain âge, une certaine présence, mais il s'investissait à un point

assez considérable de manière à avoir un certain poids dans l'établissement. Moi, j'ai essayé, d'aller aux repas…etc.. C'est pour moi assez difficile (…) Alors le principal qui était quelqu'un d'assez sympathique à l'époque, qui… m'appréciait parce que bon on ne parle pas des chefs d'établissements. A Rodin, une fois il m'avait dit vous êtes pas sous mon autorité, d'un air de dire, si vous étiez sous mon autorité cela ne se passerait pas comme ça.

P : Vous étiez seul ?

P.R. : Oui oui, un conseiller, toujours hein… Il est arrivé une année où on a travaillé à deux sur l'établissement mais la plupart du temps on est seul hein…alors évidemment le conseiller il est tout seul, la plupart des enseignants ne savent pas qui nous sommes, on fait partie d'un… alors on sait pas si on est un personnel social, médical, de la ville de Paris, un truc bizarre à part alors des fois ils s'aperçoivent qu'on est de l'Education nationale, donc euh… on apparait à certain moment on disparait à d'autres, alors les autres sont toujours là, l'administration est toujours là, les enseignants arrivent pour faire leurs cours, et tout, la salle des profs etc.. C'est un statut très…. Alors on peut s'investir un peu plus, bon évidemment c'est plus ou moins facile parce que moi à l'époque, j'avais le collège Elsa Triolet, qui est devenu Elsa Triolet, la SECPA, j'avais le lycée professionnel, et j'avais je pense, euh…… Moulin des Prés, le collège Moulin des Prés, c'est-à-dire que j'avais trois établissements et en fait 4, parce que SECPA SES prenait deux établissement…bon… pff… Alors vous avez la présence dans les établissements, vous avez la présence au CIO, obligatoirement une réunion de centre relativement régulière, au début elle était plutôt tous les mois et par la suite elle est devenue toutes les semaines…Donc euh.. Alors évidemment vous êtes une sorte de courant d'air, si vous vous investissez vous pouvez pas vous investir partout… (*parle plus bas, l'enregistrement est mauvais*)..puisque beaucoup en fait se sont investis dans les endroits où ils étaient le mieux accueillis, on cherche pas à partir quand même…

Néanmoins la conjonction de la dévaluation des tests au sein des établissements secondaires et la promotion de la réussite scolaire sapent toutes les deux la spécificité de l'observation et du jugement des conseillers d'orientation d'autant que Pierre n'a pas adopté d'autres outils ou pratiques excepté l'entretien avec les élèves.

P : Du coup vous parliez toute à l'heure des tests qui avaient disparu et du fait que bon voilà euh..fin 70, début 80, les tests y'a plus rien.. Comment cela se passait après dans la pratique ? C'était que de l'information ? Je vois ça dans les bulletins de liaison, cette grande bataille entre l'information et l'orientation : attention on ne fait pas que de l'information mais on veut se détacher de la psychotechnique (…) établir de nouvelles pratiques telle l'ADVP (…) Est-ce qu'il y a eu une adéquation entre vos idées et les nouvelles méthodes ou pratiques que les conseillers d'orientation pouvaient utiliser ?

P.R. (…) Moi je suis très réservé. Disons que j'ai été, je suis toujours très marxiste alors, pour moi, encore récemment, j'ai toujours des réserves par rapport à l'ADVP ou par rapport à l'éducation à l'orientation donc je me suis pas engagé dans cette voie là. On a fonctionné sur la base de l'entretien, alors un entretien …comment dire…nous on essaye de…Alors en général moi j'avais besoin d'une heure, certains collègues un peu moins …donc euh… je voyais trois personnes dans la demi-journée alors euh..(…) bon… certains collègues se sont développés du point de vue des apprentissages de la lecture, faire du contrôle un petit peu…faire un peu de psychopédagogie euh... moi non parce que j'ai pas de compétences dans ce domaine là euh… moi je voyais toujours mes trente élèves de SES-SECPA tous les ans, je trouvais que ça suffisait. Je les voyais tous obligatoirement tous les ans, je les convoquais au CIO. Alors c'est un mode de fonctionnement particulier, puisque j'étais forcé de voir les élèves, j'étais forcé de les convoquer, j'étais forcé de faire un examen… disons…psychologique ou psychotechnique mais en dehors de ça on fonctionnait sur… on informait…c'est vrai qu'on informait beaucoup. Comme disait un collègue on … on jouait un peu le rôle de ce que pouvait être de ce que pouvait être dans le temps, les familles en transmettant une expérience de la scolarité, qui pourrait être l'équivalent de si vous aviez mettons, cinq enfants, euh les parents au cinquième euh… connaissent un peu les ficelles, connaissent un peu les choses. Elle va donc pouvoir évaluer, etc… bon apprécier les notes des profs par rapport à celui qui note sec…etc. donc on transmettait aussi une culture de l'établissement.

Ainsi Pierre ne dispute-t-il plus le terrain de l'observation et de l'évaluation des aptitudes des élèves à la fois parce que la pratique des tests collectifs s'estompe progressivement mais aussi

parce qu'il fait le constat que les résultats aux tests n'ont qu'une légitimité réduite face aux enseignants et qu'ils corroborent leurs jugements scolaires. La double réticence qu'il voue aux pratiques se réclamant de la psychologie sociale et relationnelle tient à la fois à son engagement communiste mais aussi à son absence de formation en la matière. Contraint de rester dans le poste – sa reconversion en intellectuel de parti échoue (dissolution du groupe Psychologie et information au PCF) - il investit la pratique de l'entretien dont la définition est suffisamment lâche pour être remodelée selon les préoccupations et les convictions de Pierre. Il choisit d'informer les élèves non pas seulement sur les filières d'enseignement mais davantage sur les règles du jeu du système éducatif. Conformément à ses engagements et aspirations, il contribue à la politique de démocratisation scolaire et lutte contre les inégalités sociales et culturelles devant la sélection.

3.2. Endurer la « rigolo-manie » : éléments de la trajectoire d'une conseillère d'orientation professionnelle (1960-1980)

Fille de commerçants installés depuis 1945 à Paris, Micheline Bongibault effectue sa scolarité secondaire au lycée et obtient son Baccalauréat Sciences Expérimentales en 1953. Elle échoue au concours de l'école normale mais parvient à être institutrice suppléante durant 6 ans, de 1953 à 1959. Elle suit une formation en propédeutique durant son service d'institutrice avant d'intégrer l'INETOP en 1959. Avant de rejoindre le PCF en 1958, Micheline participe au mouvement de l'Ecole Emancipée. Elle adhère au SNET en 1959, puis au SNES lorsque les deux syndicats fusionnent en 1967. Diplômée en 1961 de l'INETOP et titulaire du DECOP, Micheline occupe de 1961 à 1964 un poste de conseillère d'orientation à Nantes. En 1964, elle remonte à Paris et trouve un poste à Asnières. Puis en 1967, elle est mutée au centre d'orientation scolaire et professionnelle du 11^{e} arrondissement de Paris. Elle y reste jusqu'en 1969 et rejoint le CIO du 13^{e} arrondissement dirigé par N. Barthes. En 1977 elle obtient de grade de directrice de CIO et dirige celui d'Orsay jusqu'en 1983.

Les différents moments de sa trajectoire professionnelle sont à considérer comme autant d'étapes d'un ajustement progressif à la transformation de l'ethos professionnel auquel elle a été socialisée à Nantes. Etudiante très peu studieuse – Micheline est convoquée par la directrice adjointe de l'INETOP, Mme Benassy-Chauffard pour son manque de travail– Micheline découvre le métier de conseiller d'orientation professionnelle à Nantes où elle est bien intégrée

d'autant plus qu'elle s'ajuste assez facilement au poste[1077]. L'idéal de promotion sociale des enfants de classes populaires correspondait largement avec son engagement militant (Ecole émancipée, PCF). Mais il faut également voir dans le poste de COP et l'utilisation de la psychotechnique un moyen de défier l'ordre scolaire, dont elle avait parfaitement intériorisé la hiérarchie et auquel elle s'était doublement heurtée en échouant au concours de l'ENI et en n'accédant pas à la classe préparatoire en philosophie au sortir du baccalauréat. « *J'avais fait une demande de classe prépa mais comme j'avais deux ans de retard et que sept ans après on ne comptait plus hein, les premières années on comptait les enfants de la guerre, on disait il faut être indulgent etc. mais quelques années après on y pensait plus du tout (…) mais j'ai pas été retenue* ».

Le travail de reconversion des pratiques coïncide avec son départ de Nantes pour Asnières - déplacement contraint par l'état de santé de son père - et avec l'entrée « pour de vrai », selon elle, dans les collèges.

> M : À Asnières j'étais déjà rentrée dans les collèges hein d'une manière systématique hein beaucoup plus qu'à Nantes, à Nantes on était rentré dans les collèges sur la pointe des pieds.

Fragilisée, agissant seule dans les établissements, négociant sa place dans les collèges avec les chefs d'établissements et ne bénéficiant pas du soutien de l'inspecteur d'académie ni même celui du directeur du centre d'orientation, pour lequel elle avait contracté une inimitié tenace, Micheline qualifie les trois années passées à Asnières de « galère ».

> M: Je suis restée trois ans dans cette galère euh… m'engueulant avec certains principaux, donc là c'était très grave de s'engueuler avec un principal de collège parce que fallait que le directeur (de centre) rattrape les choses.

Dans le 11e arrondissement, la directrice du centre insiste sur le dépistage des dyslexiques en classe de 6e. Micheline peut mobiliser le savoir psychophysiologique qu'elle a assimilé à l'INETOP. Néanmoins, elle restait insatisfaite de son travail.

> M : J'ai commencé à travailler après 69, parce que hein, Jocelot prenait les lycées, elle avait Voltaire avec elle, elle avait quelques établissements où elle travaillait bien en

[1077] Voir l'extrait d'entretien mobilisé au chapitre 3

tant que psychologue scolaire et plutôt conseiller d'orientation, elle, mais, euh… et nous, on faisait… j'ai pas travaillé intelligemment, enfin j'ai travaillé, (…) enfin ça ne me plaisait pas.. ce travail ne me plaisait pas.. Je me suis mieux réinstallé dans le 13e (…).

L'ajustement au CIO du 13e arrondissement est facilité par une proximité de la structure du centre avec celle de Nantes.

M : Au 13e, structure parallèle à Nantes (…) c'est-à-dire visite médicale, visite médicale au CIO ou dans l'école, par un médecin d'orientation, hein, et non pas par le médecin scolaire c'est important(…) C'était quelque chose d'essentielle hein.. moi je ne pouvais pas travailler sans le médecin… je ne… je n'osais rien dire sans le médecin. C'est de la foutaise, les gens qui travaillent sans le médecin et qui orientent vers le professionnel, c'est des malhonnêtes.

L'ancrage encore très psychotechnique des pratiques du centre du 13e arrondissement dirigé par Noël Barthes contrebalance alors la dévaluation des pratiques des conseillers que Micheline associait aux séances d'information généralisée ou de documentation pour les classes de 3e du secteur. Néanmoins les examens individuels devenaient de plus en plus difficile à réaliser puisque l'inspecteur d'académie fixait à 250 le nombre de dossiers ouvrables par an. La disparition de l'avis médical d'orientation en 1977[1078] qui met fin au colloque entre le conseiller d'orientation et le médecin d'orientation professionnelle rend caduque l'examen individuel réalisé par le conseiller d'orientation contraint à investir d'autres pratiques.

M: On pouvait plus dire qu'on faisait un examen d'OP… voilà donc on a travaillé en petit colloque, c'est-à-dire qu'on a essayé de faire euh… l'ADVP là euh…

P: L'activation développemental et vocationnel personnel …

M : Activation de … Voilà…

P : (…) Ça n'a pas été difficile cette adaptation ?

[1078] Décret n°77-99 du 2 février 1977

M : Ça ne s'est jamais fait correctement. Non non ça s'est jamais fait d'une manière systématique, pas du tout. Cette activation de choses, fallait réunir les élèves en groupe… alors pour les réunir en groupe de classe c'était trop lourd. En demi-groupe les profs voulaient pas, alors ils voulaient bien nous les envoyer au CIO en groupe toute la classe, alors on en perdait en route…(…) Non c'était plus du boulot ça…mais enfin on l'a fait quand même c'est-à-dire qu'on voulait pas quitter le support du professeur principal, on voulait rester adjoint au professeur principal, celui qui en savait plus que lui, qui l'aidait. Donc on est resté tributaire de la bonne volonté des professeurs principaux. (…) Alors ils demandaient qu'on explique dans la classe, qu'on fasse des interventions de documentation dans la classe, qu'on fasse des séances de sensibilisations (…) c'était de la psychologie à l'emporte pièce…

Le chevauchement des pratiques contradictoires pour Micheline, formée au début des années 1960 à l'INETOP où l'aspect psychophysiologique était encore prédominant dans la formation, rend l'occupation du poste difficilement supportable à tel point qu'elle associe ces années là à de la rigolo-manie.

M : Entre 1969 et 1977 j'étais tellement écœurée que j'ai voulu partir avec Legrand…hein… les classes expérimentales… les classes de niveaux (…) et moi j'étais tellement saturée de cette rigolo-manie (…) Pour moi c'était très insatisfaisant... c'était vraiment très insatisfaisant.

L'entrée à l'INRP représentait un moyen de préserver le capital scientifique hérité de sa formation à l'INETOP et de mettre fin à une situation professionnelle décevante. Elle reste néanmoins au CIO du 13^{e}. Assez paradoxalement son maintien dans le poste est en partie dû à la redéfinition des missions des conseillers d'orientation à la fin des années 1970 autour de l'insertion professionnelle des élèves en difficulté.

M: cette période là elle était quand même intéressante parce que travailler avec les enfants et travailler à cette charnière, fin de l'école, rejet de l'école et intégration, insertion dans un autre monde c'est toujours intéressant pour quelqu'un qui a fait psychophysio et tout le bataclan.

Le maintien dans le poste malgré les vicissitudes du métier est également assuré par une promotion professionnelle survenue en 1977.

> M : De 1977 à 1983 j'étais à Orsay, très beau centre, gentil, sympa, et à l'université j'étais membre du conseil d'administration du premier cycle à l'université c'est-à-dire que j'ai fait mettre en place des hôtes d'accueil (…) ils ont écouté, ils ont fait des hôtes d'accueil.. oh ils m'écoutaient bien (…) A Orsay c'était très intéressant, je me suis bien intéressée pendant six ans hein vraiment ça m'a beaucoup plus mon séjour à Orsay.

Si l'accès au statut de directrice de CIO peut fournir un élément d'explication au maintien dans le poste de Micheline, il semblerait qu'il coïncide aussi avec l'élargissement du domaine de compétences de Micheline à ce moment là à l'université. Après six ans passés à Orsay où elle expérimente des séances d'autodocumentation, Micheline retourne à Paris pour être proche de sa mère. Elle dirige le CIO du 12^{e} jusqu'en 1990 date de ses 60 ans.

> M : Je suis partie juste à 60 ans…je pouvais plus supporter l'ambiance des profs. Je pouvais plus supporter ce monde caché derrière les barreaux, je pouvais plus, j'étais en fracture avec eux, et bon quand j'allais bien… j'ai fait attention, j'ai sauvé les meubles hein..

***

Ces deux trajectoires témoignent d'occupations différentes du poste mais ont comme dénominateur commun le malaise lié à leur occupation du poste de conseiller d'orientation. Le malaise est lié pour l'un, à un investissement dans le poste limité parce que très imprégné du modèle psychophysiologique jusqu'au début des années 1980, moment où s'étiole la référence à la psychologie expérimentale générant du même coup une moindre autonomie à l'égard des classements du système éducatif, et à ses aspirations intellectuelles dans les espaces académique et militant. Pour Micheline, il est dû à la dilution progressive de l'identité de conseiller d'orientation professionnelle, auquel elle était attachée, consécutive de leur entrée dans l'enseignement secondaire. Son malaise se traduit par un mécontentement permanent à l'égard des nouvelles missions assignées au conseiller et des transformations de ses pratiques. Néanmoins ils parviennent tous les deux à s'accommoder de leurs désajustements respectifs, à se maintenir dans le poste, grâce aux possibilités pour

Pierre d'investir le métier dont la définition technique est alors particulièrement élastique selon ses dispositions militantes, et pour Micheline de se saisir du retour à l'orientation professionnelle pour réinvestir le rôle de conseiller d'orientation professionnelle travaillant à la marge entre l'Ecole et le monde du travail.

Conclusion

Ce chapitre a combiné plusieurs niveaux d'analyse participant à expliquer et à comprendre l'évolution des pratiques des conseillers d'orientation et plus généralement la redéfinition de leur métier durant les années 1970. Un premier niveau d'analyse a examiné successivement les logiques extérieures au groupe professionnel susceptibles de générer une transformation de l'identité collective des conseillers d'orientation. L'évolution de la psychologie clinique, et son autonomie à partir de 1968 de la psychologie expérimentale, et le renouvellement de la psychologie sociale, qui intègre dans son champ d'application, le paradigme marxiste des sciences sociales, ont contribué à ériger une nouvelle figure du psychologue débarrassée de la tutelle de la médecine et qui occupe désormais le domaine des sciences humaines et sociales. La matrice psychanalytique est alors dominante dans les années 1970 et structure le champ d'intervention de l'enfance inadapté convoité par les conseillers d'orientation désireux de participer à la résolution du problème de l'échec scolaire. Un nouveau domaine de compétences, qui, conjugué à la transformation du recrutement des conseillers d'orientation, travaillent les contours du métier et corrélativement leurs pratiques. Les nouveaux entrants sont plus diplômés et plus âgés que les conseillers d'orientation établis, et ont pour beaucoup d'entre eux occupé des postes d'enseignants du secondaire ou aspirés à l'être, ce qui amenuise encore l'autonomie du groupe par rapport au système éducatif et à son système de classement.

Moment intense de renégociation de la définition légitime du métier ou au contraire de consolidation de son mandat, les années 1970 voient s'affronter le SGEN et le SNES qui se disputent la représentation syndicale et symbolique des conseillers. En réalité, les deux syndicats promeuvent de concert la finalité éducative du rôle du conseiller d'orientation mais sont divisés sur les fondements théoriques et pratiques du métier. Le rôle de l'ACOF redevient un enjeu de luttes au sein du groupe professionnel à la fin des années 1970. Prise en main syndicale ou ministérielle de l'association, centralisation des décisions, crise de représentativité, les attaques contre l'association sont multiples et acculent en 1982 trois des membres du bureau à démissionner. L'examen des deux trajectoires corrobore la crise d'identité professionnelle du groupe des conseillers d'orientation. Autant de logiques qui renforcent l'incertitude du métier sur lui-même, sur sa propre identité, qui concourt à son déficit de légitimité dans les années 1980.

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

En examinant les différentes scènes où s'est jouée la définition du rôle des conseillers d'orientation au sein de l'Ecole, cette deuxième partie de la thèse s'est efforcée de restituer les conditions de possibilités du passage d'une certaine stabilité des contours de son champ d'activité, conférée par le statut de 1972, à leur instabilité à partir de la deuxième moitié des années 1970.

L'ambivalence qui caractérise la politique d'orientation scolaire du début des années 1970, oscillant entre retour à l'ordre et préservation de certains acquis de 68, constitue l'une des premières logiques constitutives de l'assignation au conseiller d'orientation du rôle d'aide à l'adaptation des élèves. La mise au ban de la figure répulsive de la sanction durant les années 1960, et la familiarité des acteurs chargés d'élaborer une politique de l'orientation scolaire avec la psychologie, conjugués à l'absence de projets de réforme de l'orientation en 1971, contribuent à sauvegarder l'unité de l'expertise psychologique des conseillers d'orientation et à asseoir son domaine de compétences au sein de l'Ecole. Néanmoins cette ambivalence est également au principe de la fragilité de leur légitimité. La persistance du chômage, l'apparition du problème de l'échec scolaire et l'unification du collège proclamée concourent à déplacer leur champ d'activité à la frontière entre l'Ecole et le monde du travail. L'échec scolaire et le collège unique justifient respectivement ce déplacement puisque, d'une part, il entérine les résultats scolaires comme critère d'orientation et, d'autre part, elle met fin à une lutte entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire pour le contrôle de l'école moyenne et déplace le moment de la sélection à la classe de 3e. Dépossédés de leur domaine de compétences, les conseillers d'orientation investissent le champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire seul à même d'assurer la finalité éducative et continue de leur activité. Pour contrer la figure du conseiller d'orientation professionnel auxquels tentent de les ré-affilier Haby, Beullac et leurs administrations, les syndicats des conseillers d'orientation élaborent les figures de psychologue de l'éducation, de conseiller-psychologue et d'éducateur des choix. Ces figures tentent d'intégrer les critiques de la psychologie expérimentale et les évolutions des rapports de force au sein du champ médico-psychologique en faveur de la matrice psychanalytique. L'entreprise de reconversion du rôle des conseillers d'orientation est, ainsi donc, extrêmement complexe et source de malaise car l'identité professionnelle de conseiller d'orientation professionnelle, qui prévalait dans les années 1950/1960, reste dominante mais, dans le même temps, se délite progressivement rendant insatisfaisant l'occupation du poste pour les anciens comme pour les nouveaux conseillers d'orientation.

Si cette somme de logiques contradictoires est au principe de l'instabilité des contours d'activité des conseillers d'orientation, elle renseigne aussi sur celles qui assurent la pérennité de

l'ordre scolaire. La politique d'orientation de Guichard a, en effet, assuré l'incorporation de la thématique anti-autoritaire diffusée dans les années 1960, dans la politique d'information scolaire et professionnelle. La conjonction de la préservation des résultats scolaires comme critère d'orientation, de la mise en place d'une orientation concertée reposant sur le dialogue dont est progressivement exclu le conseiller d'orientation, et de l'unification du collège, génère le déplacement du problème des inégalités de l'institution à l'élève, du structurel au local et remplace la finalité de l'individuation du processus d'orientation prônée par le groupe professionnel des conseillers d'orientation par l'individualisation des destins scolaires. D'une aide à l'autonomie et à la construction de l'individualité de l'élève, le travail des conseillers d'orientation s'est, en effet, progressivement transformé, puisque marginalisé au sein de l'équipe éducative, et tend à se confondre avec l'aide à l'intériorisation des destins scolaires et professionnels possibles et donc à la production du consentement à l'ordre scolaire et social. A une finalité émancipatrice se substitue ainsi une technique disciplinaire de contrôle social.

PARTIE 3.

LE STATUT DE CONSEILLER D'ORIENTATION-PSYCHOLOGUE : UNE EXPERTISE NEUTRALISÉE AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE (1981-1993)

Cette dernière partie de la thèse est consacrée à l'étude de la troisième configuration (1981-1993), celle qui conduit au statut de conseiller d'orientation-psychologue. Celui-ci est le résultat, on va le voir, de la combinaison de dynamiques politiques, professionnelles et syndicales. Avec la Gauche au pouvoir, on aurait pu s'attendre à une politique scolaire tournée vers la réorganisation du système éducatif, mettant l'accent sur les pédagogies nouvelles et actives, œuvrant dans le sens d'une réduction des inégalités scolaires et qui aurait modifié dans son élan le rôle des conseillers d'orientation pour le placer au cœur de l'Ecole. En réalité, si la question scolaire fut d'abord investie sur un mode réformateur par Alain Savary, ministre de l'Education nationale de 1981 à 1984, il fut supplanté par la thématique de la crise à l'Ecole et le topique de son insuffisante préparation des jeunes à la vie active, dont se fit le relais Jean-Pierre Chevènement, nouveau ministre de l'Education nationale dans le gouvernement de Laurent Fabius de 1984 à 1986. Les termes de la question scolaire restèrent inchangés jusqu'en 1988, où Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale dans le gouvernement de Michel Rocard, réintroduit la nécessité du consentement des élèves à leur orientation scolaire justifiant la réforme de l'organisation du système d'orientation au sein de laquelle s'immisça la revendication, par les porte-paroles des conseillers d'orientation, du titre de psychologue.

La reprise des négociations avec l'élection de F. Mitterrand pour la sortie d'un statut de psychologue, qui restait en sommeil depuis 1968, suscita les intérêts de plusieurs associations de psychologues, qui se fédérèrent en 1983 au sein de l'Association Nationale des Organisations de Psychologues (ANOP), ralliée par l'ACOF et le SNES. Revendiqué le titre de psychologue au sein de l'ANOP supposait pour les conseillers d'orientation de revoir leur formation pour la faire correspondre au six années d'études requises pour posséder le titre. En contrepartie, les conseillers d'orientation bénéficiaient du statut dérogatoire prévu pour les fonctionnaires engagés au titre de psychologue. Le SGEN s'est résolu, après avoir remis en cause l'expertise du métier de conseiller d'orientation, à soutenir la revendication du titre de psychologue en 1989.

L'intitulé et le statut de conseiller d'orientation-psychologue de 1991 et 1993 ne peuvent dès lors pas être appréhendés comme la simple reprise de la revendication du titre de psychologue exprimée au début des années 1960. Ils traduisent à la fois, on va le voir, une nouvelle façon d'intégrer la psychologie au sein de l'enseignement secondaire (chapitre 6) et des enjeux de luttes inter et intra professionnelles pour la définition légitime du métier de conseiller d'orientation (chapitre 7).

CHAPITRE 6.

LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SERVICE DES EXCLUS DE L'INTERIEUR (1981-1993)

L'attribution du titre de psychologue aux conseillers d'orientation en 1991 (création du Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation-Psychologue et du statut de conseiller d'orientation-psychologue) et en 1993 (décret inscrivant le DECOP sur la liste des diplômes autorisant à utiliser le titre de psychologue) semblerait satisfaire une revendication de plus de trente ans du groupe professionnel. Pour mémoire, les porte-paroles des conseillers d'orientation défendaient le projet de statut de conseiller-psychologue entre 1961 et 1968. Le SNES et l'ACOF, rejoint par le SGEN en 1989, militent à nouveau, depuis 1983, pour le titre[1079]. Néanmoins, au regard de l'article 2 du décret du 20 mars 1991[1080], instituant le statut de conseiller d'orientation-psychologue, l'acception du métier ne parait pas avoir évolué depuis l'ère Haby-Beullac. Les conseillers d'orientation sont en effet chargés d'assurer « *l'information des élèves et de leurs familles. Ils contribuent à l'observation continue des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre des conditions de leur réussite scolaire. Ils participent à l'élaboration ainsi qu'à la réalisation des projets scolaires, universitaires et professionnels des élèves et des étudiants en formation initiale afin de satisfaire au droit des intéressés au conseil et à l'information sur les enseignements et les professions. Outre cette mission prioritaire, ils participent à l'action du centre d'information et d'orientation en faveur des jeunes qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'ont pas atteint le premier niveau de qualification reconnu et en faveur d'autres publics, notamment d'adultes.*»[1081] Si l'observation continue des élèves figure toujours dans le domaine de compétences des conseillers d'orientation, force est de constater que l'accent est largement mis sur l'information et l'aide à l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel. L'expertise psychologique reconnue au conseiller d'orientation semble circonscrite à ce domaine d'activité.

Ce chapitre vise à mettre en évidence les logiques au principe de cette acception du métier et, corrélativement, de cette vision finalement restrictive de l'expertise psychologique des

[1079] Le chapitre 7 est consacré à l'analyse de la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation. Le SNES défend une expertise de psychologue, aussi bien clinicienne qu'expérimentale, et revendique un rôle de psychologue du second degré, tandis que le SGEN développe une psychologie du conseil sur le modèle non directif.
[1080] Décret n°91-290 du 20 mars 1991 relatif au statut particulier des directeurs de centre d'information et d'orientation et conseillers d'orientation-psychologues
[1081] *Ibid*

conseillers d'orientation. Pour ce faire, on analysera successivement les politiques scolaires élaborées entre 1981 et 1991, qui révèleront le processus menant à l'intégration de la psychologie au sein de l'enseignement secondaire.

De 1981 à 1989, la prégnance du problème de l'insertion professionnelle des jeunes, conjugué à la modernisation de l'Ecole, qui passe par la généralisation de l'accès au baccalauréat (80% d'une classe d'âge au bac et création du bac Pro annoncés en 1985) et le rapprochement du système éducatif avec l'entreprise, contribuèrent à rattacher le métier de conseiller au domaine d'activité de l'information et de l'insertion, et corrélativement, à minimiser leur expertise psychologique (**1**). La réforme du système d'orientation entreprise à partir de 1988, censée substituée à l' « orientation-verdict» une « orientation-conseil », visait une correspondance quasi parfaite entre les aspirations des élèves et les décisions des conseils de classe[1082]. Elle coïncidait avec la politique de Renouveau du service public du premier ministre, Michel Rocard, fondée sur les idées de contrat, d'allègement de la tutelle et du contrôle, légitimant du même coup l'introduction, depuis le début des années 1980 des instruments managériaux au sein de l'administration. Cette combinaison de facteurs auxquels s'ajoute la normalisation des parcours scolaires alimentée par la création du bac pro en 1985 et l'objectif des « 80% d'une classe d'âge au bac en 2000 » rendit concevable une reconnaissance officielle de l'expertise psychologique des conseillers d'orientation, et, dans le même temps, la délimitait à la diffusion de l'information auprès des élèves et à la rationalisation de leurs choix scolaires et professionnels (**2**).

1) La mission prioritaire des conseillers d'orientation : l'insertion professionnelle des jeunes « à risque » (1981-1988)

La rénovation pédagogique et le projet de réformer le fonctionnement de l'orientation scolaire[1083] , impulsés par A. Savary, constituaient des éléments de rupture avec la politique scolaire de C. Beullac. Ils réaffirmaient notamment le rôle éducatif de l'action des conseillers d'orientation et leur reconnaissaient une place dans la lutte contre l'échec scolaire. Néanmoins le problème des sorties sans qualifications du système éducatif restait au cœur des préoccupations du ministère Savary. Les conseillers d'orientation avaient donc aussi pour mission d'intervenir dans les Lycées d'Enseignement Professionnel (LEP). A l'extension du domaine de compétences des conseillers d'orientation succède, à partir de 1984, un recentrement de leur activité autour de l'information et l'insertion professionnelles avec l'arrivée de Laurent Fabius, comme Premier

[1082] Archives de Luc Soubré. Fond 20020356/1. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine
[1083] Alain Savary aux recteurs. Lettre du 13 octobre 1981. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

Ministre, et celle de J.-P. Chevènement, comme ministre de l'Education nationale. En effet, la politique scolaire au milieu des années 1980 tend tout à la fois à restaurer un certain ordre scolaire et à revaloriser l'enseignement technique afin d'élever le niveau de qualification des ouvriers et plus généralement d'accroitre la scolarisation post-obligatoire. L'objectif des 80% d'une classe d'âge au Bac en 2000 et la création du bac pro en 1985 ne seront pas remis en cause par la défaite du PS aux élections législatives de 1986 générant la nomination de Jacques Chirac comme premier ministre, et de René Monory au ministère de l'Education nationale[1084]. La continuité de la politique scolaire du gouvernement de gauche à celle née de la cohabitation s'explique par la prégnance du problème de l'insertion professionnelle des jeunes qui constitue, durant les années 1980, un problème scolaire et social majeur justifiant la création de dispositifs locaux comme les missions locales et les PAIO, mais aussi de dispositifs nationaux tels que les DIJEN en 1986.

1.1. D'une extension du domaine de compétences des conseillers d'orientation à son recentrement sur l'information et l'insertion professionnelles (1981-1988)

1.1.1. La politique scolaire d'A. Savary : la lutte contre le dualisme scolaire et « l'esprit nouveau de l'orientation » (1981-1984)

Le passage d'A. Savary au ministère de l'Education nationale a doublement marqué l'histoire des politiques scolaires : il renvoie d'abord à l'échec du projet de Service Public Unifié et Laïc de l'Education Nationale (SPULEN) emporté par les tensions entre les partisans de l'école « libre » et ceux de l'école publique et laïque, et il caractérise aussi une période particulièrement propice à la rénovation pédagogique. Antoine Prost y consacre deux chapitres de son dernier ouvrage[1085]: il restitue d'abord les logiques agissantes dans la politique de Savary ; puis, il revient sur l'échec de la loi Savary. Le SPULEN était inscrit au programme de F. Mitterrand et visait à enterrer le dualisme scolaire en insérant les établissements privés dans le réseau d'établissements publics. Dans la perspective de lutter contre les inégalités et l'échec scolaires, la politique menée par le ministre prévoit une réforme du collège et du lycée qui s'appuie respectivement sur l'expertise de L. Legrand, professeur de science de l'éducation et de Claude Pair, directeur des lycées. La réforme de la formation des enseignants faisait aussi l'objet d'une commission dont la direction

[1084] Cf. P. Bezes, *Réinventer l'Etat : les réformes de l'administration française, 1962-2008*, PUF, 2009, p. 312. « Loin de faire rupture, la séquence 1986-1988 est donc marquée par une remarquable continuité avec la phase précédente et en prolonge les principales caractéristiques : reprise du répertoire managérial modernisateur, accroissement du rôle des experts qui le préconisent, augmentation du pouvoir du ministère de la Fonction publique, poursuite de la politique discrète de la Direction du budget, forte attention des gouvernants aux enjeux corporatistes ».
[1085] A. Prost, *op.cit.*, Editions du Seuil, 2013

fut confiée à André de Peretti. En raison de la conjoncture de l'année 1983-1984, marquée par une critique des pédagogues[1086], seule la commission Legrand sera suivie d'effets pratiques. Le rapport remis en janvier 1983 proposait une série de mesures comme le tutorat, qui diminuait la durée des cours à cinquante minutes, ou l'élargissement des horaires attribués aux enseignements artistiques et sportifs. Une large place était faite à l'autonomie des établissements considérés comme des lieux de vie à part entière.

La rupture affichée avec les ministères de l'EN précédent fait de l'épisode Savary celui qui aurait été le plus favorable à reconnaître l'expertise des conseillers d'orientation. C'est en tout cas ce qui transparaît de la note du 13 octobre 1981 qu'Alain Savary adresse à tous les recteurs qui a pour objet « *l'esprit nouveau de l'orientation* »[1087] :

> « *L'orientation comporte des règles que je me propose de revoir avec toutes les parties concernées, en prenant le temps de la réflexion. Mais l'action n'attend pas. C'est pourquoi je souhaite que dès maintenant un esprit nouveau vienne vivifier le dispositif existant. L'orientation ne se limite pas en effet à un jeu de procédures administratives, comme on l'admet trop souvent. Elle est une réalité vivante qui peut être humaine et généreuse : l'école n 'a pas pour mission d'exclure mais d'accueillir, l'orientation n'a pas pour fonction de décourager mais de faire naître et de fortifier l'espoir.* »[1088]

La réorganisation de l'orientation scolaire s'appuie sur deux projets qui plaident pour la constitution d'un groupe de travail sur l'information et l'orientation (nommé par Maurice Vergnaud en mars 1983[1089]) élaborés par les services de la direction des collèges. Le premier, qui s'intitule « *Pourquoi une réflexion sur les missions et le fonctionnement des services d'information et d'orientation ?*», est anonyme, mais on peut l'attribuer à un membre de la division de l'information et de l'orientation dirigée par Philippe Sorin tant les enjeux internes du groupe des conseillers d'orientation sont maitrisés et restitués avec intelligibilité. Il découle, d'après Christian Join-Lambert[1090], des travaux d'un premier groupe de travail réunissant le SGEN et le SNES au niveau du directeur des collèges qui, suite à divers malentendus, a cessé ses activités. Le second

---

1086 *Ibid,* pp. 207-211. La politique de rénovation pédagogique impulsée par le ministère Savary s'ensuit d'une campagne anti-pédagogues dont Jean-Claude Milner et Jacqueline De Romilly furent les principaux porte-paroles médiatiques.

1087 Alain Savary aux recteurs. Lettre du 13 octobre 1981. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

1088 *Ibid*

1089 Cf. Lettre de M. Vergnaud au ministre de l'Education nationale du 25 février 1983. Objet : création d'un groupe de travail chargé de redéfinir les missions et les conditions de fonctionnement des services d'information et d'orientation. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

1090 C. Join-Lambert, Projet de note à l'attention du ministre, 17 Janvier 1983. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

document est élaboré par Jacques Giffard[1091], ancien instituteur et conseiller d'orientation, devenu inspecteur d'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le premier document, quatre raisons sont invoquées pour justifier une réflexion sur l'orientation : d'abord l'auteur mentionne les critiques adressées au système d'orientation jugé « *élitiste, sélectif, inégalitaire, source d'échecs scolaires, trop souvent fondé sur les résultats scolaires* » ; vient ensuite la crise d'identité des conseillers générée par l'évolution et la multiplication des demandes d'orientation et des recrutements divers constitutifs de l'inadaptation des outils et pratiques des conseillers d'orientation ; la diversité des acceptions de l'orientation qu'incarnent l'ACOF et les porte-paroles des conseillers ; enfin, l'absence d'espace de discussions aux niveaux régionaux et nationaux alors que le groupe a considérablement évolué. L'auteur examine les différentes conceptions du métier, différentielle et éducative, ainsi que les différences de définition de la nature éducative de l'orientation, qui, conjuguées à l'extension du champ de compétences des conseillers, concourent à brouiller les contours de leur activité. Aussi l'auteur conclut-il que la réflexion permettrait de délimiter à nouveau leur champ de compétences. « *Cette collecte permettrait, par des échanges concrets, de délimiter le champ de compétence du conseiller et du centre d'information et d'orientation* »[1092]. La question de la spécialisation des conseillers reste en suspens. Bien qu'il l'interroge, il ne propose pas d'éléments de réponse. La place et la valeur des tests constituent aussi un élément à discuter d'après l'auteur qui a, néanmoins, son avis sur la question :

> « *Le débat peut trouver une issue positive permettant à la fois de tenir compte des limites des tests, de respecter la liberté des individus et de s'intégrer dans une perspective éducative* ».

La « *note problématique* », élaborée par J. Giffard en janvier 1983, fait état du progressif et inéluctable glissement des pratiques et techniques des conseillers d'orientation vers une conception éducative. S'il met fin à l'opposition diagnostic/éducatif, il pose toute une série de problèmes liés à cette conversion. Le premier d'entre eux est relatif aux rapports entretenus par les conseillers d'orientation avec leur hiérarchie et plus généralement avec l'administration.

[1091] Jacques Giffard est né le 25 avril 1927 et issu d'une famille modeste non politisée. Il est élève à l'ENI d'Auxerre de 1945 à 1949. Après avoir exercé 6 ans la fonction d'instituteur il obtient son détachement pour suivre la formation de conseiller d'orientation à l'INETOP. Il fut affecté au centre d'orientation professionnelle de Montceau les Mines en 1958, dont il devient le directeur en 1965. Comme la plupart des conseillers d'orientation, il était adhérent au SNI puis au SNES. D'abord militant à la SFIO puis au PSA, il devient secrétaire fédéral du PSU. Il est nommé au rectorat de l'académie de Dijon en 1967 et en 1970 est appelé au CEREQ comme chargé d'études. En 1979, il est nommé inspecteur de l'orientation scolaire et professionnelle et en 1981, il est chargé de piloter, au cabinet d'Alain Savary, la création des projets d'implantations de lycées autogérés proposés par G. Cohn-Bendit. Pour plus détails, voir sa notice biographique dans le maitron.

[1092] Souligné dans le texte

« *Certains conseillers refusent de faire connaître leurs conclusions aux autorités administratives afin de n'être pas, même indirectement, caution des décisions d'affectation (…) plus le conseiller sera invité à tenir un rôle d'éducateur plus il cherchera à agir sur les structures plutôt que pour les structures* ».

Le second concerne les conditions d'intervention des conseillers d'orientation auprès des élèves. La substitution des tests collectifs, ponctuels, par l'accompagnement des élèves, dont la durée fluctue d'une situation à une autre, confère au suivi continu des élèves un aspect de plus en plus différentiel. L'élargissement du champ de compétences des conseillers d'orientation génère, d'après Giffard, un troisième problème : « *l'éclatement des tâches et la dispersion stérilisante d'énergie* ». Aussi préconise-t-il de redéfinir les activités des conseillers d'orientation et surtout de transformer leur rôle au sein de l'Ecole afin de pouvoir assurer sur la durée une relation éducative avec l'élève ou le groupe d'élève. Si pour Giffard il existe un rôle spécifique du conseiller d'orientation au sein de l'Ecole, et qu'en aucun cas les enseignants ne peuvent s'y substituer, il reconnaît également que le conseiller d'orientation n'est pas le spécialiste de l'orientation et qu'il doit travailler avec les membres de l'équipe éducative. « *Un partage des responsabilités est devenu nécessaire* », ce qui implique que soient clarifiées les activités des uns et des autres.

On relève, également, un ensemble de textes relatifs à la scolarité et à l'orientation dans les établissements du second degré évoquant l'intervention des services d'orientation et qui peuvent, par conséquent, être considérés comme révélant les contours d'une politique en matière d'orientation. La nature éducative de l'action des conseillers d'orientation est mainte fois énoncée : « *avec l'aide du conseiller d'orientation (l'équipe pédagogique) pourrait conduire méthodiquement tout au long des classes de 4e et 3e une action éducative qui donnerait à l'orientation sa vraie dimension en ce qui concerne la responsabilité de l'élève dans ses propres choix* »[1093] ; « *l'action de nature éducative du conseiller d'orientation s'exerce dans une perspective de continuité, par une assistance progressive et d'autant plus personnalisée que le besoin apparaît important, afin de parvenir à une orientation positive et assumée par les intéressés* »[1094] ; « *pour l'orientation qui ne se ramènera pas à une décision au terme de la classe, l'équipe, élargie*

[1093] Circulaire n°82-230 du 2 juin 1982 : objectifs pour la vie dans les collèges. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine
[1094] Note de service n°81-243 du 3 Juillet 1981. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

au conseiller, s'efforcera d'aboutir à un plan individuel portant sur les 3 années ultérieures et indiquant les voies optimales de formation »[1095].

Que ce soient les deux projets précédemment examinés ou encore les textes, notes, circulaires relatives à l'orientation, le ministère Savary semble entériner l'action éducative des conseillers d'orientation et disposé à revoir leur champ de compétences. Un autre groupe de travail est constitué, à dessein, début 1983. Maurice Vergnaud, directeur des collèges, attribue la présidence du groupe à C. Join-Lambert, secondé par R. Begarra, inspecteur d'orientation scolaire et professionnelle retraitée. Y figurent également, A. Caroff, inspecteur général de l'Education nationale, P. Sorin, chef de la division de l'information et de l'orientation, et Jacques Sénécat, chargé de mission à la direction des collèges. La commission est ouverte aux représentants des différentes directions du ministère dont J. Giffard pour la direction générale des enseignements supérieurs, de l'ONISEP, du CEREQ, à ceux des conseillers d'orientation (2 pour chaque syndicat) et des représentants des personnels enseignants, à la hiérarchie des conseillers d'orientation (CSAIO, inspecteur d'académie, inspecteur de l'information et de l'orientation) et enfin aux représentants des fédérations de parents d'élèves. La composition du groupe de travail témoigne d'une gestion interne du problème de l'orientation scolaire[1096].

Le rapport issu des différentes sessions de travail manifeste une large reconnaissance de la conception éducative de l'orientation, du rôle fondamental du conseiller d'orientation au sein de l'Ecole qui exerce une action continue auprès des élèves. Il s'agit tout à la fois « *d'harmoniser les critères d'évaluation* » afin d'éviter une normalisation de l'orientation fondée sur les critères scolaires, « *d'améliorer les conditions d'affectation des élèves* », de dégager du temps pour les actions d'information et d'orientation au sein des établissements, de renforcer les relations entre ceux-ci et les CIO[1097]. La liste n'est pas exhaustive mais l'on peut souligner que le rapport programmatique satisfait, dans une large mesure, les revendications et conceptions exprimées par les porte-paroles des conseillers d'orientation depuis leur entrée dans le cycle secondaire. Néanmoins, nulle trace de leur expertise de psychologue ou d'un quelconque projet de leur reconnaître le statut. Si le décret protégeant le titre de psychologue ne sort qu'en 1985[1098], soit deux ans plus tard, et qu'il n'est par

[1095] Note de service n°81-529 du 23 décembre 1981 relative à la rentrée dans les collèges. Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

[1096] Cf. R. Begarra, Rapport groupe de travail sur les missions et le fonctionnement des services d'information et d'orientation, MEN, 1984, pp. 4-6

[1097] *Ibid,* pp.19-26

[1098] La loi de 1985 protégeant le titre de psychologue est l'un des moteurs de la reprise des négociations entre les conseillers d'orientation et les gouvernements successifs pour obtenir le titre de psychologue. On reviendra dessus dans le chapitre 6.

conséquent qu'en cours de discussion, n'en faisant donc pas une absolue nécessité, certains indices fondent l'hypothèse selon laquelle le ministère n'était pas favorable à l'attribution du titre de psychologue aux conseillers d'orientation.

D'abord le compte-rendu effectué par P. Sorin de l'audience avec le SNES du 24 mars 1982 adressé au cabinet du ministre et plus spécialement à C. Join-Lambert[1099]. En réalité, il y figure peu de points de tensions entre le chef de la division de l'information et de l'orientation et le SNES. Si la plupart concernent la question de la revalorisation du groupe, l'appellation « Centre de psychologie et d'information » proposé par le SNES, et la revendication d'un service unifié de psychologie de l'Education nationale font également l'objet de résistance. Et, on a pu voir au chapitre 3, qu'André Caroff, membre de la commission, n'était pas favorable à une spécialisation en psychologie des conseillers d'orientation mais plutôt partisan d'un renforcement de leur activité autour de l'information et l'insertion professionnelle.

De plus, l'examen des trajectoires des membres du cabinet Savary, réalisé par S. Aebischer[1100], révèle qu'ils sont acquis à la cause de la rénovation pédagogique – nouvelle doctrine éducative du PS pour mieux se distancier du PCF[1101] -, et qu'ils entretiennent des rapports étroits avec les mouvements de gauche chrétiens et avec le SGEN. C'est le cas de deux chargés de mission de Savary, C. Join-Lambert et Jean-Louis Piednoir caractérisés par Aebischer, de « passeurs » des représentations du SGEN au sein du cabinet.

C. Join-Lambert est né en 1935. Il est issu d'une famille de gauche chrétienne. Il effectue sa scolarité au lycée Janson de Sailly. Il obtient son baccalauréat en 1953, puis, il poursuit ses études à la faculté de droit et à l'IEP de Paris. Une fois docteur en sciences économiques, il rejoint l'ENA en 1959. A sa sortie, il est affecté à la direction du Budget au ministère des finances où il est chargé de l'Education nationale. Il reste attaché à l'ENA comme maître de conférence de 1966 à 1967, et comme directeur de séminaire consacré à la décentralisation de l'Education nationale. Jean-Louis Piednoir est né en 1938 dans une famille catholique pratiquante. Il effectue

[1099] Note pour le cabinet. Annoté : « C. Join-Lambert pour ta réunion demain ». Fond 19930203/3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

[1100] S. Aebischer, *op.cit.*, thèse de science politique, sous la direction de Jean-Louis Marie, soutenue en octobre 2010, vol. 1.

[1101] *Ibid,* pp. 471-479. S. Aebischer montre comment la doctrine laïque au sein du PS s'étiole au cours des années 1960-1970 et est concurrencée par une doctrine « pédagogique » dont l'émergence et la diffusion coïncident avec la création d'une délégation à l'Education au sein du parti en 1975. Celle-ci répond à une volonté du PS de s'autonomiser du PCF sur les questions relatives à l'Ecole et de s'emparer des voix des enseignants du secondaire proche de la tendance Unité et Action de la FEN. Louis Mexandeau, mais aussi Jean-Louis Piednoir et Christian Join-Lambert y participeront.

sa scolarité à l'école primaire puis au cours complémentaire. Il intègre l'ENI d'Auteuil puis l'ENS de Saint-Cloud pour laquelle il obtient une bourse d'études. Il en sort en 1962 avec l'agrégation de mathématiques. Après avoir occupé un poste de professeur de mathématiques, il est nommé maitre-assistant à l'université Paris-Descartes, puis Pierre et Marie Curie en statistiques. Militant de la JOC et aux « Cœurs Vaillants », organisation scoute française, il adhère au SGEN-CFDT. Il y occupe des responsabilités fédérales de 1970 à 1975. Il s'engage en 1975 au PS et devient le secrétaire de la commission éducative de 1975 à 1981. Tous les deux, avec J. Sénécat, pourtant du SNES, adhèrent au club « Université et Démocratie » du PS. J. Sénécat corrobore l'hypothèse selon laquelle les membres du cabinet et de la commission n'envisagent pas de redéfinir le champ de compétences des conseillers d'orientation autour d'une psychologie de l'Education nationale, telle que revendiqué par le SNES et l'ACOF, mais seraient plus proches des conceptions du SGEN[1102]. Le rapport Begarra, nous dit-il, se fonde d'abord sur les positions du SGEN et tend à redessiner les contours de l'activité des conseillers d'orientation autour de l'aide à l'insertion et l'information professionnelle et la prévention de l'échec scolaire[1103].

Enfin, dans une lettre du 29 Juillet 1983 adressé à Georges Frêche[1104], député socialiste de l'Hérault, Alain Savary manifeste explicitement son opposition à reconnaître le titre de psychologue aux psychologues scolaires et aux conseillers d'orientation.

> « *Par lettre en date du 31 mai 1983, vous avez bien voulu appeler mon attention sur les vœux des psychologues, regroupés dans la Coordination Nationale des Organisations Françaises de Psychologues, contenus dans une « proposition de projet de loi ». Je ne méconnais pas l'intérêt de ce texte face aux tentatives de détournement de la psychologue par certains, organismes ou entreprises, qui disposent des moyens de pression sur des professionnels qualifiés.*
> *Le Ministère de l'Education Nationale est, quant à lui, concerné à deux titres, comme formateur de psychologues et comme utilisateur. Là, point n'est besoin d'une déontologie codifiée ni de dispositions organisant ou protégeant la profession pour que la formation comporte des précautions d'emplois des techniques enseignées et leurs limites. Il incombe aux professionnels de se les rappeler en temps utile. Comme usager, mon Département recours aux services de psychologues scolaires en fonction dans les écoles ou dans des groupes d'aide psycho-pédagogiques. Ces agents sont des instituteurs qui, à l'issue*

[1102] Entretien téléphonique avec J. Sénécat.
[1103] Rapport du groupe de travail Begarra, *op.cit.*
[1104] Georges Frêche (1938-2010), professeur de droit romain à l'Université de Montpellier 1, fut un militant maoïste puis socialiste. Il fut à la tête d'une liste d'union de la gauche aux élections municipales de 1971 qui l'opposait à celle du maire sortant F. Delmas et à celle du PSU. Il ne passa pas le premier tour. En 1973, il intégra le comité directeur du parti socialiste et fut élu député aux législatives de 1973. Il présenta, notamment aux côtés de L. Mexandeau, le 15 novembre 1974 un projet de loi portant création d'un code de déontologie des psychologues, qui n'a pas abouti.

d'une expérience pédagogique, bénéficient d'une formation de deux années, sanctionnée par des diplômes d'université. Il emploie également des ***conseillers d'information et d'orientation*** *qui utilisent aussi, mais dans de moindres proportions, des techniques de psychologie appliquée. Si je tiens pour nécessaire une amélioration de la formation des psychologues intervenant dans le système éducatif, je ne peux souscrire aux propositions de porter à six ans cette formation. Ceci exigerait en effet une modification substantielle des conditions de recrutement et de déroulement de carrière des personnels – instituteurs, je le rappelle – à laquelle je ne puis envisager aussi complètement de donner suite à bref délai dans un contexte économique et budgétaire que vous connaissez. En outre, l'indépendance technique des praticiens, à la préservation et au développement de laquelle je suis prêt à travailler, ne me paraît pas pouvoir aller aussi loin que ce que souhaitent les intéressés, membres d'équipes, concourant, à leur place et dans une hiérarchie, à la réalisation de projets qui concernent certes les élèves individuellement, mais aussi la communauté éducative dans ses différentes formes.* »[1105]

En réalité, l'opposition d'A. Savary à la reconnaissance du titre de psychologue aux personnels exerçant ces fonctions au sein du ministère de l'Education nationale se fonde moins sur une dénégation de leur expertise psychologique, que sur le caractère jugé irréaliste de la revendication et inadapté aux situations de travail des psychologues scolaires et « *conseillers d'information et d'orientation* »[1106]. Cette dénomination des conseillers d'orientation, faisant resurgir le projet de scission du métier de 1968, n'a rien d'anodin puisqu'elle réaffirme la primauté de l'information sur l'orientation qu'entérinera la politique scolaire de J.-P. Chevènement.

1.1.2. Le ministère Chevènement : un retour à l'ordre…de gauche

À première vue, la politique scolaire menée sous J.-P. Chevènement pourrait s'inscrire dans le mouvement hétérodoxe de promotion de l'Ecole pour tous et d'égale dignité des filières et des enseignements puisqu'en découle le décret de 1985 portant création du baccalauréat professionnel. Il résulte en réalité de la volonté désormais partagée à droite comme à gauche de moderniser le système éducatif et de rapprocher l'Ecole de l'économie. L'examen attentif des logiques agissantes dans l'élaboration de la politique scolaire dans le cabinet Chevènement montrera qu'elle détonne largement avec le mouvement de rénovation pédagogique.

L'arrivée de J.P. Chevènement au Ministère de l'Education Nationale en 1984 coïncide avec une transformation de la politique menée par le gouvernement en matière de politique scolaire.

1105 Lettre d'Alain Savary à Georges Frêche. 29 Juillet 1983. Archives de l'ACOF. C'est nous qui soulignons
1106 *Ibid*

Le retour à l'ordre scolaire, qu'atteste le rétablissement de l'éducation civique, la consécration officielle, opérée par le ministre, de la crise de l'Ecole, et le rapprochement du système éducatif et de l'économie constituent les principaux axes de la politique scolaire élaborée entre juillet 1984 et mars 1986.

La rupture avec le ministère d'A. Savary, qui incarnait la deuxième rénovation pédagogique, en si peu de temps (un an et demi) suggère que la transition avait été préparée par J.-P. Chevènement. Ludivine Balland [1107] montre, grâce à l'examen de la trajectoire de J.-P. Chevènement, comment sa politique scolaire est tout à la fois le produit de sa trajectoire d'idéologue socialiste et de sa stratégie de promotion politique personnelle. Licencié en droit et sciences économiques, diplômé de Sciences Po Paris, J.-P. Chevènement rejoint l'ENA en 1963. Il intègre dans le même temps la SFIO et fonde avec ses camarades de promotion le Centre d'Etudes de Recherches et d'Education Socialiste (CERES) en janvier 1966. « *Le CERES est une petite structure de réflexion dont l'objectif est la redéfinition des façons socialistes de faire de la politique fondée sur l'expertise d'Etat* »[1108]. Placé au sein de la SFIO, le CERES et ses idéologues sont en position de force pour transformer les cadres du pensable et d'actions socialistes. A partir de 1969, J.-P. Chevènement devient secrétaire politique de la fédération socialiste de Paris. Bien qu'il soit exclu du PS à la fin des années 1970 pour sa ligne politique trop critique à l'égard de la direction du parti dont A. Savary est à la tête, le CERES incarne le courant majoritaire du PS de 1970 à 1975. J.-P. Chevènement qui soutient F. Mitterrand au congrès d'Epinay en 1971 devient le secrétaire national du programme commun. Avec la victoire de F. Mitterrand en 1981, il devient ministre de la Recherche et de l'Industrie.

D'après L. Balland, l'éducation constitue un tremplin pour accéder à des positions plus valorisées car elle apparaît avant tout « *comme un terrain d'expérimentation combinant à la fois l'invention de nouvelles positions socialistes et la perpétuation de savoir-faire hérités de son ancienne appartenance au CERES* »[1109]. Il commande en 1982 à Roland Carraz, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et technologique, un rapport sur la recherche en éducation et en socialisation de l'enfant. Un an avant sa nomination au ministère de l'Education nationale, il créé le club République moderne composé de hauts-fonctionnaires et intellectuels qu'ils rencontrent à son passage aux ministères de l'Industrie et de la Recherche. La constitution d'un sous groupe de travail sur l'Ecole, « l'Ecole de la République », dirigé par Philippe Barret, conseiller et ami de Chevènement, atteste de l'investissement réalisé dans l'Ecole. Aussi, conclu L. Balland,

[1107] Ludivine Balland, Une sociologie politique de la crise de l'Ecole. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes, thèse de science politique, sous la direction de Bernard Pudal.
[1108] *Ibid,* p. 326
[1109] *Ibid,* p. 328

Chevènement investit le poste de ministre de l'Education nationale avec une offre politique structurée en amont[1110].

La rupture avec la politique de son prédécesseur doit beaucoup à la position d'outsider de Chevènement au sein du PS (membre du CERES et démissionnaire) qui lui permet d'élaborer une offre politique qui se veut à gauche mais moins soumise aux contraintes des règles du champ politique et qui, dans le même temps, constitue un renouvellement de la doctrine du PS. D'après L. Balland, la politique de Chevènement se caractérise par une consécration du thème médiatique de la crise de l'Ecole et par un retour à l'ordre scolaire traditionnel qui passe notamment par le rétablissement de l'éducation civique et surtout le rappel de la fonction centrale de l'Ecole, à savoir la transmission des savoirs fondamentaux.

Chevènement multiplie les diagnostics d'une Ecole en crise[1111] faisant de lui un passeur au sein du champ politique de la *doxa* sur la crise de l'Ecole, position qui structure la définition de la question scolaire autour du respect de la norme et non plus autour d'une inadaptation de l'Ecole aux élèves. La réappropriation de la thématique de la crise de l'Ecole s'inscrit également dans une configuration médiatique et intellectuelle défavorable à la rénovation pédagogique[1112]. Néanmoins il subvertit la position élitiste, qui est souvent celle des pourfendeurs de la rénovation pédagogique, en associant la crise de l'Ecole à la persistance des inégalités. La revendication de la rhétorique citoyenne au PS par Chevènement répond à une logique similaire : occuper la chasse gardée de la Droite du débat sur l'Etat de droit à un moment où le socialisme est accusé des mêmes tares que le communisme, et contribuer ainsi à redéfinir le stock doctrinal du PS. Elle constitue ainsi, selon Balland « *une réponse politique où la dimension morale est stratégique* »[1113]. La politique menée par Savary a, en effet, cristallisé toutes les oppositions, désormais standards, formulées à l'encontre du gouvernement socialiste, taxé de laxiste et de liberticide, contre lequel sont érigés « *l'autorité, la rigueur , les droits de l'homme, la morale, la liberté familiale et religieuse* »[1114]. En usant de la rhétorique citoyenne qui puise ses références dans le mythe méritocratique de l'Ecole de la IIIe République, censée évaluer les élèves selon leurs vertus et leurs talents, Chevènement formule une morale de gauche. En effet, il définit la finalité ultime de l'Ecole républicaine comme étant l'éducation de la liberté de l'esprit[1115] et, corrélativement, l'apprentissage de la responsabilité, deux valeurs fortes pour la Droite. L'enseignement n'est, dès lors, plus un droit mais davantage un devoir qui implique des contraintes exercées par l'Etat. C'est donc au nom de la liberté et de la

[1110] *Ibid*, p. 329
[1111] *Ibid,* p. 335
[1112] Configuration médiatique et intellectuelle marquée par la campagne anti-pédagogues
[1113] Ludivine Balland, *op.cit.*, p. 346
[1114] *Ibid*
[1115] *Ibid*, p. 344

responsabilité, nous dit L. Balland, que Chevènement justifie l'action centralisatrice du ministère de l'Education nationale critiquée par la Droite.

Si le retour à l'ordre scolaire constitue une rupture majeure avec la politique de son prédécesseur, la création du bac professionnel en 1985, la transformation des LEP en Lycées Professionnels, et l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du bac, répondant à la politique de modernisation de l'économie et d'élévation du niveau de qualifications en France impulsée par Laurent Fabius à partir de 1984, s'inscrivent, aussi, dans la « droite » ligne de la politique scolaire d'A. Savary. Dans le chapitre qu'il consacre à la création du baccalauréat professionnel, A. Prost restitue le processus d'élaboration de cette décision et montre assez finement, combien elle doit aux réflexions et rapports produits par trois groupes de travail, rattachés à la direction des lycées présidée par Claude Pair, ancien directeur de l'institut polytechnique de Nancy nommé par A. Savary en 1981, sur la modernisation et la revalorisation de l'enseignement professionnel. Un quatrième groupe, animé par A. Prost, était chargé d'examiner la question de l'évolution des lycées. Il en émane la proposition « *de conduire 80% d'une génération jusqu'au terme de la scolarité de second cycle, court ou long* »[1116].

La politique d'élévation générale du niveau de qualification de la nation commandée par l'objectif de la modernisation de l'Ecole réclame la poursuite de l'expérience des classes de 4e et 3e technologiques créées par Claude Pair - dispositif qui était censé amoindrir la ségrégation générée par l'orientation en 4e et 3e préparatoires aux LEP - et reprend l'objectif des 80% d'une classe d'âge au bac en délaissant néanmoins la rénovation pédagogique. L'augmentation de la scolarisation post-obligatoire s'effectue en effet par le biais d'une revalorisation de l'enseignement professionnel qui se traduit par la création d'un nouveau diplôme professionnel au niveau du baccalauréat et la transformation de l'appellation des LEP en Lycée professionnel, conformément aux vœux du syndicat national des personnels de direction des LEP exprimés au congrès national de mars 1984. Pour R. Carraz, secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et Daniel Bloch, président de la mission Education-Entreprise, la création du bac professionnel répondait à la fois aux besoins de l'économie mis en évidence par le Bureau d'Etudes et de Prévisions Economiques[1117] et à la revalorisation de l'enseignement professionnel. Pour le directeur de

[1116] Les lycées et leurs études au seuil du XXème siècle. Rapport du groupe de travail sur les seconds cycles, présidé par A. Prost, Paris, ministère de l'Education nationales, Service d'information, 1983, p. 66.
[1117] « Le rapport du BIPE conclut à un important déclin de la proportion des ouvriers qualifiés, et à une croissance nette de la proportion des ingénieurs, techniciens et cadres ». Cf. J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 487.

cabinet de L. Fabius, le baccalauréat professionnel constituait « *un moyen intelligent et pas trop cher de lutte contre le chômage* »[1118].

Le double mouvement de la politique de J.-P. Chevènement, retour à l'ordre scolaire d'une part, modernisation de l'Ecole grâce à la revalorisation de l'enseignement professionnel d'autre part, commande aux conseillers d'orientation d'agir en priorité sur les projets scolaires et professionnels des jeunes et moins sur l'aide à l'adaptation ou contre l'échec scolaire. En témoignent les rapports sur l'orientation de la division de l'information et de l'orientation remis au secrétaire d'Etat à l'enseignement technique en mai 1985.

« *IV. Position des services par rapport à la mission d'adaptation et de lutte contre l'échec scolaire.*

(…) la lutte contre l'échec scolaire est très prioritaire pour le système éducatif pris dans son ensemble. Mais on peut penser qu'elle relève avant tout des enseignants. Par contre les besoins en matière d'information, d'observation et de conseil restent importants en quantité et en qualité. L'effectif des conseillers actuels n'y suffit pas. Leur priorité est peut-être dans ces domaines. (…)

V.3. La mission d'adaptation et de lutte contre l'échec scolaire

Elle doit figurer dans les missions potentielles des services d'orientation. (…). La fonction d'adaptation est essentielle à l'école maternelle et primaire. Elle perd ensuite de l'importance au profit de l'orientation scolaire et professionnelle (d'abord scolaire puis de plus en plus professionnelle) qui elle-même intègre dans des perspectives plus larges la fonction d'adaptation. Conjoncturellement, la mission d'adaptation n'est pas prioritaire pour le conseiller au collège et au lycée. (Elle l'est pour l'enseignant). La priorité reste l'éducation des choix scolaires et professionnels ainsi que la préparation, et pour les publics défavorisés, l'accompagnement de l'insertion professionnelle. Faire ces choix ne signifie pas que l'on dénie au conseiller la qualité de psychologue. Celle-ci intervient dans l'aide apportée individuellement aux élèves et au jeune pour leur orientation. Elle ne constitue pas une fin en soit. »[1119]

[1118] Papier de C. Bècle au Premier Ministre. Cité par A. Prost, *op.cit.*, 2013, p. 248.
[1119] « Fiche n°1. Les missions et les priorités des services d'information et d'orientation. 10 mai 1985 ». Division de l'information et de l'orientation. Fond 19880107/3 – 19880107/5. Archives R. Carraz. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine.

Dans un contexte où resurgit le problème de l'adéquation des flux scolarisés avec les besoins futurs de l'Economie, l'orientation scolaire et professionnelle est à nouveau pensée comme information et affectation. La problématisation de l'orientation des filles atteste de cette acception de l'orientation scolaire. L'insuffisante diversification de l'orientation des filles, qui justifie un partenariat entre le ministère de l'Education nationale et le ministère des Droits de la Femme, est certes associée au problème de l'égalité des chances, mais reste avant tout structurer par la problématique du chômage et de la nécessité d'une augmentation des orientations dans les filières d'enseignement scientifiques et techniques.

> « *Le nombre des jeunes filles dans les formations scientifiques et techniques est nettement insuffisant. Cela est contraire à l'égalité des chances, en particulier face à l'emploi et dans l'activité professionnelle, et constitue un gaspillage du potentiel national : la France manque en effet de scientifiques, d'ouvriers qualifiés, de techniciens et d'ingénieurs. C'est ainsi que les jeunes filles ne représentent que 7% des élèves de classe terminale E et 37% des élèves de classe terminale C. Elles sont moins de 13% dans l'enseignement technique long industriel, alors qu'elles sont fortement majoritaires dans les formations longues du secteur économique (75% en section G). (…). (La) Priorité doit notamment être donnée aux qualifications nouvelles liées aux technologies avancées.* »[1120].

Hormis la fin du dispositif mis en place par Chevènement pour traiter le problème de l'orientation des filles[1121], la politique scolaire de René Monory, nouveau ministre de l'Education nationale de 1986 à 1988 dans le gouvernement Jacques Chirac, poursuit avec quelques réajustements – passage de 80% à 72% d'une classe d'âge au baccalauréat[1122] - celle entreprise par son prédécesseur. La mise en place des Dispositifs d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationales (DIJEN), qui doublent les missions locales et PAIO, en mai 1986 par Nicole Catala, secrétaire d'Etat chargé de la formation professionnelle, au sein desquels les conseillers d'orientation sont invités à jouer un rôle essentiel - information, mise en place et conduite d'entretiens, aide à la recherche d'emplois[1123]-, la suppression de la division de l'information et de l'orientation éclatée en plusieurs bureaux, et l'apparition de « la sous direction de l'orientation, de l'insertion des élèves et de la formation des adultes » renforcent le recentrement de l'activité des

[1120] Circulaire n°85-119 du 27 mars 1985. Fond 19880107/3 – 19880107/5. Archives R. Carraz. Site Pierrefitte-Sur-Seine

[1121] L'objectif d'une diversification de l'orientation des filles avait généré un dispositif spécifique qui consistait à placer auprès des Chefs de Services des Actions d'Information et d'Orientation quelques conseillers d'orientation. Il prend fin avec la circulaire du 15 juillet 1986

[1122] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 488

[1123] A. Caroff, *op.cit.*, p. 294

conseillers d'orientation autour de l'insertion professionnelle qui accède au rang de problème social dans les années 1980.

1.2. L'insertion professionnelle comme domaine de compétences des conseillers d'orientation (1981-1991)

Si le remplacement d'A. Savary par J.-P. Chevènement au ministère de l'Education nationale marque une rupture significative dans les politiques scolaires des années 1980, la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes reste l'une des préoccupations majeures du ministère de l'Education nationale justifiant le recentrement des activités des conseillers d'orientation sur les élèves jugés à risque et les jeunes sans qualifications. Au début des années 1980, ils sont environ 600 à participer aux dispositifs territoriaux[1124], missions locales et Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation (PAIO), et, à partir de 1986, dans le cadre des Dispositifs d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (DIJEN), ils doivent concentrer leur action sur les collèges et lycées professionnels censés comporter le plus de sujets à risque.

Ces dispositifs, au sein desquels les conseillers d'orientation sont amenés à travailler, renvoient à deux âges de la question de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les différents chercheurs en sciences sociales examinant l'évolution de cette catégorie entre 1960 et 1990, s'accordent, en effet, sur le tournant, qui s'amorce au milieu des années 1980, dans la mise en forme symbolique du problème social de l'insertion professionnelle des jeunes[1125].

1.2.1. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : un secteur d'activité des conseillers d'orientation (1981-1984)

La participation des conseillers d'orientation aux missions locales et PAIO, préconisée en 1982 par le rapport Schwartz et le plan Rigout, ministre de la Formation Professionnelle, doit beaucoup à la nouvelle acuité avec laquelle se pose le problème de l'insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés au début des années 1980. L'augmentation du chômage et la vulnérabilité

1124 A. Caroff, *op.cit*, p. 285

1125 Voir Claude Dubar, « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion », Bernard Charlot et Dominique Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, 1998, pp. 29-37 ; Chantal Guérin-Plantin, *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie,* Dunod, Paris, 1999 ; Bernard Charlot, Dominique Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi,* PUF 1998 ; Serge Ebersold, « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993), *Sociétés contemporaines*, 2005/2, n°58, p.105-130 ; Gérard Mauger, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, n°1, mars 2001, p. 5-14.

particulière de la jeunesse (-25ans), combinées au traitement médiatique des violences scolaires[1126] – indicateurs de l'inadaptation du collège unique aux élèves qu'il accueille-, contribuent à faire du problème de l'insertion professionnelle une question sociale. Le rapport de B. Schwartz participe largement à cette représentation du problème. Il « *insiste sur l'aggravation des problèmes d'insertion des jeunes sans qualification depuis la crise de l'emploi* » et « *met en relation ces difficultés accrues avec les problèmes d'intégration sociale* »[1127] et suggère la mise en place de différents dispositifs : les missions locales réunissant des personnels du ministère de l'Education (enseignants et conseillers d'orientation), de la Santé (assistantes sociales) et du Travail (conseiller ANPE) offrent un soutien global aux jeunes en difficulté. L'insertion professionnelle dépasse les frontières du travail pour s'étendre à tous les aspects de l'existence. Ces différents dispositifs constituent, d'après S. Ebersold, un « *espace éducatif alternatif se situant à l'interface du milieu scolaire et de l'entreprise pour pouvoir relier l'action de l'institution scolaire, celle des organismes de placement et de formation de la main-d'œuvre (ANPE, AFPA, etc.) et celle des entreprises*»[1128] .

Loin d'être inédite, cette représentation du problème de l'insertion professionnelle avait été forgée, en partie déjà, par B. Schwartz dans les années 1960. Laurent Riot a, en effet, démontré comment les militants de l'éducation permanente de cette période avaient participé à organiser le problème de l'insertion des jeunes sans qualification selon deux perspectives : l'adaptation des jeunes aux besoins des entreprises ; l'entrée dans le monde des adultes[1129]. Autrement dit, à l'insertion professionnelle se conjuguait le souci d'intégration sociale des jeunes des classes populaires. « *Ces objectifs assignés aux Missions locales en 1981 s'inspirent directement des actions de formation que Bertrand Schwartz et ses associés ont mis sur pied dans le cadre du CUCES dans les bassins miniers de Lorraine à partir de 1962, puis dans le Nord de la France à la fin des années 60. Appelées tantôt « actions collectives de reconversion » par le gouvernement des années 60, tantôt « actions collectives de formation » par les responsables du CUCES — qui préfèrent ne pas parler trop brutalement de « reconversion » aux mineurs de Lorraine et à leur famille ces actions phares de l'éducation permanente impliquent une formation du « milieu par le milieu ». À la différence de l'École, les individus sont placés au centre de leur apprentissage : à l'invite du CUCES et de partenaires institutionnels et économiques locaux, les mineurs, de proche en proche, introduisent eux-mêmes l'idée de se former à différents domaines culturels et professionnels et participent à la définition des contenus de ces formations. Le CUCES propose des modules de formation censés répondre aux « besoins » ainsi*

[1126] A. Prost, *op.cit.*, 2013
[1127] Laurent Riot, « Entre l'Ecole et l'entreprise : les missions locales », *Les Temps modernes*, 2006, n°637, 638, 639, pp. 420-443
[1128] S. Ebersold, « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993), *Sociétés contemporaines*, 2005/2, n°58, p. 110
[1129] Cf. L. Riot, *art.cit.*

exprimés et invente, dans la deuxième moitié des années 60, un système de validation des qualifications acquises à l'issue des parcours réalisés dans l'ensemble des formations proposées.»[1130]

Le traitement du problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, au début des années 1980, passe par une logique éducative - stages, formation en alternance, sessions d'information – visant à ajuster les « *produits scolaires* » aux exigences du marché[1131]. La politique de l'insertion s'articule à une revalorisation de l'entreprise perçue comme formatrice, opposée au système éducatif jugé archaïque et inadapté. C'est précisément cette représentation de l'insertion sociale et professionnelle, qui assure aux conseillers d'orientation la sauvegarde de leurs missions au sein de l'Ecole –suivi continu, aide à l'adaptation, information scolaire et professionnelle - et de leur participation au placement des jeunes. L'absence de spécialisation de l'activité des conseillers d'orientation, sous A. Savary, autour de l'insertion professionnelle des jeunes en difficultés s'explique également par la politique de rénovation pédagogique impulsée par son cabinet, et par l'adéquation de certaines nouvelles méthodes de travail des conseillers d'orientation, élaborées et diffusées par le SGEN, - réflexion sur l'entretien, méthode de l'ADVP- avec les solutions destinées à éradiquer le problème de l'insertion sociale et professionnelle promues par B. Schwartz. L'élaboration « réfléchie » et « assumée » d'un projet scolaire et professionnel tout au long de la scolarité de l'élève constituait un parfait instrument de lutte contre les sorties sans qualifications et le chômage des jeunes. Mais le glissement d'une représentation éducative à une vision économiciste[1132] de l'insertion sociale et professionnelle, au milieu des années 1980, génère une hiérarchisation des activités des conseillers d'orientation faisant de l'aide à l'insertion des élèves en difficulté une priorité.

1.2.2. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté comme mission prioritaire (1984-1991)

Au milieu des années 1980, les missions des conseillers d'orientation s'articulent prioritairement à l'aide à l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté ou susceptibles de le devenir, devenue l'un des objectifs principaux du ministère de l'Education nationale. En témoigne, la création du Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (DIJEN), créé en mai 1986. Ce dispositif mobilise les conseillers d'orientation pour des entretiens ou des sessions d'information

1130 *Ibid*, p. 439
1131 G. Mauger, *artp.cit*., p.6
1132 S. Ebersold, *art.cit.*

et d'orientation destinés aux jeunes risquant de sortir du système éducatif sans qualifications[1133]. En 1989, le crédit-formation répond à la même logique : endiguer le chômage des jeunes. C'est pour R. Chapuis, secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique au cabinet du premier ministre, « *une dernière chance pour les jeunes qui ont terminé leur scolarité sans qualification reconnue (…) de se remobiliser sur une poursuite d'études* »[1134]. La spécialisation du travail des conseillers d'orientation autour de l'insertion des jeunes sans qualification coïncide avec le renforcement des liens entre l'Ecole et l'Entreprise au milieu des années 1980. Plusieurs logiques, non exclusives les unes des autres, agissent dans ce rapprochement : l'arrivée d'un nouveau gouvernement socialiste en 1984 ; la montée du chômage et l'avènement d'une vision économiciste de l'insertion professionnelle ; les prévisions de l'évolution de la main d'œuvre et le problème de l'insuffisante compétitivité des industries françaises ; la transformation de la doctrine éducative du PS.

« *La tornade qui emporta Savary* »[1135] s'accompagna de la chute du gouvernement Mauroy, fragilisé par la prégnance du chômage, le contexte d'austérité économique et les mauvais résultats aux élections municipales[1136]. En 1984, un nouveau gouvernement fut composé et à sa tête figure Laurent Fabius, partisan d'un socialisme gestionnaire[1137]. La montée du chômage et l'apparition du problème de l'insuffisante compétitivité des entreprises françaises dans une économie, désormais mondialisée, placèrent l'Economie au cœur des préoccupations du nouveau gouvernement. Dès 1984, L. Fabius enjoignit le ministère de l'Education nationale de lutter plus massivement contre le chômage. En outre, les prévisions du Bureau d'Informations et de Prévisions Economiques (BIPE), estimant, entre 1982 et 2000, un net déclin de la proportion des ouvriers sans qualifications, un déclin plus léger des ouvriers qualifiés, et une forte augmentation des ingénieurs, techniciens et cadres justifièrent la politique de croissance de la scolarisation, qui se traduisit par la création du Baccalauréat Professionnel en 1985 et l'objectif fixé des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000[1138].

L'orientation des politiques scolaires vers la satisfaction des besoins des entreprises coïncide aussi avec l'évolution, au sein du PS, de la doctrine éducative, élaborée par la délégation

1133 Pierre Yves Bernard, « Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du problème », *Carrefours de l'éducation*, n°14, juin 2014, pp. 29-45
1134 1er Mars 1990. Projet de communication de R. Chapuis. Secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement Technique au conseil des ministres le 7 Mars 1990. Fond 19960211/1-3. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine
1135 A. Prost, *op.cit.*, 1997, chap. 8
1136 A. Prost, *op.cit.*, 2013, p. 233
1137 F. Sawicki, « Laurent Fabius : du "Giscard de gauche" au "socialisme moderne". Analyse de la formation d'une identité politique », *Pôle Sud*, vol.1, n°1, 1994, pp. 35-60
1138 A. Prost, *op.cit.,* 2013, pp. 239-254

à l'éducation[1139]. S. Aebischer l'a, en effet, démontré grâce aux thématiques des colloques organisés par la délégation, à partir de 1985, qui révèlent la place de plus en plus importante prise par l'économie. Elle mobilise aussi le renouvellement de la délégation comme témoin d'une transformation de la doctrine du PS en matière d'éducation. Elle est composée d'acteurs dont les trajectoires ne rompent pas avec celles qui composaient l'équipe précédente animée par J.-L. Piednoir, mais s'ouvre désormais à des acteurs, initialement enseignants, reconvertis dans le secteur privé. C'est le cas de Michel Berson, qui abandonna sa carrière de professeur d'économie politique, pour devenir chargé d'études au centre d'analyse du développement à Lille, puis pour rejoindre la direction des affaires financières du Crédit Lyonnais, ou de Jean-Marie Alexandre, qui occupa un poste d'instituteur de 1965 à 1972, puis qui investit le secteur mutualiste comme directeur adjoint.

Les dispositifs d'insertion des jeunes s'inscrivent dans cette redéfinition de la politique éducative du PS, au milieu des années 1980, et, plus largement, dans la politique de gestion des populations rejetées du marché du travail et de l'Ecole, consécutive de la prégnance du chômage et de son extension aux femmes au foyer désirant reprendre une activité salariée, aux travailleurs immigrés, etc. . D'un décalage entre les titres et les postes, le chômage est désormais perçu comme « *la contrepartie d'une nécessaire modernisation, comme un risque inévitable* »[1140]. La transformation de la conception du chômage s'accompagne d'un abandon de la promotion de la formation, censée le résorber, et, concomitamment, d'une revalorisation de l'entreprise. Selon Gérard Mauger, la logique économique prévaut désormais sur la logique éducative[1141]. La gestion des jeunes en difficulté ne passe plus par l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel, correspondant aux aspirations rationnelles et réfléchies de l'élève ou du jeune. Elle consiste à une mise en conformité de leurs habitus aux exigences des entreprises.

Si les spécialistes de la question de l'insertion professionnelle distinguent deux âges du problème, il semble, néanmoins, qu'au ministère de l'Education nationale, les deux représentations de l'insertion se superposent. La création du baccalauréat professionnel et l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat répondaient effectivement aux besoins

---

1139 Créée en 1975 pour doter le PS d'une doctrine en matière scolaire, la délégation à l'Education est un groupe de travail interne au parti.

1140 « *P. Séguin alors Ministre des Affaires Sociales et de l'Emploi, associait le chômage de masse à l'avènement d'une nouvelle organisation économique et sociale et non à une crise conjoncturelle. Trois ans plus tôt, L. Fabius, alors Premier ministre, estimait que le processus de modernisation qu'exige la bataille de l'emploi a un coût en termes d'emploi qu'il est impératif d'assumer. Magistrat à la cour des comptes et député RPR (1978-1986), P. Séguin était préalablement directeur de cabinet du secrétaire d'État chargé des relations avec le Parlement (1971-1973) et vice-président de l'Assemblée Nationale (1981-1986)* ». Cf. S. Ebersold, *art.cit.*, 2005, p. 113

1141 G. Mauger, *art.cit.*, 2001, p. 7

des entreprises, et, plus généralement, de l'économie. En plus de répondre aux prévisions du BIPE, ils caractérisent des moyens de rétention des élèves pour lutter contre le chômage[1142]. Mais il n'en demeure pas moins, qu'ils s'inscrivent aussi dans la volonté de prolonger la scolarisation post-obligatoire jusqu'au baccalauréat, devenu l'objectif ultime de l'enseignement secondaire, et de revaloriser l'enseignement technique. Ils pérennisent, par conséquent, la valeur de la formation initiale.

1.2.3. Les conseillers d'orientation comme agents normalisateurs

Sous l'effet de l'évolution de l'acception du problème de l'insertion professionnelle et du rapprochement de l'Ecole et de l'Entreprise, les missions des conseillers d'orientation remplissent trois fonctions : une fonction de sanction par rapport à la norme scolaire ; une fonction de concertation ; une fonction de normalisation.

L'évolution de la question scolaire, dans les années 1950-1960, avait défini l'orientation scolaire comme sanction par rapport à une norme scolaire[1143], caractérisée par les résultats aux savoirs jugés fondamentaux par les différentes directions des enseignements au ministère de l'Education nationale et par les syndicats enseignants. Cette définition reste d'actualité, au début des années 1980, au vu des statistiques que mobilise A. Prost : « *En 1983-1984, 78,3% des élèves de 3e demandaient à entrer en 2nd d'enseignement général ; 60,6% ont obtenu satisfaction* »[1144]. Le renforcement de la sélectivité du second cycle de l'enseignement secondaire généra, du même coup, une augmentation des redoublements : « *En 1983, 16,4% des élèves de 3e ont redoublé alors que 3,1% seulement le souhaitaient* »[1145].

A cette « orientation-sanction » s'est pourtant greffée une « orientation-dialogue », « fantasmée » après Mai-Juin 1968 par le gouvernement Pompidou. Dans cet esprit, les politiques scolaires du début des années 1970, définirent des procédures d'orientation, censées susciter le consentement des élèves et de leurs familles à l'orientation proposée par les conseils de classe, et par conséquent, à l'ordre scolaire. La définition des missions des conseillers d'orientation, au début des années 1980, s'inscrit dans le sillage de cette économie de la concertation. Les missions des conseillers d'orientation sont cependant de plus en plus tournées vers l'adaptation des élèves

1142 A. Prost, *op.cit.,* 2013, p. 248
1143 Cf. A. Prost, « « Travaillez sinon vous serez orientés » : essai sur les difficultés des collèges et lycées français », *The French Review*, 1975, n°6, May 1985, pp. 793-804
1144 A. Prost, *op.cit.*, 2013 p. 194
1145 *Ibid*

au système éducatif, à l'aide et au suivi continu des élèves dans leur élaboration d'un projet scolaire et professionnel, censés produire l'alchimie entre l'élève et une filière d'enseignement. L'entretien et la technique de l'ADVP sont, de ce point de vue, particulièrement ajustés à ces exigences d'adaptation et de préparation de l'élève à la transition Ecole/marché du travail, et participent à la fabrication du consentement, fondé sur la croyance que l'orientation correspond à un choix raisonné et ajusté aux aspirations de l'élève.

Enfin, l'évolution de la question scolaire désormais reliée à celle du chômage et de l'insertion professionnelle des jeunes assigne une troisième finalité au travail des conseillers d'orientation. Elle modèle l'orientation comme sanction normalisatrice, c'est à dire, qu'elle est censée rendre conforme l'élève et son projet scolaire et professionnel à une ou des norme(s) préalablement définie(s). La volonté affichée du gouvernement d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000 et la création du bac pro en 1985 entérinent une évolution des rapports de force entre le Primaire et le Secondaire, amorcée depuis le milieu des années 1960, se caractérisant par une progressive domination de l'enseignement secondaire sur l'enseignement primaire. Le baccalauréat et l'accès à l'enseignement supérieur sont définis comme objectifs ultimes de la scolarisation post-obligatoire. Cette normalisation des parcours éducatifs concourt à associer l'accès à des formations moins qualifiées à un échec, et à définir l'enseignement primaire comme préparation à l'enseignement secondaire. En assignant aux conseillers d'orientation la mission de dissuader les jeunes de sortir du système éducatif sans qualification et de retarder l'orientation professionnelle, notamment pour atteindre le niveau du baccalauréat, le ministère de l'Education nationale réaffirme la primauté de la culture scolaire sur la culture des jeunes sans pour autant déclarer obligatoire la scolarisation jusqu'à 18 ans. Moins une responsabilité d'Etat, les inadaptations des élèves au marché du travail sont tout à la fois le résultat d'une culture inappropriée et de leurs dispositions. C'est donc à une « *orthopédie morale* »[1146], pour reprendre l'expression de G. Mauger, que se livrent les jeunes en difficulté, et à laquelle doivent participer les conseillers d'orientation. La réinscription dans un dispositif de formation n'a, en effet, pas pour seul but de revaloriser la culture scolaire, elle vise aussi à conformer les dispositions des jeunes aux exigences des entreprises. On attend, dès lors, des conseillers d'orientation qu'ils réalisent ce travail d'ajustement des désirs aux réalités du marché du travail mais également aux valeurs et compétences valorisées au sein de celui-ci :

[1146] G. Mauger, *art.cit.*, mars 2001, p. 14

« *L'observation des conditions effectives de l'insertion professionnelle révèle en effet que les critères de recrutement des entreprises font de plus en plus de place, à côté d'une solide formation, à l'exigence de motivations claires et de qualités de comportement dont il devient indispensable de favoriser l'éclosion chez les élèves. A cet égard, la collaboration des enseignants et des services d'information et d'orientation devrait être rendue plus étroite afin que l'interface entre le système éducatif, les familles et les entreprises soit mieux réalisée.* »[1147]

***

Le remplacement d'A. Savary par J.-P. Chevènement en 1984, qui signe la défaite de la pédagogie et le primat de la transmission des savoirs, autrement dit, de l'ordre scolaire auquel les élèves sont priés de s'ajuster, et la prégnance du problème de l'insertion professionnelle érigé en problème social, contribuent à faire de l'information et de l'insertion professionnelle le domaine de compétences principal des conseillers d'orientation. Si l'aide à l'adaptation scolaire et l'observation continue des élèves sont reléguées au second plan, l'expertise psychologique des conseillers d'orientation ne leur ai pas moins déniée. On a pu voir qu'A. Savary, opposé à l'attribution du titre de psychologue aux conseillers d'orientation, reconnaissait néanmoins l'utilisation de savoirs psychologiques par les conseillers d'orientation. La direction des collèges et la division de l'information et de l'orientation, sous Chevènement, ne leur contestent pas non plus. L'objectif, affiché depuis le début des années 1970, d'une orientation scolaire et professionnelle assumée et réfléchie par l'élève, autorise l'intervention d'une psychologie non-directive et relationnelle dont est attendu qu'elle incite à l'intériorisation des contraintes objectives par l'élève et au renforcement de la subjectivité de celui-ci, assurant l'autocontrôle, l'inhibition des aspirations, autrement dit, l'autorégulation des flux scolarisés. La volonté de substituer à « *l'orientation verdict* » une « *orientation conseil* » sous L. Jospin, on va le voir, qui prétend mettre l'élève au centre du système éducatif dans la loi d'orientation de 1989, et d'empêcher toute sortie du système éducatif sans qualification, témoigne de la continuité de la dynamique d'individualisation des parcours scolaires et de la politique de croissance de la scolarisation post-obligatoire. Si ces deux logiques contribuent à déplacer de plus en plus le domaine de compétences des conseillers d'orientation au niveau de l'aide aux choix scolaires et professionnels, combinées à la politique de modernisation de l'administration et à la croissance de

[1147] Contribution à l'élaboration du programme pluriannuel. Ministère de l'Education Nationale. Direction des lycées et des collèges. Sous direction de l'orientation, de l'insertion des élèves et de la formation des adultes. 15 Octobre 1987, p. 7. Fond 19910829/8 Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

la scolarisation post-obligatoire, elles concourent aussi à définir une psychologie du conseil en orientation.

2) Une application restrictive de la psychologie dans l'enseignement secondaire (1988-1993)

La seconde victoire de F. Mitterrand aux élections présidentielles de 1988 fit de Lionel Jospin le nouveau ministre de l'Education nationale (1988-1992). La loi d'orientation de 1989, mise en place par le cabinet Jospin, s'inscrivait dans un contexte de réorganisation managériale de l'Etat et de son administration[1148]. S. Aebischer a bien démontré comment la loi d'orientation fut davantage le résultat d'une volonté de modernisation de l'Ecole que de préoccupations pédagogiques[1149].

Les enjeux corporatifs de la loi d'orientation, liés notamment à la revalorisation des personnels enseignants, et les oppositions entre L. Jospin et M. Rocard sur la définition de la politique scolaire - loi d'orientation ou de programmation [1150] - reléguèrent le problème de l'orientation scolaire au second plan. Néanmoins, entre 1988 et 1989, furent discutés, au sein de tables rondes, présidées par L. Soubré et/ou O. Schrameck, des dysfonctionnements des services d'information et d'orientation, que les IGEN, A. Caroff et Jacky Simon, ont mis en évidence dans un rapport en 1989[1151]. Ils y suggéraient, entre autres choses, de substituer à « *l'orientation-verdict* » « *une orientation-conseil* ». La réforme du système d'orientation coïncidait avec la modernisation de l'administration, impulsée par M. Rocard, qui mettait à l'honneur la psychosociologie et ses différentes techniques de management, mais aussi avec la quasi réalisation du collège unique, minimisant l'enjeu de l'orientation scolaire au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire et, du même coup, transférant le domaine de compétences des conseillers d'orientation à la préparation des choix scolaires et professionnels. C'est dans cet espace du pensable que fut créé l'intitulé de conseiller d'orientation-psychologue en 1991, suivi de près par la reconnaissance officielle du titre de psychologue au groupe professionnel en 1993.

1148 Voir les travaux de Lionel Chaty, L'administration face au management. Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française, L'harmattan, 1997, et de Philippe Bezès, *Réinventer l'Etat : les réformes de l'administration française 1962-2008*, PUF, 2009

1149 S. Aebischer, *op.cit.* On mobilisera largement cette thèse dans cette section de chapitre puisqu'articulant analyse dispositionnelle et analyse positionnelle, elle permet de saisir les logiques individuelles, collectives et structurelles agissantes dans la construction de la loi d'orientation de 1989

1150 La loi d'orientation présente les principes et fondements d'une politique tandis qu'une loi de programmation lui fixe des objectifs quantitatifs

1151 André Caroff et Jacky Simon, *L'orientation des élèves : problèmes généraux, rôle des structures et acteurs de l'orientation : Rapport au ministre d'Etat*, ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, La documentation française, 1989

2.1. La loi d'orientation de 1989 : un faux-ami

La loi d'orientation de 1989, qui prétend mettre l'élève au centre du système éducatif, aurait pu, de par sa finalité déclarée, constituer un contexte favorable à la reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation et de leur domaine de compétences. Néanmoins S. Aebischer [1152] a démontré que celle-ci n'était nullement le produit d'une communauté épistémique[1153] réunie autour du renouveau pédagogique mais bien plus celui d'une convergence de vues autour de la modernisation du système éducatif dont la rénovation pédagogique ne constituait qu'un élément.

En examinant la composition du cabinet de Lionel Jospin, S. Aebsicher rompt avec le sens commun [1154] selon lequel la loi d'orientation serait l'œuvre de spécialistes de sciences de l'éducation, fervent partisans des nouvelles méthodes pédagogiques. Parmi les membres du cabinet qu'elle classe en trois groupes –les administrateurs, les universitaires et les enseignants-, S. Aebischer ne distingue aucun indicateur d'appétence ou de compétences pour les sciences de l'éducation. Claude Allègre, proche de Jospin, est géophysicien, Daniel Bancel, mathématicien, Paul Rollin est spécialiste de physiologie végétale et Joseph Goy d'histoire des sociétés rurales. Ils exercent tous, excepté C. Allègre, des responsabilités administratives. D. Bancel devint, en 1982, président de l'université Paul Sabatier puis recteur de l'académie de Rouen en 1984. Paul Rollin fut maitre de conférences à l'université de Rouen, entre 1964 et 1969, puis sa nomination en tant que professeur des universités en 1960 coïncidait avec son accession au poste de doyen de la faculté. Il devint président de l'université en 1976 avant de devenir recteur de l'académie de Rouen. Après avoir occupé successivement le poste de chef de travaux au département d'histoire de l'EHESS puis de sous-directeur d'études et de directeur d'études, J. Goy fut directeur de laboratoire de 1977 à 1982. En 1981, il fut nommé conseiller spécial du directeur des enseignements supérieurs au ministère de l'Education nationale.

Deux membres du cabinet ont, néanmoins, une expérience d'enseignants et pourraient témoigner d'un intérêt pour les questions pédagogiques. Luc Soubré et Jean Ferrier ont tous les deux exercé des postes d'enseignants mais l'examen de leur trajectoire laisse apparaître qu'ils ont

---

1152 S. Aebischer, *op.cit.*

1153 Une communauté épistémique se définit comme un réseau d'acteurs qui détiennent une expertise et une compétence reconnues dans un domaine spécifique et « qui peuvent faire valoir un savoir pertinent sur les politiques publiques du domaine en question ». Cf. Thilbault Bossy et Aurélien Evrard, « Communauté épistémique », *in* Laurie Boussaquet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, 4e Edition, 2014, pp. 140-147

1154 Les pourfendeurs de la loi d'orientation associent celle-ci à une victoire du « pédagogisme ». Cf. Philippe Némo, essayiste conservateur, *Le chaos pédagogique – Enquête sur l'enseignement des collèges et des lycées de la République*, Paris, Albin Michel, 1993, Robert Redecker, La pédagogie contre le pédagogisme », *Le Figaro magazine*, 8 janvier 2005 et Natacha Polony, Le « pédagogisme » : une idéologie soixante-huitarde, *Figaro*, 2 septembre 2009

rapidement effectué leur « *mue administrative*» [1155] . L. Soubré enseignait comme professeur d'histoire agrégé jusqu'en 1968, moment où il occupe des fonctions de chef d'établissement de collège puis de lycée. Après avoir été instituteur, PEGC, reçu au CAPES et à l'agrégation, J. Ferrier accéda, en 1984, au grade d'inspecteur d'académie à Dunkerque. Si J. Ferrier et C. Allègre sont désignés comme les membres du cabinet Jospin les plus intéressés à la pédagogie par A. Prost[1156], S. Aebischer démontre aisément que leurs conceptions de celle-ci détonnent largement avec celles des partisans de la rénovation pédagogique puisque insistant largement sur les connaissances et l'effort individuel de l'élève.

La trajectoire de J. Ferrier, né en 1939, dont les parents étaient instituteurs, fut largement ascendante. Après l'école normale d'instituteurs, qu'il intégra en 1955, il entra au centre de formation des PEGC et prépara le CAPES d'histoire-géographie entre 1966 et 1969. Il obtint l'agrégation en 1970 et enseigna au lycée Champollion à Grenoble, de 1971 à 1984, date où il fut nommé inspecteur d'académie. Aussi a t-il enseigné à tous les niveaux du système scolaire et est doté d'une large expérience pédagogique, à l'inverse de C. Allègre qui incarne le modèle-type de l'universitaire renommé. Après son doctorat de sciences physiques, C. Allègre fut successivement, directeur du laboratoire de géochimie et cosmochimie des Universités Paris VI et VII en 1967, puis directeur de l'Institut de physique du globe en 1976. Il occupa la chaire des sciences de la Terre à Paris VII, enseigna à l'Institut de Technologie du Massachusetts aux Etats-Unis en 1975-1976, et devint membre de l'Institut Universitaire de France. L'intérêt de C. Allègre pour les questions pédagogiques et, plus largement, pour le système éducatif transparait, d'après S. Aebischer, des nombreuses productions – notes, dossiers- sur l'Ecole et son fonctionnement.

À la mise à distance d'une interprétation hâtive qui associerait la loi d'orientation à la consécration des idées pédagogiques se combine une recherche des éléments d'explication de l'imprégnation assez nette du courant de la rénovation pédagogique dans le texte de la loi d'orientation de 1989. Aussi Aebischer se livre-t-elle à l'examen des autres membres du cabinet. Elle relève parmi eux un certain nombre d'administrateurs civils qui ont une expérience d'enseignants et qui, pour certains d'entre eux, ont fait toute leur carrière au ministère de l'Education nationale. C'est le cas de Pierre Trincal, directeur adjoint du cabinet, ou Michel Braunstein, conseiller technique, professeurs agrégés de sport et d'histoire-géographie qui intégrèrent l'ENA et qui, à sa sortie, choisirent le ministère de l'Education nationale. M. Braunstein incarne typiquement le modèle de l'excellence républicaine. Né en 1948, ses parents sont agriculteurs. Après être passé par le cours complémentaire, puis l'école normale, M. Braunstein intégra le centre de formation pour PEGC en lettres-histoire-géographie. Il prépara

[1155] S. Aebischer, *op.cit.*, p. 190
[1156] *Ibid,* p. 205-206

ensuite le CAPES puis l'agrégation. Il enseigna une dizaine d'année en Alsace avant d'intégrer l'ENA en 1981, dont il sortit administrateur civil. Il rejoignit le ministère de l'Education nationale comme chef de bureau des études et de la prévision au sein de la Direction des personnels enseignants de lycées et collèges. Pierre Trincal, dont le père fut instituteur, fut élevé dans la tradition catholique et investit, dans un premier temps, la carrière de sportif de haut niveau en gymnastique (champion de France scolaire et universitaire de 1947 à 1953). Il intégra, en 1950, l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique et Sportive et en sortit major en 1953. Après avoir enseigné 12 ans, il rejoint l'ENA en 1965. Il devint administrateur civil au ministère de la Jeunesse et des Sports, chargé des réformes de l'éducation physique (1965-1967) puis de l'Education nationale où il fut directeur délégué aux enseignements supérieurs et sous- directeur des affaires générales (1967-1977). En 1978, il occupa le poste de chef du service des bibliothèques avant d'être le directeur du Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires. La trajectoire d'André Laurent est similaire à celle de Trincal, ancien instituteur, puis professeur d'EPS, qui passa par l'ENA en 1970. Il ne rejoint, cependant, pas le ministère de l'EN, mais celui de la santé (1972-1978) où il occupa le poste de chef du bureau des prestations familiales, et de directeur de la Sécurité Sociale. Il fut ensuite chargé de mission auprès du Directeur des Sports. Il fut appelé par Edwige Alice (ministre de la Jeunesse et des Sports) comme directeur de cabinet en 1981. Néanmoins, d'après Aebischer, tous ces administrateurs ne se réclament pas de leurs expériences d'enseignants mais préfèrent évoquer leur intérêt pour les principes organisationnels du système éducatif et le rôle de conseillers administratifs qu'ils ont joué dans l'élaboration de la loi.

Cet attrait pour le fonctionnement général de l'Ecole se retrouve chez un certain nombre d'administrateurs. Hormis les membres déjà mentionnés, dont certains ont eu une expérience dans l'enseignement, d'autres, comme Oliver Schrameck, directeur du cabinet, et Jean Geoffroy, conseiller technique, réalisèrent une partie de leur carrière au sein du ministère de l'Education nationale. O. Schrameck entra à l'ENA en 1977 après avoir suivi des études de droit public à l'Université Panthéon Assas Paris II et à l'IEP de Paris. De 1977 à 1982, il occupa différents postes au sein du Conseil d'Etat. Puis il intégra le cabinet de Gaston Defferre, ministre de l'Intérieur, devint le directeur de cabinet de Roger-Gérard Schwartzenberg, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale, chargé des Universités, de 1984 à 1985. Il fut nommé directeur des enseignements supérieurs en 1985-1986. Sous Monory, il fut contraint de regagner le Conseil d'Etat. J. Geoffroy, à la différence d'O. Schrameck, a fait l'intégralité de sa carrière au sein de l'administration de l'Education nationale. Après des études de Droit, il réussit le concours d'attaché d'administration centrale. De 1968 à 1976, il fut affecté à la direction des

enseignements supérieurs. Il intégra l'ENA en 1976 et en sortit administrateur civil. Il réintégra l'Education nationale comme chef de bureau formation et certification à la direction générale de la programmation et de la coordination. En 1980, il fut nommé secrétaire général de l'université de Paris 1 avant d'être sous-directeur des enseignements universitaires et sous-directeur des élèves et de l'action éducative et culturelle à la direction des lycées[1157].

S. Aebischer mobilise la culture professionnelle commune des membres du cabinet pour expliquer l'homogénéité des représentations de la question scolaire structurée principalement par le thème de la modernisation de l'Etat. Elle serait le produit du sens commun modernisateur diffusé, depuis la fin des années 1960, et structurant l'espace des pensables relatif à l'Etat, et de leur socialisation professionnelle dans les grandes écoles comme l'ENA. A l'appui de la thèse réalisé par Lionel Chaty, qui examine la formation dispensée à l'ENA, Aebischer insiste sur « *l'instauration d'enseignements qui constituent progressivement la réforme de l'Etat en problème central de l'action publique et contribuent à la diffusion progressive du sens commun modernisateur* » auquel ses élèves seraient, depuis le concours d'entrée, parfaitement ajustés. Le concours d'entrée à l'ENA est, en effet, une épreuve de conformité à l'idéal du haut-fonctionnaire qui remporte l'adhésion de ses participants, adhésion structurée par leurs formations universitaires antérieures[1158]. La prévalence de la modernisation du système éducatif sur les considérations pédagogiques résulte également de l'inculcation, tout au long de la formation, d'habitudes mentales, de mécanismes intellectuels évacuant la complexité des problèmes pour ne retenir qu'une de ses composantes qui appelle à une solution précise commandé par l'intérêt général.

La compatibilité du thème de la rénovation pédagogique avec l'intérêt pour « *le pilotage pédagogique* » des établissements trouve des éléments d'explications dans les trajectoires scolaires de 7 membres du cabinet sur 11, qui rompent avec celles de l'excellence scolaire, associée aux études classiques, et sont plus proches du modèle de promotion républicaine. Pour les autres, S. Aebischer montre qu'ils sont les héritiers d'une culture pratique au service de la société et non d'une culture classique désintéressée.

La politique scolaire élaborée par le cabinet Jospin s'inscrit donc dans la continuité de la politique de modernisation du système éducatif, impulsée par L. Fabius et J.-P. Chevènement en 1984, et conforte ainsi la délimitation du domaine de compétences des conseillers d'orientation à l'insertion professionnelle et à l'aide au choix d'orientation, l'observation et l'orientation des élèves étant dévolues aux enseignants, si l'on en croit l'indemnité qui leur ai versé pour le suivi et

1157 *Ibid*, p. 218
1158 Cf. Jean-Michel Eymeri, *La fabrique des énarques*, Editions Economica, Paris, 2001

l'orientation des élèves[1159]. L'examen du processus de production de la loi d'orientation mettra au jour les logiques constitutives de cette marginalisation des conseillers d'orientation de l'observation et de l'orientation des élèves, et celles de la spécification de leur domaine d'activité à l'information et l'aide aux projets scolaires et professionnels.

2.2. L'élaboration de la loi d'orientation (1988-1989)

2.2.1. Enjeux syndicaux et politiques

L'analyse de S. Aebischer révèle que c'était moins la loi d'orientation qui cristallisait les tensions entre le gouvernement, le ministère de l'Education et les syndicats enseignants, que les questions de revalorisation et de rénovation du corps enseignant, ainsi que le problème, toujours en arrière-fond, du contrôle de l'école moyenne, autrement dit, du collège.

En examinant les onze séquence du processus d'élaboration de la loi d'orientation[1160], S. Aebischer montre les différentes forces avec lesquelles a dû composer le cabinet du ministre de l'Education nationale. Si les premières phases de l'élaboration de la loi, correspondant *grosso modo* à l'été 1988, concernent exclusivement le cabinet, au sein duquel sont organisés des séminaires destinés à élaborer le projet de loi, les séquences successives révèlent l'autonomie relative dont bénéficie le cabinet ministériel dans la production de l'action publique. À en croire le rythme des entrevues entre Juillet et Octobre 1988 (10 rencontres en 4 mois), le SNI et la FEN furent des acteurs incontournables du processus d'élaboration de la loi. Pour mémoire, la FEN, dominée par la tendance UID, majoritaire au SNI, adapte sa doctrine éducative compte tenu de l'évolution des rapports de force en son sein. Depuis le milieu des années 1960, la culture primaire perd du terrain face à la culture secondaire. La politique des 80% d'une classe d'âge au bac, la création du Bac Pro, la suppression du corps des professeurs des collèges, dénommés PEGC, et l'augmentation des effectifs de l'enseignement secondaire entérinent la domination du secondaire sur le primaire. Ses militants, moins imprégnés par la culture primaire, inscrits au PS dans le courant modernisateur, délaissent le registre laïc pour embrasser celui de la pédagogie « moderne », postulant la continuité de l'Ecole, de la maternelle à l'université, alors parfaitement ajustée à la politique de croissance de la scolarisation post-obligatoire. Les rapports ténus entre le gouvernement et la majorité UID expliquent pour partie, selon Aebischer, les convergences entre le texte de la FEN, *L'école de l'an 2000*, et la loi d'orientation de 1989. Mais les multiples

[1159] Décret du 6 Juillet 1989
[1160] S. Aebischer, *op.cit.*, pp. 253-282

rencontres entre FEN, SNI et le cabinet de Jospin abordaient plutôt la question de la revalorisation des enseignants et plus précisément les modalités de celle-ci. Le gouvernement plaidait pour une revalorisation indemnitaire tandis que la FEN et le SNI revendiquaient une revalorisation statutaire et indiciaire. Le SNES, marginalisé, critiquait le ministère de l'Education et dénonçait le manque de moyens alloués aux enseignants, préfigurant les relations tendues entre le syndicat du secondaire et le cabinet de L. Jospin.

Les nombreux échanges avec le cabinet du Premier Ministre, six en deux mois, témoignent du poids des négociations intergouvernementales. Le Premier Ministre préférait une loi d'orientation plutôt que de programmation et suggérait la conjugaison revalorisation-rénovation, autrement dit l'idée du donnant-donnant. L. Jospin se était partisan d'une loi de programmation et n'était pas favorable au couplage de la revalorisation avec la rénovation. L'arbitrage de F. Mitterrand donna raison à M. Rocard. Les treize échanges entre le 5 décembre 1988 et le 13 janvier 1989 entre le MEN et le ministère du budget et de la fonction publique placèrent, toujours selon S. Aebischer, les questions budgétaires parmi les conditions de félicité des projets réformateurs.

A cette phase de négociations préliminaires, succède celle des concertations entre le MEN et ses différents interlocuteurs devant mener à la signature de la loi d'orientation. Si le projet de loi d'orientation suscita peu de remous, celui de la revalorisation généra un mouvement syndical chez les enseignants, qui se manifesta par la grève de ceux du premier et du second degré en hiver 1989, déplaçant dès lors la discussion sur la loi d'orientation au second plan. Le SNES dénonçait la création du grade de professeurs des collèges et la logique de revalorisation par indemnisation, tandis que le SNI, s'il se réjouit des mesures en faveur des professeurs des collèges, réclamait une revalorisation étendue aux instituteurs, ce qui donnera lieu à la création du statut de professeurs des écoles. Après plusieurs mois de négociations sur les modalités de la revalorisation des enseignants, supprimant au passage le corps des professeurs des collèges au grand dam du SNI, l'accord fut finalement conclu entre les syndicats et le ministère. Les enjeux corporatifs et politiques furent au cœur des débats sur la loi d'orientation et eurent tendance à marginaliser la question de l'orientation scolaire, qui fit cependant l'objet de discussions au sein du cabinet Jospin, entre 1988 et 1989.

2.2.2. La réforme du système d'orientation

Avant d'être définitivement adoptée, la loi d'orientation devait passer devant les dernières instances institutionnelles : le Conseil d'Etat, l'Assemblée Nationale et le Sénat. Les amendements proposés par les différents groupes politiques du Parlement ainsi que les réponses fournies par le

ministre constituent des révélateurs des tensions et rapports de force autour de certaines questions.

L'examen des débats parlementaires révèle notamment que la question de la revalorisation des conseillers d'orientation et du titre de psychologue fut renvoyée à la rentrée 1989. L'amendement n°55 proposé par le groupe communiste, qui suggérait de remplacer, dans l'article premier de la loi d'orientation, « *personnels de l'orientation* » par « *psychologues de l'éducation* », fut éludée par le ministre Jospin qui repoussa la discussion à plus tard :

> « *J'en viens à l'amendement n° 55. Le sixième alinéa de l'article 1 traite de l'orientation scolaire et énumère les personnes qui aident les élèves et les étudiants à élaborer leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Il y inclut tous les professionnels compétents et, par conséquent, les psychologues scolaires, ces derniers figurant au nombre des personnels spécialisés faisant partie de l'équipe éducative énumérés à l'article 13 du projet de loi. Je précise, par ailleurs, que des discussions avec les personnels d'orientation vont commencer pour examiner l'évolution de leur carrière et de leur mission. C'est à ce moment-là que l'on prendra la décision, y compris sur les titres.* »[1161]

Néanmoins certains amendements furent acceptés par le ministre, et, parmi eux, le n°26 qui a toute son importance car il intègre au droit à l'éducation, le droit au conseil en orientation et à l'information :

> « *Avant le premier alinéa de l'article 7, insérer l'alinéa suivant : Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation.* »[1162]

Cet amendement, déposé par le groupe socialiste, le 9 juin 1989, et présenté par Jean-Pierre Sueur[1163], fils de Georges Sueur, ancien dirigeant national de la JOC, délégué national du PS à l'éducation et à la recherche, émane, en réalité, du travail d'un petit groupe de conseillers d'orientation, réuni sous l'égide de Pierre Bediou, alors responsable syndical national de la branche SGEN-Orientation, au siège du PS, rue Solférino. Rassemblant des militants du SGEN, P. Bediou et Alain Lebeau, et du SNES, Jean-Jacques Carlier, Gwenola Géraud et Régis Wintrebert, le groupe des conseillers d'orientation élabora un rapport sur le conseil en orientation

[1161] Débat du 28 Juin 1989, Sénat, pp. 2053-2055
[1162] Débats du 8 et 9 juin 1989, Sénat, p. 1991
[1163] J.-P. Sueur, né en 1947, est le fils de G. Sueur, journaliste et l'un des dirigeants de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne. Agrégé et docteur en linguistique il investit la JEC et en devint secrétaire national en 1967. Proche de Michel Rocard, il intégra le PSU la même année et rejoignit le PS en 1974. En 1977 il devint premier secrétaire de la fédération socialiste du Loiret. Député socialiste en juin 1981, il fut depuis novembre 1988 membre de la délégation du PS à l'éducation et à la recherche.

qui fut remis à la délégation à l'éducation et à la recherche du PS où siégeait J.-P. Sueur[1164]. Si cet amendement réaffirme la consubstantialité de l'éducation et de l'orientation, rien n'indique que le conseil en orientation et en information soit confié aux conseillers d'orientation. L'avis favorable du ministère à cet amendement s'inscrit vraisemblablement, si l'on en croit les quelques compte-rendu[1165] des réunions sur les services d'information et d'orientation, dans l'objectif fixé par le cabinet du ministre de l'Education nationale, de substituer à « *l'orientation-verdict* » une « *orientation-conseil* ».

L'orientation scolaire fut, en effet, l'objet de réunions de travail de septembre à novembre 1988, et d'une table ronde le 28 Février 1989, initiées par Luc Soubré, conseiller technique au cabinet de L. Jospin. Loin d'examiner la question du titre et de l'expertise des conseillers d'orientation, ces réunions abordèrent les dysfonctionnements de l'orientation scolaire. Chargés de réaliser une étude sur le fonctionnement et les modalités de l'orientation des élèves, Caroff et Simon auscultent le domaine de compétence des conseillers d'orientation sur sept académies. Ils caractérisent leur activité comme étant « *complexe et délicate* » tant elle est dispersée – ils recensent 72 missions- et contestée par les membres des équipes éducatives et par l'administration. Leur fonction d'évaluation des aptitudes des élèves semble décliner pour les deux auteurs, qui mobilisent la faible part du temps de travail (13%) consacré aux tests collectifs et aux examens individuels. Les conseils de classe seraient également délaissés par les conseillers d'orientation. Ils soulignent, en revanche, la valorisation des compétences des conseillers d'orientation au sein des dispositifs d'insertion. Les dysfonctionnements de l'orientation sont également générés pour Caroff et Simon par l'absence de statut des CIO (certains CIO ont été étatisés, d'autres sont toujours à la charge des départements) et, corrélativement, de directives sur le service des conseillers d'orientation depuis 1955. Ils préconisent que les CIO deviennent des établissements publics locaux dépendant de la région - « *Ce niveau paraît le plus compatible avec une approche globale de l'orientation* »[1166]- et qu'ils nouent des liens plus étroits avec les dispositifs tels que les PAIO ou des organismes voisins, type ANPE.

Si les auteurs constatent que les carences du système d'orientation sont pour partie génératrices d'une « orientation-verdict » à laquelle ils opposent une « orientation-conseil », il ne fait aucun doute, pour le groupe de travail, que l'orientation « *n'est pas faite pour régler les problèmes*

[1164] Informations tirées de l'entretien réalisé avec A. Lebeau. Nous n'avons cependant pas pu joindre les principaux acteurs de ce groupe de travail. Né en 1948, Alain Lebeau entra à l'Institut de formation des conseillers d'orientation de Lyon en 1974 après avoir échoué au CAPES d'Histoire/Géographie et occupé les postes de maitre-auxiliaire et de documentaliste. Il en sortit en 1976. Il milita à la CFDT depuis 1968. Il fut formateur à l'association Trouver/Créer et membre du comité directeur.

[1165] Archives de Luc Soubré. Fond 20020356/1. Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine

[1166] A. Caroff et J. Simon, *op.cit.*, p. 118

pédagogiques »[1167], neutralisant, du même coup, la charge hétérodoxe de l'orientation en la réduisant à la diffusion d'informations sur les filières et les débouchés professionnels. En attestent, les objectifs fixés par L. Soubré de la réforme de l'orientation scolaire: « *faire porter tous nos efforts sur la réduction de l'écart entre le choix des familles et les décisions des conseils de classe ; - mettre au premier plan l'idée de contrat de formation entre famille, jeunes, et établissements ;- obliger au dialogue, au suivi dans l'évaluation et à la continuité dans l'information des familles afin que celles-ci prennent toutes leurs parts de responsabilités* »[1168]. Enfin, même si le SGEN et le SNES sont reçus par L. Soubré – rencontres qui ne font pas l'objet de compte-rendu - et que sont évoquées, d'après le conseiller technique, les questions de la revalorisation, de la formation et des missions des conseillers d'orientation, « *le choix le plus urgent concerne le statut des CIO* »[1169].

La priorité donnée au fonctionnement et au statut des CIO s'explique en partie par la politique de modernisation du service public, objectif fixé par Michel Rocard dans la circulaire de février 1989, portant sur le « renouveau du service public ». Celle-ci constitue, néanmoins, l'une des logiques qui concourt à rendre concevable l'octroi du titre de psychologue aux conseillers d'orientation.

2.3. Des résistances à l'octroi du titre psychologue aux conseillers d'orientation

2.3.1. Les résistances de l'administration à attribuer aux conseillers d'orientation le titre de psychologue (Juin 1989-Septembre 1989)

Si juin 1989 fut, dans le secret[1170], une petite victoire pour les conseillers d'orientation, d'autres éléments peuvent témoigner des résistances, voire des oppositions à leur revendication. Les archives officielles d'Antoine Prost, désigné par l'histoire de l'Ecole[1171] et de l'Orientation[1172] comme le principal médiateur entre les conseillers d'orientation et le gouvernement, regorgent de courriers de conseillers d'orientation évoquant leur lassitude, leur écœurement suite à la loi d'orientation. Elles contiennent aussi, avec celles d'Alain Bergounioux, les décisions de la

---

1167 L. Soubré, Propositions de groupe de travail sur l'orientation. Fond 20020356/1. Archives nationales Site Pierrefitte-Sur-Seine

1168 *Ibid*

1169 *Ibid*

1170 Aucun des membres du groupe de Solferino ne réclamera la paternité de cet amendement d'après A. Lebeau

1171 P. Moret raconte, dans l'interview qu'il accorde au SHE, comment A. Prost aurait cédé au congrès de l'ACOF sur le titre de psychologue. Voir Marie-Thérèse Frank et Pierre Mignaval, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération - Tome 2 - Inventaire de cinquante témoignages*, INRP, SHE, 2000.

1172 Il est couramment admis dans le milieu de l'orientation qu'A. Prost a été celui qui a plaidé la cause des porte-paroles des conseillers d'orientation auprès du Premier Ministre et du Ministre de l'Education nationale

direction des collèges et des lycées, ou de la direction de l'inspection générale de ne pas reconnaitre aux conseillers d'orientation le titre de psychologue.

André Legrand, alors directeur des collèges et des lycées, estimait qu'il y avait trop à perdre à leur reconnaitre le titre de psychologue et que, *a contrario,* ne pas leur donner ce titre n'amputait pas leur domaine de compétences[1173]. Louis Baladier, directeur des écoles, informa O. Schrameck de la décision de ne pas donner satisfaction au groupe des conseillers d'orientation dans la mesure où la psychologie n'est pas prépondérante dans leurs activités[1174]. L'affaire était donc loin d'être réglée au début de l'été 1989.

Les résistances du gouvernement étaient encore très fortes. La crainte d'une psychologisation et médicalisation de l'échec scolaire est à compter parmi les anticipations qui empêchèrent les conseillers d'orientation d'être reconnus comme psychologues. L'aspect financier de la revendication n'est pas des moindres non plus. Accorder aux conseillers d'orientation le titre de psychologue équivalait à une revalorisation de leur salaire correspondant à l'indice des enseignants certifiés. Pour Baladier, le ministère n'avait pas les moyens de créer une psychologie scolaire du secondaire[1175]. Enfin, la peur d'une fuite des conseillers d'orientation vers le secteur libéral et l'impossible compatibilité du statut de psychologue avec celui de fonctionnaire constituaient encore des résistances à l'entreprise de légitimation de leur expertise psychologique. Les multiples courriers adressés à Antoine Prost à l'automne 1989 traduisaient l'insatisfaction des conseillers d'orientation devant l'allongement des missions qu'ils devaient remplir et l'absence de revalorisation, pourtant promise par A. Legrand au congrès de l'ACOF en septembre 1989.

Moins le résultat d'une dénégation de leur qualité de psychologue que d'une crainte de voir disparaitre, avec l'octroi du titre de psychologue, une dimension essentielle de leur activité, à savoir l'information et l'orientation scolaire et professionnelle au profit d'une psychologie de l'Ecole, les oppositions et résistances de l'administration à la reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation se dissipèrent à partir de décembre 1989.

2.3.2.L'élaboration d'une fonction de psychologue de l'orientation (Automne 1989- Mars 1991)

[1173] Note à l'attention de Jean Ferrier du 13 Juin 1989. Fond 19930625/3. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[1174] Note à l'attention d'O. Schrameck du 6 juin 1989. Fond 19930625/3. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[1175] *Ibid*

Reconnaître à A. Prost le rôle de médiateur des conseillers d'orientation c'est passer à côté des intrigues du temps court qui constituent un premier outil d'analyse des logiques présidant à la reconnaissance du titre. Qui plus est, même si celui-ci exprime à deux reprises, en août 1989, à Philippe Forstmann (directeur de cabinet de M. Rocard), la confiance qu'il a dans les conseillers d'orientation pour assurer le suivi des élèves dans le cadre du crédit-formation[1176], il déclare avoir eu quelques réserves sur le titre de psychologue[1177]. Ainsi faut-il revenir au plus près du processus de négociation du titre de psychologue et donc suivre son déroulement.

Si les archives d'A. Prost contiennent un certain nombre d'indices révélant les résistances de l'administration à reconnaître le statut de psychologue aux conseillers d'orientation, elles recèlent également de traces, qui témoignent d'un processus d'élaboration d'une fonction spécifique assignée à la psychologie au sein de l'enseignement secondaire. D'abord, un dossier élaboré par O. Schrameck, datant du 6 Janvier 1990, au sein duquel est clairement reconnue l'expertise psychologique des conseillers d'orientation et la légitimité de leur revendication.

> « (…) *Depuis la loi de 1985, les personnels demandent une nouvelle définition de ces missions afin que soit plus clairement reconnue leur qualité de psychologue, qu'ils estiment attestée déjà par leur activité quotidienne. Toutefois le ministre reste attaché à la définition d'un métier de conseiller d'orientation, plus riche qu'un métier de psychologue scolaire, mais englobant toutes les fonctions de ce dernier. En conséquence, l'attribution du titre de psychologue n'est pas posée come un a priori dans la négociation, mais comme un aboutissement.* (…) *Aide à l'adaptation des conditions de réalisation du projet. Recherche des meilleures conditions de réussite du projet. Ces fonctions dépendent de simples adaptations pédagogiques mais aussi de facteurs psychologiques souvent complexes qui, s'ils sont ignorés ou méconnus, rendent inefficaces les mesures pédagogiques et aboutissent au rejet des responsabilités de l'échec sur le jeune lui-même* (…) *Les objectifs de la loi d'orientation de porter non seulement 80% de la tranche d'âge au niveau du baccalauréat mais aussi les 20% restants au niveau de la qualification reconnue requièrent qu'une attention beaucoup plus importante soit portée à ces facteurs psychologiques de la réussite. C'est justement là l'un des apports spécifiques du conseiller d'orientation, ce qui justifie qu'il reçoive une solide formation psychologique et que soit reconnue officiellement sa fonction de psychologue. Le conseiller d'orientation est bien un psychologue*

[1176] Lettre d'A. Prost du 4 Août 1989. Fond 19930625/6. Archives Nationales Site Pierrefitte-Sur-Seine
[1177] Entretien téléphonique avec A. Prost 13 Juillet 2015

mais d'une variété particulière appliquée à l'orientation, tout comme il existe des psychologues du travail.»[1178]

Cette spécificité de leur expertise psychologique justifie, pour Schrameck, un recrutement au niveau licence toutes disciplines confondues suivi de deux années de formation, ainsi qu'un statut dérogatoire pour user du titre de psychologue :

« *L'usage du titre de psychologue serait autorisé après la réussite à l'examen de qualification professionnelle pour les titulaires de la licence de psychologie, et après deux années d'exercice validées de la profession pour les autres, sous réserve qu'ils en fassent la demande. Dans cette optique, un décret complémentaire en conseil d'état devrait être pris pour ajouter à la liste des titres requis celui de conseiller d'orientation assorti des deux conditions fixées précédemment.*»[1179]

O. Schrameck a bien voulu répondre aux courriers que je lui avais adressés. Néanmoins, s'il a bien reconnu avoir écrit ces lignes à A. Prost, il précise que « ces textes n'avaient pas pour objet l'attribution du titre de psychologue aux conseillers d'orientation mais (…) de reconnaître la dimension psychologique des responsabilités de conseiller d'orientation et de la prendre en compte dans la formation de ces personnels »[1180]. Si l'on réexamine la trajectoire d'O. Schrameck, rien ne le prédispose à plaider en faveur des conseillers d'orientation. On sait cependant qu'il rencontrait A. Prost chaque semaine le vendredi matin. En outre, il présidait avec L. Soubré les réunions de travail sur l'orientation scolaire, on peut donc supposer qu'il avait une connaissance des missions et de la revendication des conseillers d'orientation. La position de Schrameck coïncide avec le projet de définition des missions des conseillers d'orientation, élaboré peu de temps avant en décembre 1989, par la Direction des Lycées et des Collèges, qui reconnaissait leur fonction de psychologue et lui assignait un champ d'intervention spécifique.

« *L'amélioration de l'efficacité de l'information réside donc dans le travail réalisé, en amont, par les conseillers d'orientation pour aider les jeunes à se poser les bonnes questions : savoir analyser les diverses composantes – psychologique, scolaire, familiale, économique et sociale- de son choix, faire l'inventaire des diverses possibilités et les évaluer, hiérarchiser ensuite ses choix, telles sont les diverses étapes de l'élaboration des projets individuels. De par sa position extérieure à la relation pédagogique et à la famille, il possède le statut qui lui permet à la fois l'écoute susceptible de favoriser l'expression*

[1178] Extrait du dossier remis à A. Prost de la part d'O. Schrameck du 2 Janvier 1990. Fond A. Prost 19930625/6. Archives nationales Site Pierrefittes-Sur-Seine. (Souligné par nous)
[1179] *Ibid*
[1180] Lettre d'O. Schrameck du 15 septembre 2015.

plus aisée des problèmes personnels et l'approche globale de la situation de son consultant. Cette activité est celle d'un psychologue. Elle n'est cependant ni une thérapie, ni une rééducation. Elle donne au jeune la possibilité d'exprimer en confiance les divers éléments qui pèsent directement ou indirectement sur ses choix ou d'en prendre une conscience claire. Elle lui permet de construire les stratégies qui lui permettront de réaliser son projet. »[1181]

Etroitement articulée à la construction du projet scolaire et professionnel de l'élève, la fonction du conseiller d'orientation est définie, au sein de la DLC, comme celle d'un médiateur favorisant le dialogue entre l'élève, sa famille, les enseignants et le chef d'établissement, qui suivrait l'élève tout au long de sa scolarité.

En outre, une série de traces confirme le processus de concertation entre les porte-paroles des conseillers d'orientation, le cabinet du ministre de l'Education nationale et celui du Premier ministre. Le 22 mars, Luc Soubré portait à la connaissance d'O. Schrameck les problèmes soulevés par le cabinet du Premier ministre au sujet du statut des personnels d'orientation :

« *Il est demandé plus nettement que les conseillers doivent assurer l'information des élèves et des familles. Je propose d'ajouter à l'article 2 entre le 1er et le 2e alinéa la phrase suivante : « Dans ce cadre, ils assurent notamment l'information des élèves et de leur famille. »* »[1182]

La mention de l'article 2 atteste de la préparation d'un projet de décret[1183]. En outre, si le recrutement externe au niveau licence de psychologie est accepté, le recrutement interne doit être élargi, pour le cabinet du Premier ministre, à toutes les licences. Le 3 avril 1990, le courrier de Pierre Granier à A. Prost confirme la réforme de la fonction de conseiller d'orientation.

« *J'ai été stupéfait du contenu de la dernière rencontre entre le cabinet de Jospin et les représentants des conseillers d'orientation et du marchandage qui a été proposé à nos collègues. En effet Mr Jospin dans une lettre très claire adressée aux parlementaires décrit un ensemble de mesures qui paraissaient acquises. Or voilà que le cabinet de Mr Jospin revient sur tout cela, en ajoutant un prix à payer : des conditions de travail aggravées, pour les conseillers. (…) Mis à part le caractère humiliant du procédé du tout ou rien, on peut s'interroger sur la justesse du calcul. Pour faire des économies de*

[1181] Projet de la Direction des Lycées et des Collèges. Décembre 1989. Archives privées B. LESPES
[1182] 28 Mars 1990. Direction des lycées et des collèges. Note à l'attention d'O. Schrameck. Fond 19930625/6. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine
[1183] On retrouve cet ajout dans le décret du 21 mars 1991 portant création du statut particulier des directeurs de centre d'information et d'orientation et des conseillers d'orientation-psychologues.

bout de chandelle, l'administration heurte une profession, marginale certes quand à l'effectif, mais qui est sans doute la plus acquise aux idées de réforme et à l'esprit de la loi d'orientation. »[1184]

Si l'on revient sur le dossier élaboré par O. Schrameck et remis à A. Prost en janvier 1990, et sur le projet de circulaire de la DLC, on peut distinguer qu'il s'agit moins d'une reconnaissance de l'expertise psychologique du conseiller d'orientation que de l'élaboration, par l'administration, d'une fonction spécifique de psychologue au sein de l'Ecole. O. Schrameck précise que le titre de psychologue n'est pas un *a priori* à la négociation mais un aboutissement. La DLC stipule également que la fonction de psychologue doit se limiter à aider l'élève dans la construction de son projet scolaire et professionnel. En mettant l'accent sur la mission d'information des conseillers d'orientation, le cabinet du Premier ministre rappelle la partition de leur expertise, lui déniant, du même coup, un caractère psychologique global. En effet, L. Soubré ajoute :

« *Commentaire : cet ajout spécifique va relancer la discussion avec les représentations des personnels pour deux raisons :*

- Il va déséquilibrer les missions au profit de l'information ce qui ne manquera pas de faire réagir le SNES

- L'information, aux yeux des personnels, est trop considérée en général comme le remède miracle de l'orientation. Ils la considèrent comme indispensables mais nettement insuffisante, voire inefficace si elle n'est pas sous tendue par une composante psychologique forte et une aide aux intéressés pour que ces derniers puissent se montrer non seulement réceptifs mais aussi actifs et développer une stratégie de recherche. »[1185]

Conformément aux recommandations de Caroff et de Simon, l'orientation scolaire est considérée comme une phase de préparation à la décision d'une filière scolaire, d'un choix professionnel mais n'a pas à régler les problèmes pédagogiques. L'usage de la psychologie est en effet circonscrit à la construction du choix scolaire et professionnel de l'élève. Bien que supposée s'inscrire dans le processus d'individuation de l'élève, c'est-à-dire de la construction de sa personnalité - largement illusoire dans la mesure où les effectifs des conseillers d'orientation plafonnent à environ 4000 à la fin des années 1980 - la démarche de rationalisation des choix scolaires et professionnels génère, en réalité, l'individualisation des problèmes d'orientation, associés à des vœux irréalistes de l'élève et de sa famille, sans que soient questionnés l'avis

[1184] Lettre de Pierre Granier Conseiller d'orientation au CIO de Béziers. 3 avril 1990. Archives d'Antoine Prost. Fond 19930625/6. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

[1185] Note de la Direction des Lycées et des Collèges à Olivier Schrameck. 28 mars 1990. Archives d'Antoine Prost. Fond 19930625/6. Archives nationales. Site Pierrefitte Sur Seine

d'orientation du conseil de classe ni les évaluations sur lesquelles il repose. En écartant définitivement les conseillers d'orientation de l'observation et de la sélection des élèves, la politique scolaire, élaborée sous le deuxième mandat de F. Mitterrand, sauvegardait l'arbitraire de la sélection reposant sur la plus ou moins grande complicité entre la culture des héritiers et la culture inculquée par le système éducatif. Cette dépolitisation de la question scolaire est entretenue et révélée par la politique des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et la politique de modernisation de l'Etat, entreprise depuis le milieu des années 1980, qui rendirent possible la création de l'intitulé de conseiller d'orientation-psychologue en 1991 et l'attribution du titre au conseiller d'orientation en 1993.

2.3.3. Les conditions de possibilité d'une reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation

L'attribution du titre de psychologue aux conseillers d'orientation ne s'inscrit pas seulement dans la politique d'orientation de L. Jospin. Elle peut également être saisie comme le résultat de la combinaison de trois logiques qui la rende possible et concevable : la mise en place depuis les évènements de mai-juin 1968 d'un système d'orientation souple qui fait place à la concertation et la négociation ; la diffusion et la pénétration des idées managériales au sein de l'Etat depuis 1984 ; la disparition progressive du domaine de compétences de la sélection des élèves avant la classe de 3e avec la quasi-réalisation du collège unique.

L'orientation-conseil est le corollaire du système d'orientation « souple » que le gouvernement Chaban-Delmas a tenté de mettre en place peu après les évènements de mai-juin 1968. Pour mémoire, le dialogue et la concertation étaient au cœur des NPO qui visaient à une orientation assumée et consentie par l'élève, opposée à une orientation contrainte par les prévisions du Plan[1186]. Il était, en outre, reconnu aux conseillers d'orientation une compétence spécifique pour aider l'élève et les parents à prendre conscience de leurs souhaits et à en mesurer le réalisme. Les tenants de cette acception de l'orientation scolaire, dont R. Haby, P. Dasté, R. Begarra et R. Vatier, entretenaient une certaine familiarité, héritée de leur socialisation ou carrière professionnelle, avec la psychologie non-directive. L'incitation à l'intériorisation des normes et au renforcement de la subjectivité de l'élève concoure à l'autocontrainte, à la restriction des aspirations des élèves et surtout à l'adhésion de ceux-ci à l'orientation qui leur était proposée.

[1186] Cf. Chapitre 4

Néanmoins, au cours des années 1980, l'orientation restait ressentie comme une sanction[1187]. En atteste, la multiplication par 2 du nombre de redoublements en classe de 3e depuis 1974[1188].

Le resurgissement de l'impératif de susciter le consentement des élèves à leur orientation coïncide, dans les années 1980, avec le déploiement des techniques de gestion du management comme recettes pour réorganiser l'administration, constituée en problème public depuis le début des années 1970, qui visait notamment à améliorer les relations entre administrés et administrations, à procéder à l'évaluation des dispositifs publics afin de mesurer leur efficacité et à substituer à la supposée « rigidité » de la machine bureaucratique la souplesse du service public rénové. Les techniques de management s'appuient largement sur la psychologie sociale et clinique, importée dans les années 1950 notamment par le biais des missions de productivité [1189]. Elles restent, dans les années 1980, au côté de la sociologie des organisations, des outils du processus de modernisation de l'entreprise, qui s'articule principalement à la responsabilisation et l'autonomisation des agents. Emmanuel Martin a démontré, dans le cas de l'entreprise EDF, comment les sciences sociales, et, plus spécifiquement, la psychosociologie furent mobilisées pour la formation des cadres de l'entreprise : « *Transformer des salariés en futurs chefs et, qui plus est, en chefs modernes, requiert des dispositifs spécifiques. À ce problème, la psychosociologie apporte des solutions qui ont à la fois un caractère d'ingénierie sociale et de persuasion morale. (…). Ce travail d'adaptation de l'encadrement consiste d'abord à amener « les ingénieurs, ou les chefs de quart qui n'étaient pas allés à l'école » (…) à réfléchir « par eux-mêmes », à exercer leur réflexivité sur leur travail, leur rapport à l'autorité, voire leur personnalité tout entière, afin qu'ils acceptent d'eux-mêmes » les contradictions fondatrices du rôle de manager* » [1190]. La transposition des méthodes de gestion et d'évaluation des entreprises à l'administration, dans les années 1980, et, dans notre cas, à l'Ecole, avec la loi d'orientation de 1989, sécrète l'émergence de la notion de « *métier d'élève* »[1191], définie comme « *l'apprentissage des règles du jeu* ». « *Etre bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu »* » [1192]. Elle rend de ce fait particulièrement concevable la reconnaissance aux conseillers d'orientation du titre de psychologue dont l'activité majeure serait d'informer et d'aider les élèves à élaborer leurs choix scolaire et professionnel.

1187 C'est en 1985 qu'A. Prost publie son article « Travaillez sinon vous serez orientés ». Cf. A. Prost, *art.cit.*, 1985

1188 Indications de tendances pour la rentrée de 1985 (estimation à partir des propositions d'orientation). Division de l'information et de l'orientation. Fond 1990076/3. Archives nationales Site Pierrefitte Sur Seine.

1189 Cf. Chapitre 5

1190 Emmanuel Martin, « Les sciences sociales au service de la « modernisation » dans la formation de l'encadrement à EDF », *Sociétés contemporaines*, n°97, 2015/1, pp. 89-91

1191 Désignation qui apparaît dans les travaux de sociologie à la fin des années 1980. Cf. Régine Sirota, « Note de synthèse. Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n°1, 1993, pp. 85-108

1192 *Ibid*, p. 89

Cette spécification du rôle du conseiller d'orientation-psychologue au sein de l'enseignement secondaire répond, qui plus est, à la croissance de la scolarisation post-obligatoire, depuis le milieu des années 1980, effaçant quasi définitivement le problème de la sélection avant la classe de 3e et neutralisant, du même coup, la charge hétérodoxe de la psychologie au sein de l'Ecole. Comme le souligne A. Prost, « *la réforme de 1985 entraîna une croissance spectaculaire des lycées, puis des universités. Mais elle a aussi remodelé la morphologie du système scolaire. On le voit bien, six ans plus tard seulement, en 1990-1991. La 4e préparatoire au CAP n'accueille plus que 32000 élèves (redoublants inclus) contre 155000 en 1984-1985. (…) La proportion d'élèves entrant en 2de au sortir du collège passe de 61,1% en 1980 à 62,6% en 1984, et bondit ensuite à 70,7% en 1990. (…) L'objectif de 80% de la classe d'âge « au niveau du baccalauréat » en l'an 2000 semble alors en passe d'être atteint, puisque ce pourcentage s'élève de 36,4% en 1985, à 58,3% en 1991 puis 63,6% en 1996* »[1193]. Cette croissance de la scolarisation post-obligatoire est également due à la création, sous Savary, des classes de 4e et 3e technologique, et à leur généralisation sous Chevènement, qui ont permis d'éviter les sorties précoces du système éducatif. Le collège unique apparaît, dès lors, à peu près réalisé, selon J.-M. Chapoulie[1194], et, conjugué à la création du baccalauréat professionnel, dissipe le problème de la sélection des élèves pour l'entrée dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Si la mobilisation des conseillers d'orientation au congrès de l'ACOF de septembre 1989, se déroulant à la Sorbonne, n'a pas manqué de visibilité puisqu'elle se traduit par un front jaune fluo constitué de multiples affiches au format A3 sur lesquelles étaient dessiné au feutre noir le psi grec, brandies à l'occasion du discours d'A. Prost, rien n'atteste de la performativité de leur action sur le conseiller technique de M. Rocard. En revanche, leurs mobilisations sans relâche, combinées à l'obligation pour le gouvernement d'élaborer avant 1992 les projets de statuts dérogatoires pour les fonctionnaires exerçant des fonctions de psychologue (délai de 7 ans prévu par la loi sur le titre de psychologue de 1985), générèrent une pression très forte sur l'administration[1195]. La création du diplôme de psychologue scolaire, qui permettait aux détenteurs d'une licence de psychologie justifiant « *de trois années de services effectifs dans une classe* » de porter le titre, a renforcé la situation de porte-à-faux dans laquelle se trouvait à la fois le cabinet de L. Jospin et le cabinet du Premier Ministre face à la revendication des conseillers d'orientation, qui

[1193] A. Prost, *op.cit.*, 2013, p. 240
[1194] J.-M. Chapoulie, *op.cit.*, 2010, p. 504
[1195] C'est en tout cas l'explication que nous a fournie A. Prost. On a réalisé avec lui un entretien téléphonique le 13 Juillet 2015, au sujet de la reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation. Les premiers contacts ont été effectués par mails. Je désirais obtenir une autorisation de consulter ses archives privées. Dans la mesure où elles n'apportaient pas d'éléments d'explication aux décrets de 1991 et 1993, nous avons convenu d'un entretien téléphonique.

remplissaient toutes les conditions fixées par la loi sur le titre de psychologue contrairement aux psychologues scolaires.

***

Ainsi le statut de conseiller-psychologue de 1991 et le décret de 1993, inscrivant le DECOP sur la liste des diplômes qui permettent d'user du titre de psychologue, ne traduisent pas une légitimation univoque du domaine de compétence et de l'expertise des conseillers d'orientation. Ils manifestent davantage la légitimité progressivement acquise d'une certaine acception de la psychologie au service de la modernisation du système éducatif censée garantir la pérennité de l'ordre scolaire.

Conclusion

L'examen des politiques scolaires, élaborées durant les années 1980, a montré comment la revendication des porte-paroles des conseillers d'orientation s'est heurtée aux différents ministères de l'Education nationale préférant insister sur la mission d'information et d'insertion professionnelle des conseillers d'orientation. La centralité que revêtait le problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, conjuguée à la thématique de la crise à l'Ecole, et de l'inadéquation de l'Ecole avec le marché du travail, justifiaient la prévalence de l'information professionnelle sur la reconnaissance d'une expertise psychologique des conseillers d'orientation. Néanmoins, la revendication du groupe professionnel rencontra la préoccupation du gouvernement Rocard de moderniser l'organisation du système éducatif, modernisation à laquelle pouvait contribuer une psychologie du projet scolaire et professionnel. La légitimation de la revendication des conseillers d'orientation ne pouvait qu'être partielle. Le problème de l'insertion sociale et professionnelle restait en effet une préoccupation centrale du ministère. À la légitimation d'une expertise de psychologue s'est en réalité substituée celle d'un usage restreint de la psychologie au sein de l'enseignement secondaire. On verra que la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation tout au long des années 1980 est à compter parmi les logiques agissantes dans l'attribution du titre et, sans doute aussi, dans cette définition restrictive du rôle du conseiller d'orientation au sein de l'Ecole.

CHAPITRE 7.

LA CONQUETE D'UNE NOUVELLE IDENTITE PROFESSIONNELLE : OBTENIR LE TITRE DE PSYCHOLOGUE (1981-1993)

Loin de susciter le consentement de tous leurs représentants, le titre de psychologue, qui mobilisait l'ACOF et le SNES réunis au sein de l'Association Nationale des Organisations de Psychologues [1196](ANOP), rencontra la résistance du SGEN. Récusant l'intérêt de porter le titre de psychologue, le SGEN ne soutenait pas la mobilisation pour le titre jusqu'en 1989, moment où il finit pas rejoindre le mouvement. Il ne défendit pas pour autant la même définition du métier que le SNES. L'existence ou non d'une expertise dont seraient détenteurs les conseillers d'orientation caractérisa l'un des points particulièrement clivant au sein des syndicats. On se propose de réaliser dans ce chapitre une histoire de la mobilisation des conseillers d'orientation pour le titre de psychologue : celle les conflits autour des représentations du métier et de ses pratiques, qui révèlent le signifiant du titre de psychologue accolé à l'intitulé de conseiller d'orientation en 1991, et reconnu au métier en 1993.

Fondée sur des archives privées[1197] de l'ANOP, sur celles de l'ACOF, des entretiens semi-directifs avec des conseillers d'orientation et des membres des services du ministère de l'Education nationale, et du cabinet Rocard, l'analyse menée dans ce chapitre se décompose en trois temps. La premier revient sur les conditions d'émergence de la mobilisation, c'est-à-dire, sur ce qui a poussé l'ACOF et le SNES, à militer pour obtenir le titre de psychologue. Le second est consacré à la dynamique de la mobilisation. On s'intéressera à l'évolution des revendications, des modes d'actions engagés, et aux tensions intra professionnelles que cristallisent les appellations « psychologue de l'éducation », « psychologue du conseil en orientation » ou encore de « conseiller d'orientation-psychologue ». Enfin, parce que l'identité d'un métier ne se limite pas aux définitions concurrentes qu'en donnent ses porte-paroles, la troisième partie vise à rendre compte des modalités d'occupation du poste et des pratiques des conseillers d'orientation tout au long des années 1980 qui structurent les représentations du titre de psychologue.

[1196] Fondée en 1983, l'ANOP rassemble bon nombre d'association de psychologues et est censée coordonner les actions menées auprès des pouvoirs publics. Cf. T. Le Bianic, *op.cit.*, p. 307

[1197] Les quelques archives disponibles sur l'Association national des organisations de psychologues (ANOP) m'ont été transmises par Bernard Lespes, qui occupa successivement les postes de secrétaire général de l'ACOF, et de trésorier puis président de l'ANOP. Qu'il en soit remercié.

1) Préserver l'expertise des conseillers d'orientation : obtenir le titre de psychologue

Comme tout mouvement social, la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation pour obtenir le titre de psychologue répond à des conditions sociales externes au groupe mais aussi internes[1198]. L'objet de cette section est précisément de pouvoir identifier ces différentes conditions sociales qui participent à structurer la mobilisation.

1.1. L'expertise des conseillers d'orientation menacée

Le renforcement de leurs missions en faveur des jeunes sortis du système scolaire sans qualifications et, plus généralement, dans le domaine de l'insertion professionnelle au détriment d'une action éducative tout au long de la scolarité constitue l'une des logiques agissantes dans la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation contestant cette spécialisation de leur activité et réaffirmant leur mission éducative. Mais on peut également voir dans le projet de loi protégeant le titre de psychologue défendu par l'ANOP, dont ne font pas partie, au moment de la création de l'association, les porte-paroles des conseillers d'orientation, ainsi que l'élargissement du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire, des menaces pour la reconnaissance de l'expertise psychologique des conseillers d'orientation.

1.1.1. L'ANOP et le projet de loi de défense du titre de psychologue

Le regroupement des principales associations de psychologues dans l'ANOP, au début des années 1980, pour l'élaboration d'un titre de psychologue, a très certainement été le déclencheur de l'action entreprise par l'ACOF et le SNES[1199]. La mobilisation, initiée par l'ANOP, coïncide avec l'engagement de François Mitterrand à promulguer sous son septennat un titre de psychologue[1200], qui avait jusque-là toujours rencontré de multiple résistances.

L'ANOP ne prônait pas une identité professionnelle précise. Il lui était difficile de le faire car elle constituait un ensemble composite. Elle réunit les syndicats de psychologues exerçant dans la fonction publique, des associations savantes et universitaires et des amicales. Néanmoins, T. Le

---

[1198] Jacques Lagroye, Bastien François, Frédéric Sawicki (dir.), *Sociologie politique*, 6e Edition, p. 326. « Toute mobilisation peut être considérée comme une action qui suppose des conditions favorables, internes au groupe mobilisé, mais aussi « externes » - telles que la permissivité sociale, la possibilité d'obtenir des informations « ce qui se passe ailleurs », la diffusion d'une croyance en l'efficacité des actions collectives ».

[1199] L'ACOF contacte l'ANOP au début de l'année 1983, et le SNES en février 1984.

[1200] Voir l'article de Jean-Yves Nau, « Le titre de psychologue est désormais réglementé », *Le Monde*, 25 mai 1985.

Bianic distingue trois membres dominants : la Société Française de Psychologie (SFP), le Syndicat National des Psychologues (SNP) et l'Association Française des Psychologues Scolaires (AFPS). La SFP, essentiellement composée d'universitaires, défend le modèle de la psychologie expérimentale et place l'université comme « *pourvoyeuse officielle de psychologues* »[1201]. Le SNP, représente, à l'inverse, les praticiens diplômés et exerçant dans le domaine de la psychologie clinique en milieu hospitalier ou dans les instituts médico-psychologique. Il plaide également pour protéger la compétence technique du psychologue. Enfin, l'AFPS réunit les psychologues scolaires de l'Education nationale.

Dans le sillage du projet de statut de psychologue élaboré par D. Anzieu en 1968-1969, qui stipulait que six années d'études étaient requises pour détenir le titre, l'ANOP revendiquait une formation de haut niveau correspondant à six années en partie commune à tous les psychologues. Les universitaires et les praticiens s'opposaient, néanmoins, sur la fonction à attribuer au titre et, corrélativement, sur le degré de spécialisation de la formation des psychologues. Les premiers étaient partisans d'une formation commune pour éviter la dissolution de l'expertise des psychologues, fondée sur une méthode scientifique, tandis que les seconds promouvaient une extension du domaine de compétences du psychologue, qui tirerait d'abord son expertise de sa pratique de clinicien. Le projet de loi retenant l'idée d'une formation quasi commune, et donc le principe d'une unité, signe la victoire des universitaires sur les praticiens.

L'idée qu'un projet de loi protégeant le titre de psychologue puisse être adopté et, qui plus est, qu'il porte à six années la formation exigée pour obtenir le titre, a donc doublement incité les porte-paroles des conseillers d'orientation à participer au mouvement lancé par l'ANOP, d'autant qu'ils revendiquaient le titre aux lendemains de Mai-Juin 68[1202]. Il faut également compter l'élargissement du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire parmi les conditions de possibilités de mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation.

1.1.2. Le déploiement du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire

Le chapitre 3 a révélé que l'émergence du problème de l'échec scolaire, au début des années 1970, avait profondément déstabilisé les contours du domaine d'activité des conseillers d'orientation, à la fois parce qu'il consacrait les résultats scolaires comme critères d'orientation, rendant caduque leur intervention dans le cycle d'observation des élèves, et parce qu'il constituait un terrain d'action pour les nouveaux conseillers d'orientation réticents à l'égard de la psychologie expérimentale et des tests. La redéfinition du métier de conseiller d'orientation, à partir de la

[1201] Thomas Le Bianic, *op.cit.*, p. 308
[1202] Voir chapitre 4

deuxième moitié des années 1970, autour de l'information professionnelle et le projet d'associer les conseillers d'orientation aux conseillers de l'ANPE accentuèrent le glissement de leur domaine de compétences vers la résolution du problème de l'échec scolaire. La prétention à occuper le terrain de l'échec scolaire nécessitait, dès lors, de détenir une certaine légitimité et d'être en mesure d'édicter un certain nombre de solutions au problème. Or, comme l'a montré S. Morel[1203], le champ d'intervention de l'échec scolaire s'est considérablement étendu, si l'on en croit la multiplication par 2 environ, dans les années 1980[1204], des productions éditoriales, par rapport aux années 1970. Elles sont, principalement, réalisées par des spécialistes de l'Ecole (qui comptent parmi eux des directeurs d'Ecole, chefs d'établissement, inspecteurs mais aussi des psychologues scolaires), des psychologues et des médecins ou autres professions paramédicales[1205]. Le déploiement du champ d'intervention de l'échec scolaire se traduit également par l'augmentation de l'offre marchande ou non marchande de soutiens scolaires et, corrélativement, par le nombre croissant de concurrents potentiels pour les conseillers d'orientation : enseignants spécialisés ou non spécialisés, orthophonistes, coachs scolaires et psychologues. D'après S. Morel, la représentation du problème de l'échec scolaire comme inadaptation de l'Ecole aux élèves commande aux enseignants – premiers appelés à remédier au problème- de revoir les modalités de transmission des savoirs et d'élaborer une pédagogie différenciée[1206]. Les coachs scolaires, issus généralement du milieu de l'entreprise[1207], procèdent « *à la mise en conformité des comportements scolaires de l'enfant avec les attendus de l'école*»[1208]. Les coachs scolaires mobilisent des outils hérités de la psychologie comportementale – analyse transactionnelle, programmation neurolinguistique, approche systémique-, et interviennent sur les méthodes d'apprentissage ainsi que sur le degré de réflexivité des élèves. Si les outils et, plus généralement, l'occupation du poste semblent multiples pour A.-C. Oller, les coachs scolaires offrent un accompagnement plus ou moins continu aux élèves en difficulté.

C'est donc avant tout pour se prémunir d'éventuelles concurrences dans le suivi et l'observation des élèves que les porte-paroles des conseillers d'orientation se sont engagés aux côtés de l'ANOP pour défendre le titre de psychologue. Ainsi le titre de psychologue constitue-t-il une ressource nécessaire pour les conseillers d'orientation afin d'entrer dans le champ

---

1203 S. Morel, *op.cit.,* voir le chapitre 3

1204 D'après le tableau de S. Morel des titres sur l'échec scolaire entre 1975 et 1979 ils sont au nombre de 57, tandis que pour les années 1980 de 111. *Ibid.* p. 172

1205 43 pour la période 1975-1979, 84 de 1980 à 1989

1206 Et ceci dès les conclusions du VIe Plan. Voir S. Morel, *op.cit.*, p. 42-43

1207 Cf. Anne-Claudine Oller, *Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école,* soutenue le 30 novembre 2011, sous la direction de D. Glasman, p. 32-36. A partir d'un échantillon de 27 coachs scolaires, A.-C. Oller démontre la proximité qu'ils entretiennent avec le monde de l'entreprise grâce à la CSP de leurs pères et à leur trajectoire professionnelle.

1208 S. Morel, *op.cit.,* p. 210

d'intervention professionnelle de l'échec scolaire, principalement structuré par les psychologues et les médecins, s'y maintenir et préserver leur domaine de compétences.

1.2. Feindre la cohésion

La revendication pour le titre de psychologue de l'ACOF et du SNES, et plus tardivement du SGEN, répond également à la structure de l'espace des représentations du groupe professionnel. En effet, à l'instar des années 1970, les syndicats produisent des représentations concurrentes du métier, ce qui, conjugué à l'instabilité des rapports de force au sein du champ médico-psychologique, concourt à rendre nébuleux les contours de leur champ d'intervention. La revendication du titre de psychologue caractérise, dès lors, à la fois un moyen de défendre l'expertise psychologique du groupe, et de fédérer les différentes acceptions du métier autour d'un combat commun qui engage la pérennité du métier.

Les luttes intersyndicales autour de la définition du métier

La division du groupe professionnel des conseillers d'orientation, amorcée à la fin des années 1960, n'a pas été sans incidence sur la légitimité du groupe professionnel à revendiquer un rôle dans le suivi et l'observation continue de l'élève. Elle s'est maintenue durant les années 1980 avec le même espace de la représentation du métier, avec, d'un côté le SGEN, partisan d'une fonction d'éducateur et d'un autre côté, le SNES, plaidant pour un rôle de psychologue du secondaire. À ce clivage sur la fonction du conseiller d'orientation s'ajoutent deux autres problèmes : celui pour le SGEN de savoir si le métier de conseiller d'orientation est bien un métier spécifique ; et pour le SNES d'adapter leur définition du métier de conseiller à l'évolution des structures du système éducatif.

Depuis les années 1960, le SGEN revendique un rôle d'expert en relation pour les conseillers d'orientation. Pour mémoire, l'enjeu était de rompre avec l'image tant décriée du testeur/affecteur associé au conseiller d'orientation professionnelle. Les militants du SGEN, H. Angeville, J. Heudier, R. Solazzi et G. Latreille, élaborèrent de nouvelles pratiques, fondées sur la psychologie relationnelle et dynamique d'Outre-Atlantique. Ils suggérèrent notamment d'amener l'élève ou l'apprenti à construire son projet personnel et professionnel tout en proposant des informations adaptées à ses aspirations et ambitions. L'orientation n'était pas considérée comme une fin, mais davantage comme un travail permanent sur soi et sur son avenir, qu'il soit personnel, scolaire ou professionnel. Rompant avec la position de l'expert, détenteur d'un savoir,

le SGEN plaidait ainsi pour une représentation du métier comme médiateur entre l'élève, l'Ecole et le monde du travail. Cette représentation du métier, qui s'appuyait sur un autre référent théorique, heurtait les conseillers d'orientation attachés à la vision antérieure du poste.
Dans les années 1980, cette représentation ne met plus seulement en question la figure du testeur mais remet en cause l'existence de l'expertise en orientation. L'orientation n'est désormais plus une compétence de spécialiste, c'est l'affaire de tous. Le champ de compétences du conseiller d'orientation est également renégocié. Il devrait, en effet, s'abstraire du seul domaine de l'Education nationale, pour s'étendre à d'autres secteurs du monde social. Fidèle à cette position, le SGEN salua et soutint la création des PAIO et des missions locales, générant ainsi des divisions toujours plus marquées au sein du groupe.

Extrait d'entretien avec Alain Leu[1209]

« *Y'a eu un clivage terrible à ce moment là… les collègues du SGEN se faisaient insulter dans les CIO car les PAIO et tout ça, c'était dénoncé par le SNES comme traitement social du chômage…y'a eu des choses extrêmement violentes. (…) On peut dire qu'au SGEN le conseiller d'orientation il n'est pas expert, mais on ne sait pas ce qu'il fait… il peut faire un peu de l'ADVP, de l'animation, des ateliers, il fait des entretiens.* »

La position du SGEN, ô combien contradictoire, restait attachée à une pratique non-directive de l'entretien, supposant l'assimilation d'un certain nombre de préceptes théoriques, délitait triplement la légitimité des conseillers d'orientation. D'abord parce qu'elle récusait l'expertise en orientation, puis parce qu'elle ne donnait pas d'autre définition du métier, et enfin, parce qu'elle s'opposait, de fait, à revendiquer le titre de psychologue.

Le SNES réaffirmait, quant à lui, l'expertise psychologique des conseillers d'orientation au sein de l'Ecole. Il promouvait un rôle de psychologue de l'Education nationale et revendiquait la création d'un service unifié de psychologie. C'est d'ailleurs ce qui poussa le SNES à rejoindre l'ANOP dans la mesure où, en son sein, s'était formé un groupe de psychologie de l'Education

[1209] Alain Leu, né en 1946, fils de mécanicien, est instituteur de 1966 jusqu'en 1972. Il partit de 1966 à 1968 en coopération dans le Sahara. Il milita à l'Ecole émancipée et à Pouvoir Ouvrier (issu du mouvement Socialisme ou Barbarie de C. Lefort et C. Castoriadis). Il démissionna de son poste d'instituteur en 1970, à la suite de différends avec les inspecteurs d'académie, et poursuivit des études de psychologie jusqu'en 1972. Il fut reçu au concours d'entrée de l'IROSP et effectua sa formation de conseiller d'orientation de 1972 à 1974. Il milita au SGEN et fréquenta régulièrement les congrès de l'ACOF. Il fut stagiaire au CIO de Cherbourg et investit les CMPP. Il occupa de 1991 à 1994, le poste de chargé de mission au rectorat à Caen et devint formateur en « counseling », notamment au sein de l'association Traverses, fondée en 1995.

regroupant l'ACOF, l'AFPS, le SPEN et l'ANPEC. Néanmoins, alors que la pratique des tests se raréfiait dans les années 1980, excepté dans certaines régions[1210], le SNES peinait à élaborer d'autres outils et méthodes pour les conseillers d'orientation, dont le champ de compétences se dissolvait progressivement sous l'effet de l'allongement de la scolarisation et de leurs missions au sein de l'Ecole. L'action psychopédagogique des conseillers d'orientation ne s'adossait que sur des missions- aide à l'adaptation et à la réussite scolaires- et sur des finalités escomptées - autonomie, esprit critique, épanouissement de l'élève. Si bien qu'elle empruntait les outils développés par son concurrent : recours à l'entretien[1211] et à l'ADVP.

En outre, la figure du psychopédagogue, défendue par le SNES, fut attaquée par le SGEN pour, à la fois, son immersion dans l'établissement, menaçant son autonomie à l'égard des catégories du système éducatif, et pour ce que signifiait dans son sens premier l'intitulé de psychopédagogue, c'est-à-dire un enseignant détenteur d'un savoir sur l'orientation scolaire et, plus généralement, sur la psychologie.

L'absence de consensus sur la représentation du métier de conseiller d'orientation parmi les syndicats doit aussi être imputée à l'évolution des savoirs au sein du champ-médico-psychologique modifiant sans cesse les rapports de force en son sein et empêchant la définition d'un paradigme dominant sur lequel s'appuieraient les conseillers d'orientation.

L'absence de paradigme dominant

La confusion qui règne autour de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation coïncide avec le regain de l'objectivisme médical dans le champ médico-psychologique et le développement de la psychologie cognitive dans les années 1980.

Alors que la psychanalyse et la psychologie clinique avaient relégué l'usage des tests et toute tentative de mesures des aptitudes au rang de pratiques du passé, le développement de la psychologie cognitive[1212], et plus largement le regain de l'objectivisme médical dans le champ médico-psychologique[1213] dans les années 1980, ont, d'une certaine manière, différé le processus

[1210] D'après A. Lebeau, les tests collectifs sont encore pratiqués à la fin des année 1980 dans l'académie de Lille
[1211] M. Zerwetz alors secrétaire national de catégorie se forme à l'entretien auprès de Nancy Adam, conseillère d'orientation plaidant pour une pratique du conseil en orientation proche de la psychologue du counselling américaine.
[1212] On s'appuie ici principalement sur les travaux de Brigitte Chamak, « Dynamique d'un mouvement scientifique et intellectuel aux contours flous : les sciences cognitives (Etats-Unis, France), *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°25, novembre 2011, pp. 13-33 ; B. Chamak et Baptiste Moutaud, *Neurosciences et société. Enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau*, Armand Colin, 2014 ; Régine Plas, « Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive ? », *La revue pour l'histoire du CNRS* [En ligne], 10 | 2004, mis en ligne le 04 septembre 2007
[1213] Patrice Pinell, « La normalisation de la psychiatrie française », *Regards sociologiques,* n°29, 2004, pp. 3-21

de recomposition des pratiques des conseillers d'orientation. Les tests bénéficiaient, en effet, d'un sursis tout comme la psychologie expérimentale. La légitimation par le cabinet de Monory, ministre de l'Education nationale entre 1986 et 1988, de la précocité intellectuelle comme catégorie d'action publique est particulièrement symptomatique de la revalorisation du dépistage par la science d'une inadaptation scolaire[1214].

Les logiques au principe de la redéfinition de l'enseignement de la psychiatrie dans les années 1970 mettent en lumière celles qui concoururent au regain de l'objectivisme médical, notamment pour l'examen de la structure des activités mentales. Patrice Pinell démontre fort habilement comment, après la reconnaissance de la psychiatrie comme spécialité distincte de la neurologie en 1968, la psychiatrie échoua à s'autonomiser du champ médical français. La dynamique de redéfinition de la psychiatrie fut d'abord contrariée par son maintien dans le champ médical et par ce qui en faisait sa spécificité, c'est à dire, la diversité des théories et des pratiques de soins[1215]. L'hétérogénéité doctrinale de la psychiatrie conduisit, en effet, les réformateurs de l'enseignement de la psychiatrie à élargir la composition des commissions de psychiatrie des UER des universités à des médecins libéraux afin de préserver l'ouverture de l'enseignement. A cette prise de position se combinait le manque d'enseignants en psychiatrie, généré par l'augmentation par 4 entre 1969 et 1975 du nombre de psychiatres en formation. L'établissement d'un corps enseignant mixte posait des problèmes concernant l'organisation de l'enseignement et, plus spécifiquement, les questions d'évaluation et d'encadrement des étudiants. Conjugué au manque de dynamisme dans certaines commissions, de moyens financiers, à l'absence de directive précise et de supervision thérapeutique pour l'année probatoire des étudiants, dont la réussite conditionnait l'entrée à l'internat de psychiatrie, générant son glissement progressif vers « *une année préparatoire à l'internat en psychiatrie* », les problèmes d'organisation de l'enseignement participèrent à l'échec de la mise en place des CES. Le projet ne survit pas à la réforme des enseignements de spécialités médicales, qui supprima les CES et le caractère généraliste de l'internat de médecine. La qualification de spécialiste ne fut attribuée qu'aux détenteurs d'un Diplôme d'Etudes Spécialisées consacrant quatre années d'études. En outre, cette réforme réattribua, aux universitaires, le contrôle de l'organisation et de l'évaluation des enseignements de psychiatrie.

Le peu de résistance que rencontra le projet de loi, proposé à la fin des années 1970, visant à limiter le recrutement des spécialistes, s'explique pour Pinell, par la situation de concurrence extrême entre les psychiatres, dont les effectifs avaient plus que doublé entre 1965 et 1975, qui ne pouvaient que soutenir une politique visant à en réduire le nombre. En outre,

1214 W. Lignier, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, La Découverte, 2012.
1215 Spécificité énoncée par le secrétaire général du SFP

l'ouverture de l'agrégation de médecine aux titulaires du médicat des HP consolidait l'ancrage de la psychiatrie réformatrice au sein du champ médical et universitaire et contraignit, par conséquent, les médecins d'HP à en adopter les règles. Comme le souligne Pinell, « *seront privilégiés les domaines de l'épidémiologie psychiatrique et des essais cliniques de médicaments* ». On comprend, dès lors, « *que l'intérêt pour la psychiatrie institutionnelle et la psychanalyse tende à s'étioler* »[1216].

Un autre indicateur du regain de l'objectivisme médical dans le champ médico-psychologique correspond à la diffusion, à partir du début des années 1980, en France, de la psychologie dite « cognitive »[1217]. Etudiant la structure des activités mentales, la psychologie cognitive puise ses fondements dans la psychologie expérimentale, développée à la fin du XIXème siècle. Elle s'en démarque cependant en invoquant un vocabulaire spécifique – traitement et stockage de l'information par exemple- emprunté aux travaux sur l'intelligence artificielle. Il est, en effet, admis pour les spécialistes de l'histoire des sciences cognitives que la psychologie cognitive française doit beaucoup à la diffusion des travaux américains sur l'esprit dans les années 1950 conçu comme un système de traitement de données à l'image des premiers ordinateurs. Elle trouve aussi ses racines dans l'avènement de la psycholinguistique de Noam Chomsky disputant à Jean Piaget sa thèse sur l'acquisition progressive du langage chez l'humain, à la fin des années 1960. Pour Chomsky, l'acquisition du langage n'est pas le résultat de l'environnement de l'individu mais bien plus celui du fonctionnement d'un outil spécifique dans le cerveau qui le distingue des autres animaux. La compétence langagière étant le produit d'un modèle formalisé de capacités mentales, elle appelait à mettre en place un autre cadre d'analyse distinct de celui élaboré par les partisans des thèses behavioristes. La diffusion des travaux sur l'intelligence artificielle et la montée en puissance de la psycholinguistique dans les années 1970 contribuèrent ainsi à la restructuration de la psychologie de laboratoire autour de la problématique du traitement de l'information.

Le début des années 1980 marque l'institutionnalisation de la discipline. En 1981, furent créées la première revue de psychologie cognitive et l'Association pour la Recherche Cognitive[1218]. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 qu'elle accéda au rang de spécialité dans le domaine de la psychologie, puisqu'accréditée par la revue *Bulletin de psychologie* lui consacrant un numéro. Plus qu'une spécialité, elle symbolise pour les psychologues expérimentaux, tels que Claude Bonnet ou Rodolphe Ghiglione, ce que Lagache avait appelé de ses vœux, c'est-à-dire,

1216 P. Pinell, *op.cit.* , 2004, p. 19
1217 Cf. B. Chamak, *op.cit.,* 2011, B. Chamak, *op.cit.*, 2014 et R. Plas, *op.cit.*, 2007.
1218 B. Chamak et B. Moutaud, *op.cit.*, p. 39

l'unité de la psychologie. La problématique du traitement de l'information réunirait les partisans de l'inné et ceux de l'acquis[1219], autrement dit, les différents sous champs de la psychologie ; terrain, de fait, particulièrement fécond générant un nouveau paradigme.

Bien que n'étant pas encore dominante dans les années 1980, la psychologie cognitive et la problématique du traitement de l'information relancèrent les partisans de la psychologie expérimentale et des tests, au sein du groupe professionnel des conseillers d'orientation, en leur offrant de multiples champs d'application au sein de l'Ecole : apprentissage, évaluation, information (voir encadré *infra*). En outre, elle était compatible avec la problématique de la psychopédagogie de l'information ou encore avec celle de la psychologie du conseil puisque renforçant la prise en compte de la réception du discours du spécialiste par l'élève.

Extraits tirés de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle*[1220]

Jacques Aubret, « Différences individuelles et compréhension du langage », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1983, 12, n°4, 283-304

« La compréhension du langage est au cœur des problèmes scolaires à l'entrée au collège. La langue est, en effet, l'outil privilégié de la transmission du savoir (y compris le savoir mathématique, scientifique ou technique). Le constat de déficits important dans ce domaine a motivé, dès le départ, cette recherche à la fois fondamentale et appliquée. L'idée principale est que l'étude des composantes des différences individuelles, maintes fois constatées en matière de langage, peut éclairer le processus même de compréhension. Les différences individuelles recouvrent à la fois des aspects structuraux et fonctionnels. Dans notre optique les aspects structuraux concernent la compétence de l'individu à « traiter » la langue pour élaborer du « sens ». Les hypothèses que nous présentons s'inspirent des travaux récents de psychologie de langage où l'activité de compréhension est conçue en terme de « stratégies » ou de « niveaux de traitement ». La compétence linguistique de l'individu résulterait de la mise en œuvre de capacités élémentaires dont l'objet est l'analyse de la langue aux différents niveaux de son organisation et de son fonctionnement, des différences entre individus étant susceptibles d'apparaitre à chacun de ces niveaux. La régulation de l'ensemble de l'activité psychologique de compréhension pourrait donc s'effectuer différemment selon les individus en fonction des caractéristiques de leurs capacités élémentaires. Se trouve ainsi posé le problème de l'unicité ou de la pluralité des modèles de compréhension. Les aspects fonctionnels concernent le rôle que joue le « contexte » (le mot est entendu ici au sens de contexte du référent des énoncés à comprendre) dans l'activité de compréhension. Dans de nombreux travaux a été souligné le rôle facilitateur du contexte sur la compréhension. On sera conduit à nuancer fortement ce point de vue si l'on prend en compte les effets

[1219] Cf. C. Bonnet, R. Ghiglione, J.-F. Richard et al., *Traité de psychologie cognitive. Perception, action, langage*, Paris, Dunod, 1989.

[1220] « Le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle » devient en 1971 « L'orientation scolaire et professionnelle ». Bien que le comité de rédaction soit ouvert à des chercheurs d'autres disciplines tels que Viviane Isambert Jamati ou Jean Fourastié, il compte parmi ses membres au cours des années 1980, M. Huteau, H. Chaudagne, J. Lautrey, M. Reuchlin, soit des partisans d'une psychologie expérimentale et différentielle. Cette revue constitue dès lors un révélateur des perspectives de recherche élaborées dans les années 1980 par les tenants d'une approche expérimentale.

différentiateurs du contexte selon les individus ou la sensibilité différentielle des individus au contexte ».[1221]

« Caractériser les individus (…) par rapport à leurs aptitudes à traiter l'information linguistique est une nécessité pour le développement de la recherche psychopédagogique. (…) La mise en place de pédagogies différenciées, suppose au préalable l'élaboration de moyens permettant une meilleure connaissance des sujets pour lesquels on élabore ces pédagogies. Il ne suffit pas de constater l'échec scolaire car il ne décrit pas un individu, il est nécessaire de remonter aux déficits instrumentaux qui l'engendrent. »[1222]

Solange Larcebeau, « Motivation et personnalité », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1983, 12, n°3, 215-242.

« La motivation (…) est définie comme l'expression du dynamisme qui pousse tout être vivant à entrer en relation avec son environnement pour se maintenir en vie et se développer, mais l'homme se dissocie de l'animal par un développement supérieur des fonctions cognitives qui crée chez lui des besoins étrangers à l'animal, le conduisant à établir des relations d'un type particulier, notamment avec le monde des personnes ou des idées. Chez l'être humain l'activité cognitive joue un rôle important dans la concrétisation des besoins, en définissant des objets-buts et en élaborant des projets ou plans d'action qui orientent ou guident la conduite. »[1223]

Hervé Londeix, « Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. Aperçus sur les objectifs et les méthodes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°1, p. 23-43

« Quoi qu'il en soit des reconstructions méthodologiques qu'elle implique et de la validité théorique des données, l'approche différentielle de l'opérativité fait surgir de vraies questions pour l'étude du développement cognitif et remplit une fonction heuristique pour la recherche en ce domaine. »[1224]

H. Londeix, « Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. L'analyse d'un test opératoire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°2, 105-144

« Le projet de penser ensemble structures et variations, ou, si l'on préfère, de considérer les variations comme des composantes nécessaires et irréductibles de la psychogénèse, limite la portée explicative des modèles généraux comme celui de Piaget, à certaines périodes d'équilibre du développement. Il suffit, pour s'en convaincre, de constater qu'une description des isomorphismes de structure des tâches ne prédit pas les décalages constatés dans les performances observées. Cette attitude critique vis-à-vis d'un modèle logico-mathématique de l'opérativité comporte une évidente contrepartie : elle n'est relayée que par des approches faiblement conceptualisées. Il n'est que d'évoquer les termes de « contenu », « difficulté », « stratégie », « facteur » etc… pour s'en rendre compte. D'une certaine manière c'est aussi cela l'objet de l'approche différentielle du développement cognitif : non seulement établir des

[1221] Jacques Aubret, « Différences individuelles et compréhension du langage », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1983, 12, n°4, p. 283
[1222] *Ibid,* p. 302
[1223] Solange Larcebeau, « Motivation et personnalité », L'orientation scolaire et professionnelle, 1983, 12, n°3, 215-242, p. 238
[1224] Hervé Londeix, « Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. Aperçus sur les objectifs et les méthodes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°1, p. 23

connexions méthodologiques avec la psychologie génétique mais aussi, et d'abord, décrire les relations complexes entre la structure des tâches, celle de l'activité du sujet et celle du contexte de l'action. »[1225]

Alain Rufino, « Pédagogie et auto-documentation. Etude de l'interaction cognitive élève-document » (résumé d'Henri Chaudagne, ancien directeur du centre d'application de l'INETOP), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°2, 145-166

« L'auteur a éprouvé le besoin, à un moment donné, de situer sa conception du conseiller d'orientation par oppositions à d'autres, qu'il a repérées par enquêtes et classées. Il se rattache quant à lui à une conception « éducative » au sein de laquelle on peut distinguer plusieurs courants. Mais tous leurs représentants donnent une grande importance à la connaissance des caractéristiques individuelles et à l'expression d'un choix personnel. Il existe pour le modèle « éducatif » un fond commun, idéologique, autour du projet de rendre l'élève autonome, problème posé à l'ensemble de l'équipe éducative. La prise de conscience par chaque élève des données sociales autant qu'individuelles constitue donc un axe fondamental de ce courant. La notion d'éducation (continue), d'aide au choix de carrière impliquant qu'à partir d'un certain moment les individus soient rendus capables de conduire l'analyse de leurs paramètres d'orientation de manière autonome est aussi caractéristique.
En conséquence, et avant de préciser sa contribution à la didactique de l'auto-information, l'auteur tient à se démarquer, en particulier, d'une conception « centrée sur le contenu » selon laquelle la documentation, la diffusion de connaissances sur les études et les professions pourraient constituer l'essentiel de la tâche des conseillers. Il insiste sur le fait que la conception de l'information doit s'appuyer sur une connaissance des caractéristiques psychologiques individuelles qui constituent des bases de traitement des données, que la finalité de cette activité est d'abord de fournir des situations favorisant chez les élèves une démarche de construction autonome et de leur système de représentation et de mise au point d'un projet personnel qui donne un but et une cohérence à l'information individuelle. (…)
Sans ignorer l'importance des aspects affectifs et motivationnels des représentations, A. Rufino a choisi de s'intéresser à leurs caractéristiques cognitives. »[1226]

1.3.Des conseillers d'orientation engagés dans la défense de l'expertise du conseiller d'orientation

Parmi l'ensemble des conseillers d'orientation qui ont voté favorablement en 1983 pour que l'ACOF lutte au côté de l'ANOP[1227], on peut distinguer Jacques Giust et Bernard Lespes, deux figures du groupe professionnel, qui ont, joué un rôle majeur dans la mobilisation pour le titre de psychologue. D'abord parce qu'ils occupent les responsabilités de président de l'ACOF de 1984 à

[1225] H. Londeix, « Les relations entre psychologie génétique et psychologie différentielle. L'analyse d'un test opératoire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°2, p. 143
[1226] A. Rufino, « Pédagogie et auto-documentation. Etude de l'interaction cognitive élève-document » (résumé d'Henri Chaudagne, ancien directeur du centre d'application de l'INETOP), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1985, 14, n°2, pp. 145-146
[1227] La décision de faire du titre de psychologue une revendication de l'ACOF résulte du vote à l'unanimité de l'assemblée générale de l'association tenue le 4 Juillet 1983 à Saint-Etienne.

1990 pour l'un, et de secrétaire général de l'ACOF et de trésorier de 1984 à 1989, puis de président de 1989 à 1990, de l'ANOP pour l'autre, et puis parce qu'ils mènent, de fait, la revendication de l'ACOF pour obtenir le titre de psychologue. Jacques Giust et Bernard Lespes ont aussi marqué cette configuration historique puisqu'ils témoignent de la rencontre possible entre les idées du SGEN, dont est proche J. Giust, avec celles du SNES, dont se revendique davantage B. Lespes[1228]. Ils élaborent, en effet, une conception unitaire de l'expertise du conseiller d'orientation, ni uniquement psychotechnique ni clinique, mais avant tout psychologique. On verra, néanmoins, que leurs positions divergent sur la place et la valeur à conférer au statut d'expert du conseiller d'orientation qui, pour J. Giust détonne avec le sous champ de la psychologie du conseil en orientation dont il se réclame. L'examen des conditions d'émergence de la mobilisation des conseillers d'orientation entre 1983 et 1990 ne peut, ainsi, écarter celles qui ont conduit ces deux porte-parole à s'engager dans la lutte pour le titre de psychologue. On interrogera alors les socialisations et les trajectoires professionnelles de ces deux acteurs du mouvement, en tâchant de déceler les éléments qui ont contribué à façonner leur conception du métier et à ce qu'ils s'engagent dans la revendication du titre de psychologue en 1983.

En plus d'appartenir tous les deux à la génération de 68 [1229], ils investissent le métier de conseiller d'orientation assez tardivement. J. Giust entra à l'IROSP de Caen en 1972, et B. Lespes intégra l'INETOP en 1976, soit à 27 et 29 ans, et à un moment où l'identité du métier était particulièrement labile, à la fois à cause des politiques scolaires, de l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique mais aussi de l'arrivée des nouveaux conseillers d'orientation. Avant leurs entrées dans les instituts de formation, ils occupaient tous les deux des postes de maitres auxiliaires en philosophie, pour l'un, et en philosophie et lettres, pour le second. Compte tenu de la nature de leurs diplômes – tous les deux diplômés en philosophie - et de leurs postes antérieurs, ils incarnaient typiquement ces nouveaux conseillers, à ceci près qu'ils ne rejetaient pas la psychologie expérimentale. Cependant loin de ré-adopter l'ancienne identité professionnelle disqualifiée, ces nouveaux conseillers d'orientation élaboraient des définitions hautes du métier, celle de psychologue pour B. Lespes, et de psychologue du conseil pour J. Giust, qui intégraient la psychologie de laboratoire et la psychologie clinique et sociale, résultant, pour partie, de leurs convictions politiques et de leurs socialisations professionnelles.

[1228] Il est syndiqué au SNES jusqu'en 1986 date où il devient inspecteur d'orientation

[1229] On verra plus loin que J. Giust milite à Socialisme ou Barbarie, mouvement politique créés par C. Lefort et C. Castoriadis en 1949, et que B. Lespes s'engage au sein de l'Union des Groupes et Clubs Socialistes à laquelle avait adhéré son père, Jean Lespes.

B. Lespes obtint la licence de philosophie en 1967, et, par conséquent, elle intégrait encore un certificat de psychologie générale encore largement imprégnée de la psychologie de laboratoire. Il suivait, par ailleurs, un cours de psychologie de l'enfance. Il obtint en 1975 un DESS d'études littéraires à Bordeaux. C'est donc un étudiant sur-diplômé en sciences humaines qui investit la formation de l'INETOP. Il fut à la fois intéressé par l'aspect « psycho-physio » de la formation et suivit, dans le même temps, les séminaires de S. Lebovici et R. Diatktine.

Malgré l'ancrage très fort de la psychologie expérimentale à l'institut de Caen, J. Giust parvint à s'ajuster à la formation de conseiller d'orientation professionnelle grâce à sa participation à de petits groupes de discussions informels, nous dit-il, et lorsqu'il est en poste, grâce à son immersion très rapide dans les arcanes du groupe professionnel. Soutenu par Pierre Benedetto, il intégra, comme secrétaire adjoint, le CA de l'ACOF en 1976, encore largement composé de conseillers d'orientation que l'on désigne comme établis, c'est-à-dire ceux qui connurent le passage de l'OP à l'OSP, voire ceux qui occupèrent le poste depuis le début des années 1960, et qui proposèrent l'alternative à l'examen individuel, à savoir la passation de tests collectifs et l'aide psychopédagogique. Il occupa alors une position intermédiaire entre les deux générations du groupe professionnel.

Pour J. Giust, l'ajustement à la conception ancienne du métier est en partie facilité parce que la vocation hétérodoxe, dont elle se prévaut, correspondait à son idéal politique, façonné par son engagement au sein du groupe *Socialisme ou Barbarie* et par les cours de Claude Lefort. La lutte menée par les conseillers d'orientation dans les années 1960 pour l'accès de tous les élèves de CM2 au collège résonnait avec le projet politique d'émancipation des masses et de leur auto-organisation[1230]. Il partageait donc l'idéal politique de la psychotechnique, c'est à dire, élaborer une société plus juste, mais délaissait l'idéal scientiste et la psychotechnique, au profit d'une approche qui substitue à la recherche des aptitudes d'un individu, celle de sa singularité et qui peut mobiliser tout un répertoire de savoirs. Il côtoyait Alain Leu, qui faisait partie de sa promotion, ainsi que N. Adam[1231], qui travaillait dans le même CIO que son épouse, syndiqués au SGEN, et qui élaboraient, au début des années 1980, une psychologie du conseil sur la base des travaux de C. Rogers et de Conrad Leconte, professeur de psychologue à l'université de Montréal, et revendiquaient le titre de psychologue. Leurs positions furent alors dissidentes à l'égard de la politique de la branche orientation du SGEN, qui rappelons-le, ne soutenait pas la revendication

[1230] Voir Fabien Delmotte, « Elaborer une critique sociale actuelle à partir de Lefort et Castoriadis », *Revue du Mauss*, vol.2, n°38, 2011, pp. 197-212

[1231] Conseillère d'orientation à Arles recrutée au CAFCO2. Voir éléments biographiques *infra*

du titre de psychologue, mais finirent, à en croire la position du syndicat en 1990[1232], à avoir gain de cause au sein de celui-ci.

L'ajustement de B. Lespes à la définition du poste qui prévalait toujours à la fin des années 1970 se comprend à l'aune de sa trajectoire politique et professionnelle. Même si le métier de conseiller d'orientation n'était pas celui dans lequel B. Lespes souhaitait se reconvertir - puisqu'il projetait d'être psychologue scolaire- sa reconversion fut particulièrement réussie car il parvint à réinvestir à la fois ses dispositions militantes et à actualiser sa culture politique et syndicale de l'Ecole, héritée de son père, Jean Lespes[1233]. Militant syndical et politique, J. Lespes milita au SNI et y exerça des responsabilités départementales. Il fut par la suite membre du Bureau National de la FEN et proche de James Marangé, secrétaire national de la fédération en 1966. Politiquement, il était proche de la SFIO et participa à la fondation du PS en 1969, dans laquelle s'impliqua également son fils. B. Lespes assista très tôt aux réunions de l'Union des Groupes et Clubs Socialistes. Il adhéra à la section « Buttes Rouges » du PS. Dès sa première année comme enseignant, en 1973, il rejoignit la tendance UID du SNES. En 1975, grâce aux appuis de son père, il occupa un poste de conseiller d'orientation auxiliaire au CIO de l'enseignement supérieur à Paris. En 1976, il intégra l'INETOP. Il déclare apprécié ce travail, qu'il occupa jusqu'en 1986, date à laquelle il devint inspecteur d'information et d'orientation. Il s'ajusta au « testing forcené » et à la définition psychotechnicienne du métier encore dominante de la fin des années 1970 notamment grâce à sa représentation des tests comme instrument au service de la lutte contre l'auto-censure et les préjugés, et comme outil d'éveil des vocations[1234]. L'idéal de justice sociale, qui structurait encore l'état ancien du métier de conseiller d'orientation, résonnait avec ses dispositions militantes. Il ne délaissait ainsi pas la figure d'expert du conseiller d'orientation professionnelle doté d'outils et d'une méthode fiables, car elle caractérisait, d'après lui, le meilleur des remparts contre la redéfinition perpétuelle du métier, et garantissait l'autonomie du conseiller d'orientation à l'égard du système éducatif mais aussi de ses propres techniques. Cette revendication du rôle d'expert n'est pas étrangère à son engagement au sein de l'ANOP largement dominée par les universitaires et la SFP, dont il deviendra le secrétaire général au début des années 1990.

[1232] Cf. Archives privées d'A. Prost. Le SGEN se prononce en faveur du titre de psychologue, et plaide pour un diplôme d'état de conseiller d'orientation voire de psychologie du conseil en orientation. Fond 550AP/57. Archives nationales. Pierrefitte Sur Seine.
[1233] On retrouve dans le dictionnaire biographique du mouvement ouvrier une courte notice biographique.
[1234] Courrier de Bernard Lespes du 23 Septembre 2015.

« *Le rôle d'expert suppose donc un statut fort, reconnaissant une compétence spécifique au conseiller d'orientation, en plus des missions « éducatives » et de la participation institutionnelle aux équipes éducatives. L'exigence d'un statut dépasse le problème des missions, car ces dernières peuvent être indépendantes de la qualification (…). Toute l'histoire de l'orientation montre (…) que si nous n'offrons pas un service spécifique, dans les domaines du diagnostic, du pronostic et du conseil, étayé par une solide éthique professionnelle et par une structure autonome de rattachement, nous sommes ou nous deviendrons, de plus en plus nettement, les auxiliaires éducatifs des équipes pédagogiques, des chefs d'établissement, ou bien des responsables de Missions Locales, PAIO, etc…. avant d'être au service des usagers (…). Ce n'est pas en refusant ou en masquant le profil anguleux et rugueux de l'expert, pour nous réfugier dans la « ouate » nébuleuse de l'équipe éducative, que nous résoudrons nos problème d'identité à l'intérieur de la profession et d'image à l'extérieur. Au delà des controverses sur les méthodes, il y a là une question précise de stratégie sociale pour les conseillers : ce n'est pas la situation d'expert qui, par nature, prédisposerait à l'utilisation de méthodes directives ou d'un type particulier, psychotechnique, par exemple, tant dans les interventions individuelles qu'institutionnelle. C'est justement le statut d'expert qui donne la maitrise et l'autonomie technique la plus grande, permettant d'éviter l'emploi systématique des outils, et favorisant leur adaptation optimale aux situations rencontrées.*»[1235]

La proximité des trajectoires de Giust et Lespes concourt à expliquer la convergence de leurs visions du métier de conseiller d'orientation, qui ne se revendique pas d'un paradigme spécifique mais qui renoue avec la clinique armée de Lagache, et l'utopie d'une unité de la psychologie au service de l'émancipation de l'individu et d'une société plus juste. On comprend, dès lors, que le projet de défense du titre de psychologue de l'ANOP constitue une menace à l'encontre de leur légitimité dans le champ médico-psychologique, justifiant la mobilisation pour faire reconnaître l'expertise psychologique des conseillers d'orientation ; mobilisation qui préservait, dans le même temps, les conditions de leurs accomplissements. Si la défense d'une expertise psychologique permet de fédérer le groupe professionnel, elle préfigure, néanmoins, une redéfinition de l'identité du métier rendue nécessaire par la revendication, et l'élaboration qui s'ensuit, d'un statut de psychologue auquel il devra se conformer.

[1235] Bernard Lespes, « L'enjeu des statuts professionnels, en Europe et ailleurs », *Bulletins spécial adhérent*, Mai 1988 p. 4

2) De la défense du titre de psychologue à la construction d'une nouvelle identité collective (1983-1991)

Si le titre de psychologue représente d'abord un statut et un niveau de qualification, il correspond aussi à une autre définition du métier de conseiller d'orientation. L'arrimage de l'ACOF et du SNES à l'ANOP impliquait, en effet, qu'ils prônent la protection du titre de psychologue. Néanmoins, une fois le titre protégé en 1985, les porte-paroles des conseillers d'orientation revendiquaient la reconnaissance de leur expertise psychologique auprès du ministère de l'Education nationale, reconnaissance indispensable à la redéfinition de leur formation. L'enjeu de cette section est ainsi de montrer comment la structure des revendications imposée par l'ANOP a, tout à la fois, garanti une définition haute du métier, légitimée au sein du champ médico-psychologique, et contribué à son délitement puisque ne renvoyant pas à un domaine de compétences délimité mais plutôt à une expertise générale dont l'Ecole pourrait être le terrain d'application. On abordera dans un premier temps la chronologie de la mobilisation, puis dans un second temps, le processus d'élaboration d'une formation de psychologie du développement et de l'éducation.

2.1. La revendication du titre de psychologue (1983-1991) : « *suicide ou renaissance*» [1236] ?

L'organisation d'un groupe de travail sur la psychologie de l'éducation initiée par le directeur des collèges, M. Vergnaud en 1983, conjuguée au projet de défense du titre de psychologue impulsé par l'ANOP, auxquels l'ACOF n'avait pas participé, révélait, d'une part, la fragile légitimité de l'ACOF, comme instance représentative d'un groupe professionnel se réclamant de la psychologie, et préfigurait, d'autre part, l'exclusion symbolique de l'orientation des sous champs de la psychologie. Le rapprochement et l'adhésion de l'ACOF à l'ANOP s'apparentent à une ultime tentative de réaffirmation de l'autorité de l'orientation scolaire au sein du champ médico-psychologique. L'enjeu n'est pas seulement scientifique, il touche également le groupe professionnel. L'une des conditions fixées par l'ANOP pour porter le titre de psychologue était de détenir une formation de haut niveau en psychologie correspondant à six années d'études. Or, la majeure partie des conseillers d'orientation, recrutés avant 1972, et au cours des années 1980, avait suivi des formations pluridisciplinaires et de plus courte durée. Ainsi un important segment du groupe professionnel risquait de ne pas être considéré comme psychologue, tandis qu'un autre pouvait s'en réclamer. Le premier temps de la mobilisation

[1236] Titre d'un article de Robert Solazzi à propos du projet de DESS de psychologie de l'Education. R. Solazzi, « Conseillers d'orientation. Suicide ou renaissance ? », *Bulletin de l'ACOF*, 1985

consista, dès lors, à rejoindre l'ANOP, ce qui, dans le contexte de fragilité du métier de conseiller d'orientation, fut voté à l'unanimité par l'Assemblée Générale de l'ACOF en Juillet 1983, et de négocier avec elle des modalités pour que tous les conseillers d'orientation bénéficient du titre de psychologue.

Les premiers contacts entre les deux associations s'effectuèrent en février 1983. Y. Pouliquen, à nouveau président de l'ACOF après la démission de P. Lombes, contacta Rodolphe Ghiglione, professeur de psychologie sociale et cognitive à l'université Paris VIII, coordinateur national des associations de psychologue, pour lui préciser que l'ACOF était favorable à la défense du titre mais qu'elle souhaitait que les mesures prévues à titre dérogatoire s'étendissent aux conseillers d'orientation[1237] (la rencontre entre les deux associations ne se réalisa que le 23 Novembre 1983[1238]). Reconnus d'emblée comme psychologues par le bureau de l'ANOP[1239], la demande d'adhésion de l'ACOF fut acceptée. Les conseillers d'orientation furent également inclus dans la liste des fonctionnaires engagés au titre de psychologue, bénéficiant du projet de statut dérogatoire qui les autorisait à porter le titre de psychologue jusqu'à sept ans après la parution de la loi. Il posait néanmoins quelques conditions[1240]. L'ACOF devait d'abord s'engager à défendre le projet de loi de psychologue, c'est à dire, la formation de six années, le code de déontologie et la mise en place d'une commission de conciliation en cas de litige. Si la domination exercée par les universitaires au sein de l'ANOP joua certainement pour beaucoup dans l'accréditation de l'expertise psychologique des conseillers d'orientation[1241], elle contraignit, néanmoins, l'ACOF à accepter, dans le même temps, de redéfinir ce qui, précisément, était reconnue comme étant au fondement d'une expertise psychologique, c'est-à-dire, la formation des conseillers d'orientation. A une réaffirmation se substitua donc une redéfinition de leur expertise, une mise en conformité de celle-ci aux exigences universitaires.

L'affiliation du SNES à l'ANOP intervint un peu plus tardivement. Michel Zerwetz et Noëlle Favreau, représentants des conseillers d'orientation au SNES, rencontrèrent, en effet, Claude Bonnet alors président de l'ANOP en février 1984[1242]. Néanmoins il ne s'agissait pas de l'affiliation du SNES dans son ensemble mais davantage des représentants de la catégorie des

1237 Comité du 19 mars 1983. Archives de l'ACOF.
1238 Compte rendu de la rencontre ACOF-ANOP 25 novembre 1983
1239 *Ibid* p. 7. « (…) l'ensemble de la profession vous considérant depuis longtemps comme des psychologues »
1240 *Ibid.* « Dans la perspective d'une adhésion de l'ACOF à l'ANOP, il faudrait que l'ACOF s'engage à œuvrer pour que la formation des conseillers d'orientation évolue dans le sens prévu par le projet de loi ».
1241 Claude Bonnet, président de l'ANOP jusqu'en 1984, professeur de psychologie expérimentale et cognitive à Paris V et Rodolphe Ghiglione sont proches du pôle de la psychologie de laboratoire qui a fortement marqué la formation des conseillers d'orientation jusqu'à la fin des années 1970.
1242 Lettre de Claude Bonnet à ces collègues de l'ANOP datant du 2 mars 1984.

conseillers d'orientation en son sein. Le rapprochement du syndicat à l'ANOP coïncidait avec la parution du projet de DESS de psychologie de l'éducation en janvier 1984[1243].

Le deuxième temps de la mobilisation survient après la loi de 1985. En effet, le projet de loi élaboré par l'ANOP fut quasiment adopté, à ceci près que le statut dérogatoire pour les personnels de la fonction engagés au titre de psychologues ne visait pas explicitement les conseillers d'orientation. Le statut concernait avant tout les psychologues scolaires. Pour le rapporteur du projet de loi, J.-P. Sueur, une concertation pourrait être mise en place pour que les conseillers d'orientation puissent eux aussi prétendre au titre de psychologue :

> « *De même nous nous sommes écartés du texte sénatorial pour ce qui est des mesures transitoires. Certes nous tenons à ce que les psychologues scolaires soient visés par les nouvelles dispositions, c'est à dire qu'ils soient soumis aux mêmes règles relativement aux diplômes et à la formation que l'ensemble des psychologues. Mais nous tenons aussi fermement à ce que soit ménagée une transition. Nous prévoyons donc que le recrutement actuel des psychologues scolaires pourrait être prorogé durant sept années. Parallèlement une concertation devra être organisée en vue de donner aux personnels de l'éducation nationale les moyens de suivre la formation qui leur permettra, au terme de cette période transitoire, d'atteindre le niveau de qualification requis. Je pense aux instituteurs qui bénéficient d'une expérience pédagogique certaine, mais aussi aux conseillers d'orientation* (…) »[1244].

Ainsi la revendication de l'ACOF, relayée par l'ANOP, puisqu'elle en est désormais membre, mais aussi parce que B. Lespes, secrétaire général de l'ACOF, est devenu le 11 Juillet 1985, trésorier de l'ANOP, fut double : faire reconnaître par l'administration que les conseillers d'orientation exercent des fonctions de psychologues pour bénéficier du statut dérogatoire et négocier la redéfinition de la formation des conseillers d'orientation pour qu'elle satisfasse les exigences du titre. Dans la mesure où nous n'avons pas eu accès aux archives du SNES pour la période 1980-1990, qui ne sont pas déposées aux archives nationales du monde du travail, la restitution des actions entreprises par le groupe professionnel ne s'opère que sous le prisme des archives disponibles de l'ACOF et de l'ANOP.

Dès 1984, la psychologie fut remise au centre des questions qui occupent le groupe professionnel. Le congrès de l'ACOF organisé à Quimper s'intitula « Psychologie, société et orientation ». En 1986, l'ACOF se recentra sur la spécificité du métier de conseiller d'orientation,

[1243] On ne dispose pas des archives du SNES à partir de 1981. On a pourtant contacté et rencontré la responsable syndicale du SNES. C. Remermier était encore secrétaire nationale de catégorie en 2014 et n'avait par conséquent pas versé ses archives aux archives nationales. Nos demandes pour les consulter sont restées sans réponse.
[1244] Séance du 27 Juin 1985. Assemblée nationale, p. 2056

c'est-à-dire son activité de conseil. En témoigne, le congrès de l'association d'Aix en Provence du 18 Septembre 1986 consacré aux rapports entre activités de conseils et l'orientation. « *En choisissant ce thème, nous voulions aussi indiquer, sans proposer une conception théorique achevée de l'orientation, qu'une psychologie du conseil peut avoir sa place au fondement de notre activité à côté d'autres courants de la psychologie* », déclara J. Giust dans son allocution d'ouverture[1245].

Un numéro spécial du bulletin de liaison fut consacré à l'entretien et à la psychologie du conseil sur lequel il s'appuie (que l'on peut dater à la fin de l'année 1988)[1246]. C. Leconte y définit le rôle du conseiller d'orientation comme expert en transaction entre l'individu et son environnement dont le principal outil est l'entretien d'orientation défini comme « *processus d'influence interpersonnelle réciproque* » qui exige du conseiller d'orientation une réflexivité permanente. Celle-ci est également commandée par le besoin pour le conseiller d'orientation de comprendre le processus de changement et de prise de décision[1247]. Dans le même numéro, Hélène Angeville et Jacqueline Bellenger auscultent les différents courants du conseil en orientation. Il s'agit moins de récuser l'usage de l'un d'entre eux que de donner « *des repères pour élaborer une méthode qui permette de mieux maitriser sa pratique* »[1248]. Les deux auteures distinguent 5 courants : prescriptif, rogérien, behavioriste, développemental et paradoxal. Le premier courant « *puise ses conceptions psychologiques dans la psychologie expérimentale* (…) *Un ensemble d'aspects : aptitudes, capacités intellectuelles, goûts, intérêts, traits de personnalité et leur pattern,* (…) *présente une certaine durée chez un individu qui permet de décrire, expliquer ou tout au moins de prévoir le fonctionnement de la personne dans certaines situations.* (…) *L'objectif du « conseil » est la recherche du bon choix, de la bonne décision, c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques propres au sujet et établir un pronostic de réussite, d'échec, de risque à courir en fonction d'une série de situations évaluées avec les critères correspondants. Le rôle du conseiller tend à être celui d'un expert* (…). »[1249]. L'un des principaux reproches adressé à cette conception du conseil c'est qu'elle s'apparente à une évaluation de l'individu, « *mettant en cause l'identité de soi* »[1250]. Le deuxième courant du conseil cherche à résoudre le problème de la violence symbolique qu'engendrerait le diagnostic élaboré par le conseiller d'orientation sur la base de tests. L'approche de Carl Rogers définit le rôle du conseiller comme l'alter-ego compréhensif dont « *l'attitude d'écoute est un subtil équilibre entre les 3 repères d'attitudes, la*

[1245]Jacques Giust, « Allocution d'ouverture », *Bulletin de liaison de l'ACOF*, n°315, mai, juin, juillet 1987, p. 9
[1246] La seule date qui figure dans le numéro est relative à la composition en 1988 du CA de l'ACOF
[1247] C. Leconte, « L'orientation à la recherche de son identité », *Bulletin de l'ACOF : Numéro Spécial-L'entretien en orientation*, Fin 1988, pp. 5-13
[1248] Hélène Angeville et Jacqueline Bellenger, « Quelques courants de la pratique du conseil », *Bulletin de liaison de l'ACOF,* Numéro spécial, L'entretien en orientation, pp. 14-41
[1249] *Ibid*, p. 18
[1250] *Ibid*, p. 16

congruence, le regard inconditionnel positif, l'empathie »[1251]. L'un des principaux inconvénients du conseil non directif de Rogers, c'est qu'il surestime l'expérience vécue des individus et leurs représentations, sans les articuler au contexte social dans lesquels ils évoluent. Le conseil développemental correspond au troisième courant. Il se situe dans la psychologie de Donald Super (voir Chapitre 5) qui tente de restituer la dynamique du projet professionnel. Il reprend, à C. Rogers, la notion d'image de soi, qu'il reconnait évolutive, et qu'il met en relation avec les choix professionnels d'un individu. L'enjeu du conseil est donc principalement d'aider à la réalisation de soi. Aussi le conseiller doit jouer le rôle de l'alter-ego compréhensif mais il ne délaisse pas pour autant la finalité du diagnostic, qui doit être le résultat d'un « *procédé collaboratif* »[1252]. L'avant dernier courant du conseil est nommé le courant behavioriste. Il se scinderait en deux axes d'études selon les auteures : les empiristes, selon lesquels tout comportement est le produit d'un conditionnement ; les « cognitivistes », d'après lesquels, les comportements sont le résultat d'une structure interne qu'on ne peut ignorer. « *Dans cette ligne, des situations expérimentales de learning montrent le rôle décisif des images, des représentations mentales, et sont à l'origine des notions comme celle de l'apprentissage vicariant (on imite en observant) de l'apprentissage cognitif (rôle du langage dans le renforcement et l'essai mental anticipé), de l'apprentissage latent, etc*… »[1253]. Le conseiller redevient un expert qui établit un contrat avec son client : réduction des comportements inadaptés, prise de décision, prévention des difficultés et les inadaptations au milieu. Le courant paradoxal fait aussi du conseiller un expert. Inspiré des travaux sur la communication de l'Ecole de Palo Alto, ce courant du conseil conçoit la relation conseiller-client comme un système de communication. Le rôle du conseiller consiste à faire « *le diagnostic de la demande et de la situation* » et en tant que « *membre du système de communication (…) est l'initiateur du changement par des prescriptions* »[1254].

Le recentrement de l'activité des conseillers d'orientation autour du conseil et de l'entretien est à la fois le produit de l'investissement de J. Giust, N. Adam et A. Leu au sein de l'ACOF, mais elle coïncide aussi avec les résistances exprimées par l'administration de voir apparaitre, avec l'octroi du titre de psychologue aux conseillers d'orientation, un service de médicalisation ou de psychologisation de l'échec scolaire. Aussi, afin de neutraliser les réticences de l'administration et surtout, en saper tout fondement, les membres du CA de l'ACOF et ceux du comité de rédaction du bulletin rappellent la responsabilité morale du psychologue, censée

1251 *Ibid,* p. 22
1252 *Ibid,* p. 27
1253 *Ibid*, p. 29
1254 *Ibid*, p. 40-41

être d'abord au service de l'individu et non de l'institution, conformément à la loi sur le titre de psychologue et à son code de déontologie.

La mobilisation se traduit également par les nombreuses audiences dont ont bénéficié les représentants de l'ACOF et/ou de l'ANOP auprès des membres de la direction des lycées et des collèges, et des cabinets du Premier ministre et du ministre de l'Education nationale[1255]. Les rencontres avec des députés socialistes et communistes font également partie du répertoire des modes d'actions engagés par les porte-paroles des conseillers d'orientation. Il leur est notamment demandé d'intervenir en faveur de la publication des décrets ou de témoigner de la représentativité de l'ACOF et du caractère indispensable des services d'information et d'orientation[1256]. En outre, leur revendication rencontre un large soutien politique si l'on en croit la quarantaine de questions parlementaires adressées aux différents ministres de l'Education nationale entre 1985 et 1989 au sujet des conseillers d'orientation (voir encadré).

Question écrite n°05769 de M. Philippe Madrelle (PS)

Le 23 Avril 1987, M. Philippe Madrelle appelle l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur l'importance du rôle des conseillers d'orientation et sur leur regrettable insuffisance. Il lui rappelle que l'on compte actuellement un conseiller d'orientation pour 1400 élèves du second degré. La diminution du nombre de postes mis au concours de recrutement d'élèves conseillers d'orientation ainsi que la fermeture de plusieurs centres de formation risque d'aggraver la situation au moment où le conseiller d'orientation se trouve de plus en plus sollicité tant par les élèves que par les parents d'élèves. En outre, il souligne que les conseillers d'orientation ne bénéficient pas du statut et du titre de psychologue de l'éducation auxquels la loi leur donne droit. En conséquence, il lui demande de bien vouloir lui préciser les mesures qu'il compte prendre d'urgence afin de doter les conseillers d'orientation d'un statut et de moyens leur permettant de remplir au mieux leur mission essentielle pour l'avenir professionnel des élèves.

Question écrite n° 05698 de M. Yves Goussebaire-Dupin (UDF)

Le 13 Juillet 1989. M. Yves Goussebaire-Dupin attire l'attention de M. le ministre d'Etat, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, sur la situation des conseillers d'orientation. Ceux-ci remplissent une fonction indispensable, unanimement reconnue, pour aider à la bonne orientation des élèves. Le projet de loi d'orientation insiste sur l'importance des processus d'orientation mais, paradoxalement, le service public d'information et d'orientation se trouve absent des propositions contenues dans ce projet. Il lui demande quelles mesures il prévoit pour

[1255] André Legrand, Jacques Sénécat, Luc Soubré, Antoine Prost ont au moins une fois reçu l'ACOF et/ou des représentants de l'ANOP entre 1985 et 1990.
[1256] Cf. Lettre de Jean-Paul Bachy, député PS des Ardennes, à Lionel Jospin le 20 octobre 1988. Archives privées de B. Lespes (voir en annexes)

reconnaître le rôle et la mission des conseillers d'orientation et des directeurs de C.I.O. dans les projets ministériels actuels et pour mettre en application la loi sur le titre de psychologue. Il lui demande aussi comment il envisage une revalorisation de la rémunération de ce personnel conformément à la grille indiciaire des professeurs certifiés.

Le milieu de l'année 1989 marque le début d'un troisième temps avec une intensification de la mobilisation qui passe notamment par le ralliement du SGEN à la revendication du titre de psychologue mais aussi pour lutter contre la diminution des postes de conseillers d'orientation ouverts et, corrélativement, des effectifs de plus en plus réduits d'élèves-conseillers dans les instituts menaçant leur pérennité. En mai-juin 1989, les différents porte-paroles appelèrent à la grève nationale[1257] et organisèrent une manifestation à Paris, qui réunit environ 1500 conseillers d'orientation et directeurs de centre, soit un peu plus d'un tiers du groupe professionnel[1258] pour réclamer leur « *reconnaissance* »[1259] et l'attribution du titre de psychologue[1260]. Dans l'académie de Dijon, les personnels d'information et d'orientation annoncèrent, dans un communiqué de presse, qu'ils ne participeront pas à la rentrée 1989 aux entretiens prévus dans le cadre du DIJEN (voir chapitre 6). Le passage à d'autres modes d'action collective coïncide avec la déception des conseillers d'orientation générée par la loi d'orientation de 1989. On l'a souligné *supra*, la loi d'orientation fit, certes, une place aux conseillers d'orientation aux côtés des enseignants pour assurer le suivi continu des élèves et participer à leur orientation, néanmoins c'est aux enseignants que fut versée l'indemnisation de suivi d'orientation des élèves. Le décalage entre les retombées de la loi d'orientation et les positions exprimées par L. Jospin en faveur des « *conseillers d'information et d'orientation* », en 1988 à l'Assemblée nationale[1261], alimenta la déconvenue du groupe envers la politique menée par le gouvernement[1262]. L'utilisation de l'intitulé conseiller d'information et d'orientation témoigne, par ailleurs, de la méconnaissance de L. Jospin du groupe professionnel des conseillers d'orientation.

« *Monsieur Lionel Jospin attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur les conséquences de l'article 44 de la loi n°85-772 du 25 juillet 1985, relatif à la profession de*

1257 Courrier du président de l'ACOF aux adhérents de l'ACOF. 21 Mai 1989
1258 *Le Monde* du 28-29 mai 1989, *Libération* Samedi27-Dimanche 28 mai 1989
1259 *Le Monde*, 28 Mai 1989
1260 *Ibid*
1261Séance du 25 Janvier 1988, Questions écrites remises à la présidence de l'Assemblée nationale, p. 323
1262 « La profession est inquiète pour son avenir et elle est déçue par le présent. (…) Le titre de psychologue qui ne leur est toujours pas accordé, alors que la formation de Conseiller est la plus ancienne formation psychologue en France. (…) [Les conseillers d'orientation] ont été déçus aussi par la revalorisation du statut d'enseignant, qui ne s'applique pas à eux (…) Ils ne comprennent pas pourquoi la différence de statut s'accentue avec les certifiés, pour quoi l'indemnité de suivi et d'orientation sera versé aux enseignants et pas à eux (…) ». J. Giust, « Allocution », *Bulletin de liaison de l'ACOF*, n°327, vol. 53, Juin 1990, p. 16-17

psychologue. Les conditions à remplir et les modalités des décisions administratives permettant à des fonctionnaires ou agents publics de faire usage du titre de psychologue doivent, selon les termes de cet article, être fixées par décret en conseil d'Etat. Au sein des services de l'Education nationale, la catégorie des conseillers d'information et d'orientation figure parmi celles qui pourraient, le plus légitimement, bénéficier des dispositions des textes ainsi annoncés : l'évolution de leurs tâches, la diversité et la complexité croissante de leurs interventions en milieu scolaire la désignent. Il lui demande en conséquence quel calendrier il envisage pour la parution de ces textes et si, conformément à leur attente légitime, les conseillers d'information et d'orientation en bénéficieront. »[1263]

La parution, en septembre 1989, d'un projet de diplôme d'état de psychologie scolaire, ouvert aux instituteurs ayant au moins trois années de services effectifs et détenteurs d'une licence de psychologie[1264], et son inscription, par décret en mars 1990, sur la liste des diplômes autorisant à porter le titre de psychologue, est aussi à compter parmi les logiques agissantes dans l'intensification de la mobilisation. Il menaçait, d'une part, l'unité de la formation de psychologue, et, d'autre part, il faisait des conseillers d'orientation les derniers des personnels de la fonction publique à pratiquer la psychologie et à ne pas avoir eu gain de cause auprès des pouvoirs publics.

Les diverses actions entreprises par les porte-paroles des conseillers d'orientation ne furent pas sans effet sur la décision de leur reconnaître le titre de psychologue en 1991 et 1993. Elles ont, en effet, contribué à créer et maintenir un rapport de force permanent avec le ministère de l'Education nationale. Néanmoins, on peut également les compter parmi les logiques qui ont favorisé les résistances de l'administration. Reprochant aux conseillers d'orientation la labilité des contours de leur domaine de compétences et de leurs pratiques[1265], la longue et lente redéfinition de leur formation, par le groupe « Psychologie de l'éducation »[1266], ne pouvait qu'alimenter leur crainte ou accréditer leur point de vue.

1263 Séance du 25 Janvier 1988, Questions écrites remises à la présidence de l'Assemblée nationale, p. 323

1264 Avant-Projet de décret portant création du diplôme d'état de psychologie scolaire. Ministère de l'Education nationale de la jeunesse et des sports. Direction des enseignements supérieurs. Archives privées de B. Lespes.

1265 D'après Jacques Sénécat « il serait souhaitable que les positions de la profession s'unifient sur la question : les divisions étalées lors de la commission Begarra ont pu contribuer à donner des conseillers d'orientation une image floue et ne sont pas de nature à convaincre les décideurs de l'urgence qu'il y aurait à se prononcer ». Cf. Archives privées de B. Lespes. Audience du 18 Novembre 1985 auprès de J. Sénécat, responsable de la division de l'information et de l'orientation.

1266 Groupe de travail qui réunit des membres de l'ACOF, l'ANPEC, l'AFPS et du SPEN pour la création d'un DESS en psychologie de l'éducation.

2.2. L'élaboration d'une formation de psychologue de l'éducation : la difficile et lente constitution d'une cohérence

Le regroupement de l'AFPS, de l'ACOF, du SPEN, de l'ANPEC, et du SNES au sein de l'ANOP, à partir de mars 1984, et la revendication unitaire qui en découla, commandaient aux différentes organisations de plaider pour un service commun de psychologie de l'éducation et, par conséquent, pour un titre unique de psychologue de l'Ecole. Pour les conseillers d'orientation, très souvent réduit à des informateurs professionnels ou voyant leurs domaines de compétences segmenté avec d'un côté l'information, de l'autre l'orientation, la revendication d'un titre unique garantissait l'unité de leur expertise psychologie. Cependant, l'unité du titre de psychologue exigeait également que la formation de celui-ci soit pour une grande partie commune afin d'éviter l'éclatement du groupe professionnel des psychologues. Ainsi, l'élaboration du diplôme de psychologue de l'éducation fut-elle prise entre ces deux contraintes : à la fois satisfaire les conceptions multiples de la psychologie de l'éducation des groupes professionnels s'en réclamant, et s'aligner le plus possible sur des formations déjà existantes à l'université. Autrement dit, le processus de redéfinition du métier de conseiller d'orientation fut subordonné au fonctionnement du champ universitaire et médico-psychologique.

Peu de temps après l'adhésion de l'ACOF à l'ANOP, le groupe « Psychologie de l'Education » réunissant l'ACOF, l'ANPEC, l'AFPS et le SPEN, proposa, en janvier 1984, un projet de DESS de psychologie de l'Education et de la Formation. En situant le psychologue de l'éducation à l'interface de la psychologie des apprentissages, de la psycho-sociologie des organisations et de la psychologie clinique, le groupe « Psychologie de l'Education » entendait créer une formation transversale et pluridisciplinaire qui intégrerait la formation obligatoire pour tout psychologue mais qui pourrait s'en différencier par le jeu des options. Au psychologue de l'éducation incombait : d'analyser « *le fonctionnement de l'institution scolaire et des instituts de formation* »; de réaliser « *l'analyse psychologique des pratiques d'enseignement et de formation* » ; d'appréhender « *la position des différents acteurs et dynamique de la relation d'éducation : échec scolaire-orientation- intégration-insertion sociale* »[1267].

L'absence d'accord entre les différents membres de la réunion de travail du 14 décembre 1985, sur le degré de spécialisation du psychologue de l'éducation témoigne de la substitution d'une conception d'un métier par celle d'un domaine d'application de la psychologie, ou pour le dire autrement d'une spécialité, réclamant un titre unique qui subsumerait toutes les différences entre groupes professionnels. Les résistances exprimées des directeurs/rices de centres de

[1267] Projet de DESS de psychologie de l'Education et de la Formation. A Paris le 13 Janvier 1984. Archives privées B. Lespes

formation de conseillers d'orientation à l'éviction de la sociologie et de l'économie dans la formation des psychologues de l'éducation peuvent en témoigner.

Les critiques adressées au groupe « psychologie de l'éducation » révèlent également les tensions que suscita la définition d'une formation censée rassembler les psychologues de l'Ecole. Pour les directeurs/rices de centres de formation de conseiller d'orientation (CFCO), l'accent n'était pas suffisamment mis sur l'idée que « *la psychologie de l'éducation prend en charge un ensemble d'action permettant aux jeunes de mieux se positionner par rapport à leurs projet d'avenir et de préparer leur devenir en termes d'insertion sociale* »[1268]. Les psychologues scolaires regrettent que la part de la psychologie clinique dans la formation soit insuffisante. En Janvier 1986, les différents intervenants de la réunion de travail délimitèrent les champs d'intervention du psychologue de l'éducation : Ecoles, Collèges, Lycées, Enseignement Supérieur, Education spécialisée, Actions-jeunes/formations en alternance, et Education permanente et formation. Il lui incombait trois missions : l'accompagnement de l'adaptation aux systèmes de formation ; l'accompagnement de l'élaboration de projets en vue de l'insertion socio-professionnelle ; l'accompagnement des transformations personnelles par la formation[1269].

A partir de février 1986, les points qui faisaient consensus furent remis en cause notamment par l'introduction au sein du groupe de travail des professeurs de psychologie des universités de Toulouse, Paris X, Besançon, Paris 5, Grenoble, Lille et de l'Association des Enseignants de Psychologie Universitaire[1270]. Ils suggérèrent d'utiliser des maquettes préexistantes de DESS, notamment celui de « Psychologie de l'enfance et de l'adolescence » ou celui de « Psychologie clinique et scolaire ». Ils arguèrent, dans un premier temps, que le ministère ne serait pas favorable à la multiplication de formation, qui, par ailleurs, nuirait à l'unité de la formation. Dans un deuxième temps, parce qu'elle remettait en cause les frontières établies entre les différentes spécialités de la discipline, et donc les positions des universitaires dans leur sous-champ respectif, la pluridisciplinarité de la formation fut rejetée par l'AEPU, de même que l'appellation psychologie de l'éducation qui pouvait entretenir la confusion avec les sciences de l'éducation dont ils voulurent se démarquer.

Le groupe Psychologie de l'Education maintint, néanmoins, ses positions qui assurèrent « *la reconnaissance de ses membres comme psychologues* » et qui font du champ éducatif «*un terrain d'application de la psychologie* »[1271]. En octobre 1986, d'autres appellations furent proposées :

[1268] Réunion de travail du 14 décembre 1985 qui réunit les directeurs/trices de centres de formation de conseillers d'orientation, des représentants de l'ACOF, de l'AFPS, de l'ANPEC, du SPEN, du SNES, SNESUP et du SPEN. Archives privées B. Lespes
[1269] Réunion de travail du 18 janvier 1986
[1270] Réunion du 27 février 1986. Archives privées B. Lespes
[1271] *Ibid*

« psychologie de l'enfance et de l'adolescence, psychologie de l'éducation » générée par la fusion des deux maquettes ; « psychologie du Développement et de l'Education » proposée par Pierre Tap, professeur de psychologue à l'université Toulouse Le Mirail, et qui recueillit davantage de suffrages. La tentative de trouver un terrain d'accord reposa sur le rapport de force potentiel que représentait l'association des universitaires et des praticiens pour faire aboutir les projets de décrets d'application et sur l'impossible autonomie des CFCO à l'égard des universités, que ce soit d'un point de vue financier, ou de la recherche. A dessein, une commission nationale d'orientation fut donc constituée rassemblant les membres du groupe des cinq, mais aussi de l'AEPU et des professeurs de psychologie[1272]. Si un certain nombre de points firent consensus au sein de la commission nationale d'orientation, – pas de spécialisation affichée, un seul titre et un seul diplôme souhaité, renforcer lien entre pratique et recherche-, la sauvegarde de la spécificité de la formation des conseillers d'orientation posa problème. En effet pour l'AEPU, le maintien de contenus non-psychologiques pouvait compromettre la compétence psychologique des conseillers d'orientation. Aussi l'AEPU suggère-t-elle de former les conseillers d'orientation après l'obtention d'un DESS de psychologie. Les cursus proposés en complément du DESS auraient deux spécialités : la première, celle de la connaissance des métiers, et la seconde relative à la didactique des apprentissages. Autrement dit, l'AEPU divisa, ce qui jusqu'alors avait recueilli l'assentiment de tous, le service unifié de psychologie de l'Education. La dénomination du projet de DESS continua, en outre, à générer des tensions au sein de la commission. L'AEPU s'opposa à l'intitulé « Psychologie de l'éducation » et lui préféra celui de « Psychologie de l'enfance et de l'adolescence, Psychologie de l'Education ». Les résistances de l'AEPU contribuèrent à la scission du groupe de travail, ainsi qu'à leur éviction du projet de formation de psychologie de l'Education et la Formation. Le texte qui paraît en février 1989, adressé au ministère de l'Education nationale, est, en effet, publié sans sa signature[1273].

Il aura fallu plus de cinq ans pour mettre sur pied un projet de formation de psychologie de l'éducation et de la formation, qui, s'il ne compromet pas la formation des conseillers d'orientation, remet, néanmoins, en cause son identité professionnelle au profit d'une expertise générale de psychologue. Au vu des projets de décrets, l'un pour la santé, l'autre pour l'éducation nationale, et du décret créant un diplôme de psychologie scolaire, rejetant du même coup les conseillers d'orientation à leur propre sort, le combat mené par l'ANOP et, plus spécifiquement, par le groupe des cinq pour édifier la psychologie de l'Education et de la formation en spécialité

[1272] Pierre Tap de l'Université de Toulouse, Rosine Debray de Paris V , André Inizan de l'Université de Tours
[1273] Le projet est transmis au ministre de l'Education nationale le 24 Janvier 1989 et signé de l'ACOF, de l'AFPS de l'ANPEC, du SNES et du SPEN.

de la psychologie fut perdu. On peut mesurer l'ampleur de la déception pour le groupe professionnel des conseillers d'orientation, tout comme celle de son soulagement, à l'annonce de la création du diplôme d'état de conseiller d'orientation psychologue signant à la fois l'enterrement du service commun de psychologie de l'éducation nationale, mais aussi la sauvegarde de leur expertise psychologique et, du même coup, la possibilité d'intervenir dans ce vaste champ d'application que représente l'Ecole pour la psychologie.

Seul à même de préserver la cohésion au sein d'un groupe dont l'identité est morcelée, le titre de psychologue dilue dans le même temps la spécificité du métier de conseiller d'orientation dans cet ensemble composite que caractérise la psychologie de l'éducation. Se revendiquant d'une formation transversale s'articulant aux problématiques de l'insertion, de l'orientation et de l'adaptation, la représentation sociale du métier n'était pas très nette. En outre, bien que certifiée par l'Etat, l'expertise psychologique des conseillers d'orientation restait discuter au sein du champ. On a vu que l'AEPU récusait la formation polyvalente des conseillers d'orientation. La critique provenait aussi des militants de l'ANOP, tel que Armand Touati qui dénonça, en novembre 1990, la création du DECOP. « *Psychologues en miettes* ? »[1274], tel est le titre de l'édito qu'il consacra à la création du DECOP. D'après le rédacteur en chef du journal, le DECOP menaçait l'unité de la profession de psychologue recruté sur la base d'un DESS ainsi que « la qualité du service public » car il pourrait reconnaître rétroactivement la compétence de psychologue à des conseillers d'orientation titulaire d'une licence de mathématiques[1275]. On verra néanmoins que, malgré la plasticité de sa définition et les critiques qui lui sont adressées, le titre de psychologue consacre des pratiques multiples et assure la pérennité du métier.

3) Des revendications multiples du titre de psychologue

L'Assemblée générale de l'ACOF soutient en 1983 l'action des membres de son comité visant à se rapprocher de l'ANOP et, par conséquent, à revendiquer le titre de psychologue. On a jusqu'ici examiné les logiques agissantes dans cette mobilisation du point de vue du groupe professionnel et de ses représentants mais on a occulté les différents sens que pouvait revêtir le titre de psychologue chez les conseillers d'orientation. Quelles pratiques mises en place par les conseillers d'orientation vient consacrer le titre de psychologue ? Qu'est-ce qui incita les

1274 Armand Touati, « Psychologues en miettes ? », *Le journal des psychologues*, Novembre 1990, n°62, p. 5
1275 *Ibid*

conseillers d'orientation à revendiquer le titre de psychologue ? Et quelle(s) définition(s) du métier de psychologue élaborent-ils ?

C'est grâce à des entretiens semi-directifs réalisés avec des conseillers d'orientation que l'on peut restituer les significations attachées au titre de psychologue. La question relative au soutien à la revendication du titre n'a jamais constitué l'angle d'attaque d'un entretien. Elle s'inscrit dans un ensemble de questions censées mettre au jour la carrière[1276] du conseiller d'orientation. La revendication du titre pouvait en effet éclairer la ou les représentation(s) du métier défendue(s) par le conseiller d'orientation interviewé, les pratiques mises en place ainsi que son affiliation à un syndicat spécifique, à un groupe de militants, etc. ou à l'inverse son désintérêt pour la cause. Les extraits d'entretien ont été choisis afin d'illustrer les multiples raisons à s'engager dans la défense du titre de psychologue.

3.1. Revendiquer le titre de psychologue : un engagement militant

L'arrimage assez fort de la psychologie de l'éducation à la psychologie clinique et relationnelle, durant les années 1980, peut faire douter du soutien à la revendication du titre de psychologue des conseillers d'orientation attachés à une définition antérieure du métier. On a vu *supra,* que le déploiement d'outils hérités de la psychologie relationnelle et clinique, conjugué à l'érosion progressive de l'expertise psychotechnique, généraient un malaise pour les conseillers d'orientation établis, c'est à dire formés à la psychophysiologie dans les années 1950. Néanmoins, comme en témoigne la position de Micheline Bongibault, la conception ancienne du métier et la défense du titre de psychologue pouvaient se superposer. Pour rappel, Micheline est une conseillère d'orientation retraitée formée à l'INETOP entre 1959 et 1961 après avoir exercé la fonction d'institutrice durant 6 ans[1277].

> P : Le statut de Co-Psy, quand je regarde un peu les bulletins de l'Acof ou du SNES, c'est quand même une revendication d'avoir ce titre de psychologue
>
> M : Oui c'est important, le gain du statut c'était quand même une victoire syndicale
>
> P : Vous nourrissiez un intérêt pour l'évolution de la profession, étiez vous engagée au niveau des syndicats ?
>
> M : Oh bah j'ai toujours été syndiquée et j'ai toujours essayé de défendre les positions syndicales (…)

[1276] Au sens de J.-C. Passeron. Voir chapitre 4.
[1277] On a présenté la trajectoire de Micheline dans les chapitres 3 et 5

C'est sur le registre militant et syndical que Micheline s'engage à défendre le titre de psychologue et non sur le mode de la défense d'une identité professionnelle qu'elle conspue ou de nouvelles pratiques qui restent, selon elle, largement inopérantes.

> M : J'ai terminé ma carrière à Paul Valéry comme conseillère, directrice de CIO par-dessus le marché, en me faisant dire par un professeur de philo « Non non la psycho je m'en occupe, je suis philosophe, j'ai une classe atypique, grandes difficultés cette année. Ne vous inquiétez pas tout ce qui est psychologie je m'en charge ». « Bien monsieur le professeur », même pas agrégé…Alors je n'allais pas insister pour être psychologue ! J'allais insister pour être conseillère charnière entre l'école, l'université (…)

> M : (…) On a même pu faire des expérimentations, par exemple, on a essayé le roman familial, c'est une catastrophe. On a essayé une fois le roman familial, on a eu le gosse une fois qui est parti en courant. On s'est dit « on arrête, on n'est pas formé, on ne va pas recommencer ça. ». (…) Bon bah, exit le roman familial. On a essayé une espèce de dynamique de groupes. C'était le voisin qui devait dire « je te verrais bien à», «toi je te verrais bien ». On a essayé plein de choses, c'était des essais, on ne pouvait pas mettre ça comme un instrument de travail. Alors tant que j'ai travaillé jusqu'en 93 comme directrice… Si quelqu'un avait une idée, en me disant « Moi je voudrais faire ça », moi je disais « C'est ok, on essaie, on prend, les miens on prend les tiens, on se débrouille », mais c'était uniquement à titre d'expérimentation. On ne pouvait rien systématisé. Si, une heure de sensibilisation dans toutes les classes terminales et la permanence.

L'absence de pratiques professionnelles routinisées et validées théoriquement justifie que Micheline ne puisse revendiquer le titre de psychologue sur le mode de la défense du métier dont la définition antérieure n'a cessé de s'étioler. Il n'en reste pas moins que les motivations d'ordre professionnel, au sens de justification d'un domaine de compétences, ne sont pas complètement absentes des logiques agissantes dans son soutien au titre de psychologue. Elle le justifie, en effet, en invoquant la volonté de pérenniser, au sein des établissements scolaires, la présence d'un intervenant capable d'aider les élèves.

> M : (…) quand on est passé conseiller psychologue je l'ai beaucoup regretté mais je n'ai rien dit… C'était peut-être le moyen, je pensais que c'était le moyen le plus utile de rester dans l'établissement scolaire. Notre présence dans l'établissement était un bien pour les enfants. Comme on ne pouvait pas y être en tant qu'orienteur, y être en tant que psychologue c'était mieux pour les jeunes. Donc c'est sans angoisse que j'ai levé mon petit panneau à la Sorbonne où y'avait le psy. Mais on perdait plus qu'on ne gagnait. Les enfants gagnaient, ils gagnaient la présence d'un personnel mais c'était tout.

On retrouve la contradiction entre le rejet de la définition du métier de conseiller d'orientation comme psychologue et le soutien à la revendication chez d'autres conseillers d'orientation appartenant à une autre génération. J.-C. Porlier, ancien instituteur, formé à l'INETOP entre 1969 et 1971, défend le titre de psychologue parce qu'il était au SNES. « *Moi je l'ai fait parce que j'étais au SNES et c'était la position majoritaire des gens du SNES* (…) »[1278]. Néanmoins il n'était « *pas favorable à ce que les conseillers d'orientation soient tous des psychologues (…). J'étais pour le titre de psychologue parce que le titre de psychologue était une des façons d'obtenir un bénéfice au niveau carrière, parce qu'avec le titre de psychologue, les conseillers d'orientation ont été alignés sur la grille des certifiés au niveau carrière (…). Pour ça c'était important* »[1279]. La valorisation matérielle du métier que générait le titre de psychologue constitue ainsi une incitation à se mobiliser pour l'octroi du titre aux conseillers d'orientation. On verra dans la section suivante qu'il pouvait également revêtir une fonction de valorisation symbolique d'une pratique ou d'une formation universitaire.

3.2. Le titre de psychologue comme valorisation symbolique

La valorisation d'une expérience professionnelle

On a vu précédemment que Pierre Roche, maitre-auxiliaire en philosophie, formé à l'INETOP entre 1974 et 1976, militant communiste et syndical au SNES, était largement désajusté à l'ethos professionnel du conseiller d'orientation professionnelle qui prévalait dans les années 1960-1970. Il s'accommode de cette situation en investissant le parti communiste comme intellectuel organique, mais aussi en réalisant une thèse de sciences de l'éducation de 1978 à 1988. Avec l'étiolement progressif de la psychotechnique comme paradigme dominant, il parvient à se construire un nouvel rôle : informer les élèves et leur famille sur les cultures d'établissement. S'il admet que sa pratique ne s'appuie pas sur de nouveaux référents théoriques - elle reste largement structurée par son engagement militant- il est favorable au titre de psychologue.

> Pierre Roche : « Le statut de psychologue, moi j'étais pour qu'on acquiert ce statut de psychologue dans la mesure où, lors des entretiens, je pense que j'avais acquis une certaine expérience et une certaine compétence à aider les familles à trouver des solutions… La difficulté c'est que ça ne s'est pas fait sur la base de la psychotechnique, hein bon. Ça s'est fait sur une approche clinique. Bon on peut dire ça, **vous me direz je ne sais pas trop ce que ça veut dire**[1280]**.** C'est-à-dire qu'on pouvait difficilement ne pas prendre le train du statut de psychologue. D'abord parce

[1278] Entretien avec J.C. Porlier. 12 Février 2013
[1279] *Ibid*
[1280] Surligné par nous

qu'on a été la première profession de la psychologie et que ça nous aurait séparé des psychologues scolaires et de la psychologie. Ce qui aurait été le cas si on n'avait pas acquis ce statut. Donc on s'est battu, la profession s'est battue pour ce titre de psychologue. »

La question de la pérennité du métier et de la reconnaissance des conseillers d'orientation comme premiers psychologues est évoquée, mais elle semble moins centrale, si l'on en croit son faible sentiment de compétences concernant la psychologie clinique, que celle de la valorisation du rôle de psychopédagogue ou, selon lui, de conseil qu'il distingue de l'activité d'informer.

P.R. : « Je n'aime pas beaucoup information parce que c'est un peu réducteur. Évidemment les familles à cette époque, ils n'avaient pas internet, ils avaient une information réduite, disons que y'avait des publications, des magazines, y'avait beaucoup de choses qui se passaient au niveau des médias mais les gens manquaient d'information c'est vrai. On mettait ça en valeur d'ailleurs parce qu'on avait une auto-documentation, ça été aussi quelque chose d'important l'auto-documentation, qui existe maintenant partout, mais qui s'est mise en place très laborieusement. L'ONISEP a fourni beaucoup d'éléments. On mettait en valeur l'information, mais je pense qu'on la dépassait quand même. Alors sur les classes préparatoires y'avait des collègues ils connaissaient très bien les classes préparatoires, moi je connaissais un peu les BTS, agents de l'URSA, les conditions pour être recruté en BTS, le nombre de dossiers. On a eu des documents comme ça, c'est-à-dire le nombre de dossiers, de candidatures, le nombre de place. On pouvait donner des choses disons assez pointues, du point de vue de l'information, et donc des conseils aux familles. Quand deux cadres supérieurs ils viennent, et puisqu'ils savent déjà tout, ils ont potassé *Le Monde de l'éducation,* etc., bon…on n'en sait pas plus qu'eux, alors évidemment ça ne sert pas à grand-chose... ça c'est un cas sur cent. Alors évidemment on répète toujours la même chose : quand on est en 3e on fait ci, on fait ça. Il pouvait m'arriver peut-être trois fois dans toutes ma carrière, les gens ils n'avaient toujours pas compris à la fin de l'entretien. Alors ce que je faisais, c'est que commençais à expliquer de manière classique, après bon, je faisais des gestes, je faisais des petits schémas sur une feuille pour leur montrer, pour que ce soit plus concret, et puis après bon ben j'essayais de trouver encore plus simple, et puis arriver un moment, je ne pouvais plus faire plus simple parce que bon on avait quand même toute sorte de public. »

C'est donc avant tout son expérience de psychopédagogue que défend Pierre Roche et non le titre de psychologue ou une expertise psychologique particulière. En témoigne à la fois son sentiment de compétences en la matière mais aussi son absence de mobilisation pour porter le titre. Pour mémoire, l'obtention du titre de psychologue était automatique pour celles et ceux qui pouvaient justifier d'une licence de psychologie et de la formation de deux ans en institut ou bien d'un diplôme de troisième cycle en psychologie. Pour celles et ceux recrutés sur la base d'une licence de sciences humaines, ils devaient en faire la demande.

P.R. : Alors ceux qui étaient en place ont pu faire des démarches pour être reconnu. Moi je n'ai pas été reconnu à l'époque, j'avais d'autres soucis. Je n'ai pas insisté.

La valorisation symbolique d'un capital scolaire sous-estimé

A l'inverse de Pierre Roche, le titre de psychologue ne valorise pas une expérience professionnelle spécifique pour Laurent Floraison mais plutôt un niveau de qualification sous estimé. Laurent Floraison est retraité depuis 2010. Après avoir occupé différents postes – surveillant, animateur en centres aérés, professeur d'histoire – il intègre l'INETOP et en sort en 1979 conseiller d'orientation.

Né en 1947, issu d'une famille de commerçants à la trajectoire descendante puisque l'entreprise familiale fait faillite au milieu des années 1950, L. Floraison réalise une partie de sa scolarité dans un lycée. Il en est exclu à la fin de la classe de 4e pour mauvais comportements et résultats scolaires. Il qualifie ces premières années de période très difficile dû au grand abandon qu'il ressent tant sur le plan matériel qu'affectif (son père se sépare de sa mère atteint de troubles psychotiques au milieu des années 1950, et c'est lui qui a la charge des enfants). Il intègre en 4e un CEG au sein duquel il réussit ses deux dernières années de collège grâce au soutien d'un professeur de mathématiques. Il réalise de brillantes études au lycée. Il change de filière en classe terminale, passant d'une section « T' » à Philosophie, car n'obtenait pas de bons résultats en mathématiques. Il obtient à 20 ans son baccalauréat philosophie avec la mention bien. « *J'ai obtenu mon bac … euh… j'ai eu la mention Bien, de très bonnes notes…j'ai même gardé la collante et constaté que j'avais été… que le compte de mes points avait été fait en ma défaveur* ». Le regret de sa vie, nous dit-il, c'est de ne pas avoir intégré de classe préparatoire hypokhâgne.

A la rentrée 1967, il s'inscrit à la Sorbonne en licence d'histoire de l'art qu'il obtient en 1970, puis en licence d'enseignement d'Histoire en vue de passer les concours pour devenir professeur d'histoire. La fin des années 1960 est marquée dans sa trajectoire par les évènements de mai-juin 1968 qu'il vit au jour le jour avec ses camarades trotskystes d'histoire de l'art et par son mariage en 1969 dont découlent deux naissances en 1971 et 1973. Il adhère au PCF en 1968 et le quitte au 26e congrès, soit en décembre 1987. Après sa maitrise d'histoire, il tente deux fois de suite, en vain, les concours du CAPES et de l'agrégation d'histoire dans des conditions matérielles difficiles puisqu'il occupe différents postes –animateur socio-culturel, professeur d'histoire et pion. « *Il m'a fallu un premier échec puis un deuxième pour me rendre compte que je n'y arriverai*

pas. En plus je travaillais de plus en plus. J'avais de moins en moins de temps pour travailler donc je me suis sérieusement posé la question de savoir ce que je pouvais faire ».

Le concours de conseiller d'orientation, qu'il réussit facilement, constitue donc une voie de repli qui met fin à une période d'indétermination matérielle. Néanmoins, l'intériorisation des normes et de la hiérarchie de l'ordre scolaire, que l'on peut mesurer notamment à son insistance sur l'obtention de son baccalauréat avec mention, et l'inaccomplissement de ses aspirations dont il nous fait part, préfigurent le désajustement de Laurent au poste de conseiller d'orientation ou, du moins, à la définition qui prévalait de celui-ci à la fin des années 1970. On verra que la reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation aura des effets sur son investissement dans le métier.

A l'instar de beaucoup de nouveaux conseillers d'orientation, les débuts du métier sont « *extrêmement difficiles et insatisfaisants*» [1281] pour Laurent. Ses collègues se contentaient « *du train train de l'orientation* » et leurs autonomies étaient réduites car leur travail était supervisé par l'inspecteur d'orientation. Si bien que, Laurent investit le métier *a minima*. Il réalisait des séances d'information collective, assurait des permanences dans les CIO et les établissements et faisait passer des tests collectifs. La docimologie, enseignée à l'INETOP était difficilement mobilisable au sein des conseils de classes, le rapport de force étant en défaveur du conseiller, seul face aux enseignants et au chef d'établissement qui, nous confie-t-il, l'« *impressionnaient beaucoup*» [1282]. Autant d'éléments qui jouaient dans son « *manque de confiance en lui* » [1283] et généraient du « *doute*» [1284] . Conjugué à l'inertie au sein du CIO auquel il est affecté, Laurent décide de ne pas investir la profession et de se consacrer à ses loisirs sur une dizaine d'années, si bien qu'il notait tous les quarts d'heure supplémentaire afin de les récupérer en congés. Militant au PCF et au SNES, il soutient tout de même la revendication du titre de psychologue dans les années 1980.

P : Vous aviez le titre de psychologue à ce moment là ?

L. : Non… je ne me rappelle plus de quand ça date… On l'a eu dans ces années là.

[1281] Extrait d'entretien avec Laurent Floraison (le nom a été changé) réalisé le 14 septembre à 14h dans un bistrot proche de la place de la Nation à Paris. L'entretien dure plus de deux heures. J'avais rencontré Laurent Floraison à la manifestation du 23 juin 2011 des conseillers d'orientation et agents de l'AFPA contre la labellisation des CIO. En mai 2011 paraissait un décret d'application de la loi Orientation et Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie (OFPTLV) qui crée le label national « Orientation pour tous-pôle information et orientation sur les formations et les métiers ».
[1282] Extrait d'entretien avec Laurent Floraison.
[1283] *Ibid*
[1284] *Ibid*

P : Vous avez milité pour ?

L. : Oui oui. Ça nous apportait beaucoup d'avantages matériels. Ça nous apportait de nouveaux emploi du temps, ça nous apportait la revalorisation…

P : Ça a changé quelque chose au niveau des établissements ?

L. : Non non… Ça n'a rien changé du tout

P : Un peu plus de sous…

L. : Oui enfin c'était quand même un scandale, on était quand même des « bac + 5 » qui étaient sous payés, et puis on a bénéficié du temps technique, qui est le temps de tous les psychologues qui travaillent dans la fonction publique. J'ai commencé à 29h 45 et j'ai terminé à 27h30.

Le témoignage de Laurent porte à croire que le titre de psychologue est un moment presque anodin dans sa carrière. Hormis les incidences matérielles et le réajustement entre le salaire et le niveau de formation qu'elle génère, l'obtention du titre n'aurait pas eu d'effets symboliques dans sa pratique. Néanmoins, l'évolution de sa trajectoire professionnelle permet de penser qu'il revêt plus d'importance qu'il n'y parait, ou qu'il l'admet. En effet, le réinvestissement dans le métier de Laurent, qui s'incarne notamment dans le suivi de formations au début des années 1990, coïncide avec la création de l'appellation de conseiller d'orientation-psychologue et la reconnaissance du titre de psychologue au groupe professionnel. Au-delà de la coïncidence chronologique, c'est la conception du métier qu'il développe au début des années 1990 qui confirme la très probable incidence du titre sur sa pratique.

P : Vous avez le souvenir d'un cas en particulier ?

L. : Oui oui j'ai le souvenir d'un cas en particulier… Vous voulez que je vous raconte (sourire) ??

P : Bah pourquoi pas…

L. : Je reçois une jeune fille de terminale qui vient me parler de son orientation. Je ne me souviens plus depuis très longtemps de ce qu'on s'est dit, mais c'était un entretien tout à fait banal. Deux jours après je reçois le père en entretien. Il était très anxieux, il me dit : « qu'est ce que ma fille vous a dit ? Est-ce qu'elle vous a dit qu'elle voulait faire de la course, devenir pilote… est-ce qu'elle vous a raconté tout ça ? ». « Je ne sais pas du tout…pourquoi vous me posez cette question ? » lui dis-je. Il me dit, « écoutez elle avait une très très grande admiration pour son oncle ». Et alors là, il m'a raconté l'histoire de son frère. (…) Les choses se passent et c'est la capacité

> d'études[1285] , la capacité d'écoute qui va permettre à l'autre d'avancer. C'était l'entretien idéal. Cet entretien m'a particulièrement marqué. Là je n'ai eu aucun doute sur mon utilité complète et totale.

Tout se passe comme si le statut de conseiller d'orientation-psychologue définissait une nouvelle fonction, celle de l'écoute, et dans le même temps accréditait, celui qui l'arborait (le titre), d'une compétence qui dépassait l'acquisition et l'application de techniques spécifiques.

> L. : On a connaissance un petit peu du jeune, qui en fait autre chose qu'un élève. Et puis, même sans avoir fait passer de tests, on se rend compte si cet élève il est capable d'argumenter, de rebondir par rapport à une information, de construire un projet. Voilà on peut apporter des éléments de ce type que les enseignants ne voient pas toujours car ils sont pris dans le carcan de leur discipline.

Ainsi la revendication du titre de psychologue s'apparente à une valorisation matérielle de la fonction occupée et du capital scolaire acquis, et à une revalorisation symbolique du métier contribuant à élargir le champ des possibles des modalités d'occupation du poste.

3.3. La réclamation d'un titre

La revendication du titre de psychologue comme consécration d'un niveau d'études caractérise une autre modalité de soutien au titre. Cette position est, en effet, celle de Catherine Vié, qui possède une maitrise de psychologie lorsqu'elle intègre le métier de conseiller d'orientation, et de Catherine Remermier, qui dispose d'un certificat de sciences de l'éducation et d'une licence de psychologie. Elle obtient parallèlement à sa formation à l'INETOP une maitrise de psychologie.

Ces deux conseillères d'orientation ont en commun, outre leur position sur le titre de psychologue, d'appartenir à la même génération d'étudiants en psychologie[1286]. Elles suivent, en effet, une formation en psychologie dans les années 1970 à Paris V, période de fort accroissement du nombre d'étudiants en psychologie (les effectifs de la maitrise de psychologie sont multipliés par deux entre 1970 et 1980[1287]) généré tout à la fois par le décret Fontanet de 1974, qui autorise la création de DESS, et la multiplication des DESS de psychologie qui s'en suive.

[1285] Lapsus qui est un révélateur de son attachement et de son intériorisation de la hiérarchie scolaire apparaissant tout au long de l'entretien.

[1286] C. Vié n'est cependant pas passée par un institut de formation d'où aussi son attachement à la formation de psychologue.

[1287] Thomas Le Bianic, « Une profession balkanisée : les psychologues face à l'État en France (1945-1985). », *Politix* , vol. 2, n°102, 2013, p. 199

Extraits d'entretien avec Catherine Vié [1288]

P : Vous avez soutenu le titre ?

C.V. : J'ai été dans le soutien. Est-ce que c'est là que je me suis syndiqué ? Oui je pense, ha oui je l'ai beaucoup soutenu le SNES. Je l'ai beaucoup soutenu et dès qu'on l'a eu j'ai toujours dit mon titre en entier. Par contre je ne m'affiche pas CO-Psy (…) je préfère dire COP.

P : Ça a changé quelque chose ?

C.V. : Personnellement ça n'a pas changé parce que j'avais déjà une formation de psychologue (…) Pour expliquer aux familles le titre de psychologue, je dis que l'orientation est un champ de la psychologie. Je ne m'occupe pas de temps en temps d'orientation ou de temps en temps de psychologie. Non, quand on s'occupe d'orientation, du cheminement d'un adolescent, d'un adulte qui réfléchit à son futur, qui est obligé de se positionner dans le présent, c'est éminemment, forcément du champ de la psychologie. Donc je ne suis pas de temps en temps clinicienne et de temps en temps en train de faire de l'information. Je n'ai pas de problème avec ça, puisque c'est ce que je vis au quotidien, pour moi c'est clair c'est transparent.

Extraits d'entretien avec Catherine Remermier[1289]

C : Le titre de psychologue ça été une bataille extrêmement importante qui a mis deux tiers de la profession dans la rue (…)

P : Donc ça, ça se situe dans la revendication et redéfinition du métier de conseiller d'orientation : insister sur une orientation éducative et sur la psychologie, choses qui avaient été un peu reniées par C.Beullac ?

C : Ce n'est pas une redéfinition c'est une histoire permanente...Nous c'est à ce moment que l'idée d'un service de psychologue de l'Education nationale de la maternelle à l'université a germé. Et on est toujours sur cette conception. Alors ça ne veut pas dire qu'on fait le même métier que les psychologues scolaires, parce que, forcément, dans le second degré ce métier se complexifie puisque la question de l'avenir devient prégnante. Donc on ne peut pas s'occuper d'un point de vue psychologique, du suivi, je veux dire des jeunes, sans prendre en compte la question de l'avenir et on ne va pas saucissonner les choses et dire ça c'est du registre de l'information. Non ça c'est du registre de la construction et de l'élaboration. Donc je ne sais pas si on peut dire que c'est une réorientation du métier vers ça, en tout cas

[1288] J'ai rencontré C. Vié à la manifestation du 23 Juin 2011. Elle accepte de me rencontrer à nouveau pour un entretien. L'entretien s'est déroulé chez elle le 29 Août 2011 et a duré environ deux heures. Catherine Vié est née le 11mai 1957. Elle obtient un bac D (équivalent Bac S) et poursuit des études supérieures de psychologie à Paris V. Elle est auxiliaire de bureau pendant deux ans et réussi le CAFCO 2 en 1981 Elle est mutée à Provins, elle y reste 6 ans puis demande sa mutation pour le CIO de Gagny où elle est restée 16ans. Elle est aujourd'hui directrice du CIO du 20e Arrondissement et syndiquée au SNES.

[1289] Catherine Remermier est née en 1951. Sa mère était secrétaire de direction et son père était fonctionnaire au ministère des finances. Elle fait toute sa scolarité dans un lycée. Après l'obtention de son baccalauréat littéraire en 1969, elle s'inscrit en licence de psychologie à Paris 5. Elle passe le concours de l'INETOP, le réussit et s'inscrit parallèlement à la maitrise de Paris V. Elle est nommée au CIO d'Aulnay-sous-bois au milieu des années 1970, où elle restera jusqu'à sa retraite. C. Remermier est secrétaire nationale de la catégorie conseiller d'orientation au SNES de 1985 à 2013, année où elle a pris sa retraite.

c'est une reconnaissance officielle ; maintenant pour le travail des conseillers d'orientation ça n'a rien changé.

P : Au niveau des représentations des autres ?

C. Oui au niveau des représentations des autres parce qu'on a pu s'affirmer davantage comme psychologue. Mais sinon on avait déjà des pratiques de psychologue puisque dès l'origine on l'est. Enfin moi, j'ai été formée ancienne génération donc euh conseiller d'orientation, je venais de la fac de psycho, Paris V, je refais la première année, celle de la licence de psycho Paris V. Donc y'avait une proximité de fait, déjà, qui était très très forte. Voilà ça été une officialisation.

L'accroissement massif des étudiants en psychologie engendra un problème de débouchés dans les années 1980. En témoignent la place centrale qu'occupe cette question dans les débats au sein de l'ANOP, divisant les universitaires et les praticiens, et le refus du ministère de l'Education nationale de l'habilitation de 8 DESS en 1980[1290]. Le métier de conseiller d'orientation constitue ainsi un débouché potentiel, mais peu valorisé, pour des étudiants en psychologie[1291]. En effet, les deux années de formation en institut correspondaient plus ou moins à la formation de licence de psychologie. C'est notamment la raison pour laquelle nombreux sont ceux parmi les conseillers d'orientation, qui suivent une formation en maitrise de psychologie en même temps que leur formation de conseiller d'orientation. Militer au SNES pour le titre de psychologue représente, dès lors, un moyen de recouvrer ce statut, perdu, dès lors qu'ils/elles avaient rejoint le métier de conseiller d'orientation, et de donner, du même coup, une définition haute du métier. Celle-ci transparait aussi bien dans la conception du métier pour l'une que dans l'occupation du poste pour l'autre.

Extraits d'entretien avec C.R.

P : Qu'est ce que vous défendiez comme approche de la psychologie à ce moment là ?

C : On a toujours été dans une perspective assez généraliste…

P : Pas psychopédagogique ?

C : Si forcément, notre rôle c'était un rôle d'aide à l'adaptation. Mais on n'est pas seulement sur cet objet du choix, on contribue aussi à la réussite scolaire de l'élève

1290 T. Le Bianic, *art.cit.*, 2013, p. 203

1291 Sur le nombre total des candidats reçus entre 1978 et 1993, 30% sont issus du CAFCO 2 c'est-à-dire qu'ils ne sont pas passés par un institut de formation de conseillers d'orientation.

Extraits d'entretien avec C. V.

P. : Quel était votre rôle ? Comment vous avez occupé le métier ?

C.V. : De mémoire…

P : Y'avait-il encore des pratiques collectives, des tests ?

C.V. : Là, le titre de psychologue on ne le revendiquait pas…je ne me rappelle plus très bien, Provins c'est un peu loin, on faisait des tests de raisonnements piagétiens (…) Alors qu'est ce qu'on faisait après avec tout ça ? Bon bah c'était un peu la question que je posais d'ailleurs. C'était bien d'avoir repéré que des élèves en étaient au stade concret ou formel voilà mais bon après. Comment est-ce qu'on investit ça avec les enseignants ? On passait beaucoup de temps à l'évaluation sans avoir justement le titre de psychologue…

P. Vous mobilisiez encore des résultats aux tests ? Pour contrebalancer un avis négatif ?

C. V. : Mais là … je ne me souviens pas trop l'avoir utilisé…je me souviens qu'on avait des feuilles de profil par élève (…) la transmission même de la position des élèves par rapport aux tests aux professeurs je ne la faisais pas parce que d'abord j'estimais que c'était de l'ordre du secret professionnel… Bon je pouvais avancer que cet élève il était, du point de vue du raisonnement, on va dire susceptible de réussir, même si dans les faits il ne réussissait pas parce que dans l'évaluation que j'avais sous les yeux il se situait bien. Si…j'ai dû l'évoquer mais je ne m'en souviens vraiment pas beaucoup de ça, mais j'ai du le faire.

P. Vous ne vous souvenez pas d'oppositions sur certaines façons de faire… ?

C.V. : Non non, y'avait pas de fondement théorique. Non, les gens avec qui je travaillais n'avaient pas de formation de psychologue à Provins, pas du tout, je me souviens mieux de la façon dont ça a fonctionné après (…) J'ai passé la sixième année à Provins le concours de direction de CIO car je me disais que c'était un moyen pour avoir un poste hors provins, pour changer…J'ai eu un entretien et j'ai déposé un dossier. J'ai eu un avis favorable sur tableau d'avancement et j'ai aussi fait une demande de mutation pour être conseillère la même année ou l'année d'après. J'avais choisi mon CIO en fonction de la personnalité du directeur que j'avais rencontré dans diverses réunions académiques. J'ai obtenu un poste à Gagny et j'y suis restée seize ans. Là une grosse expérience collective. Y'avait un vrai travail de conception de documents, réflexions aussi théoriques. Alors là y'avait des gens qui avaient fait psycho, fait de la philo, etc. On abordait Dumora, on étudiait ses articles, on réfléchissait sur comment mettre en pratique. Y'avait un travail de réflexion théorique en plus d'une pratique.

La pratique « généraliste » du conseiller d'orientation ou les réflexions sur des concepts psychologiques caractérisent des définitions hautes du métier de conseiller d'orientation

consacrées par le titre de psychologue. Ce dernier peut également constituer une opportunité pour promouvoir une autre définition du métier.

3.4. La revendication du titre de psychologue ou la promotion de la psychologie du conseil

« Page d'humeur… réflexions d'une future conseillère d'orientation sur le statut du conseiller d'orientation ou comment situer le conseiller face à l'administration et aux psychologues »

« *Sur le plan institutionnel, le conseiller d'orientation est défini, dans certains textes, comme étant un psychologue. Cependant, l'Education Nationale ne reconnaît pas ce statut. Ainsi, seul un suivi quantitatif de son travail est réalisé à savoir : nombre de personnes vues, nombre d'actions menées, nombre d'élèves testés, nombre d'heures effectuées, notation des conseillers d'orientation en partie faite en fonction du nombre d'année d'ancienneté…. Bref le conseiller d'orientation est considéré comme un « productif » évalué sur des actions quantifiées : le pôle administratif est donc privilégié.*

Du point de vue de l'utilisation, après enquête (série d'entretiens effectués auprès de scolaires de la 3e à la Terminale ou d'anciens élèves) il apparaît que les personnes ayant eu des contacts avec les conseillers ont des représentations floues et variées du rôle des conseillers. Pour certains, le conseiller d'orientation ne sert quasiment à rien, les décisions d'orientation étant directement liées aux résultats scolaires. Le conseiller intervient pour confirmer voire entérine cet état de fait. Pour d'autres, le conseiller d'orientation a un rôle actif, à savoir : guider une rechercher, amener les personnes à construire un projet professionnel, accélérer une adaptation ou une prise de conscience (...)Cependant au regard des pratiques des conseillers nous remarquons :

- *au niveau des entretiens individuels : des temps d'entrevue plus que variables (…)*
- *au niveau des passations de tests nous observons des attitudes différentes voire divergentes. En effet, certains pratiquent la passation systématique d'une batterie de tests standardisés. D'autres le feront à la demande, choisissant des tests adaptés à la situation. D'autres encore éviteront le testing (…)*
- *au niveau de l'animation de groupes : certains conseillers vont adapter leurs interventions selon le groupes d'élèves (nombre, objectif…) bref selon les caractéristiques de la population. (…) Par contre d'autres vont intervenir uniquement de façon didactique auprès des élèves pour transmettre information et « savoir ».*

Ces quelques exemples mettent à l'évidence la difficulté de dégager un « savoir faire » comme un « savoir être » communs chez les conseillers. (…) Les lacunes observées tant en méthodologie qu'en techniques d'investigation, nous semblent trop importantes pour qu'il ne soit rien fait. Le statut de psychologue a été créé pour éviter que des personnes non formées fassent n'importe quoi. Les conseillers doivent encore conquérir le leur. (…) Le conseiller d'orientation est formé en deux ans. Après n'importe quel DEUG aux méthodes et techniques de psychologie. Un psychologue doit obligatoirement avoir une formation de 3e cycle. (…) Alors pourquoi ne pas créer un DESS tourné vers

l'orientation scolaire et professionnelle et donner aux conseiller d'orientation actuels une équivalence en psychologie ce qui leur permettrait de parfaire leur formation. »[1292]

Si ce court article écrit par une future conseillère d'orientation constitue l'un des multiples appels pour la création d'un DESS spécifique aux conseillers d'orientation, il souligne, en filigrane, l'absence d'unité sur les techniques et méthodes employées, et, corrélativement, l'absence d'identité fédératrice, au début des années 1990. Le titre de psychologue viendrait alors tout à la fois garantir une expertise psychologique et résorber le doute et l'incertitude quant aux pratiques mises en place. On retrouve cette modalité de la revendication du titre, chez des conseillers d'orientation formés dans les années 1970, qui vivent le progressif délitement de la définition antérieure du métier, et l'incertitude qu'il génère sur la valeur des pratiques, et, plus largement, sur la place du conseiller d'orientation dans l'Ecole. C'est le cas notamment de Nancy Adam qui intègre le métier en 1975 comme conseillère d'orientation auxiliaire et qui est reçue au CAFCO 2 en 1976.

> N.A. : « moi j'étais absolument pour le titre de psychologue (…) Alain Leu[1293] moi et tout ça, on pensait qu'on pouvait inventer une pratique de la psychologie. Vous me parliez de l'ADVP, moi j'étais plutôt Conrad Leconte. Moi pour mon chemin personnel, on est en 1980 ou 1978, je suis conseillère depuis trois/quatre ans, je suis sortie de la logique de l'expertise par le testing parce que, en effet, les gens ne s'en emparent pas quelques soient les méthodes qu'on utilise, et puis on s'aperçoit que bon test, mauvais test, de toute façon, les fils de cadres sup' auront le destin qu'ils doivent avoir, et que les autres auront le destin qu'ils doivent avoir, sauf exception (…). Voilà je suis dans cette situation. Je pense que la psychologie, c'est une clé pour les conseillers parce que sinon ils vont être bouffés par les profs (…). Moi je suis là dedans ; on est en train de chercher une voie, une place pour nous dans le système et là, on tâtonne, on ne s'est pas quoi inventer. Je vais au congrès de Florence, et je me retrouve assise à table à côté de Conrad Leconte, un québécois, qui développe la pratique du counseling. C'est venu mettre une forme pour certains d'entre nous à nos interrogations. C'est comment on peut travailler avec les gens avec rigueur et comment faire le lien entre la réalité et eux mêmes. En mettant bien la personne au centre mais en lui permettant de se poser dans son environnement (…). Voilà ce qui donnait une vraie place au conseiller, pour moi, ça donnait une forme à une pratique qui était tellement incertaine (…) ça lui donnait un cadre, ça lui donnait une caution théorique »[1294]

[1292] « Page d'humeur… réflexions d'une future conseillère d'orientation sur le statut du conseiller d'orientation ou comment situer le conseiller face à l'administration et aux psychologues », *Bulletin de l'ACOF,* Septembre 1990, n°328, pp. 82-85. Auteure inconnue

[1293] Voir éléments biographiques *infra*

[1294] L'entretien réalisé sur Skype avec N. Adam répondait au double souci de combler le manque de sources concernant le SGEN et ses positions sur le titre de psychologue et le peu d'entretiens avec des conseillers(ères) d'orientation syndiqué(e)s au SGEN. Elle était élue au conseil national de la branche Orientation du SGEN auquel elle a adhéré en 1982.

Pour N. Adam, la psychologie du conseil en orientation hérite de la psychologie du counseling développée aux Etats-Unis et au Canada - dont Conrad Leconte, professeur de psychologie à l'université de Montréal, est le promoteur - qui met l'accent sur la relation de confiance à établir entre le conseiller d'orientation et son client. Elle place au cœur de l'activité de conseil la non-directivité et l'analyse du problème du client[1295]afin d'être en mesure d'être à la fois son alter-ego mais aussi un « *expert en transactions* » entre le client et son environnement. Mobilisant en fonction des besoins du client tout à la fois, la psychologie différentielle, cognitive et clinique, cette nouvelle figure du conseiller d'orientation assure la reconversion au début des années 1980[1296] de conseillers d'orientation critiques à l'égard de la psychologie différentielle, récusant le modèle du conseiller d'orientation testeur tout comme la dimension essentiellement clinique du métier. La reconversion de N. Adam pour cette pratique du métier s'explique pour partie par sa trajectoire universitaire et professionnelle.

A défaut de poursuivre des études de médecine, N. Adam, passionnée par la psychophysiologie, suit des études de psychologie à l'université de sciences de Nantes et envisage de passer le concours de conseillère d'orientation. L'entrée dans le métier est différée par son mariage, la naissance de ces enfants et leur déménagement dans les DOM-TOM. Après quelques années passées comme enseignante de français, une fois rentrée en métropole, elle occupe un poste de conseillère d'orientation auxiliaire au CIO d'Arles. Reçue au CAFCO 2 l'année suivante, en 1976, elle est titularisée et nommée à Nîmes. C'est donc sa première année comme conseillère d'orientation au CIO d'Arles qui équivaut à son acculturation au métier de conseiller d'orientation, principalement marquée par l'influence de son directeur de CIO, Guy Grognou, qui récusait l'usage des tests à des fins de diagnostic. Les séances d'information collective et la passation de batteries de tests collectifs paraissent absurdes, à N. Adam, à l'instar des résultats aux tests étiquetés sur les dossiers d'affectation des élèves. De retour à Arles, elle met en place de nouvelles pratiques avec ses collègues, notamment la pratique collective des séances d'information et des entretiens avec les élèves sur la base du volontariat. Elle investit également les congrès de l'ACOF et s'entoure alors de conseillers d'orientation comme Alain Leu, Vincent Guillon[1297], qui, comme elle, éprouvent un certain malaise à occuper le poste de conseiller d'orientation au cours des années 1970, et militent dans les années 1980 pour le titre de psychologue.

[1295] La diffusion de cette désignation est corrélée à celle de la psychologie clinique et du conseil inspirée de la psychanalyse depuis la fin de la seconde guerre mondiale.
[1296] On a vu *supra* que les contours du métier sont particulièrement malléables au début des années 1980 pour une série de raisons qui autorisent des investissements multiples dans le poste.
[1297] Voir au chapitre 4

Alain Leu[1298] fait partie de la même promotion que J. Giust. Avant d'intégrer l'IROSP de Caen en 1972, il occupe un poste d'instituteur de 1966 à 1969. Il milite à l'Ecole émancipée et dans le mouvement Socialisme ou Barbarie. Il démissionne de son poste d'instituteur en raison de problèmes avec sa hiérarchie et reprend ses études en 1970. Il suit une formation de psychologie. Il se présente au concours de conseiller d'orientation dont il n'a qu'une représentation sommaire héritée d'une rencontre avec un conseiller d'orientation à l'AFPA lui évoquant le travail d'entretien avec les élèves, compatible avec son aspiration à plus de démocratie à l'Ecole. Durant la formation à l'IROSP, il s'accommode de la dominante psycho-physio grâce à des réunions informelles et la possibilité de suivre des cours de philosophie. Ses premières années comme conseiller d'orientation au CIO de Cherbourg sont « *rudes*»[1299] . « *Quand je suis arrivé la première année j'étais consterné* »[1300]. Il « *subit* » durant quatre ans la pratique des tests collectifs qu'il juge « *aberrante* ». Les vacations qu'il effectue au CMPP de la ville contribuent à son maintien dans le poste. Il intègre par la suite l'antenne du CIO de Cherbourg qui se situe à Valognes où il ne fait plus passer de tests. La fréquentation très régulière des congrès de l'ACOF (il n'en manque qu'un seul) lui permet de découvrir d'autres pratiques et méthodes de travail, dont l'ADVP et les théories du counseling de Rogers et Leconte.

Nancy Adam et Alain Leu militent activement pour le titre de psychologue. Ils investissent à la fin des années au milieu des années 1980 le bureau de l'ACOF et travaillent avec Jacques Giust à la promotion d'une psychologie du conseil en orientation. Ils fondent au milieu des années 1990 l'association *Traverses*, destinée à former les conseillers d'orientation à la méthode de l'entretien sur la base des travaux de C. Leconte.

***

Les raisons qui poussent les conseillers d'orientation à soutenir la revendication pour le titre de psychologue sont multiples. Elles tiennent à la fois à l'engagement syndical, au besoin de valoriser une pratique professionnelle ou une formation universitaire, ou encore à l'opportunité qu'il représentait de redéfinir le métier de conseiller d'orientation. Si elles participent toutes à l'octroi du titre de psychologue aux conseillers d'orientation, elles illustrent une fois de plus

1298 Entretien téléphonique réalisé le 8 Juin 2015 de plus d'une heure et demie. Voir *supra* les éléments biographiques.
1299 *Ibid*
1300 *Ibid*

l'absence de consensus sur la définition du métier qui préfigure les difficultés qu'aura à surmonter le groupe professionnel après 1991.

Conclusion

L'examen des conditions de possibilité de la mobilisation pour le titre de psychologue rompt avec l'idée selon laquelle l'action collective des porte-paroles des conseillers d'orientation irait de soi, mais, surtout, donne à voir les enjeux de luttes que cristallisent l'obtention du titre et la définition du métier qui lui est sous-jacente.

Le projet de loi défendant le titre de psychologue et le déploiement du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire acculèrent les conseillers d'orientation à réaffirmer leur expertise psychologique à la fois en intervenant auprès du ministère de l'Education nationale, en organisant des congrès de l'ACOF sur le thème de la psychologie mais aussi et surtout en rejoignant l'ANOP. Si la lutte au côté de l'ANOP semblait indispensable pour préserver l'expertise psychologique des conseillers d'orientation, elle génère, dans le même temps, un remodelage de l'identité du métier de conseiller d'orientation. La domination des universitaires au sein de l'ANOP contraignit les conseillers d'orientation à redéfinir leur formation afin qu'elle corresponde à six années d'études en psychologie. Les résistances à l'étalement de la psychologie, qui nuirait au principe d'unité que le titre de psychologue était censé préserver, se répercutèrent sur l'élaboration d'un DESS de psychologie de l'Education dont l'intitulé fut discuté tout comme les enseignements d'autres disciplines qui garantissaient la spécificité de la formation des conseillers d'orientation. Outre la difficile et lente mise en conformité de la formation des conseillers d'orientation - qui ne sera d'ailleurs pas effectuée-, c'est le projet de psychologue de l'Education nationale qui concourt à brouiller l'image du métier. En effet, la revendication d'une expertise de psychologue supplante celle d'un domaine de compétences spécifique au sein de l'Ecole. Les atermoiements du SGEN concernant la revendication du titre, ainsi que les difficultés pour les syndicats d'élaborer une nouvelle identité professionnelle, contribuèrent à la plasticité du domaine d'activités des conseillers d'orientation autorisant des investissements multiples dans le poste. Les modalités de revendication du titre ont en effet pu témoigner des conceptions différentes du métier.

On comprend dès lors l'existence du paradoxe entre l'attribution du titre de psychologue, et donc la satisfaction d'une revendication exprimée par le groupe professionnel depuis près de trente ans, et l'instabilité du métier et son déficit de légitimité. Néanmoins c'est parce que le titre de psychologue est suffisamment lâche et qu'aucune des définitions du métier ne parvient à faire consensus, que les conseillers d'orientation peuvent reconstruire, conformément à leurs dispositions, leur propre définition du métier et assurer, ainsi, la pérennité de celui-ci.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

En revenant sur la mobilisation des porte-paroles des conseillers d'orientation pour obtenir le titre de psychologue, ainsi que sur l'évolution des politiques scolaires, et, corrélativement, sur les finalités assignées au système éducatif dans les années 1980, l'objectif de cette dernière partie de la thèse était de restituer les logiques agissantes dans l'octroi du titre de psychologue au conseiller d'orientation, d'abord en 1991 avec l'appellation conseiller d'orientation-psychologue, puis en 1993 qui inscrit le DECOP sur la liste des diplômes permettant d'user du titre.

Si l'ACOF, le SNES et le SGEN ont obtenu gain de cause auprès du gouvernement, force est de constater que celui-ci est moins le résultat d'une légitimation des représentations du métier de conseiller d'orientation élaborées par ses porte-paroles, que d'une configuration particulière qui rendit concevable l'attribution du titre de psychologue. On a montré grâce à l'analyse des politiques scolaires des années 1980 que cette décennie n'était pas ou peu propice à la reconnaissance du titre de psychologue des conseillers d'orientation. A ceux-ci étaient avant tout demandés d'intervenir auprès des « jeunes sans qualifications ». Définissant leur domaine de compétence entre l'Ecole et le monde du travail, l'administration réaffirmait la prévalence de leur fonction d'informer les élèves et les familles sur les filières scolaires et les débouchés professionnels sur celle de psychologue. Aussi, même si les porte-paroles des conseillers d'orientation parvinrent à modifier la formation et le recrutement des conseillers d'orientation, ainsi que leur intitulé, on peut s'interroger sur le degré de légitimité que leur confèrent les décrets de 1991 et 1993, à la fois au sein de l'Ecole, du champ médico-psychologique et du ministère de l'Education nationale.

En outre, le soutien de l'ANOP, dont ils ont bénéficié, a, certes, contribué à renforcer l'autorité du groupe professionnel, mais a aussi favorisé la substitution d'une revendication à occuper un domaine de compétences spécifique, par celle d'une expertise générale en matière de psychologie, générant du même coup, une confusion sur la délimitation de leur champ d'intervention.

On peut dès lors considérer cette configuration des années 1980 comme une période où est progressivement neutralisée la charge hétérodoxe de l'activité des conseillers d'orientation. En effet, l'évolution de la question scolaire principalement déterminée par l'évolution de l'acception du problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, conjuguée à la normalisation des parcours éducatifs, ont achevé le processus d'effacement de la question de l'orientation scolaire comme remise en cause des fondements de la sélection, et, du même coup, du domaine de compétences autrefois convoité par les conseillers d'orientation. Acculés à revendiquer le titre de psychologue selon les conditions de l'ANOP, leurs porte-paroles concourent à la dilution de leur

propre domaine de compétences puisque se réclament d'abord d'une expertise psychologique. Le domaine de compétences de l'observation et de l'évaluation des élèves et, par conséquent, celui de sélectionner et de hiérarchiser les élèves, reste avant tout celui des enseignants.

CONCLUSION GENERALE

La mise en évidence des enjeux politiques, scientifiques, professionnels, syndicaux et individuels, suscités par la définition du rôle des conseillers d'orientation au sein de l'enseignement secondaire, dans trois configurations historiques, contribue à expliquer les difficultés pour le groupe professionnel des conseillers d'orientation d'imposer leur autorité[1301] au sein de l'Ecole. Si la thèse a montré « l'impossible professionnalisation » des conseillers d'orientation - au sens d'impossible stabilisation du métier autour d'un domaine de compétences spécifiques reconnu et valorisé - elle a aussi révélé la série de légitimations - que l'on pourrait qualifier de « contrariées » - de leurs revendications. Les conseillers d'orientation professionnelle sont parvenus à intégrer l'enseignement secondaire en 1961 avec la réforme Berthoin. Ils réussirent à préserver l'unité de leur expertise en 1972, moment où paraît le décret relatif au statut des conseillers d'orientation, alors qu'elle était menacée depuis leur entrée dans l'enseignement secondaire. Enfin, malgré les remaniements de leur formation et les redéfinitions de leur métier à la fin des années 1970 et au cours des années 1980, leurs porte-paroles obtinrent le statut de conseiller d'orientation-psychologue et le titre de psychologue en 1991 et 1993. Mais, à chaque fois, la légitimation de leur revendication ne répond que partiellement aux attendus du groupe professionnel et sert d'autres fins. Ainsi la thèse donne-t-elle à voir les enjeux et luttes contradictoires au principe de l'incorporation des conseillers d'orientation dans le système éducatif à différents moments de son histoire. Elle participe ainsi à dévoiler les mécanismes au principe de la reproduction d'un ordre scolaire et de la préservation de l'ordre établi (**1**). Si ces légitimations contrariées de leur rôle ne s'effectuent pas indépendamment des dynamiques qui animent le groupe professionnel des conseillers d'orientation, et, par conséquent, sont en partie le résultat des représentations et pratiques des individus exerçant le métier (**2**), elles ne doivent néanmoins pas nous conduire à la résignation (**3**).

1) Les conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire : un métier impossible ou un révélateur des mécanismes de reproduction sociale

Les légitimations contrariées, toujours recommencées, des conseillers d'orientation illustrent le processus de reproduction sociale, que J.-C. Passeron définit comme « *l'aptitude d'une structure inégalitaire à incorporer les processus d'égalisation dans une forme transformée d'inégalités* »[1302]. Les politiques scolaires ont été tout à la fois la source de leur légitimité institutionnelle – elles leur

[1301] Cf. Odile Henry, « L'impossible professionnalisation du métier d'ingénieur-conseil (1880-1954) », *Le mouvement social*, vol.1, n°124, 2006, pp. 37-54

[1302] Jean-Claude Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol.4, n°23, p. 567

confèrent des statuts qui les protègent juridiquement – et en même temps au principe de l'instabilité permanente de la définition de leur métier. Ainsi le système éducatif n'a-t-il pas rejeté le métier de conseiller d'orientation, il l'a intégré à son fonctionnement en neutralisant ses dimensions critiques et lui a assigné des missions garantissant sa pérennité.
Dans cette perspective, la thèse montre aussi que la définition du métier de conseiller d'orientation constitue un point de rencontre entre les deux modèles de la reproduction identifiés par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans l'action pédagogique[1303]. Le premier relatif à l'ensemble des processus qui assurent la reproduction du fonctionnement du système éducatif ; le second qui concerne l'ensemble des dynamiques qui garantissent la reproduction des rapports de classes. Sous l'apparente neutralité de la sélection, qui justifiait la position de chacun dans la hiérarchie sociale, l'action pédagogique contribuait à reproduire invisiblement les inégalités de chances de réussite que les élèves tenaient de leur origine de classe.

En attribuant aux maîtres la fonction d'observer et d'évaluer les aptitudes des élèves, les réformes de l'enseignement Jean Berthoin (1959) et Christian Fouchet (1963) endiguèrent la réorganisation du système éducatif projetée par le « Plan Langevin-Wallon ». L'entrée des conseillers d'orientation au sein de l'enseignement secondaire s'apparentait moins à une conquête réussie de l'Ecole qu'à une incorporation par l'Ecole de l'expertise psychotechnicienne des conseillers d'orientation. La préservation de l'ordre scolaire rendait leur expertise inadaptée à l'enseignement secondaire, augurant sa nécessaire adaptation, voire reconversion, pour assurer sa survie. L'unification des filières du collège en 1975, marquant la consécration des résultats scolaires comme critères d'orientation et du baccalauréat comme finalité d'une scolarité, générait la disparition progressive du champ de compétences de l'orientation scolaire. Les conseillers d'orientation furent par conséquent contraints d'investir un autre domaine de compétences. Mobilisés par les différents ministres de l'Education nationale successifs, René Haby et Christian Beullac, à la frontière entre l'Ecole et le marché du travail, les conseillers d'orientation se saisirent du problème de l'échec scolaire pour conserver leur place au sein de l'enseignement secondaire. L'évolution des politiques scolaires rendit néanmoins inopérants les outils de la psychologie expérimentale qui garantissaient aux conseillers d'orientation une certaine autonomie vis à vis des catégories et système de classement de l'Ecole et corrélativement une capacité à agir sur elle. La psychologie expérimentale n'avait de champ d'application que dans la détection des « inadaptés », revalorisée par l'émergence de la catégorie de « surdoués », mais n'a plus de raison d'être dans la scolarisation générale des élèves puisque le collège est quasiment unifié et l'accès au baccalauréat

[1303] J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Albin Michel, Paris, p. 173

généralisé. La charge hétérodoxe des conseillers d'orientation fut comme neutralisée par la politique d'augmentation de la scolarisation post-obligatoire qui les confinait alors au comblement des écarts et à la gestion des « inadaptés ». L'attribution, en 1991 et 1993, du titre de psychologue aux conseillers d'orientation paracheva l'inhibition de leur expertise psychologique. Celle-ci était en effet circonscrite à l'aide à l'élaboration au projet scolaire et professionnel de l'élève.

La seule préservation des jugements professoraux comme critères d'orientation des élèves n'aurait comme effet que de maintenir l'ordre scolaire. A celle-ci se combine donc la mise en place, au début des années 1970, d'un système d'orientation reposant sur la concertation et le dialogue entre la « communauté éducative », l'élève et sa famille ; conception qui s'inscrit alors dans le sillage de la critique de l'arbitraire de la sélection. L'un des nombreux rôles attribués aux conseillers d'orientation est alors de favoriser l'adaptation des élèves au système éducatif et de préparer les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Il tend, non pas à laisser place à l'expression et à la construction d'une individualité, mais, en réalité, à ajuster les aspirations des élèves à leurs résultats scolaires, de sorte que l'écart entre vœux d'orientation et décisions de conseil de classe soit le plus réduit possible. La préservation et la consécration des résultats scolaires comme critères d'orientation, conjuguée à la préparation à l'orientation, à l'aide à l'insertion sociale et professionnelle, conduit à valoriser le système de classement de l'Ecole mais aussi à susciter le consentement des élèves à leurs propres orientations. Celles-ci sont perçues comme le résultat logique d'une série de décisions conscientes et assumées, censées mettre fin à l'incertitude des destins sociaux et professionnels.

2) La « complicité » active ou la confusion consentie du groupe professionnel à son indétermination

Le recommencement perpétuel de la définition du métier s'accomplit également au travers de tactiques syndicales, professionnelles ou encore de stratégies individuelles que suscitent ou autorisent l'évolution des rapports de force au sein du champ médico-psychologique mais aussi celle du recrutement du groupe professionnel. Les luttes corporatives entre le SNI et le SNES pour le contrôle de l'école moyenne durant la Quatrième République, générant la redéfinition des aptitudes comme résultats scolaires, ont sécrété l'exclusion les conseillers d'orientation du cycle d'observation. La fusion du SNET et du SNES en 1966-1967, faisant du SNES le syndicat majoritaire des conseillers d'orientation, a considérablement réduit l'autonomie

du groupe professionnel à l'égard du système éducatif et de ses classements. Dans sa politique de défense de ses intérêts au sein de la FEN et d'endiguement de la progression de la tendance Unité et Action (UA) au SNES et à la FEN, le SNI et la tendance Union Indépendance et Démocratie (UID) ont systématiquement opposé les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation, ce qui a nui à la convergence des luttes. Il faut aussi rappeler que la diffusion et la légitimation progressive de la psychologie sociale et clinique depuis l'après Seconde Guerre Mondiale et la multiplication par 2,3 des effectifs des conseillers d'orientation entre 1970 et 1980 ont concouru à modifier la définition du métier et à remettre en cause les outils hérités de la psychologie expérimentale dont ils se réclamaient. L'augmentation importante du nombre des conseillers d'orientation, consécutive à l'organisation en 1972 d'un concours externe ouvert aux étudiants détenteurs d'une licence, s'accompagne d'une transformation du recrutement type du conseiller d'orientation : de l'instituteur, détenteur du baccalauréat, dont l'âge se situerait entre 20 et 25 ans, on est passé à la figure de l'aspirant enseignant de plus de 25 ans, doté d'au moins une licence de sciences humaines, auquel la psychologie sociale et clinique paraissait plus en phase avec sa formation universitaire et ses aspirations professionnelles initiales non satisfaites. La disqualification de la psychologie expérimentale et de la figure du conseiller d'orientation professionnelle-testeur fut entretenue par les responsables syndicaux du SGEN-Orientation qui y ont vu l'opportunité de rejouer la définition du métier afin de la rendre plus conforme à la leur conception, inspirée du catholicisme social. La division du groupe professionnel en deux pôles, psychopédagogue d'un côté, et éducateur des choix de l'autre, que l'ACOF a, en même temps, tenté d'atténuer et alimenté, en étant successivement proche des positions du SNES jusqu'au début-milieu des années 1980, puis de celles du SGEN, jusqu'au début des années 1990, a perduré, y compris durant la revendication du titre de psychologue. La permanence de la segmentation du groupe professionnel fut au principe d'une incertitude constante sur la définition légitime du métier, qui fut, et reste encore, l'objet d'une recherche éperdue, créant une « *confusion consentie qui sert de laboratoire où chacun se doit de procéder au travail d'aménagement et de réaménagement de son identité* »[1304] professionnelle, et autorisant, par conséquent, des investissements différenciés dans le poste.

3) Une histoire toujours agie et agissante : l'orientation scolaire, une chimère ?

Si l'on en croit la création du label « Orientation tout au long de la vie » par décret du 5 mai 2011, substitué en 2014 par le Service Public Régional d'Orientation (SPRO), et la décision

[1304] B. Pudal, *art.cit.*, *Politix,* vol.1, n°2, 1988, p. 7

récente de transformer l'intitulé du métier de conseiller d'orientation-psychologue, en psychologue de l'éducation nationale[1305] – dénomination qui fait encore l'objet de négociations syndicales et professionnelles[1306]- cette histoire est toujours agie et agissante[1307]. Renforçant la dispersion du domaine de compétences des conseillers d'orientation et dissolvant la spécificité du métier, le nouveau statut, qui fait du titre de psychologue l'identité première du métier, intervient dans un contexte où l'orientation scolaire est à nouveau considérée comme une solution possible aux problème d'insertion professionnelle, du chômage et, plus généralement, comme un dispositif facilitant l'adaptation des agents sociaux aux transformations du marché du travail. Il répond, qui plus est, à la structuration nouvelle du groupe professionnel qui comprend désormais, selon les chiffres du SGEN-CFDT (côte d'azur), 27% de conseillers d'orientation contractuels, détenteurs d'un master 2 de psychologie[1308].

Le label « Orientation tout au long de la vie » et le SPRO agrègent une multiplicité de dispositifs (missions locales, CIO, pôle emploi, réseau informations jeunesses, etc.) pilotés par les régions, qui trahit l'étendue des frontières du champ de compétences de l'orientation scolaire et professionnelle au sein duquel les futurs psychologues de l'Education nationale n'auront qu'un rôle limité. Si le titre de psychologue de l'Education nationale constitue l'aboutissement d'une revendication de plus de quarante ans selon les porte-paroles des conseillers d'orientation et les différentes associations professionnelles[1309], il signe également le retrait progressif des conseillers d'orientation du champ d'activités de l'orientation scolaire et professionnelle de plus en plus structuré par la matrice orientation/formation/emploi.

Peut-on pour autant en conclure que l'idéal d'une l'Ecole organisée autour des principes d'une égalité des élèves, et de leur juste sélection qui ne s'effectuerait pas avant 18 ans, comme le prévoyait le « Plan Langevin-Wallon », soit irréalisable ? Et que, par extension, l'histoire du système éducatif soit prisonnière des oscillations entre rénovation pédagogique et conservatisme scolaire, justice sociale et adéquation de l'Ecole aux besoins de l'Economie ?

1305 Communiqué de presse du 1er juillet 2015 de Najjat Vallaud-Belkacem.

1306 Cf. l'article paru sur le site du SGEN côte d'azur s'agissant de la création de ce corps et de sa dénomination. http://www.sgencfdt-cotedazur.fr/index.php/cop/183-vers-un-corps-unique-de-psychologue-de-l-education-nationale. Ou encore l'article paru sur le site du SNES-FSU. https://www.snes.edu/Manoeuvres-autour-du-corps-unique-de-psychologues.html. Consultés le 12 Décembre 2016.

1307 Pierre Bourdieu, « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 32, n°1, 1980, p. 6

1308 http://www.sgencfdt-cotedazur.fr/index.php/cop/183-vers-un-corps-unique-de-psychologue-de-l-education-nationale.

1309 Voir les réappropriations multiples dont fait l'objet le projet de créer le statut de psychologue de l'EN.

Norbert Elias[1310], mais aussi Ernst Bloch[1311] et Walter Benjamin[1312], ont montré qu'une utopie ne pouvait pas être réduite à un plan imaginaire, considéré *a priori* comme irréalisable. D'abord pour N. Elias, parce que la faisabilité accrue du XXème siècle rend « *beaucoup plus difficile de dire avec certitude quelles utopies sont réalisables ou non* »[1313], mais aussi parce que pour W. Benjamin, la mythologisation de l'utopie générerait des fantasmagories, des fausses consciences où l' « *on fait abstraction de l'existence sociale de l'homme* »[1314]. D'après N. Elias, elle doit davantage s'entendre comme représentation imaginaire proposant des solutions à des problèmes non résolus propres à la société d'origine à laquelle appartiennent ses auteurs ou ses porteurs. Véritable utopie dans les années 1920-1930, et y compris après la seconde guerre mondiale, car précédant la conscience sociologique des déterminants sociaux, la sélection des élèves sur la base de leurs aptitudes, censée se substituer à la présélection scolaire selon leur origine sociale, fut formulée et portée par des psychologues puis par des conseillers d'orientation afin de transformer l'organisation du système scolaire de la troisième République, jugée insatisfaisante et injuste. Si elle est défaite, cette utopie d'une école rationnellement organisée et plus juste, reste en sommeil. La permanence du métier de conseiller d'orientation dans l'enseignement secondaire et son ambiguïté en restent le symbole. Or, pour W. Benjamin, « *L 'ambiguïté est l'image visible de la dialectique* (…) »[1315], et « *la pensée dialectique est l'organe du réveil historique.* »[1316]

En somme, la permanence de l'impossible métier de conseiller d'orientation ne signifie pas la fin de l'histoire de l'Ecole ou l'implacable logique de la reproduction sociale, réduisant l'idéal d'une école plus juste au domaine de l'imaginaire, du mythique. Elle révèle plutôt l'inachèvement ou le caractère inaccompli de cette utopie et, en filigrane, les forces auxquelles elle se heurte, qui l'érodent, la dissipent, voire la domestiquent. Parmi elles : la hiérarchie des savoirs et des enseignants, à laquelle sont corrélées l'insuffisante problématisation de l'évaluation des aptitudes des élèves par les enseignants et l'illusion méritocratique, et la consécration du baccalauréat comme finalité de la scolarisation secondaire, la quasi-unilatéralité des politiques scolaires orientées vers la satisfaction des besoins du marché du travail, préservant les classements scolaires, qui, en retour, assurent le maintien de la hiérarchie des positions sociales.

1310 Norbert Elias, *L'utopie*, Editions La Découverte, Paris, 2014. Voir plus spécifiquement le chapitre intitulé « La critique de l'Etat chez Thomas More », pp. 31-102.

1311 Cf. Sébastien Broca, « Comment réhabiliter l'utopie ? Une lecture critique d'Ernst Bloch », *Philonsorbonne* [En ligne], 6 | 2012, mis en ligne le 04 février 2013, consulté le 23 décembre 2016. URL : http://philonsorbonne.revues.org/374 ; DOI : 10.4000/philonsorbonne.374

1312 Walter Benjamin, *Poésie et Révolution. Tome 2*., Denoel, 1971, pp. 123-138

1313 N. Elias, *op.cit.*, 2014, p. 96

1314Cf. W. Benjamin, *op.cit.*, pp. 134-135.

1315 *Ibid*, p. 134

1316 *Ibid*, p. 138

Ces mécanismes dévoilés, assurant la reproduction sous une nouvelle forme, de l'ordre social, peuvent également être considérés comme autant de problématiques à investir afin de faire advenir cet horizon souhaitable d'une école plus juste et plus égalitaire. Moins à une résignation, la socio-histoire du métier de conseiller d'orientation permet dès lors d'apprécier avec peut être plus de lucidité les obstacles à surmonter et le chemin qu'il reste à parcourir pour celles et ceux qui s'engagent dans la voie de l'utopie et de l'émancipation.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

ENTRETIENS p. 492

A) Liste des entretiens réalisés p.492
B) Entretien avec Micheline Bongibault p.493
C) Entretien avec Pierre Roche p. 531

TABLEAUX p. 558

A) Recrutement des ECO. INETOP-Paris 1968-1969 p. 558
B) Recrutement des ECO. Institut de formation de Lille 1968-1969 p. 559
C) Recrutement des ECO. IBHOP-Marseille 1968-1969 p. 560
D) Résultats issus du traitement des enquêtes emplois (1970-1975-1980) p. 561

ARCHIVES DE L'ACOF p. 563

A) Entrevue ACOF-SNI p. 563
B) Courriers de l'ACOF aux médias p. 564
C) Courriers internes à l'ACOF p. 567
D) Courrier de Jean-Paul Bachy à Lionel Jospin p. 569

ARTICLES DE PRESSE p. 570

REPERES CHRONOLOGIQUES p. 574

E N T R E T I E N S

A) Liste des entretiens réalisés

ADAM Nancy, Conseillère d'orientation, membre fondatrice de l'association Traverses, à la retraite

BONGIBAULT Micheline, Conseillère d'orientation et directrice de CIO, à la retraite

CAPLAT Guy, Administrateur civil, sous-directeur de l'orientation scolaire et de la carte scolaire au ministère de l'Education nationale, jusqu'en 1972.

CAROFF André, conseiller d'orientation, conseiller technique à la sous-direction de l'orientation au ministère de l'Education nationale, puis inspecteur général de l'Education nationale.

CLOCHARD Jean, Conseiller d'orientation puis directeur de CIO. Inspecteur d'académie à la retraite.

DANVERS Francis, conseiller d'orientation, inspecteur d'information et d'orientation, maitre de conférence en sciences de l'éducation puis professeur de psychologie à l'Université de Lille 3

FLORAISON Laurent (anonymisé), conseiller d'orientation à la retraite

FOUTRIER Jean-Claude, Conseiller d'orientation puis enseignant-formateur à l'INETOP à la retraite

FRANCEQUIN Ginette, Conseillère d'orientation, maitresse de conférences en psychologie clinique et sociale au CNAM

GIUST Jacques, conseiller d'orientation, directeur de CIO, inspecteur d'information et d'orientation. Il a été président de l'ACOF de 1984 à 1990

GUILLON Vincent, conseiller d'orientation puis enseignant-formateur à l'INETOP à la retraite

HUTEAU Michel, Professeur émérite de psychologie, CNAM

LEBEAU Alain, conseiller d'orientation puis directeur de CIO. Formateur au sein de l'association Trouver/Créer dont R. Solazzi fut l'un des fondateurs

LEGRAND André, Professeur de droit public, directeur des lycées et des collèges au Ministère de l'Education nationale de 1988 à 1993

LESPES Bernard, conseiller d'orientation, directeur de CIO et inspecteur d'académie. Secrétaire général de l'ACOF et trésorier puis secrétaire général de l'ANOP en 1990

LOMBES Pierrette, Conseillère d'orientation puis directrice de CIO. Elle fut la présidente de l'ACOF

MACHTOU Anne-Marie, conseillère d'orientation puis directrice de CIO, directrice de publication des bulletins de liaison de l'ACOF dans les années 1970

MOISY Bernard, Conseiller d'orientation puis directeur de CIO, Chef de Services d'Information et d'Orientation, Inspecteur de l'enseignement technique et Chef du service de formation professionnelle à Paris, à la retraite

PORLIER Jean-Claude, Conseiller d'orientation puis enseignant-formateur à l'INETOP à la retraite

PROST Antoine, Professeur d'histoire émérite à Paris 1, conseiller spécial au cabinet du Premier Ministre Michel Rocard

REMERMIER Catherine, Conseillère d'orientation et responsable syndicale des conseillers d'orientation au SNES de 1985 à 2013

ROCHE Pierre, Conseiller d'orientation et docteur en sciences de l'éducation, à la retraite

SOLAZZI Robert, (†) Conseiller d'orientation, directeur de CIO et directeur du centre d'application du centre de formation de conseiller d'orientation de Lyon

SOUBRE Luc, Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Education nationale Lionel Jospin

STRUILOU Marilou, conseillère d'orientation puis directrice du CIO du 20e arrondissement de Paris. Trésorière de l'ACOF

VIÉ Catherine, Conseillère d'orientation puis Directrice de CIO dans le 18e arrondissement de Paris.

ZERWETZ Michel, conseiller d'orientation puis directeur de CIO à la retraite. Responsable syndical des conseillers d'orientation au SNES de la fin des années 1970 jusqu'au milieu des années 1980.

B) Entretien avec Micheline Bongibault du vendredi 3 décembre 10 à son domicile.

Paul : Si je vous ai demandé de faire un second entretien c'est pour que vous me disiez comment vous êtes entrée dans la profession de CO en me précisant votre parcours scolaire et universitaire puisque je manque de données objectives sur les CO et pour que vous me disiez comment a évolué la profession de Conseiller depuis votre entrée dans la profession.
Micheline : - D'accord, alors vous vérifierez auprès des annales, dans le Binop, à l'INOP vous aurez les entrées et même peut être les listes de noms.. hein…parce que moi Rémy m'a même donnée.. j'ai pu voir les notes qu'avez eu certains copains.

P : - oui j'ai vu ça, il s'agit des registres de…

Micheline : Oui, les registres d'appel. Moi j'ai passé le bac à Paris, en retard parce que je suis rentrée en 1945, c'est-à-dire, en octobre 1945 au lycée, avec des années de retard parce que j'étais à la campagne. Donc j'ai passé le Bac en 1953, les derniers bacs en 53, on en passait deux, et en

octobre 1953, je suis partie institutrice après avoir euh.. dans le Calvados.. après avoir raté le concours d'entrée à l'école normale. Le lycée ne préparait pas à l'EN, ne nous préparait pas du tout à être normalien, préparer les gens à être prof et moi il me fallait travailler car mes parents n'avaient pas une situation assez solide pour euh euh et puis j'hésitais beaucoup , j'avais fait une demande de classe prépa mais comme j'avais deux ans de retard et que sept ans après on ne comptait plus hein, les premières années on comptait les enfants de la guerre,hein, on disait il faut être indulgent etc. mais quelques années après on y pensait plus du tout hein donc à l'école..(incompréhensible). J'avais des soutiens de mes professeurs de lettres, et de je sais plus lesquels pour entrer en prépa ..de philo.. mais je n'ai pas été retenue. Déjà y'avait une sélection terrible pour prépa, faut dire qu'on demandait tout de suite Fénelon alors (incompréhensible).

P : Quand est-ce que vous avez fait propé ?

M : Alors j'ai fait propé… je suis rentrée instit.. alors je suis partie dans le calvados pour passer le concours de normal car il y avait une admission après le bac. Je rate le concours, euh.. et je rate le concours car je n'ai vraiment pas eu le courage d'affronter ce que j'ai vu. J'ai.. on a été reçu comme des chiens dans un jeu de quilles, on nous a envoyé nous démaquillé, on était très peu maquillé, avant les épreuves. J'avais demandé à être hébergée donc j'ai vu l'internat. Deux jours d'internat ça m'a suffit pour ne pas rentrer.

P : Pourquoi ? C'était rude ? austère ?

M : C'était, cela… relevait de l'abomination hein.. et c'était… non… pas du tout ouvert sur l'avenir.. uniquement passé.. L'instit.. euh.. 1880, l'instit de 1880 rigide euh.. pff..enfin.. nous on a été euh.. on venait de Paris, on a demandé à être hébergé avec une fille qui venait de Toulouse, elle c'était encore pire . Euh.. ça été la catastrophe, vraiment ça été la catastrophe, on a demandé à sortir pour aller chez le pharmacien, on a inventé des trucs , des trucs qui n'existaient pas, on est arrivé en retard, bien sûr tout va mal dans ces cas là, on est arrivé en retard, bon raté, concours d'entrée raté. Mais comme le département était déficitaire, qu'on avait du caractère et qu'on était des chieuses on a dit : « HA cette directrice d'école normale ne nous veut pas, elle nous aura quand même, on va déposer une demande de suppléance à l'inspection académique ». Alors en cœur on s'en va.. euh.. déposer notre demande de suppléance. Moi c'était, pour moi c'était débile, pour ma copine de toulouse c'était débile, parce que il suffisait que je demande de rentrer à Paris et que je demande la même chose à Paris et que je reste avec mes parents. Bon…

P : Alors pourquoi vous l'avez fait ?

M : Pour emmerder la directrice de l'école normale parce que on savait si on était suppléante on aurait six mois à l'école normale à l'époque.. hein.. donc elle nous veut pas.. on est trop maquillé.. on est trop déluré, elle nous aura quand même ! Et là elle nous devra rien parce que l'inspecteur d'académie dira « mais non non » si on est bonne instit, euh.. il nous dira « non non on vous garde ». Donc c'était pour moi débile ! Je rentre à Paris, je prends une valise, enfin j'attends quand même huit/dix jours, je rentre à Paris j'attends huit dix jours et je reçois une invitation pour euh.. pour euh.. ouvrir une classe, c'était ouverture d'une classe à saint martin de fontenay dans la région minière du Calvados, mine de fer, euh… « aussitôt reçu cette lettre, veuillez vous présenter ».

P : C'est par l'intermédiaire de qui que vous avez reçu cette lettre ?

M : Par l'inspecteur d'académie du Calvados, directement à mon domicile, moi j'avais donné les papiers directement je suis convoquée. Euh, en octobre, non vraiment, peut être quinze jours

après l'échec. (Boit sa tasse de café). Donc je prends le poste, je quitte mes parents, et je me dis « non non je prends le poste je vais pas à la fac et puis d'abord je ne sais pas ce que je vais faire » et c'est vrai. Je ne savais pas, il n'y avait aucune aide au lycée d'orientation. Alors enfant du peuple, aucune aide au lycée pour choisir, c'était vraiment laissé à la liberté des parents. C'était vive la liberté des familles. Alors, y'avait des copines qui étaient inscrites, je me souviens y'avait ma voisine de table, elle était inscrite à HEC JF, HEC jeune fille pour être secrétaire de haut-vol. Fallait bien ajouter le JF. Et d'autres étaient inscrites à la fac de droit, d'autres voulaient faire dentaire parce que j'étais en science expérimentale, d'autres médecine. Moi.. je.. ce que les copines faisaient je ne pouvait pas le faire, cela ne me plaisait pas d'être secrétaire à HEC JF, parce que ça formait les secrétaires de haut vol.. à l'époque alors pour nous c'était une caricature HEC JF pour les gens qui avait un petit peu le sens de l'avenir hein.. euh.. moi involontairement quant on me disait ça.. euh j'étais intéressé par ce genre d'aspect science éco hein. Donc j'écoutais mais quand je voyais que les filles se proposaient d'être secrétaire de direction, voilà ce qu'elles se proposaient, ho bah je me disais non ça je veux pas être secrétaire, je veux bien être encore avocat euh alors mon père me disait fait pharmacie parce que j'avais fait science ex. , pharmacie, heureusement j'ai fait science ex.. parce que y'avait à dépecer les grenouilles, et puis les souris, on faisait l'anatomie de la souris, les muscles des grenouilles et moi quand y'avait ça, la première fois j'y suis allée.Alors la reproduction des moucherons, ça allait très bien mais dépecer les grenouilles, je.. euh.. dès la première fois qu'on faisait les piqûres pour voir.. ha je pouvais plus y aller. Alors la deuxième fois anatomie de la souris, là j'étais absente. Absente..

P : Et ça juste pour que je puisse suivre , ça c'est après le…

M : Au moment du Bac, non moi j'ai fait bac sciences expérimentales

P : D'accord.

M : Et heureusement que j'ai fait science expérimentale par ce que ça m'a éliminé tous les soins. Tout le secteur soin, orientation spontanée c'était barrée. Je pouvais pas. Donc il me restait le secteur économie et puis euh.. histoire géo enfin des choses comme ça. Alors histoire géo c'était ce qui me plaisait le plus à l'époque. Hein. Seulement on commençait à dire : « pas de débouchés ». Ou alors il fallait passer l'agreg mais je ne me voyais pas partir compte tenu de ma famille, si loin. Alors gentiment j'ai dit je vais.. travailler je serais instit et puis c'est très bien d'être instit..Et mon grand-père me dit c'est très (l'accent est mis sur le très) bien d'être instit (… incompréhensible, bruit de cuillère).

P : Il était instituteur ?

M : Non, il écrivait excessivement bien, c'était un enfant de Jules Ferry. Il aurait pu faire l'EPS mais il était l'aîné de six. Donc moi j'ai fait, euh… orientation, parce que j'ai fait le roman familial avec les collègues et j'ai fait une orientation par réparation mais avec une adhésion totale c'est à dire que mon grand père n'ayant pas pu faire ça, du fait qu'ils étaient six mais très (insiste sur le très) emballé très (accentuation sur le très) doué euh.. ce… j'ai dit un jour en pleine réunion que le dictionnaire Larousse c'était quelque chose d'important dans la vie des gens, ça a fait rire tout le tout le euh… Il a appris beaucoup de choses avec le dictionnaire Larousse après hein.. et puis mes études à moi aussi hein. Donc moi j'ai pris instit inconsciemment hein, je m'en suis aperçu cinquante ans après, euh, par réparation. Il fallait que quelqu'un répare cette injustice sociale. Alors, quand j'étais instit, bah les premières années, jusqu'à mon CAP, y'avait des cours à l'école normale, moi j'ai échappé aux six mois parce qu'en plus quand on a vu que c'était le , l'école normale, euh.. caricaturale, les six mois qu'on voulait aller l'enquiquiner, on a plutôt essayer de pas les faire hein.. On s'est arrangé pour être bonnes instits et qu'on nous mette pas, qu'on nous

dise « oh bah oui ça va euh vous allez passer votre CAP euh vous travaillez sérieusement, vous êtes bien vues de vos directeurs bon ben on va pas vous mettre en priorité ».. impec..Pas école normale six mois. Donc euh que quelques cours comme ça, tous les quinze jours avec des devoirs, des petites formations comme aujourd'hui hein bon. (boit sa tasse de café). Et c'est seulement quant j'ai eu mon CAP d'instit en poche que j'ai dit bah maintenant faut que je reprenne la fac, donc je me suis inscrite en propédeutique. (son téléphone sonne). Me v'la partie à propé le jeudi, à l'époque y'avait le jeudi, hein, le jeudi donc propé. Je fais français, histoire géo et puis je sais pas quoi, y'avait au moins trois matières. C'était pas dur du tout de faire propé à l'époque, c'était vraiment.. c'étai tellement facile que le jour de propé.. à la dernière minute.. alors c'était quand même beaucoup plus libre qu'aujourd'hui parce que ou alors c'est peut être à l'inspection.. je me rappelle pas.. mais histoire géo j'adorais et j'avais des bonnes notes alors par hasard hein.. j'ai été favorisé par le sort. Quand y'avait des devoirs sur.. enfin à rendre, j'avais des bonnes notes en histoire géo surtout , je bossais un peu, ça me plaisait bien. Mais je pouvais pas avoir les cartes à disposition et puis on faisait des études sur cartes dès propé, je pouvais pas les emmener à la maison parce que y'avait la queue à la bibliothèque donc j'avais beaucoup de mal à faire les devoirs, quand.. c'est alors.. j'étais très embêté.. je me suis dit je peux pas.. et à la dernière minute, j'ai fait latin, j'avais fait latin au lycée. A la dernière minute j'ai fait latin, je me suis dit bon, on va bien voir, pis j'étais soutenue par l'école où j'étais. J'étais toute seule avec une dame qui était très défavorisée et le village.. alors on m'avait collé les grands parce que la dame était tellement défavorisée que y'avait deux classes. Donc moi j'avais les grands et elle avait les petits. Et les gens des villages étaient des.. des.. pauvres gens et y'avait quelques riches paysans. Et les riches paysans, il s'est trouvé.. c'est la chance de la vie.. qui joue parce que là moi j'y suis pour rien. (Prend sa respiration). L'année d'après Saint Martin de Fontenay j'avais fait un CP, ça s'est pas très bien passé, m'enfin euh..euh.. moi c'est moi qui dit ça.. ça c'est pas très bien passé pour.. euh..je suis restée toute ma vie bien avec la directrice de l'école.. qui avait.. bon elle est morte maintenant mais.. euh.. on a beaucoup échangé donc j'ai été soutenue par eux .. euh..c'était très dur y'avait trente six enfants en CP y'en a bien dix qui ne savaient pas lire en sortant hein parce que je pouvais pas hein.. ceux qui étaient malades, qui ont eu la coqueluche , qu'ont eu tout ça, ils étaient largués hein parce que les autres il fallait qu'ils avancent ..ha c'était largué, quand on pense à ça c'est pour ça que je dis ça s'est mal passé. Et l'année d'après, je suis donc nommée pour l'année, alors là j'ai toujours été nommée pour l'année, dans un petit village où y'avait vraiment rien, ni autocar, ni épicerie, rien. Et y'avait une école.. et pis des bombardements, y'avait des caillassoux, des obus grand comme ça (elle me montre) plein partout. Alors je suis nommée là-dedans euh.. je suis logée, parce que je me débattais comme un diable dans un bénitier pour être logé gratuit , à l'époque. Je suis logée dans un logement de berger chez un fermier à qui on avait refait le, la ferme toute neuve, il avait un petit logement pour les vachers du.. tout neuf aussi..y'avait personne dedans, ils devaient dormir dans l'étable, on me le donne. C'était le frère du maire, et ils ont du négocier entre eux « écoute faut que l'héberge sinon l'inspection académique nous enverra rien ». Et euh.. je fus envoyer dans cette classe là sur une création de poste du fait que la.. la collègue qui avait une classe unique ne pouvait plus faire ça.. elle avait quatre enfants.. ne pouvait pas être déplacée..parce que c'était euh.. c'était une arcanderie, c'était vraiment une catastrophe et pour sauver les gamins parce que les parents se démenaient comme un diable.. comme Des diables dans un bénitier, on a créée un poste supplémentaire pour prendre les grands. Et alors pour prendre els grands et si ils se sont démenés comme des diables dans un bénitier c'est que dans les grands y'avait un gamin abominable, insupportable qui s'était fait renvoyer des écoles privées qu'il avait fréquenté parce qu'on l'avait envoyé dans le privé et puis il s'était fait foutre dehors et fallait qu'il revienne sur le plan local. Comme on voulait absolument pas que ce chéri, il soit avec cette dame qui.. il lui aurait craché à la figure.. il fallait absolument une création de poste ;. (téléphone sonne, je coupe l'enregistrement)… c'est impossible qu'elle tienne le coup.. « reprenez la ». Comme ils avaient personne d'autre, « reprenez la » hein, j'arrive, je dis « j'habite Paris je viens de Paris, j'irais à Paris tous les mois hein pour les

vacances, il faut m'héberger etc. ». Ils courent à l'inspecteur d'académie, courent à l'inspection d'académie ou à LIDEL « on en veut pas ». Le..l'inspecteur d'académie il a dit « vous pouvez pas la juger, elle arrive alors vous la gardez, on a personne d'autre à vous donner, parisienne ou pas, vingt ans ou pas, vous la gardez ! »

P : Vous aviez vingt ans ?

M : 21 ans à peu près, « vous la gardez, vous faites pas suer ! ». Alors ils reviennent et pis moi je prends les durs à cuire qu'on m'avait soit disant donné. Je comprends tout de suite la misère du gamin mais sans comprendre bien, le gamin qui était si dur, il pouvait pas passé, il pouvait pas lire. Il pouvait pas passé à l'écrit et il était doué. Bon.. alors.. moi avec un gosse come ça, je suis la femme des compromis. Je savais pas ce que c'était, j'ai su après quand j'ai fait l'INOP, pas avant. Moi j'ai dit faut faire avec hein, je suis là pour y rester, alors euh j'ai dit « Toi tu vas être la secrétaire, il s'appelait julien, tu vas être la secrétaire de julien, il peut pas lire, il peut pas écrire, mais il est bourré d'idées » et les gamins se sont mis à admirer leur bourré d'idées. Comment on sortait, je sortais beaucoup, moi j'étais quelqu'un qui emmenait tout le bataillon à Caen à la fac, on allait voir un.. euh.. un ethnologue enfin des choses comme ça. Lui, brillait, le gamin, les profs il me disait « qu'est ce que vous avez un gosse bien là euh » alors les autres petits ils disaient « oh Gérard », non il s'appelait pas Gérard, il s'appelait pas julien, il s'appelait Gérard, son nom c'était son nom de famille. Et ils me disaient « qu'est ce qu'il est bien » alors le gamin sage comme un image, il m'a fait une ou deux crises quand même parce que je voulais qu'il passe quand même un jour ou l'autre à l'écrit hein, à chaque fois que je voulais qu'il passe à l'écrit, crise. Donc fallait qu'il garde sa secrétaire mais il était heureux. Et alors la secrétaire écrivait au tableau, pour tout le monde, les idées de Gérard. Il était petit chef entre nous, il y avait aucun problème, ça allait très bien. En deuxième chose, j'avais des copains dans le village, on est pas isolé, quand on veut ne pas être isolé, on n'est pas isolé. Donc j'avais des amis de l'école normale qu'on avait pas faite, qu'on était resté lié ensemble, parce qu'elle aussi elle était revenue.. euh.. la copine de Toulouse , elle était revenue de Toulouse et bon.. elle était très mignonne, elle se trouve un copain qui était comme nous fils de bistrot que je vois encore, elle, elle est morte ma pauvre copine. Donc euh.. on a.. on s'est toujours.. euh bien accroché comme ça.. moi j'allais avec l'école émancipée à l'époque.. anarchiste de bon goût, donc les copains de l'école émancipée on s'envoyait des cahiers euh.. je suis dans le pétrin car j'ai un gosse insupportable, alors « tu fais ça.. tu.. » euh.. « qu'est ce que tu crois que »..on envoyait le cahier par la poste et il revenait deux jours après on avait une réponse y'avait pas internet y'avait le cahier de roulement. Donc euh.. on était bien serré et puis on sortait. Et puis tout d'un coup on se dit avec un copain, tiens faudrait qu'on emmène les enfants à Paris mais euh.. à la fin de l'année ce serait bien si on les emmenait à Paris.. « Ha j'ai dit oui ce serait bien, Paris c'est la capitale quand même, ils n'y vont jamais, leur famille n'est jamais sortie de leur trou, il y a deux cents cinquante kilomètres qu'est ce que c'est que ce pays ? C'est le moyen âge ! » Alors pour moi c'était le moyen âge, j'étais tombée au moyen âge, avec des durs à cuirs de chaque côté, et alors mon copain, le copain qui était donc qui fut le mari de ma copine, euh.. Francis, il dit bah.. ils avaient aussi une école pas grande.. hein.. ils étaient tous les deux instit. Il se dit « eh ben si on ramassait la ferraille… ha oui ! on avait qu'à ramasser la ferraille (avec un ton enjoué) Y'en a plein les champs de la ferraille ! » Ha oui mais c'est dangereux la ferraille, il faut prendre des précautions, il faut dire aux enfants de ne jamais le ramasser tout seul, attendre que la maîtresse et toute la classe soient, alors.. euh.. on mettait au tableau, moi je mettais au tableau « Plein Air »..et on partait une heure, une heure et demie, ramasser la ferraille. Et mon gamin insupportable, ramasser la ferraille, il dit « mais c'est lourd ça faudrait un âne (rire) ».

P : Un âne ?

M : Je lui dit mais où veux tu qu'on trouve un âne ? « Mais si je connais un tel, il en a un, il s'en sert jamais (rire) ». « Ha ! Mais c'est formidable ! ». « Oh je vais l'amener, je vais l'atteler (enjoué) et on ira le jour de « plein air ». C'était très très très officialisé le jour de « plein air » on ira avec l'âne !

P : Le jour de plein air..

M : Bah oui plein air, on avait le droit y'avait pas de gymnastique, y'avait « plein air ». Et on ramassait notre ferraille, nos morceaux de canon, hein nos morceaux de bombes. Ca avait été labouré d'obus ! hein ! Alors on ramassait notre ferraille et puis on ne savait plus quoi en faire. Alors quand même il faut la vendre la ferraille. Alors il se trouvait, et c'est ça qui était triste hein, y'avait la sidérurgie à Caen, y'avait les mines de fer, et on fabriquait de la scie à Mandeville, y'avait des grands fourneaux à Mandeville ! Et notre jul.. notre Gérard.. dit encore « Mais moi je sais, on peut les vendre à … » il écoutait partout, il avait 11 ans, il écoutait partout. « On peut les vendre parce qu'il s vendent ça au poids ! ». Moi je me rappelle à l'époque c'était 13 centimes le poids, le kilo, 13 centimes le kilo. Ils doivent s'en rappeler, ils s'en rappelleront toute leur vie ces enf.. « Il me dit 100 kilos c'est quand même bien, ça fait 13 francs ! » « Bah oui c'est bien ça fait 13 francs, c'est formidable et..si on a une tonne ça fait 130 francs, etc. ». Mais j'ai dit « faut els porter souvent comment on va faire, l'âne il nous le ramène à l'école mais après l'école hein ? » Alors euh..il dit « Mon père il va nous l'emmener avec le tracteur ». On était à dix kilomètres des hauts fourneaux, et ben « Papa il va y aller avec le tracteur, et ben il va tout nous emporter deux ou trois fois de suite comme ça et.. euh ». Ca a marché, on a gagné notre voyage à Paris ! Et les copains aussi, c'est-à-dire qu'on a partagé l'autocar en deux classes . Alors les gamins heureux, alala, les champs Elysées avec les gosses c'était plus qu'avec le retour du.. de la coupe du monde hein..On a fait les champs Elysées avec notre autocar, les mômes étaient radieux, je leur aurais montré le paradis, ça aurait été.. ils ont beaucoup moins aimé le zoo de Vincennes, hein, le zoo de Vincennes après parce qu'il fallait quand même mangé dans le bois de Vincennes pour pas dépenser trop d'argent, et fallait trouvé quelque chose d'enfantin donc visite au zoo de Vincennes, ça faisait bien. Et, ils ont aimé le zoo de Vincennes mais ce qu'ils ont aimé le plus c'est les champs Elysées. « Madame, ou mademoiselle ! Y'a quatre voitures de front dans chaque sens ! (rire) Quatre voitures ! » « Ha bah oui c'est pas vos routes de campagne » « Vous vous rendez compte chez nous on peut à peine se croiser si on va trop vite on se rentre dedans (enjoué), on rentre dans les betteraves ! ».. Ils étaient émerveillés, et moi j'ai conquis le village ! J'ai.. le village m'a suivi !

P : Et le ptit julien.. le petit Gérard aussi !

M : LE petit Gérard et.. euh.. tout le monde m'a suivi. SI bien qu'un jour je me suis fâchée avec le maire, j'ai dit « écoute Monsieur le maire, moi je vous dis merde ». Hein c'est comme ça, eh bien ils sont allés à l'inspecteur d'académie et l'inspecteur d'académie vient m'inspect.. enfin l'IDEN vient m'inspecter après… pis il me dit « Mais qu'est ce que vous leur avez donc fait pour les mettre dans votre poche comme ça ? ». Je lui ai dit « Je leur ai rien fait », ça faisait peut être un mois que j'avais dit merde au maire, je me suis dit « Ca y est il vient parce que j'ai dit merde au maire, qu'est ce que ça va barder pour mon matricule vive le syndicat ! je sais pas comment on va faire mais si c'est ça.. » Oui j'étais syndiquée hein…(incompréhensible).. Alors je suis restée trois ans là.. le temps de passer.. alors comme j'étais très bien avec le village, ils savaient que j'allais à la fac tout le monde savait, alors tout le monde savait tout hein, d'ailleurs mes petits copains de cœur aussi, ça c'était plus embêtant parce que les gamins il se levait quand ils entendaient passer le copain ou la voiture, ils se levaient comme ça à la fenêtre et ils disaient « Mad..mademoiselle, c'est dédé qui passe ! » Ha.. (rire)..bah je disais « Bah va à la fenêtre et dis lui bonjour à ton copain (enjoué) » Pas au mien, à ton copain..non ça se passait très bien ! Tout, ils savaient tout ! Et alors

ils savaient donc que je passais propé, si bien que j'ai su que j'étais reçue à propé par le biais par le frère .. chez qui j'habitais.. qui courut à l'école.. « Toc toc toc.. vous êtes sur le journal ! » C'était adorable ! Moi j'ai passé, j'ai passé ma vie, euh.. dans des conditions de vie hyper agréables, mais c'est la chance. J'aurais pu être tombée.. alors.. j'ai voulu quitter à cause de problèmes de cœur.. des.. c'est comme ça que je suis arrivée à l'INOP parce que ces petits problèmes de cœur c'était quand même un peu empoisonnant, fallait que je prenne une décision.. me dit.. « on verra.. mais je me suis dit il faut que je parte parce que ça va mal finir.. je veux pas rester dans cet aspect moyenâgeux.. faut que je parte à un moment où à un autre ». On en discutait avec mes petits copains et tout ça.. donc euh.. j'ai demandé ma mutation pour un village plus gros.. et puis euh.. euh.. un village.. de.. un village de gauche car là les gens étaient très à droite, ils allaient à la messe tout ça.. et je demande, je me fais nommée à Blain ville sur Orde qui était tout près de la fac c'est-à-dire qu'on avait huit kilomètres pour descendre à la fac bon..donc .. je pouvais.. mais là, c'est là, que j'avais un problème d'orientation, c'est une fois que j'ai eu propé, bah je savais pas quoi en faire, je me suis inscrite en psycho.. j'est trouvée ça idiot ! Ha ça me plaisait pas. Alors comme j'avais fait géo en propé, et que j'avais vu que c'était très difficile pour moi d'avoir le matériel, je me dit « Je peux pas m'inscrire en géo.. je vais pas y arriver » alors j' m'inscris en littérature et ça m.. littérature et grammaire.. j'ai du faire quelques cours. C'était encore ce qui me plaisait le mieux la littérature et la grammaire mais euh.. enfin j'ai hé.. j'ai perdu du temps.. là.. je savais pas quoi faire. Enfin me v'là dans une grande école à sept, huit classes et une directrice abominable.. un CM1, un CM2, comme j'avais pas mauvaise réputation donc euh..on m'a confié un CM1, un CM2 et puis pt être j'étais la dernière arrivée. Mais.. la directrice prenait la directrice fin d'études ! SI bien que.. moi j'avais les mauvais CM2 et puis tous les CM1. Voyez donc c'était bien et puis 36 ! Oui..Bon.. 36 CM1, CM2 dont les mauvais CM2, ceux qui n'auraient pas le certificat dans leur vie, sinon c'était la directrice qui, elle soupçonnait, y'avait pas de tests mais ça se voyait comme le nez au milieu de la figure, euh.. je les avais et je me suis aperçue que c'était le bagne ! C'était devenu le bagne, fallait corriger tous les jours, alors j'avais beaucoup de copains, quand même à l'époque, j'ai toujours eu beaucoup de copains, euh.. à la fac, y'avait des petits copains sympas qu'étaient pas très loin et ben ils venaient avec moi corriger.. les dictées.. on faisait ça ensemble.. 15 à toi.. 15 à moi et puis on avance comme ça.. bon.. on se débrouillait comme on pouvait.. c'était le bagne. Et à l'école maternelle, y'avait une amie, une fille qui était célibataire, comme moi.. et.. faut dire aussi que j'ai fait de la politique. Alors là j'ai quitté l'école émancipée, là et pour aller rejoindre le parti communiste. Donc j'ai été la candidate euh.. au municipal avec le copain qui faisait comme moi le CM2, mais lui il avait un vrai CM2 ! Il avait pas un écumoire. Et, on a fait campagne électorale, on a eu l'inspecteur, ça s'est bien passé, euh..l'inspecteur de droite hein, qui m'a dit, ha on était au moment de Cuba, on devait être en 56, 57, oui à cette époque là. Euh.. 57, 58 voyez c'était ces années là hein.. euh.. juste au moment du général de gaulle..à peu près par là. 58 il est revenu donc c'était à peu près.. j'ai du vivre ça là-bas. ….. Et.. donc.. on se connaissait bien.. et ils logeaient els instits, on était quatre instit logés gratuit dans ce qu'ils appelaient le château. Je suis retournée voir le château, alala je vous dis c'est pas possible mais quelle idée d'appeler ça le château c'est une espèce de cochonnerie, ça s'appelait le château.. mais enfin passons ça s'appelait le château. Donc on était.. Annie.. elle était normalienne, la copine qui faisait l'école maternelle, elle était normalienne, elle avait un tempérament de cheval et elle avait dit au maire « Ha non moi je veux l'appartement, y'en a qu'un, je suis normalienne euh..euh.. je suis prioritaire.. je veux l'appartement ». Moi je disais de mon côté au maire « Moi je m'en fous, je fais votre CM2 je suis priori.. » Alors le maire il était pas communiste alors donc je veux l'appartement aussi. On discute à trois, et il dit « Vous avez qu'à le partager ! » Euh…mademoiselle Jacob elle a qu'à prendre ces deux pièces là pis vous, vous prenez l'autre ». Y'avait une porte, car c'était soi disant un château, pis c'est vrai ça.. on avait deux portes de château côte à côte comme ça.. et pis ici une porte.. ça c'était le mur et là y'avait une porte entre les deux.. pis Annie elle avait ces deux pièces là et pis moii j'avais une très grande pièce là. Oh Bah comme moi j'étais un peu farfelue je dis « Oh bah oui ça va du moment que je suis à l'abri

des courants d'air, que c'est chauffé, que y'a un radiateur, le reste je m'en fous ». Alors l'eau on devait avoir, il devait y avoir un bac à eau là car je me suis souviens derrière ce mur là j'avais une petite cuisine.. euh.. là le réchaud hein comme les pauvres. Et puis euh.. on a vécu là ce qui nous a permis d'être très copine hein..alors les gens ils nous prenaient pour deux zinzins. Maman était pas contente du tout parce qu'Annie avait l'air.. elle s'habillait en gendarme aprce que son père était gendarme donc elle faisait du scooter, elle avait un gros imperméable de gendarme et puis moi j'étais parisienne j'avais des petites jupes, euh.. new look là et puis des petit des ballerines.. alors Maman quand elle nous a vu débarqué qu'est ce j'ai pris. « Vous ne vous rendez pas compte.. vous faites un couple, c'est dégueulasse, vous êtes instit. Mais vous vous rendez compte de l'image que vous donnez ! ». Bon moi je tombais du ciel « Mais quelle image je donne ? » « Bah d'un couple ! » Ha ben.. bon.. tant pis.. le couple il était trois parce qu'on avait un copain d'en face du CM2 qui était lui membre du parti depuis longtemps et qui fut maire pendant 20 ans au moins après, après nous, il gagnait sa mairie, on gagnait la mairie petit à petit, parce qu'on faisait du porte à porte euh.. on était donc tous les trois, ça faisait, sur le plan local, on faisait plus.. pas couple du tout.. parce que moi quand on venait chez moi on me disait « Il est où votre copain ? » C'était le maire, on savait pas quel copain ça pouvait être.. euh..

P : Lui il a gagné les élections..quand il s'est présenté, et vous étiez sur les listes

M : Oui, on s'est présenté..e t là on a perdu..et euh.. il a gagné les élections six ans après moi mais on les avait très bien préparé hein on savait qu'un jour, lui il savait qu'un jour ou l'autre il serait maire.. hein c'était.. il fut maire très longtemps et alors Annie elle se.. elle trouve un copain..Et le copain..il ..comme quoi la vie n'est faite que de hasard et pas d'orientation.. à l'époque.. le copain il était à l'école d'ingénieur à Paris, SUPELEC. Et elle me dit..un beau matin « Ha faudrait qu'on se marie et puis faudrait que j'aille à Paris ». « Ha bah oui mais comment tu vas faire ? A paris y'a pas besoin d'instit ? » « Ha oui je sais à Paris y'a pas besoin d'instit euh.. ça va pas être facile, etc. etc. ». Et il revient un beau matin avec un BO et elle me dit « regarde y'a un concours ! … Eh bien ce concours là si on est reçu on va à Paris ! Deux ans sans rien faire (rire) ».

P : Payé.

M : (rire) Payées !

P : à l'INOP

M : (rire) A l'INOP ! PFF. Moi quand je vois ça je me dis « mais c'est sensationnelle ». Alors on lit toutes les deux les livres de référence, elle avait fait aussi science ex. Oh le petit Bouley-AUbré.. c'est facile à faire.. Guillaume c'est.. alors euh.. Guillaume c'est pas très dur à faire.. y'avait un interro sur tout ce qui se passait dans le monde, 40 questions au choix, questionnaires d'intérêt. pFF. On se débrouillera, on est dans le monde, nous on n'est pas à côté, alors on s'en fout. Alors là Annie y'avait 14.. y'avait plein de tests.. y'avait marqué tests.. on voit tests, tests, tests.. oh j'ai dit écoute hein « on essaie de faire la moitié du test et puis on voit bien le reste hein.. ». On y va on s'inscrit toutes les deux, je me demande si on s'est pas inscrit tous les quatre. J'avais toujours mes copains de, ma copine de Toulouse et son mari, ils s'étaient mariés dans ce temps là.. Pendant que je suis restée trois ans dans ma campagne avec l'âne et mes obus..(Fin de la première face de la cassette). ET…Je crois qu'on s'est présenté tous les quatre, parce que eux.. se sont présentés à Marseille pour Marseille parce qu'elle était de Toulouse, lui il était de Caen.. et.. Annie et moi on s'est présenté à Paris. Et.. y'a que moi qui a été reçue, eux deux, les deux copains ont été reçus l'année d'après. Ils se sont représentés à Toulouse, ils ont été reçus à Marseille.

P : Vous n'aviez aucune idée de ce que c'était que conseiller d'orientation ?

M : ha ! Aucune !

P : Dans l'école émancipée il n'y avait jamais de… (coupé)

M : Alors, aucune idée, si, j'avais une idée. Si, si je connaissais le service, heureusement parce que.. parce que.. les.. euh..après je vous parlerai de ce qu'on faisait dans les campagnes..ce que j'ai fait et ce que faisais Caen ! Dans les campagnes, ils ramassaient au chef lieu d'arrondissement, tous les enfants de 14 ans, qui allaient avoir 14 ans dans l'année, on les emmenait au chef lieu et ils passaient une batterie de tests. ET moi j'avais emmené mes gamins quand ils ont eu 14ans parce qu'au début y'en avait qu'une qui avait 14 ans, et j'ai pas pu l'emmener la première.. mais après y'en avait trois donc je les ai emmenés parce que..en plus..quand je vous on s'est bien marrés.. j'ai eu de douze à dix-huit élèves hein.. on ramassait la ferraille, on faisait deux ou deux trucs. J'avais que 18 élèves maxi hein j'ai jamais dépassé 18 élèves.. dans ces trois ans.. donc euh…. Je sais plus…. Oui, les Conseillers d'OP m'envoient euh.. des résultats et me disent après..passent des tests, les gamins passent des tests, et ils me disent on peut les recevoir un par un. Moi je leur ai donné les invitations, ils y ont été si ils ont voulu, j'ai été absolument pas tenu au courant des résultats aux tests de mes élèves, PAS DU TOUT ! On m'a simplement envoyé un papier comme quoi ils pouvaient se présenter euh… au CIO de Caen par leur propre moyen sans moi sans rien.. POUH ! Mais je les avais vu, j'avais vu les tests j'avais vu ce qu'on leur demandait.. bon j'étais au courant. Donc quand on est entré à l'INOP, euh.. on avait que ça comme expérience, ce que les conseillers en place étaient venus faire passer aux élèves de 14Ans dans nos secteurs, réunion en groupe au chef lieu d'arrondissement. Je me présente à l'INOP, je suis reçue, je vais à l'oral, ça se passe bien je suis retenue, bon.. je suis retenue donc si vous voulez en novembre 1959 je suis rentrée.. en octobre 1959 je suis rentrée ou en novembre je m'en rappelle plus. Parce que j'ai fait la.. le début de la rentrée je l'ai fait à…… Et alors la triste coïncidence c'est que… j'ai.. perdu mon grand père.. qui m'avait, pour lequel j'étais instit, juste en entrant à l'INETOP, qui avait eu le temps de me dire avant de mourir, « c'est quand même un drôle de métier que tu vas faire là, c'est mieux instit.. alors là je comprends pas bien.. et là..(incompréhensible) ». Et à l'INETOP, je suis rentrée.. eh ben.. pas pour m'amuser.. hein.. non.. euh. Pour faire de la politique, pour voir Paris, pour retrouver mes parents, donc j'ai été une affreuse élève..Mme Benassi m'a convoquée.. oui oui.. j'ai été convoquée par Mme Benassi pour me faire rappeler à l'ordre qu'fallait travailler un peu plus. Eh ben pour me faire travailler un peu plus, on m'a collé Gallifret au mois de septembre..

P : C'est quoi Gallifret ?

M : Psycho-physiologie.. c'était affreux.. (rire)..C'était affreux ! Fallait apprendre par cœur euh.. des tas de choses sur l'oreille euh.. bon.. j'ai appris par cœur sur l'oreille, les yeux tout le bataclan pour pouvoir rester en deuxième année. J'avais quand même peur qu'on m'éjecte. Donc à l'INOP c'était un séjour du tonnerre, on s'est trouvé.. entre 1959-1961 la guerre d'Algérie.. hein.. 59-61.. find e la guerre d'Algérie, manifestations toutes les semaines, embarqués par les flics.. alors moi je courrais vite.. (rire)..copain, parce qu'il était non violent.. je lui dit « écoute on va pas s'asseoir au milieu de la rue..euh.. d'abord je suis pas non violente, je suis violente..et.. » le copain s'est fait embarquer, et y'a que lui qui s'est fait embarqué parce que tous les autres on a couru, nous s'est pas fait embarqué. Y'avait un copain qui courrait avec un kilo de pommes.. je lui dit (rire).. « lâche tes pommes tu courras plus vite ».. parce que les flics, ils nous tapaient dessus.. vraiment ils nous tapaient dessus hein..au gourdin..y'avaient des éclopés, ça saignait de partout, c'était atroce.. des souvenirs atroces.. Et alors le copain qui s'était assis par terre pour faire la

manifestation non violente..lui il y croyait vraiment à la non violence.. il s'est retrouvé..alors on l'attendait chez lui.. on l'a attendu toute la nuit avec un groupe de copains, cinq ou six cloches comme nous,.. euh.. on l'a attendu chez lui .. il est revenu au petit matin.. (rire) En disant « je viens de faire 15 kilomètres à pied »..(rire).. « qu'est ce qui vous ont fait les flics ? ».. « eh ben, avec le car de police, ils nous ont emmenée du côté de garches les gonesses par là, et du côté de Roissy, ils nous ont ramenés dans la campagne » ! (rire). Qu'est ce qu'on a rigolé !! Alors.. bien entendu « tu vas prendre un café.. ».. Voilà la guerre d'Algérie, ça été.. vraiment on n'y croyait.. hein.. fallait.. fallait balayer cette guerre d'Algérie enfin.. mais euh.. puis on avait quand même peur.. je rigole beaucoup aujourd'hui mais je vois avec le copain qui avait ses pommes, on rigolait pas trop.. personne rigolait beaucoup à l'époque..hein.. et Carmen qui était avec moi, qui est toujours là avec moi avec les cartes postales, je me souviens qu'elle disait « j'm'en fous d'aller en prison, je m'en fous, on se reposera, on finira nos études, on sera très bien »… moi je veux pas aller en prison.. parce que si on était.. si on était.. et moi j'avais déjà été embêtée pour la guerre d'Algérie car là-bas dans ma campagne.. alors j'ai jamais su exactement. Dans ma vraie campagne, j'ai été un jour attendu par un inspecteur de police.. alors moi j'étais vraiment la vedette là-bas.. un inspecteur de police qui a passé tout le jeudi à poiroter pour m'attendre et m'attraper au retour de l'autocar.. euh.. oui.. ha non y'avait les copains qu'étaient là.. qui avaient une voiture, on est revenu tous les trois. Et… qui m'a posé des tas de questions et j'ai jamais su si il était venu parce que j'avais voyagé, Paris-Caen..alors il m'adit « Paris-Caen, vous l'avez fait avec.. euh…. En compagnie de deux messieurs.. ».. je lui ai dit « Oui c'est vrai, j'ai bavardé avec deux messieurs, je suis très bavarde.. j'ai bavardé », « est-ce que vous avez eu rendez-vous, est ce que vous avez pris des rendez-vous ?», alors j'dit « bah oui ils m'ont donné des rendez vous mais moi une fois que je suis à Paris, j'oublie ce que j'ai dans le train hein. J'y ai pas été.. » « Vous êtes sûre » ? etc… « Ha bah oui j'en suis sûre, j'ai pas été au rendez vous, ils m'avaient donné rendez vous dans un bar, j'ai même pas cherché où était le bar.. euh.. j'y ai pas été ». Alors, il est venu trois quatre fois, alors j'ai pas su si parce que j'avais des amis qui étaient un peu porteur de valises, hein.. donc euh j'ai pas sur si il venait me surveiller.. ça ! Mais en tous les cas, c'est quelqu'un qui savait que j'avais voyager en compagnie de deux messieurs Caen-Paris.. euh.. j'ai jamais éclairci.. euh.. Il m'a invitée au restaurant , parce que comme j'étais jeune et gaie, euh.. l'inspecteur après il est revenu, avec les copains on se poilait, parce que quand il est venu à six heures du soir, on est rentré à six heures du soir, il poirotait depuis deux heures de l'après midi, lui, hein, il avait lu, il avait fait des mots croisés.. il avait fait ce qu'il avait voulu.. euh.. Nous on dit avec les deux autres copain, Francis et sa femme, « Oh..Faut qu'on mange.. », et chez moi y'avait trois fois rien pour manger y'avait des œufs, alors euh.. y'en a qui dit « J'fais l'omelette » et y'avait des soupes toutes, qu'on préparait rapidement, euh.. genre velouté d'asperges ou quelque chose comme ça, alors moi j'dis « j'fais la soupe », Francis dit « j'fais l'omelette » et puis .. euh.. devant le mec qui posait les questions, hein.. nous on était un peu anar à l'époque hein.. alors la police.. euh.. juste polis. Et quand.. on lui dit « écoutez voilà une assiette avec euh. De l'omelette » alors il mange l'omelette parce que l'omette avait été faite avant la soupe, hein.. Francis avait fini plus vite que moi, on mange l'omette..et puis après j'dis « bah écoutez y'a la soupe ».. « oh bah oui.. » ça nous gênait pas de manger à l'envers, hein la soupe « oh oui oui moi j'ai encore un peu faim je veux bien manger la soupe ». Le gars il mange aussi la soupe, et.. puis euh.. huit dix jours après je reçois un coup de téléphone, euh.. ou une lettre, une lettre parce que y'avait pas le téléphone. Une lettre me donnant rendez-vous en me disant « Si vous acceptez je viendrais vous cherchez, je vous dois un repas, je viendrais vous chercher jeudi prochain ». Alors avec les copains, on tient conseil.. qu'est ce qu'on fait ? « Vas-y MANGE LE MIEUX QUE TU PEUX » (rire)..Alors voyez comme on s'est marré ! Alors à l'INOP ça a continué quoi. Alors j'ai passé les épreuves pas dans un bon rang, quand.. apr exemple ma copine Carmen, qui gagne un peu moins que moi à la retraite est certainement un peu désolée, parce que on est rentré toutes les deux en 59, on est toutes les deux.. des institutrices dans des trous perdus hein..Elles, elles étaient consciencieuses archi consciencieuses, on travaillait ensemble des fois, j'avais la chercher le dimanche pour la sortir parce qu'elle avait le moral dans

les chaussettes, tout le temps..toute sa vie le moral dans ses chaussettes, donc.. euh… Le dimanche j'avais peur qu'elle se.. fasse des conneries, donc euh.. je passais .. la chercher, elle était à l'hôtel rue saint jacques au coin de la rue Soufflot. Et bon.. bah c'est ça bien passée, et elle est sortie dans un bon rang, pas moi !

P : Vous avez eu quand même le diplôme d'état !?

M : Oh oui, oui, oui (rire). J'ai eu le diplôme d'état (rire).. les copains, ils me soufflaient à la porte, alalala , à l'oral.... il fallait que je montre le pachon, le tensiomètre, il fallait montrer la pachon..alors pi prendre la tension.

P : C'était très médical encore ?

M : Oui c'était très médical.. et les copains à la porte ils me montraient les bouts .. alors je montrais comme ça, comme ça (elle me montre)… Alors pour avoir la moyenne hein parce que moi je cherchais que la moyenne, faut sauver les meubles, même le jour du concours, ma copine qui a raté.. ma copine Annie, elle sortait des tests furieuse « Ha t'as vu les imbécilités qu'ils nous ont demandé ! » .. oh je lui dit « C'est des jeux, c'est pas des imbécilités, c'est pas grave ! », « Oh mais mo je sais pas comment démarré » mais j'dis « mais non tu fais comme tu peux, et tu regarde sur le voisin, moi ».. Quand j'ai vu que les voisins s'arrêtaient , j'm'arrêtais aussi, alors je finissais pas ma.. « ON VA AVOIR LA TETE COMME CA »..et des opérations rébus, tout ça, on va avoir la tête comme ça. Alors moi, j'ai joué le jeu, j'étais joueuse, j'ai joué hein.. bon.. donc j'ai été reçue.. pas elle.. trop en colère ! Donc euh. J'ai eu le diplôme d'état et je suis nommée à Nantes parce que euh.. j'ai demandé, Paris c'est imposible, euh.. ma copine Carmen qui était mieux classée que moi, elle avait fait.. euh.. y'avait deux concours pour partir, y'avait un diplôme d'état et un concours d'intégration. Parce que le diplôme d'état permettait aux gens de travailler ailleurs, par exemple, y'a un copain, Jean-Pierre Ville qui est devenu BVA, l'institut de sondage BVA, le V c'est ville hein.. y'a 40 ans..

P : Oui cela permettait de travailler…

M : Voilà, voilà ça permettait de travailler aux ressources humaines, dans les statistiques, ça dépendait de ce que vous faisiez un peu de votre diplôme, on n'était pas nécessairement obligé d'être conseiller d'orientation sauf si on était instit. Alors,
…
P : Quand vous étiez instit vous étiez obligé … (coupé)

M : Ha bah on devait.. bah oui.. on devait…une.. euh.. 5 ans d'engagement à l'Etat, voyez..On avait un engagement de cinq ans euh du fait qu'on était instit et qu'on avait deux ans gratos, payé entièrement, impeccable, la belle vie surtout quand on était chez ses parents pas à l'hôtel, moi j'étais chez mes parents.. super.. donc j'ai pu acheter une voiture.. une 2 CV..

P : Première voiture, une deux CV !?

M : Première voiture, deux CV, 1960. Et…Donc je suis nommée euh.. alors le concours d'intégration, c'était une formalité, alors les gens qui voulaient pas être fonctionnaire, il fallait qu'ils ratent le concours d'intégration et Carmen, elle a raté le concours d'intégration exprès, en disant « j'ferais peut être autre chose » résultat des course elle est nommée à Montgargis, parce que ceux qui n'étaient pas reçus au concours d'intégration ils avaient des chances d'être embauchés comme intérimaires à Paris. Seulement à l'époque, l'académie de Paris elle allait jusqu'à Bourges, ma copine…Alors elle.. euh.. ce qu'on avait tous peur c'est d'être nommé à Saint

Amand de Montrond parce qu'on se disait avoir fait deux ans d'étude à Paris pour être nommé à Saint Amand de Montrond où on a aucune attache, c'est affreux. Alors le problème c'était de trouver une ville agréable. Bon bah moi, ni une ni deux, je regarde et puis je dis « J'ai déjà été à Caen au bord de la mer car y'avait Ouistreham à 7 kilomètres, je vais descendre le bord de la mer alors je vais demandé, alors y'a un poste à Nantes, bah je vais demandé Nantes, y'a un poste à Bordeaux ». Ha y'avait quelque chose à la Rochelle, j'ai demandé la Rochelle j'ai demandé Bordeaux et je suis nommée à Nantes à la grande surprise du copain de promotion de l'année précédente qui lui était major de promotion, vieux père de famille, il avait au moins 40 ans presque, euh.. le copain, il part à Nantes avant moi, l'année d'avant mais comme Nantes se débrouillait très bien ils avaient des créations assez régulièrement. Donc je suis nommée sur une création, qu'était pas bien annoncée, c'est pas le « Jean Jacques », je l'ai fait au hasard, hein parce que des fois être nommé sur une création, si les copains du syndicat vous disent « On va demandé une création tu pourrais l'avoir si tu la demande, ça va pas passer au mouvement ». Ca c'était un avantage quelques fois des copains syndiqués. Ca m'est arrivé dans le 13e.

P : Vous étiez toujours au PC à ce moment là ?

M : Ha oui j'étais toujours au PC, oui, oui. Je suis arrivée à Nantes, brillamment entourée de PC, brillamment… et….là de ce côté-là, ça marchait bien j'y croyais dur comme fer, y'avait de quoi rire mais c'était comme ça…

P : Et l'orientation, vous y croyiez aussi à l'époque …….. (coupé par Micheline) ?

M : Alors quand je suis arrivée à Nantes je ne croyais pas à l'orientation .. je m'étais vaguement intéressée à ce que je faisais pour avoir le diplôme d'état..hein.. j'avais un engagement avec l'état, j'étais décidée à .. alors honnêtement, très honnêtement, j'ai un engagement avec l'état, je vais faire mon engagement avec l'état, on va voir après, je me stabilise, on verra. Là c'était « on verra ». J'arrive à Nantes, une ville agréable, une équipe agréable, trois messieurs, c'est important à l'époque, trois hommes, trois femmes… dont moi sur une création de poste..une création de poste l'année d'avant une création cette année, LE HASARD ! Hein, parce que.. Jean Jacques euh.. Rémondat..qui vit encore peut être..j'ai pas eu de nouvelles depuis très longtemps, il vient à (inaudible) euh il habitait, il habite Paris, il vient à (inaudible). Et.. …….JJ me dit « T'en as de la chance parce que c'était très dur d'avoir le poste l'année dernière si j'avais pas été major, si j'avais pas ceci j'l'aurais pas eu ». Et comme il savait, il m'avait lui, l'année d'avant courir partout dans les couloirs me faire engueuler par des instits, il me connaissait très bien parce qu'il était quand même ancien PCF, franc tireur partisan, FTP..

P/ C'est pas lié à cette réforme de l'orientation en 1961, le.. la création de poste ?

M : Non.. ah bah c'était quand même lié.. ah bien sûr, c'était lié aux réformes en cours parce que on se rendait compte qu'il fallait……euh.. C'était lié alors à deux facteurs, .. à la bonne tenue du centre, à la notoriété du centre, au travail très efficace des gars, à la reconnaissance que portait l'inspecteur d'académie à ce qu'ils faisaient, à la reconnaissance des familles, c'était un centre très bien implanté, qui était très bien,… j'ose pas dire très bien dirigé car elle était pas sensationnelle, mais elle était encadrée de trois mecs très bien, chacun dans une partie différente. Alors là c'était trsè complémentaire, on avait un psychologue psychiatrisant, on avait JJ qui était un social promotionnel, on avait un administratif très besogneux, un ancien instituteur besogneux besogneux, euh. Il travaillait en bas, c'était quelqu'un du coin. Alors lui il était vraiment école Normale du coin, il connaissait tous les instit.. euh.. très très bien intégré…donc la directrice, la directrice elle était là depuis très longtemps, et elle avait ouvert avec ses frais à elle, elle avait ouvert un office d'orientation pour les jeunes rattachés au CF.. au centre d'apprentissage à

l'époque. Donc c'était une dame qui a payé ses fonctionnai.. ses non-fonctionnaires de sa poche. Hein.. qui réclamait.. donc on avait un conseil d'administration encore à l'époque pour avoir de l'argent, ça se discutait.. c'était ..c'était très très… pas c'était très localisé et j'ai eu cette chance inouie de rentrer dans cette équipe qui travaillait très bien.

P :… (inaudible)… un bout de temps..

M : Trois ans, trois ans, trois ans seulement, non non c'est trois ans parce que je voulais revenir sur Paris. Je suis restée trois ans, et.. je suis restée que trois ans parce que…. Le….. la ville était fermée sur elle-même..Je vieillissais.. j'avais donc 5 ans de plus euh.. en vitesse hein, 2 ans d'INOP et trois ans … ca me faisait 5 ans de plus ;. Et la ville était complètement fermée sur elle-même, c'est-à-dire que les copains conseillers, vous invitaient une fois et même pas tous, c'est-à-dire que les dames vous invitaient une fois, la directrice m'a invitée une fois, l'autre collègue m'a invitée une fois, j'étais la troisième dame, après plus rien. On nous donnait comme tuyau, « y'a une nouvelle arrivée au rectorat de Nantes » euh.. qui a été rectorat pendant que j'étais là, avant c'était Rennes, y'avait que le rectorat à Rennes, eh bien « une fille vient d'arriver de Rennes sur Nantes, elle va être toute seule, Micheline je me permets de lui donner votre adresse, comme ça vous pourrez sortir ». Si bien que je suis sortie avec cette seule fille et pis les copains du parti, ça oui.. les copains du parti.. mais les copains du parti je commençais déjà à penser qu'ils étaient un peu sectaires et.. enfin.. j'avais pas le temps de réfléchir à l'époque mais si.. j'ai quand même trouvé un ou deux copains , des filles de copains du parti mais si j'avais pas eu l'ouverture sur les copains du parti, j'étais toute seule, avec cette fille qu'on envoyait de Rennes et qui se trouvait toute seule. Quand je suis partie elle s'est retrouvée toute seule, il a fallu… et ça ça m'a pas plu, je me suis dit « c'est pas marrant ça euh.. bon.. faut que je pense à partir.. ».

P : Et.. le.. le boulot en fait…

M : Alors le boulot était formidable. Enfin formidable.. on le critiquait. Mais on avait pas le temps non plus de réfléchir.. On..

P : C'est vous qui le critiquiez ou …?

M : Non, nous on le critiquait, dès.. le 1960 le boulot consistait à partir, comme une armée en guerre, mais vraiment comme une armée, 4 conseillers dans la voiture, de fonction, payée par le département, 4 conseillers, un calendrier où on était pris tous les jours, matin et soir en collectif. C'est-à-dire qu'on balayait le département qui nous impartait.. enfin ce qui nous était imparti, on le balayait au niveau de toutes les classes de fin d'étude, au niveau de tous les CM2, au niveau de certaines classes de 5^{E}, mais euh.. en cavalerie lourde, hein, c'est-à-dire que pendant deux semaines on faisait les fins d'études, matin et soir, collectif. Après qu'on avait fait ces collectifs là, on les corrigeait, après y'a eu la correction mécanographique mais pendant un certain temps on les corrigeait à la main. Tous les tests, du matin au soir fallait compter les gri-gri qui étaient bons, faire établir els profils.. alors on était un peu aidé par le secrétariat hein euh. Tout le monde était sur le pont après y'a eu la mécanographie donc euh on s'était débrouillé pour que les profils nous arrivent. Alors on mettait en profil comme ça un paquet d'enfants énorme. Et quand on avait vu les fins d'études, on passait quand même dans les classes et on disait aux instit le moins de choses possibles, à mon avis on disait aux instits et… par contre on faisait comme les gens de Caen, on leur envoyait à chacun une invitation à venir, à prendre des rendez vous et on disait quand même à l'instit « ceux là ceux là ceux là faudrait qu'ils viennent hein.. faut que tu les pousses hein ». Alors .. on était très aidé par le copain.. par euh.. il s'appelait Philippe Sorin qui a été SAIO après.. euh..P. Sorin.. il avait du pouvoir sur les instits.. « tu nous envoie ceux là..c'est des cas.. faut absolument qu'on les laisse pas là.. ». Et alors après qu'on avait vu ces fins d'études, on les voyait

très tôt dans l'année, septembre octobre, septembre c'était fini, à ce moment là on les voyait en individuel. Et quand on les voyait en individuel, que les gens, que ou les instits nous avaient relevé, je pense qu'on les voyait pas tous en individuel, et on les voyait pareil en grande batterie, 18 par jour, on en convoquait 18 par jour, et là ce qui était bien c'est qu'on faisait une.. un examen complet.. qu'on appelle examen complet. L'examen complet comprenait une visite médicale et des tests manuels et ça se terminait par un conseil d'inscription alors on recevait les parents parce que l'on demandait que les par.. enfants viennent accompagner des familles. Alors venaient els enfants qui semblaient en avoir le plus besoin et.. euh.. ou les enfants qui étaient très bons, j'pense qu'on voyait aussi les (inaudible)qui on allait retourner vers les quatrièmes passerelle, ça s'appelait pas quatrième passerelle, ça s'appelait quatrième art et métier, quatrième euh.. ça s'appelait pas encore quatrième passerelle.

P : Vous n'aviez que les élèves envoyés par les instits qui étaient « mauvais ».. ?

M : Ha non non pas du tout, des classes entières, la classe entière de tout le département fin d'études. D'OU l'armée, hein.. on aurait passer.. d'ailleurs c'est comme ça qu'on se moquait, « Où est le clairon ? Vous avez mis le clairon dans la voiture » Voyez c'était ça, c'est pour ça que je disais qu'on contrôlait assez les choses. Mais par contre c'était très bien pour les gens sur le plan local, c'était très bien pour les établissements d'enseignements techniques, parce qu'on était des pourvoyeurs de l'enseignement technique, c'est-à-dire que les gosses au lieu d'aller errer un peu partout n'importe où, euh.. essayait trente six patrons.. on leur.. on expliquait bien aux familles la hiérarchie des établissements, la chance qu'ils avaient d'entrer, compte tenu de leurs résultats et de leurs performances, alors on établissait un examen complet et dans l'examen complet j'en avais gardé les formules, je les ai pas trouvées cette semaine, je les ai cherchées je les ai pas retrouvées. On avait un dossier cartonné pour protéger les papiers sur lesquels il y avait l'identité des enfants.. on avait une visite médicale, très attentionnée par un médecin trrès compétent hein.. qui y coryait dur comme fer et il avait raison, qui était beaucoup mieux que la médecine du travail, c'était incomparablement mieux que la médecine du travail que les enfants avaient quand ils rentraient en apprentissage à 14 ans. On avait une fiche scolaire que les enseignants acceptaient de rentrer.. de remplir, on avait un questionnaire d'intérêts que les mômes remplissaient eux-mêmes et on avait des examens complémentaires manuels. Voyez.. donc on avait vraiment un bilan complet sur le gamin, et avec une journée de travail chez nous on pouvait dire, vraiment, on pouvait conclure, on est la personne qui connait le mieux ce gamin, qui avait le plus de données sur ce gamin, et qui vraiment le connait en profondeur le mieux. On avait une feuille de dessin aussi, dessin.. tu dessines un arbre, tu dessines un.. euh.. tu dessines un arbre, pas un sapin , un autre arbre toujours pas un sapin, et tu dessines une famille. Comme y'avait beaucoup de temps de poirotage, parce que quand on les convoquait à 18, nous on en voyait 3 chacun. On était six conseillers, trois fois six, dix huit. Voyez.. on était trois.. le médecin voyait les 18 sans exception. On voyait le matin en arrivant les parents, on montait faire nos trois examens individuels, parce que y'avait des salles d'examens comme à l'INOP hein.. des salles de cabinet individuel.. et on venait dans nos bureaux le soir pour donner les conclusions aux familles. Entre temps on avait tout regarder attentivement, on avait peser le pour le contre, tout ce qui était contenu dans le dossier, et on pouvait donner une fiche de conclusion aux familles qu'était à mon avis très bien hein, ça alors.. à mon avis on faisait un boulot extraordinaire. Tous les enfants qui avaient une chance de passer au maximum de leurs possibilités, on leur donnait, on faisait des dossiers complémentaires, et d'entrainement mais, vraiment, on protégeait les trois enfants qu'on avait chacun, vraiment ils étaient vus par du personnel hyper compétent, hyper consciencieux, hyper socialisant pour la promotion des plus grands nombres. Ca ça franchement euh.. j'ai appris là à travailler, comme en usine et vraiment.. en.. en personnel très compétent, très formé et tout hein. Alors on voyait après les 5e, la charrette des , j'ai envie de dire les charrettes parce que, pour

les 5e dans certains établissements on voyait tout le monde, en général c'était les collèges, les petits collèges hein.. on voyait tout le monde..

P : Y'avait pas encore eu la réforme Fouch…. (coupé)

M : Y'avait pas encore la réforme Haby hein..

P : .. la réforme Fouchet..

M : Oui la réforme Fouchet.. euh.. elle, si .. elle commençait..quand j'étais à Nantes en 61-62, elle se mettait en place.. Ils ont créée le professeur principal, ils cherchaient son nom, ils s'appelaient je sais pas comment..

P : y'avait cette histoire de « professeurs-conseillers » ..

M : Oui, voilà..il commençait à … mais ça nous dérangeait pas à cette époque là car on voyait que les 5e euh.. et ceux qu'on appelait « un peu en difficulté ». Mais en cours de route avec la réforme Fouchet on a vu les 3e. Pareil en usine, batterie de troisième, tout le monde sur le pont, le clairon hein.. des collèges pas de lycées. Aux lycées on ne voyait que .. ce que les professeurs nous envoyaient comme enfants en difficulté. Et Claude qui a téléphoné toute à l'heure, lui, il est même passé par là.. alors nous on appelait ça la « charrette des condamnés ».. hein.. on disait .. « est ce que la circulaire pour la charrette des condamnés a été faite ? »..C'était les enfants de 5e qu'il fallait orienter… hein.. orienter. Et Claude qui a terminé sa vie scolaire comme.. avec un diplôme d'ingénieur, et il passait au CIO en fin de 5e avant que j'arrive bien entendu, en charrette des condamnés de fin de 5e. Il était au lycée Jules Verne de Nantes, euh.. au lycée JV on trouvait qu'il était nul, euh.. il a été bombardé pour être orienté vers le technique bien entendu..mais il a pas été orienté par ce que les collègues ont dit « non non il est intelligent , bon pas très bon en français et.. euh ça va s'arranger » et puis comme on avait énormément de..on y croyait .

P : Vous aviez alors une certaine légitimité…

M : On avait une bonne légitimité donc il est resté au lycée.. hein.. il est devenu après il a fait l'école d'ingénieur de Nantes.

P : Ca a du être difficile puisque le professeur principal a été crée, le professeur conseiller..

M : Alors tant que le professeur conseiller euh.. moi tant que j'étais à Nantes, on a vu les classes de 3e en « Coucou » comme ça et on intervenait avec le professeur conseiller pour aider le professeur conseiller qui, lui, débarquait, hein.. alors il débarquait il tombait du ciel.. Par contre, ce qui était très intéressant en province, ce que j'ai regretté à Paris, c'et que nous ne faisions aucune intervention sans que l'inspecteur d'académie aie signé notre circulaire. C'est-à-dire que quand on disait « est ce que la circulaire de la charrette des condamnés est faite ? », elle passait d'abord à l'inspection académique. La circulaire qu'on faisait, c'est-à-dire, à partir de telle date, « nous vous prions de mettre les enfants à disposition du CIO.. (incompréhensible).. du centre d'orientation professionnelle qui va intervenir dans ce sens là »..alors on faisait une belle circulaire et v'là le calendrier, « trouvez vous là dedans ». Si bien que toute les écoles avaient le calendrier de tout le monde hein.. à la limite, un instit.. un prof.. (incompréhensible)..un malade, il pouvait nous l'envoyer à l'école d'à côté.. hein.. il avait tout le calendrier ! On faisait une circulaire et des tests comme ça et vogue la galère, mais toujours légitimés par l'inspecteur d'acad.. tout le temps.. hein…

P : Vous étiez un peu liée au SNES ou pas ? Parce qu'il commençait à y avoir, en son sein, des critiques des tests, de la psychotechnique..

M : Alors.. oui voilà.. alors…Au départ on était lié au SNET, on était lié au SNET.. à l'époque parce qu'on était vraiment les pourvoyeurs de l'enseignement technique ! Et on ne se trompait pas trop. C'est-à-dire que y'avait rarement des gosses qu'on envoyait, nous, envoyés par nous, qui se cassaient la figure. Si bien que les enfants qui arrivaient des écoles privées avec un conseil de profs.. de profs.. à l'emporte-pièce.. Bah euh..quelques fois..les..les profs..et puis les profs étaient stables à l'époque, on était prof toute sa vie à Nantes, on bougeait pas. Donc les profs, ils avaient du recul, ils savaient que la fournée, qu'on envoyait nous, ceux qu'avaient un avis de… enfin.. venant de l'école.. euh.. notre petit papier, parce qu'on faisait facilement des petits papiers « conclusion d'orientation », « vous devez vous inscrire à tel endroit, dans telle condition, à telle date, etc.. ». Euh, ceux qu'avaient, qui étaient venus comme ça, ils tenaient.. hein..et nous.. ils faisaient de bons éléments. Donc on avait, avec l'enseignement technique et le syndicat de l'enseignement technique de très bonnes relations. Et à Nantes, on avait une hiérarchisation énooorme des éé..des lycées parce qu'on avait une école nationale professionnelle, c'était le haut du pavé l'ENP, euh… Elle avait des conditions d'admission un peu draconiennes et faisaient aussi peut être leur concours en… (fin de la cassette ; reprise de l'enregistrement sur le téléphone..)..donc euh.. cette hiérarchie .. on respectait la hiérarchie..y'avait des métiers différents.. hein.. hiérarchie des établissements techniques.. euh…bien.. bien respectée.. Alors c'est vrai qu'on donnait pas de chances.. on.. on..connaissait très bien les enfants.. Quand on avait fait….(coupure de l'enregistrement).. (reprise) .. Qui était quand même un facteur grand.. hein..Et alors après moi.. je suis allée.. j'ai été.. J'ai envie de dire que j'ai été formée.. là où j'ai été formée c'est les trois ans à Nantes.. ça m'a fait trois ans de formation très bien..Je suis arrivée à Asnières, je demande ma mutation pour rentrer à Paris, faut dire qu'entre temps mon père était tombé malade, euh.. on avait peur qu'il ait un cancer du poumon donc euh.. je me suis radinée parce que je voulais pas laisser maman seule en cas de pépin donc euh..j'ai demandé ma mutation pour Paris. Je suis nommée à Asnières comme Paris Asnières..(inaudible) c'était très difficile à faire, j'ai fini par trouver un logement à Asnières.. enfin.. Je suis revenue à Asnières, avec une équipe, uniquement féminine, moi quand je suis arrivée, y'avait plus que le directeur.. ça m'a beaucoup surpris. Y'avait encore un médecin qui travaillait, mais alors il travaillait dans les écoles, on voyait plus le médecin donc on avait plus ce contact privilégié, de jusqu'où c'est.. c'est.. emmerdant, hein, parce que ça c'est très important le colloque avec le médecin. On faisait toujours, euh..on discutait toujours dès que y'avait un problème, on laissait pas partir notre médecin avec ses 18 gamins, si on avait vu par exemple une contre indication importante hein.. euh..même une non vision des couleurs, les monoculaires par exemple, etc.. bon. . euh..On voyait hein.. ça arrivait. Y'avait des enfants qui avaient le cœur fragile, un souffle au cœur etc., fallait discuter avec le médecin, hein.. donc c'était important. Moi, j'insiste beaucoup car c'était vraiment très important. ET…. Donc j'arrive à Asnières, alors euh.. y'avait plus.. Les conseillères euh.. semblaient avoir gagné leur indépendance..

P : 64 hein.. ?

M :Oui, oui j'arrive en septembre 64. Et alors là j'arrive dans une structure complètement différente :les conseillères avaient un secteur, nous n'avions pas de secteur à Nantes hein, tout le monde travaillait en batterie. Donc on se.. s'était par rapport à ce que je trouvais moi c'était un gag (pas certain). Je me disais « ha bah tiens, ils sont d'avant-garde, on a un secteur, on se débrouille ». Alors moi je me vois attablé..aa.. enfin octroyé le secteur de Gennevilliers et de Villeneuve la Garenne… voyez deux grands secteurs.. bien.. bien..(inaudible)..Euh..(inaudible).. par contre le directeur.. une « peau de salope »…….. un « pot de zibi ».. euh.. moi je me heurte avec ce pot, j'arrive le 1er septembre, le 12 septembre, on était déjà à couteau-tiré , ça a pas été long..bon.. 12 septembre.. Il faut euh.. c'était fini.. c'était fini pour la bonne raison que euh.. le 12 septembre, c'est la fête de l'Huma. Moi le samedi 12 septembre, je ne veux pas travailler, je vais à

la fête de l'Huma dès le vendredi. Alors je lui dis « Pas le 12 septembre, je veux pas être de corvée le samedi matin du 12 septembre, je suis pas là ». Il me dit devant témoins « Ha les jeunes conseillers d'aujourd'hui veulent pas travailler ! ». Je lui dis « Si, je veux bien travailler un autre samedi, mais pas le 12 ! », « Eh bien ce sera le 12 ouuuuuu….bloubloublou…. veulent rien faire ceux là ». Et pour.. euh.. quand j'étais arrivée, le premier jour, y'avait un détail qui m'avait un peu choquée, la secrétaire qui était la plus proche du bureau du directeur avait les yeux tout rouges. Je me suis dis « Ha c'est pas vrai, elle a pleuré avant d'arriver ». Et alors petit à petit, le 12 septembre, j'avais appris pourquoi, elle s'était déjà faite engueulée le matin de la rentrée, elle s'est dit « encore une année à trainer avec ce vieux machin » et elle pleurait… bon.. Quand ils m'ont vue déjà bien accroché avec lui ils ont dit « Oh bah y'a bon banania..ça va… (éclat de rire).. ça va barder.. on sera bon.. ». Et ça bardait tellement, ça bardait beaucoup hein parce que moi j'étais pas responsable syndicale, à Nantes j'avais été responsable de cellule, mais là.. j'étais responsable de rien du tout même pas de mon syndicat.. une copine, elle avait dit « Oh bah moi je veux bien prendre la petite cellule syndicale », prend la donc c'est très bien, et à la première grève, il saute dans mon bureau : « Je vous somme de vous inscrire comme gréviste ! ». (Elle répondit) : « Non monsieur je ne m'inscrirai pas comme gréviste, je veux bien m'inscrire dans.. euh….d'abord ça vous regarde pas de m'inscrire quelque chose, ça vous regarde vous, vous faites ce que vous voulez mais moi je …. », « Mais c'est marqué que vous devez …. ».. (elle répondit) « Non, vous remplissez votre circulaire comme vous voulez mais moi je marque rien ! ».

P : C'était pour quelle grève ?

M : Oh c'était une grève en 64, on en faisait tous les trois mois alors..vous savez.. moi je reproche au SNES beaucoup de choses et en particulier les grèves à répétition, ça sert à rien, ils les font pour gonfler les grévistes, ça sert vraiment à rien, je sais pas pourquoi ils continuent à faire des grèves comme ça, c'est pas possible. Et donc on en faisait, j'étais jeune, j'disais « Ca fait une journée », on mangeait des soupes..et..

P : A ce moment là, vous êtes SNES ?

M : Voilà, alors voilà ! Voilà, quand je suis arrivée à Paris, à Asnières, c'était plus le SNET c'était le SNES.. hein..vraiment, c'est charnière hein.. si c'était pas tout de suite c'était quelque temps après.. hein.. c'est charnière… euh.. c'est charnière justement à cause des professeurs conseillers . On avait trouvé, les professeurs conseillers, nous on allait faire la même chose, il fallait bien se mettre au même syndicat.. enfin..des trucs comme ça. Donc euh..je prends Asnières et je prends la responsabilité de mon secteur, toute seule. Alors là effectivement ça changeait… mais y'avait euh.. le dossier, l'examen complet… Alors là, conditions complètement changées parce que les examens collectifs je les afiasais toute seule, mon calendrier je l'établissmais.. je l'établissais toute seule « à la va comme j'te pousse » hein euh.. c'est pas pareil que d'avoir un calendrier qui est relié par son secrétariat. Pas couvet par l'inspecteur d'académie, uniquement couvert par le directeur et puis l'OCSAI aussi il envoyait les papiers à l'OCSAIO. Donc si vous voulez, fragilisé, le conseiller est complètement fragilisé.. hein.. moi j'ai eu l'impression qu'on me larguait.. alors complètement fragilisé mais avec un sentiment de liberté pour équilibrer hein..

P : Comment cela se passait-il dans l'école ?

M : Voilà ! Alors ça se passait uniquement en tête à tête entre le chef d'établissement et les profs..

P : Vous voyiez moins les élèves du coup ?

M : Alors euh..On voyait…. Bah oui, nos 18 élèves on les voyait plus.. voyez.. on allait les chercher dans les couloirs. Alors on allait les chercher dans les couloirs..ça se passait comme ça..euh.. « Monsieur le principal, je cherche Dupuis, Martin et .. Dupont », (le principal) « Vous les avez pas trouvé Madame.. ? », (elle) « Non je les ai pas trouvés », (le principal) « Ha bon.. eh bien écoutez vous les prendrez la semaine prochaine », (elle) « Ok ». Alors la semaine prochaine, je revenais, parce qu'on faisait les permanences à jour fixe, pour voir ces fameux 18… voyez.. Alors la semaine d'après je re.. (elle) « Monsieur le principal je trouve toujours pas Dupont, Durui, enfin.. machin..je les trouve pas ! Ils sont dans aucune des classes, ils sont encore absents », (le principal) « Oh bah oui, ho bah c'est peut être des fantômes ! », (elle) « Bah c'est quoi des fantômes ? », (le principal) « Oh bah c'est des mômes qu'on inscrit pour qu'il y en ait 34 par classe.. bah vous avez pas deviné ? », (elle) « Bah non moi j'ai pas deviné, je (inaudible)..pas que vous en étiez là », (le principal) « Bah oui ! On est bien obligé d'inscrire des fantômes par ce que sans ça il nous colle des mômes à qui euh..(incompréhensible) ». Donc déjà vous voyez à partir de ce moment là, entre un vrai, un faux, un fantôme, on savait plus où trouvé les mômes ! Voyez… il fallait convoquer les parents ! Alors là c'était la croix et la bannière de convoquer les parents parce que les parents… Vous aviez vu le gamin à l'école, vous vouliez le convoquez au centre.. hein.. ça marchai plus ! Ca commençait à…….bafouiller pas mal hein. Donc euh…… on faisait ce qu'on pouvait, on travaillait.. on faisait ce qu'on pouvait, c'est-à-dire, comme moi j'avais très bien été formée, je me cramponnais à cette formation, c'était formidable, ça allait, et je trouvais de temps en temps des principaux de collège très intéressant et je trouvais toujours les instit BIEN ! C'est-à-dire qu'on avait toujours la structure instit, elle avait pas disparu ! Alors avec les instits on travaillait BIEN mais par contre il fallait déléguer à l'instituteur beaucoup de notre savoir faire… voyez…donc si vous voulez là cette fois –ci on travaillait par délégation, les trois quarts du temps, on voyait plus qu'un quart des familles. Alors on nous le reprochait ! L'administration nous disait « Oh bah vous avez pas vu beaucoup de familles ! ». Oh bah bien sûr… euh… le système est désorganisé.. euh…. Connaitre.. euh.. alors là on perdait énormément hein.. on voyait plus les familles. Alors l'instit par contre, lui il voyait les familles parce que quand le gosse était insupportable, il convoquait les parents, « Votre môme je vais le foutre à la porte, etc.. ». Donc au niveau des fins d'études, on déléguait à l'instit… bon.. le plus qu'on pouvait.. on gardait les cas euh..les cas un peu douloureux on les gardait ! Euh…….avec els collèges, eh ben, on déléguait.. les professeurs principaux, le principalat de professeur se mettait mal en place. C'est-à-dire que y'avait comme interlocuteur valable le chef d'établissement. Ce qui posait de gros problèmes car le chef d'établissement était jamais neutre… jamais neutre. Il avait ses idées sur où il fallait emmener les petits Dupont qu'il connaissait depuis qu'ils étaient petits, quant c'était les fins d'études, il savait qu'il avait à punir un cinquième qui serait insupportable, chez son copain avec qui il allait diner en ville..Si bien que travailler avec les chefs d'établissement c'était délicat. Y'avait des choses qu'il ne fallait pas dire.. donc.. euh.. ça commençait à m'empoissonner beaucoup. Enfin je suis restée trois ans à Asnières dans cette galère..

P : 3 ans…

M : Oui je suis restée trois ans dans cette galère..euh.. m'engueulant avec certains principaux, donc,là c'était très grave de s'engueuler avec un principal de collège parce que .. fallait que le directeur rattrape la chose. ..bon.. il rattrapait.. Le vieux satyre il est parti au bout d'un an, moi j'avais déjà averti le syndicat et le syndicat a eu la gentillesse de me dire « Je crois qu'il demande un poste au ministère, il va s'en aller ». Bon j'ai dit « chouette », alors il me dit « Fais pas de mousse », le copain du syndicat, « Fais pas de bruit, fais toi toute petite, fais toi oublier.. il se tire ». Et après on a eu une directrice en or, sympa comme tout !

P : Les pratiques ont été les mêmes ? Car il y a eu une mise en cause…

M : Alors, les parties.. les pratiques ont été les mêmes ! Oh la mise en cause, c'est beaucoup plus tard ! Les pratiques sont restées les mêmes, euh.. avec ce que pouvais faire le conseiller, c'est-à-dire que le conseiller qui avait à se trimballer euh..35 cahiers, quatre fois 35 cahiers dans ses valises hein, plus les cahiers de réponse.. il courrait pas après le boulot ! Euh….. les conseillers comme ils étaient libres, ils faisaient ce qu'ils voulaient… ils commençaient à scier l'arbre sur lequel ils étaient assis, mais ça sciait très doucement car ils étaient pas doués. Mais ça se sciait hein.. bon..9a je sais pas comment ils s'y sont pris mais ça a tenu, parce que là trois ans après Asnières, je suis revenue à Paris..

P : EN 67..

M : Voilà en 67 et 69 je suis revenue à Paris 11e. Et en …….69-77 je suis revenue à Paris 13e. Alors à Paris 11e, j'ai retrouvé une structure qui rappelait Nantes.. avec quand même un secteur, c'est-à-dire que la directrice voulait garder son pouvoir contre la..la liberté des gens…la directrice qui est toujours vivante, c'est Jocelot, qui vient avec ses 92 ans, vous avez du la voir..

P : Ha, au GREO ?

M : Au GREO, oui oui, c'était elle. Elle voulait garder son pouvoir, d'ailleurs elle avait très bien compris à l'époque, il fallait que le maximum de visites médicales se fassent au centre. Parce que la visite médicale..

P : C'est encore le COP à l'époque ?

M : Oui, c'est encore le COP.. euh la visite médicale était importante et.. donc euh.. quand j'étais au centre, y'avait le médecin. On travaillait bien, on travaillait à l'ancienne. Et elle, elle prenait… elle avait beaucoup d'idées, elle avait beaucoup de courage aussi c'est pour ça que moi je lui en veux pas d'avoir été un peu tyran sur les bords parce que quand on veut garder son pouvoir mais que les structures ne s'y prêtent plus , on est obligé..euh.. de temps en temps de montrer les crocs, euh…je lui en veux pas du tout parce qu'elle avait le courage et une initiative personnelle importante. Alors on rentrait dans le collège là. A Asnières j'étais déjà rentrée dans les collèges hein..d'une manière systématique hein..beaucoup plus qu'à Nantes, à Nantes on était rentré dans les collèges sur la pointe des pieds. Mais à Asnières on était rentré dans les collèges euh…. Institutionnellement parlant.

P : Oui, avec les réformes…

M : A Asnières, institutionnellement parlant, on est rentré dans les collèges.. ET dans le collège, euh..on s'est aperçu que les 6e avaient besoin, c'était son dada mais elle avait raison, elle..que son collège.. que y'avaient des dyslexiques qui allaient boiter toute leur vie, alors on faisait des examens avec le soutien de Begara (?) de toutes les sixièmes..sans… secteur ou pas secteur on l'a fait chez beaucoup de sixième et elle, elle voulait qu'on fasse toutes les sixièmes de la rue Amelot qui étaient sur son secteur et à ce moment là on faisait du dépistage de dyslexique. On faisait un bon dépistage de dyslexie en sixième et elle avait réussi à intégrer les orthophonistes privés dans le secteur public, c'est-à-dire convaincre le chef d'établissement, que si l'orthophoniste privé rentrait dans l'école, y'en avait pas, y'avait pas de psychologue scolaire, y'avait pas d'orthophoniste en 6e, on pouvait continuer à soutenir les mômes qui avaient déjà été peut être un peu soutenu en primaire, à l'école, on commençait à ne plus avoir beaucoup de primaire, petit à petit les classes de fin d'études ont disparu. Quand j'étais dans le 11e y'avait encore des classes de fin d'études et au début du 13e y'avait encore des classes de fin d'études, elles ont disparu en

71 les classes de fin d'études… donc… euh … au début de ces années là y'avait encore des classes de fin d'études mais y'avait quand même des enfants qui passaient en sixième sur des bons.. sur certains bons critères mais qui étaient nuls en orthographe… les instits les défendaient, etc.. enfin ça se passait on ne sait pas trop comment. Jocelot, en plus de notre traditionnel travail sur les profs.. les profs principaux etc., qui se mettaient en place que tout doucement, parce que j'ai commencé à travailler sérieusement avec les professeurs principaux de collège, que, et de lycées, que au 13e.

P : Après 68… ?

M : Oui..euh.. après 69, j'ai commencé à travailler après 69. Parce que… hein..on.. Jocelot prenait les lycées, elle avait Voltaire avec elle, elle avait quelques établissements où elle travaillait bien en tant que psychologue scolaire et plutôt conseiller d'orientation, elle, mais euh… et nous..on faisait… j'ai pas travaillé intelligemment, enfin j'ai travaillé, comme je travaillais aussi mal.. que… enfin.. ça me plaisait pas, ce travail ne me plaisait pas.. Je me suis re installé mieux dans le 13e, et là la réforme était plus claire en 69, donc y'avait un travail dans les lycées et dans les collèges, plus systématiques.

P : Avec les CIO..

M : Et on a commencé à s'appeler..on s'est encore appelé COSP…Ha oui, oui….

P : Mais il y a eu le nouveau concours au début des années 1970 ?

M : Oui il y a eu le CAFCO…

P : Et c'est devenu CO..

M : Non COSP..

P : C'est resté COSP ?

M : Oui, c'est resté COSP. C'est devenu CIO..ha je sais pas si Monsieur Mounier l'a connu le CIO et Mr Mounier est mort en 1972….

P : Louis Mounier ?

M : Oui..

P : J'ai lu des textes de lui dans l'ACOF, dans les bulletins de l'ACOF, dans lesquels il défendait le rôle de travailleur social du conseiller d'orientation..

M : Oui, oui oui..Alors lui le prenait bien… On avait plusieurs aspects dans cette chose là.. mais c'est vrai que c'était très important pour les apprentis aussi. ET on travaillait très bien avec la chambre du commerce de Paris qui avait un très bon CFA .. Jocelot travaillait très bien avec le CFA de la rue Darbois qui était la coiffure, voyez…… donc on voyait tous les enfants de la coiffure à l'époque..euh.. patronaux, ceux qui faisaient coiffeur chez les patrons… On restait très charnière professionnelle.

P/ Oui c'est ce que je suis en train de me dire. Tout ce qui est scolaire…..

M : Non, à part la dyslexie de Danielle Jocelot, on faisait le.. l'aspect très professionnel.. c'est-à-dire la charnière.

P : C'est vous qui, qui avez défini cela comme ça ou c'était votre mission.. car en 1971 il y avait cette idée forte d'information…

M : Alors les missions, vous avez intérêt à reprendre tous les BO avec attention parce que là, faut les reprendre. Faut les reprendre avec attention et essayez de les calquer par derrière, reprendre tous les BO..euh.. mais peut être qu'à lINOP vous trouverez les textes sur des revues spécialisées sans reprendre le BO hein parce que …..

P : Oui y'a Caroff qui a fait un bon boulot…

M : Voilà vous reprenez Caroff parce que… vous reprenez bien l'évolution tel que Caroff la voit pour plaquer l'expérience personnelle hein parce que sinon vous allez vous perdre… étant donné que moi les dates… et puis moi j'en faisais qu'à ma tête alors..c'est assez difficile hein.. bon..Donc après est arrivé, donc à la… au 13e.. pareil.. structure parallèle à Nantes mais sectorisée pour les conseillers, c'est-à-dire, liberté du secteur mais la même structure c'est-à-dire, visite médicale, c'est important cette structure visite médicale, visite médicale au CIO ou dans l'école, par un médecin d'orientation, hein et non pas par le médecin scolaire, ça c'est important…

P : le médecin d'orientation..

M : Ha oui…c'était quelque chose d'essentielle… hein.. moi je ne pouvais pas travailler sans le médecin.. je ne.. je n'osais rien dire sans le médecin. C'est de la foutaise, les gens qui travaillent sans le médecin et qui orientent vers le professionnel, c'est des malhonnêtes. Ils font n'importe quoi. C'est du n'importe quoi ! Mais même pour travailler sur un ordinateur..un gamin qui est fatigable des yeux, vous allez le mettre toute la journée.. vaut mieux qu'il ait un métier avec plus de changement qu'informaticien, hein.. Un gars qui ne voit pas les couleurs, bah faut pas le mettre sur des petits trucs à créer des programmes.. hein.. Un gosse qui n'est pas très manuel, qui est un peu maladroit..ça arrive.. vous le voyez pas sur son écriture, ils écrivent tous mal, hein… faut absolument qu'il fasse un petit travail manuel pour voir la délicatesse de sa motricité ! Bon, si vous n'avez pas les données de sa motricité, pas les données de.. psycho-physiologiques…(rire)

P : Que vous adoriez…

M : (rire) Que j'adorais.. si vous avez pas ça..eh ben vous faites un très mauvais boulot !

P : Mais les pratiques… moi..dans les bulletins de l'ACOF je vois ça..comme dans les bulletins du SNES, les pratiques ont changé et ont été critiquées à partir des années 1970, avec tous l'aspect psycho-physio….

M : Alors l'aspect..

P : Psycho-physio.. médical quoi !

M : Alors l'aspect a été critiqué mais à mon avis par manipulation gouvernementale. C'est-à-dire qu'il suffisait de faire glisser dans les rangs des collègues qui voulaient être déjà sectorisé alors que… Faudra absolument que vous fassiez ça, il est indispensable que le conseiller soit assis dans un CIO ou un COP, c'est indispensable ! Alors le conseiller qui est crétin.. parce que.. il veut sa liberté d'action, il veut être responsable, il veut se prendre pour ce qu'il n'est pas.. euh.. donc il dit

« Je veux travailler libre, euh libre ».. il peut mais il sera jamais conseiller d'orientation ! Il sera conseiller psychologue, peut être, mais d'orientation professionnelle. Hein, donc euh.. et.. ce que les gens ont besoin, c'est pas d'un conseiller psychologue, ils ont besoin d'un conseiller d'orientation professionnelle, scolaire, universitaire et professionnelle, c'est-à-dire quelqu'un qui voit l'avenir, alors bien sûr, ça fait cartomancien, quelqu'un qui voit l'avenir en fonction d'un donnée physique, pas génétique encore, hein.. mais vraiment.. alors.. bien sûr qu'on a été critiqué sur la psycho-physio, parce que y'a des compensations, mais, un gars qui est maladroit.. il peut s'adapter très bien.. moi j'ai mon frère qui a été opéré de la main, il a fait aucune rééducation, quand il est sortir il pouvait pas conduire sa voiture du tout, il pouvait pas passer les vitesses. Deux ans après l'opération, sans rééducation, il passe les vitesses..bon.. je sais même pas si il mange pas encore de la main gauche… m'enfin.. lui il est complètement abruti .. donc il s'est rééduqué et il a compensé, bon.. c'est vrai qu'il y aura des compensations comme ça hein.. mais moi quand j'ai vu.. je l'ai vu des mes propres yeux un médecin du travail donné un avis d'orientation pour un jeune de 16 ans, émettant, un jeune de 16 ans malade d'un souffle au cœur dont la gravité ne m'appartenais pas à détecter, hein.. il avait simplement contre-indication pour tous travaux de force. Le gars de la médecine du travail a mis sur son compte rendu « Peut être mécanicien auto à condition de ne pas se fatiguer ». Le mécanicien auto il travaille sur le dos. Nous on avait appris, parce qu'on faisait la technique des métiers, on avait appris que le mécanicien auto il s'asseyait sur une roulette, il passait en dessous, il avait les bras en l'air. Mettez un enfant, malade du cœur, pendant une demi –heure, les bras en l'air, en train de travailler avec un petit outil comme ça, vous allez voir combien de temps il va être euh.. mécanicien auto celui là. Voyez… si vous voulez c'est pour ça que j'insiste vraiment lourdement, lourdement, sur tout ce qui a été, ce qui a été mal faite…Alors maintenant quand on prend de gens conseillers, qui n'ont qu'une envie c'est de ne pas être astreint à un directeur con, comme je l'ai été, et que, voilà, qui ne savent pas négocier, parce qu'ils rentrent dans le lard, et qui veulent être autonomes , ils disent le CIO « On n'en a rien à faire », euh.. « on est conseiller psychologue »… psychologue.. c'est pas crédible aux yeux de la population, ils s'en foutent des psychologues, y'en a qui disent « tout mais pas un psycho » ! Moi j'ai eu comme prof.. à Paul Valéry, j'ai terminé ma carrière à Paul Valéry comme conseillère, directrice de CIO par-dessus le marché, en me faisant dire par un professeur de philo « Non non la psycho je m'en occupe, je suis philosophe, j'ai une classe atypique, grandes difficultés cette année. Ne vous inquiétez pas tout ce qui est psychologie je m'en charge ». « Bien monsieur le professeur »..même pas agrégé.. « D'accord ».. hein alors j'allais pas moi insisté pour être psychologue ! J'allais insistée pour être conseillère charnière entre l'école, l'université, autre que la philosophie.. ils vont pas tous être philosophe ces enfants, « Non non mais.. » donc il m'en a très peu fait voir, il était très bien, professeur.. y'avait pas de principal en professeur mais il assumait très bien tout ça donc euh.. moi j'ai rien dit euh.. quand on est passé conseiller psychologue je l'ai beaucoup regretté mais j'ai rien dit…… C'était peut être le moyen, je pensait que c'était le moyen le plus utile de rester dans l'établissement scolaire. Parce que dans l'établissement scolaire cela commençait à aller très mal et d'avoir une permanence dans un établissement scolaire, toutes les semaines ou deux fois par semaine, je sais pas comment font les conseillers, mais la présence, notre présence dans l'établissement était un bien pour les enfants. Comme on pouvait pas y être en tant qu'orienteur, y être en tant que psychologue c'était mieux pour les jeunes.. donc c'est sans.. sans angoisse que j'ai levé mon petit panneau dans la Sorbonne où y'avait le psy.. hein..bon.. mais.. euh…qu'on….que…. on perdait plus qu'on ne gagnait. Les enfants gagnaient, les enfants gagnaient, ils gagnaient la présence d'un personnel… euh.. près de… un plus… hein mais c'était tout. Ils ga.. ils… ils..perdaient beaucoup de chose…(regarde sa tasse et tourne sa cuillère)..

P : Pour en revenir au CAFCO, 1971-1972 et votre expérience dans le 13e…

M : Alors dans le 13e, mon a… dans le 13e je tenais.. je menais ma barque effectivement comme je l'entendais..j'avais acquis beaucoup d'expériences avec des échecs donc je me débrouillais bien avec les professeurs principaux..

P : Et avec les collègues.. vous aviez des collègues fraichement promus, qui avaient le diplôme…..

M : Le… dans Paris on avait rarement, on avait que des remplaçants comme jeune collègue et on avait que des stagiaires comme Pierre Roche, on l'a eu comme stagiaire, que j'ai eu comme stagiaire. Mais euh.. il a rien écouté de ce qu'on lui a dit d'ailleurs…

P : Ils avaient les mêmes pratiques ?

M : Non Pierre, il a jamais pratiqué aucun travail de conseiller..

P : C'est ça qui est intéressant…

M : Je ne sais pas ce qu'il faisait , vaut mieux pas savoir. Y'a des collègues qui en disent pique-pan de Pierre alors bon.. moi j'aime bien Pierre, euh.. il fait un boulot dingue en tant que chercheur, hein… en tant que science de l'édu et chercheur dans l'orientation et je respecte son boulot mais comme conseiller de terrain, il me ressemble comme le diable et le bon dieu (rire).

P : D'accord…

M : Mais euh.. donc il a été très controversé bon euh.. il a eu des antagonismes avec ses directeurs comme c'est pas possible sauf Noel parce que Noel…… Moi j'ai été directrice, et quand on est directeur il faut être un peu opportuniste et je m'étais bien dit dans la tête, « j'accepterais tout ce qui est positif, ce qui seras négatif j' essaierai de l'atténuer », quitte à téléphoner par derrière en disant « bon bah oui bon (inaudible) avec un tel, ça va s'arranger vous inquiétez pas, nous le centre fait ceci, euh on sera bien obligé de faire tous pareil », tout ce que je pouvais trouver pour dire « tout va très bien, y'a un centre, vous inquiétez pas, si ça va pas cette année, c'est le centre qui va veillez au grain, on change pas les secteurs », ça changeait jamais mais ça fait rien, il suffisait de le dire un peu d'être bien avec les proviseurs, moi j'étais six ans à Orsay très heureuse, j'allais mangé avec les principaux de collèges le soir et je me permettais d'emmener ma fille qui avait douze ans pour manger à la même table que nous.. hein c'est le seul enfant qui y était.. elle s'en rappelle encore.. et donc euh fallait tenir, fallait… et les conseillères bon ben.. ça s'harmonisait, leur autonomie quand on la… de…de l'huile dans les rouages, la réclamation de l'autonomie complète, euh ça allait pas au-delà… c'est-à-dire que à mon avis, et je pense que les conseillères dans le fond de leur truc de leur tête, y'a pas de conseiller psychologue sans CIO. Ca il faut le répéter et le rabâcher, c'est impossible, même avec internet c'est impossible. Parce que le CIO ça permet aux copines de pleurer quand ça va pas avec les profs et il peut y avoir.. avec.. avec les professeurs principaux qui revendiquent de tout savoir sans rien avoir appris, euh…. Remarque maintenant les conseillères elles vont être à peu près du même niveau que les professeurs principaux, ça je sais pas comment ils vont faire. Mais ça permet quand même l'échange, ça permet d'avoir du temps pour connaitre l'extérieur. Le temps, les professeurs principaux l'ont pas. Quand on leur impose du temps pour apprendre l'extérieur, y'a pas un chat, on part à 25 et on se retrouve à 5… hein… (inaudible)… hein…On part à 25 à la sortie y'en a plus que 5, on se demande où ils sont passés, ils ont trouvé tous les couloirs et tous les escaliers pour rentrer chez eux plus tôt.. bon ! Donc la formation des professeurs principaux ça été à la…. Euh…à la routine.. Hein.. c'est-à-dire qu'ils avaient réussi à obtenir quelques adresses pour planquer leurs petits en difficultés et l'orientation c'était « Oh bah oui, qu'il aimait les plumes, y'a

un (inaudible) fleurs et plumes, c'est quoi ça fleurs et plumes ? Ha bah faudrait peut être y allé aux fleurs des plumes ».

P : Donc quel était.. du coup quel était le rôle du conseiller dans ces années 70 avec la place forte du professeur principal ?

M : Le rôle du conseiller…bon.. le conseiller moi tous ceux que j'ai connu de 70 à 93, le conseiller s'est cramponné à ses 18..

P : A l'OP ?

M : Oui…

P : Il y avait une mission d'information…. (coupé)

M : L e conseiller chez… s'est cramponné en ajoutant alors en diminuant son effectif, hein c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir ses 18 ben…. Il a diminué ses effectifs d'examens individuels, à ce moment là on nous en a imposé 250 par tête de pipes. Oui, oui je vous assure que 250 dossiers ouvrables, moi j'étais directrice à l'époque, ça voulait dire,..

P : (Je parle en même temps qu'elle.. Ma remarque est incompréhensible)

M : Oui oui en dépit de ma mauvaise volonté j'ai été directrice 16 ans (rire)…

P : 16 ans… à partir de… 77 ?

M : 77, oui..83, de 77 à 83 j'étais à Orsay, très beau centre, gentil sympa et à L'université, j'étais membre du conseil d'administration du premier cycle à l'université, c'est-à-dire j'ai fait mettre en place des hôtes d'accueil, pour qu'aux étudiants on leur explique la fac où étaient les lieux parce que, moi j'ai dit « J'ai cherché vos centres de photocopies pendant une journée donc faut pas que les mômes ils cherchent tout ça donc…. » ils ont écouté, ils ont fait des hôtes d'accueil… ho ils m'écoutaient bien ! Alors ils avaient réussi à faire de détacher le premier cycle du second cycle, eux, pour faire de la sélection et nous pour faire de l'adaptation. Donc on avait une conseillère en place à l'université à mi-temps, moi qu'était au conseil d'administration, à Orsay c'était très intéressant, je me suis bien intéressée pendant six ans hein..vraiment ça m'a beaucoup plus mon séjour à Orsay. Dans le 12e, je suis revenue dans le 12e, cette fois ci non pas à cause de papa qui était décédée mais à cause de maman. Voyez sinon je serais restée à.. ho pi peut être à cause de ma fille parce que ma fille est entrée en 6e quand j'étais à Orsay, c'était abominable j'étais obligée de téléphoner à des parents d'élèves , « prenez ma fille, elle est en 6e, elle a pas d'autorisation de sortie.. euh je vais téléphoner ceux-ci cela..aidez moi à élever ma fille.. » c'était pas très facile.

P : Vous êtes retournée dans le 12e après…

M : Ha oui, je suis retournée dans le 12e et là Maman était commerçante dans le 12e et elle était.. elle avait des des….. j'aurais du le savoir j'avais fait ça en physio à l'INOP, elle avait des syncopes, elle perdait connaissances. Et elle faisait en fait une hémorragie interne. Et on a cru que c'était le cœur qui lâchait parce qu'elle a voulu rester dans sa boutique jusqu'à 75 ans hein.. donc je savais qu'elle fatiguerait et le CIO était à 800 mètres de la boutique donc quand une cliente me téléphonait « Votre maman se trouve mal », j'ai appelé le SOS médecin et je suis arrivée à la boutique en même temps que SOS médecin voyez.. du bureau je l'avais fait pour ça, j'étais

revenue dans le 12e pour ça. Après elle s'est arrêtée, moi j'ai fini dans le 12e, j'ai pas cherché.. euh.. j'ai fait de la routine dans le 12e..

P : D'accord…

M : Bon les conseillères se sont cramponnées aux examens individuels le plus longtemps qu'elles ont pu. C'est-à-dire tant qu'on a pas supprimé la visite médicale obligatoire. Et un beau jour on a supprimé le médecin d'OP. Et ça faudra regarder.. dans.. le…

P. Quand..

M : Voilà.. suppression du médecin d'OP. Hein… donc à ce moment là on a eu recours au médecin scolaire, euh et même après je crois que.. euh.. Si vous voulez les conseillères ont été toutes formées comme moi et tenaient à la visite médicale.. On pouvait pas… voyez. Compte tenu de cette formation INOP, complètement inopienne psycho-physio.. euh on tenait à la visite médicale donc le jour où on a enlevé les médecins, alors fallait courir après le médecin scolaire pour avoir un colloque, voyez.. alors on mettait colloque avec le médecin et le colloque c'était de l'emporte pièce.. m'enfin on le faisait quand même. Et puis le médecin, y'a eu des médecins scolaires intéressants, y'avait le docteur Moléon qui a travaillé avec moi, euh non… elle vient, elle vient des fois au GREO, elle est venue une fois au GREO.. c'est pas Moléon, c'est le docteur .. oh mince alors son nom m'échappe je l'aimais bien pourtant enfin.. elle avait.. elle formait les médecins scolaires. Elle avait réussi.. euh.. elle a fini sa carrière comme médecin du travail hein.. elle a vraiment pas pu continuer.. hein bon.. alors à ce moment là on pouvait pu appeler, on pouvait plus dire on fait un examen complet , on pouvait plus dire on fait un examen d'OP.. voilà donc on a travaillé en petit colloque, c'est-à-dire qu'on a essayé de faire euh.. l'ADVP là… euh..

P : l'activation du développement à la vocation personnelle..

M : Activation de……, voilà.. .

P : A partir de 70, 75..Ha bah non après…

M : Oh… 77 ! Oh oui moi j'ai jamais travaillé avec de l'activation comme ça..

P : C'est venu après…

M : C'est venu après…en 77 à ce moment là, et encore euh.. oui à partir de ce moment on a travaillé avec euh.. faudrait que je revois une collègue d'Orsay mais mes collègues d'Orsay elles ont toutes..elles sont plus restées..euh..

P : Ca n'a pas été difficile cette adaptation ? C'est-à-dire….

M : Ca s'est jamais fait correctement. Non, non ça s'est jamais fait d'une manière systématique, pas du tout. Cette activation de choses, fallait réunir les élèves en groupe.. alors pour les réunir en groupe classe c'était trop lourd. EN demi-groupe, les profs voulaient pas, alors ils voulaient bien nous les envoyer au CIO en groupe toute la classe, alors on en perdait en route, alors là aussi ils partaient à 30 ils arrivaient à 20… au CIO. Alors vous continuez pas parce que vous vous dites, je suis responsable des 10 qui ont disparu.. hein donc euh.. ça marchait pas.. alors si vous voulez on pouvait pas faire d'activation vocationnelle avec des papiers crayons. Non, ça le papier crayon et le questionnaire d'intérêts, ça marchait un peu pour nous connaitre l'enfant, hein.. on pouvait faire certaines choses en collectif en papier crayon, pour approcher l'élève qu'on recevrait après

en individuel. Ca oui, dans le style un peu……. Intermédiaire entre le questionnaire d'intérêts oui non, et l'ADVP, voyez. Non c'était pas… c'était plus du boulot ça..mais enfin on l'a fait quand même, c'est-à-dire qu'on voulait pas quitter le support du professeur principal, on voulait rester adjoint au professeur principal , celui qui en savait plus que lui, qu'il aidait. Don on est resté tributaire de la bonne volonté des professeurs principaux de travailler avec eux. Les professeurs principaux en général dans la majorité étaient des gens intelligents qui se rendaient compte qu'il fallait travailler avec nous. Moi j'ai eu aucun manque de travail, j'ai eu plus de travail que j'en ai eu à faire parce que les professeurs principaux étaient demandeurs hein..alors ils demandaient qu'on explique dans la classe , qu'on fasse des interventions de documentation dans la classe, qu'on fasse des séances de sensibilisation, « qu'est ce qui faut que je prenne en compte pour choisir ? », donc les séances de sensibilisation c'était de la psychologie à l'emporte pièce mais c'était de la psychologie hein.. pour que les enfants se positionnent devant le problème euh…

P : pourquoi de la psychologie à l'emporte pièce ?

M : Oh bah parce que c'était pas ce que je faisais autrefois…

P : Ca faisait plus référence à quoi ?

M : Quand je dis psychologie à l'emporte pièce ? Bah quand on essayait de mettre les enfants, de les aider à se positionner devant les choix à faire..

P : D'accord, vous n'étiez donc pas pour l'éducation des choix.. ?

M : Bah si on les positionnait en fonction de ce qu'on avait appris dans l'éducation des choix. C'est-à-dire euh….

P : Ca pour vous, enfin..c'est différent de ce que vous faisiez cette éducation des choix..

M : C'était pas de la psychologie, c'était…. Pff…c'était quelque chose, c'était mieux que rien. (fin enregistrement puis reprise d'un autre enregistrement)…lire dans les oreilles… hein.. parce qu'à Caen.. à Nantes, y'avait un médecin euh..le docteur Corman qui faisait, lui, oh qui était un très bon psychiatre, euh il faisait de la morphopsychologie. Il avait publié mais il faisait aussi « patte noire » qui était pas du tout de la morphopsychologie qui était de la .. euh… du transfert de problème sur l'histoire de « patte noire ». Il avait étudié, si vous trouvez ça en bibliothèque « Patte noire » Michel Corman , je crois qu'il s'appelait Michel, hein.. euh…..On allait nous.. on travaillait beaucoup avec eux à .. Nantes. Tous les enfants qui… euh…. Etaient à problèmes à Corman.. mais après Corman tous les mois on avait une journée d'étude pris sur notre temps de travail. On avait pas 28h de travail, on avait 35h ou 33h à l'époque et on les faisait les 33h mais dedans on pouvait mettre les visites d'entreprise les visites d'usines, euh.. Il suffisait comme on était organisé tous ensemble, on perdait aucun temps. Voyez c'est à dire que tout le monde allait aux journées Corman. Y'en avait pas qu'un qui allait aux journées Corman, le centre ce jour là y'avait pas de.. y'avait que le secrétariat, y'avait même pas de permanence. Voyez après on inventé la permanence pour qu'il y ait tous le tmeps quelqu'un qui accueille le public mais à l'époque le public y'avait pas de documentation, à la disposition du public à l'époque, y'avait de la documentation uniquement à la disposition des conseillers.. hein..

P : Ouais..après y'a eu l'information généralisée des effectifs scolarisés..

M : Voilà.. alors on est entré dans l'information généralisée, euh moi dès que j'ai été euh.. dans le 13e on faisait des séances pour tous les élèves de 3e, on de la documentation. Vous avez dans le

secteur telle classe, telle classe, telle classe euh… voyez vous aurez tel problème.. euh… en français ce sera difficile alors on faisait ça avec le professeur principal. Voyez on prenait des fois des jours.. moi j'ai eu le droit de bénéficier avec la réforme Haby, on a eu huit jours d'information de sports à Font-Romeu pour une classe de 3e qui avait été, soi-disant, tirée au sort enfin fallait répondre à un questionnaire, on a gagné mais je connaissais très « Caleca ».. Caleca connaissait très bien le 13e.. quand même les enfants du 13e, il ne me l'a jamais avoué carrément mais ç a du se passer comme ça parce que je me dis on a failli répondre à un questionnaire.. on a répondu.. le professeur principal était d'accord, moi j'étais pour tout ce qui pouvait nous sortir du train train donc on avait répondu tout ce qui avait du questionnaire sur l'orientation et le sport hein.. le sport et l'orientation. Alors on a été gagnant,… on a été gagnant et on a été faire une semaine .. complète à Font-Romeu, avec la classe et le professeur principal pour faire cette symbiose.. sport-orientation… la vaste rigolade.. j'étais encore assez jeune pour rigoler… bon.. je peux pas vous dire que je me rappelle des soirées dansantes mais c'est presque ça et puis les emmerdes que les gamins m'ont foutue. Les gamins de… les gamins des FAGOT, du collège un peu défavorisé de Fagot , ils ont été intenables ! Il a fallu négocier qu'on nous les renvoie pas au milieu du stage parce qu'ils ont commencé par dire « Mais c'est un lycée foutoire ce lycée de Font Romeu, il prend l'eau de partout, on a de l'eau dans nos dortoirs » alors le branle-bas de combat, « on veut pas dormir pas dormir dans le dortoir il nous tombe de l'eau dessus ». Bon, après ils rentraient tard, alors les autorité locales ils étaient pas du tout d'accord de voir nos grands gamins de 16ans, parisiens, faisant la belle vie à Font Romeu, enfin c'était …. Ce côté-là pour rester les huit jours .. j'ai eu du mal avec le professeur principal , on a eu du mal. On était deux.. trois, deux professeurs principaux, moi et puis y'avait d'autres classes qui avaient gagnés, y'avait une classe de Versailles et la fille, qui était conseillère d'orientation de Versailles, avait les dents beaucoup plus longues que moi, elle a fini SAIO cette fille là, je sais plus son nom mais à nous 5 on a réussi à stabiliser tout tout tout, pour rester les huit jours. Mais ça été pas sans mal. Alors euh…là l'orientation qu'on faisait en soixante euh… seize ou quelque chose comme ça, voilà ce que l'état nous proposait comme orientation, huit jours à Font Romeu avec une classe tirée au sort de la ri.. de la honte !

P :Vous fréquentiez encore l'INOP ou l'INETOP…

M : Oui mais on allait pas à l'INETOP ! euh.. nous on… Ha moi à ce moment là, entre 69 et 77 j'étais tellement écoeurée que j'ai voulu partir avec Legrand. Euh… les classes expérimentales…les classes de niveaux… euh.. je.. Y'avait une collègue de Meudon qui travaillait en classe de niveau et en 6e.. 6e .. 5e..enfin c'était expérimental, on faisait des testings assez souvent et on faisait des niveaux mobiles dans les collèges expérimentaux.. hein.. et moi j'étais tellement saturée de cette rigolo-manie (rire).. que.. euh… bah oui quand vous cassez… enfin je travaillais bien parce j' ai travaillé longtemps à Gabriel Fauré.. j'étais bien acceptée à Gabriel Fauré.. ça allait bien, y'avait pas de problèmes mais euh..pour moi c'était très insatisfaisant, c'était vraiment TRES insatisfaisant.

P : (inaudible)… ces années là sur l'orientation..

M : Oui voilà sur l'orientation pour moi, c'était très insatisfaisant..Alors..

P : Alors vous avez fini par, du coup…..

M : Alors j'ai j'ai essayé de partir avec Legrand à l'INRP, rue d'Ulm. Legrand a accepté ma candidature, et Noel Barthes n'a pas accepté mon départ. Noel Barthes il a di : « Oh non .. pfptpe (bafouille).. tu seras déçue.. pfotodne…reste avec nous », et puis euh.. il m'aurait peut être laissée

partir mais il a envoyé un rapport en disant : « Je veux le remplacement immédiat par une conseillère titulaire aussi bonne.. l'arrondissement ne veut pas de débutant ni de remplaçant ou d'intérimaire ».. pff je sais pas ce qu'il a collé, en tous les cas j'ai jamais eu la personne susceptible de me remplacer. Monsieur Legrand a attendu un mois ou deux et puis je suis jamais partie quoi.. appelée.. à ce.. je l'ai pas regrettée, je l'ai pas regrettée parce que… pour d'autres raisons un peu personnelles ……..(silence).. j'avais un peu su..succombé au charme de Mr Legrand. Oui, oui il avait beaucoup de charme, il avait un certain pouvoir sur les classes, hein.. donc il comprenait très vite.. moi j'étais une ancienne instit donc on m'avait… il avait fait le même congrès que moi à Claude Freinet quand il était IDEN parce que quand j'étais donc.. école émancipée.. donc frénétique. On nous appelait comme ça…

P : Frénétique ?

M : C'…. C'était les collègues qui nous appelaient les frénétiques. Et en tant que frénétique avec ma copine Annie qui était pas du tout frénétique mais elle était maternelle et les maternelles et les frénétiques ils étaient faits pour s'entendre.. hein.. parce que c'était pas l'école euh.. les classes maternelles et donc euh..dès la première année au congrès qui s'est passé, un des derniers congrès de Claude Freinet d'ailleurs était à Mulhouse.

P : (en même temps) Congrès de l'école émancipée ?

M : Oui, de l'école émancipée.. Je suis allée au congrès de Mulhouse euh avec ma copine Annie on est allé s'inscrire et puis on est allé à Mulhouse en stop. Et alors un jour que je bavardais avec Louis Legrand comme ça je lui disais « Oh bah je suis allée au congrès.. je suis une ancienne instit frénétique »… et il m'a dit : « mais moi aussi j'étais jeune IDEN, je suis allé au congrès de Mulhouse pour voir ce qui se passait ». On était donc tout content…. Tout complice.. enfin j'ai pas poussé la complicité trop loin non plus. Noel a peut être vu quelque chose de complicité alors il m'a dit : « Tu restes ». Bon j'ai pas regretté ! Donc euh je suis donc partie alors là.. cette période là elle était quand même intéressante parce que travaillé avec les enfants et travaillé à cette charnière, on.. on et.. fin de l'école, rejet de l'école et intégration, insertion dans un autre monde c'est toujours intéressant pour quelqu'un qui a fait psycho-physio et tout le bataclan.. donc on travaillait beaucoup avec les éducateurs aussi .. dans le 13e, je me souviens y'a encore la peine de mort et je me disais : « Faut absolument qu'on le sauve celui là, faut absolument qu'on le sauve, il va passer à la guillotine ». Hein.. alors.. je l'entend le dire à l'éducateur, il dit : « Faut lui trouver l'établissement le mieux possible, c'est le seul moyen de lui éviter la guillotine ! » hein.. et alors l'éducateur me croyant hein…et il me dit : « Je vais chercher, je vais chercher ! ». « Ne le mettez pas là où vous n'avez pas visité, faites ça le plus sérieusement possible »
.
P : C'est devenu une mission : l'insertion, l'intégration…

M : (hésitante) Bah… ouais….enfin….

P : Ca a changé par rapport aux années 50… 60?

M : Bah c'est-à-dire que .. euh on était toujours à la charnière hein.. on était à la charnière de tous les cas douloureux c'étaient les rejets de l'école ! Hein.. bon.. en fait faut pas se voir ni systématiquement à l'insertion ni rien, on était à la charnière de quelque chose d'autre, c'est-à-dire à la charnière des élèves de 3e qui rentraient en 2nd , à la charnière des 2nd qui se faisaient jetés hein euh.. parce que pour un prof l'orientation c'était beaucoup plus simplifiée que pour nous, un prof quand il était professeur principal il voyait que deux choses : il passe…

P : …. Il passe pas..

M : Il passe pas, il va ailleurs… c'est tout.. Vous auriez été dans les conseils de classe c'était que ça… hein et c'était des bagarres terribles, moi j'ai vu des conseils de classe dans le 13e où les gamins, moi j'ai eu ça un gamin qui, un cons..un délégué de classe qui : « Oh Madame donnez moi votre sac », parce que j'avais toujours des sacs pas possibles, « Je vous accompagne à l'autobus ». Je lui dis : « Mais tu sais ça va aller très bien », « Oh oui », dit-il, « mais avec tout ce que vous avez reçu sur le dos ça doit pas aller très bien ». Je lui dis : « Mais 'en ai pas reçu plus que toi ». « Oui mais », il dit, « Moi je m'en fous ! » (rire) « tandis que vous qu'est ce que vous avez pris ! ». Bon c'est pour dire à quel point le gosse charitable me disant notre pauvre conseillère qu'est ce qu'elle a dégusté, qui m'accompagnait, qui voulait m'accompagner pour panser les blessures qu'il soupçonnait, moi j'avais aucune blessure hein euh…

P : Vous disiez que c'était tout de même difficile de temps en temps les conseils…

M : Les conseils de classe c'était quelque chose de vraiment difficiles parce que il fallait faire sortir le prof de cet…..compartimentage, il passe, il passe pas, il va être dehors, en disant mais euh.. si il passe, quand même il faudra le surveiller, faut le surveiller mais je peux aussi vous aider ! Hein on peut discuter avec lui toute l'année d'un choix à faire l'année prochaine. Cette année il est ni bon à bouillir ni bon à rôtir je peux rien en faire ! Hein, il faut le garder ! Alors là, quand il fallait le garder c'était épique ! Hein et quand un gosse il est ni bon à bouillir ni bon à rôtir, vous pouvez pas le mettre n'importe où c'est impossible, vous le foutez (inaudible) trois mois après il est dans la rue ! Vous comprenez, alors nous on avait la possibilité de le détecter, PAS le prof.

P : Oui… vous aviez une formation de docimologie en plus…

M : Voilà, pas le prof. Le prof pouvait pas donc euh…hé oui, j'essayais de former les principaux de collège, moi, à la docimologie, ha bah… le proviseur du lycée Paul Valéry, quand je suis arrivée, je démissionnais jamais hein, à.. tous ils ont leur leçons de docimologie . M'ont-ils écoutés de temps en temps ? Je suis incapable de le dire, incapable. Je leur ai fait lire des articles, je leur donnai des photocopies des articles.. ouais bah je sais pas si ils ont entendus. Quand ils étaient, d'abord faut dire que y'avait tellement de choses à faire pour un seul homme, hein, que euh…quand au prof, ça ils ont jamais… alors là les profs j'ai même pas essayé de les convaincre, la docimologie pour un prof c'est impossible… hein.. la psychologie.. ma fille est instit, elle a eu une formation de psychologue, si vous saviez ce qu'elle dit des psychologues scolaires, c'est épouvantable. Ha je me dis : « C'est pas vrai, c'est pas vrai ! ». Alors moi je passe très bien, elle me pardonne tout quand je dis quelque chose, pas tout, mais euh parce que je fais orientation professionnelle et qu'elle sait que moi je suis cramponnée à cette charnière. Et je trouve cette charnière importante car cette charnière c'est aussi le rejet ! Hein… c'est… c'est le gars qu'on va éjecter euh.. à un moment ou à un autre. Soit parce qu'il passe au conseil de discipline soit parce qu'il a épuisé, hein parce que y'en a qui vont les usés hein la fois… pfff.. pas dire y'a des profs…. C'est très dur d'être prof, ça je peux… c'est très dur euh..bon. Mais euh les profs ils sont pas formés pour faire, ils sont formés pour faire hispanisant, anglicisant, littérateur mais, philosophe, mais ils ne sont pas formés pour être éducateur ! Or on les met à toutes les sauces, orienteur, éducateur, tout ! Ils acceptent ! Ils acceptent , ils se sont trompés de champ de bataille bon… qu'est ce que… ils se battent à droite alors qu'il fallait se battre à gauche, tant pis !

P : vous restiez attaché à ce moment là à tout ce que vous aviez pu apprendre, docimologie …
M : (en même temps).. Voilà.. voilà….moi je restais attaché voilà à tout ce qu'on m'a appris même si ça c'est m'ai passé … même si j'étais mauvaise élève, j'avais quand même compris le

sens des choses dieu merci et euh.. je pouvais bagarrer mais euh c'était très difficile, alors..on ajoutait à ça, à ce travail, la documentation, c'est-à-dire qu'il fallait fair des séances plénières euh…. Moi je me suis entendue dire y'a pas longtemps, une collègue qui buvait un coup avant d'aller à une séance plénière ; ouais il a fallu presque la mettre à l'alco, à l'alcologue.. je lui ai dit : « Tu n'y vas pas, tu refuses, tu dis : mais ça c'est sur internet ! ». J'ai dit : « tu fais une séance de sensibilisation et tu refuses de raconter comment on devient dentiste à des gens qui veulent être avocats ! Or dans une séance plénière, c'est ça que tu vas avoir, celui qui veut être avocat il va te lancer des boulettes »….. hein….. « et toi tu vas boire un coup pour éviter de recevoir les boulettes et les tomates ? Tu refuse !! ». Alors euh… elle tient le coup. Elle, ça va… elle a plus de problème. Mais elle a eu des passages.. y' eu des conseillers qui ont eu des passages à vide certainement, quand on leur a demandé, parce que le chef d'établissement , c'est ça qui nous demande, pour éviter les problèmes dans les conseils de classes, pour éviter qu'on mette en doute les rejets ou leur non-passage, ou leur docimo…enfin leurs notes ! euh ils nous cantonnent, ils cantonnaient les conseillers à faire de l'information.

P : C'était le message institutionnel aussi…

M : c'était le message institutionnel ce qui nous laissait…. Y'avait pas que ça dans le message institutionnel , y'avait pas que « Vous distribuerez de l'information ». y'avait « Vous distribuerez de l'information, vous formerez les professeurs principaux et vous verrez les cas individuels ». Jamais les cas individuels n'ont été sortis du jeu. Hein or, faire de l'information à bouillon, à robinet ouvert c'est débile ! C'est débile, faut que les conseillers le disent ! Ils ont pas le courage, ils vont, ils vont…. Alors nous on a , on l'a fait, moi je l'ai fait , pour le faire il faut le faire rapidement hein, il faut le faire avec du matériel à projeter, il faut le faire en montrant aux parents les revues à acheter, éventuellement en distribuant une plaque où y'a tout marqué, et UNE heure ! Au bout d'une heure, vous avez rien, vous avez pas dit grand-chose, et nait si vous avez bien préparé votre séance, et là à Orsay où on a fait ça systématiquement, on avait des collègues qui travaillaient bien , donc on faisait des transparents, on avait nos rétroprojecteurs, on faisait… on disait… on simplifiait hein on disait pas c'est pareil partout mais c'est presque ça hein.. et on disait tous ceux qui ont des problèmes nous on est au CIO, alors cette fois-ci la permanence du CIO ouverte à tous, les documents ouvertes à tous, tous le temps, le plus longtemps possible hein. Alors une conseillère toujours de présente et on a fait beaucoup de boulot en auto-documentation, très bien… hein, à condition que l'auto-doc soit accompagnée d'une conseillère de permanence. Nous on a fait du boulot intelligent. Moi je vois Claudette Alami qui était à la fac quand j'étais dans les… 12e elle était à la fois à la fac, elle était à la fois hyper gentille, hyper ouverte à toutes les nouveautés, et elle faisait des entretiens non directifs d'une heure en auto-doc , c'est très bien, elle arrivait à trouver des choses intéressantes en une heure. Mais toutes les collègues étaient pas Claudette. Bon.. je che… je peux pas hiérarchiser la valeur des collègues parce que quand je notais les collègues, je notais ce qui était bien alors tout le monde faisait des choses impeccables dans son coin ou.. euh.. donc tout le monde marchait bien mais euh.. dans les permanences à l'auto doc euh..une fille qui avait son pied à l'université qui avait euh..sa formation de conseillère INETOP , sa règle mentale, morale et tout euh.. eh ben c'était quelqu'un de très précieux, fallait pas le supprimer fallait surtout pas laisser le service documentaire tout seul .. hein.. c'était.. Et alors là les profs, moi je vois.. j'ai gardé mon livre d'or, y'avait des lycées privés dans le 12e, y'avait le lycée Eugène Napoléon, un LEP, bah les profs envoyaient les gamins tous seuls en auto doc.. « Bon bah vous allez, cette après-midi, oh ben vous y allez sur votre temps libre, on est pas comptable de votre temps mais passez y, venez à 5 ou 6 ». Donc là on faisait de l'animation comme on pouvait euh.. nan.. c'était de l'artisanat..c'était de l'artisanat, c'était vraiment pas ce pour quoi j'avais été formée.. hein..

P : Ca redéfinit complètement en fait les pratiques….

M : Ha complètement, …

P : Et cette non directivité et toutes ces nouvelles théories, comme vous dites, il a fallu s'adapter, bricoler…

M : Bricoler..Alors on a bricolé beaucoup dans le 12e, la c'était ma dernière expérience, on a moins bricolé à Orsay, parce qu'à Orsay on a mis en place l'auto-doc, y'en avait pas donc il a fallu la mettre en place, euh l'utiliser intelligemment, alors on l'a utilisé avec des demies classes, on l'a utilisé, moi j'l'ai utilisée, enfin..Ohhh on a fait des choses intéressantes, tout ce qui sortait .. en artisanat, c'est-à-dire qu'on faisait sur une classe ce qu'on avait lu qu'un copain avait fait à côté hein.. bon…. On faisait.. on était présent, et on était surtout présents avec les professeurs principaux et euh quand le centre avait euh.. moi à Orsay j'étais présente, y'avait pas un chef d'établissement qui ne me connaissait pas.. avec mes qualités et mes défauts hein en disant : « elle va nous gueuler dessus » éventuellement hein. Donc on surveillait aussi les… alors à Orsay, l'orientation c'était très important en ce sens qu'il n'y avait pas de places dans les lycées professionnelles pour tout le monde.. hein donc au moment de l'éjection parce que y'avait quand même un paquet d'enfants éjectés des classes qui allaient dans l'enseignement technique, soit en fin de 3e, soit en fin de 5e, et qui pouvait être une fin de 4e, donc on avait, et puis en fin de 3e on avait quand même un beau paquet d'enfant qui était orienté vers l'enseignement technologique à son corps défendant. Parce que les établissements étaient loin que le lycée était proche.

P : Vous teniez compte ou pas des euh..impératifs..et des prévisions du Plan..est ce que vous lisiez ces choses là.. ?

M : Alors là… là… Alors là euh.. les bassins d'emploi hein.. les fameux bassins d'emplois , y'avait rien, on avait rien nous sur notre secteur. Fallait sortir de notre bassin d'emploi , aux Ulysses, notre bassin d'emploi c'était les Ulysses, y'avait rien, à l'époque y'avait rien. Y'avait l'université mais fallait y aller, bon..et y'avait des rejets avant donc euh…on avait un IDEN, justement je réfléchissais tous ces jours ci parce que on a fait une cérémonie pour euh.. la mort de Noel…..de Noel Barthes, mon ancien camarade… euh.. oui..et on a pas, moi j'ai pas pensé. On avait un IIO, un IDIOT, à Evry qui était un camarade communiste….

P : Vous y étiez encore à cette période là.. au PC ?

M : Oh non je payais plus mes cotisations depuis longtemps moi je..j'ai abandonné le PC assez vite.. enfin assez vite euh.. pas très vite m'enfin.. disons dans les années 80.

P : Ouais ok…

M : Ca fait quand même un bail hein..(rire).. 58-80…

P : 22 ans…

M : Oui ça fait quand même un grand bail..Mais euh….
P : Je vous ai coupé.. l'IDIOT donc…

M : Oui alors l'IDEN, enfin l'IDIOT, il avait tout le département à gérer du point de vue des placements , des places disponibles, dans les classes euh.. de soit de fin de 3e , là on s'occupait plus ;. Y'avait plus de fin d'études donc on avait notre carte rond en 3e .. et sauf ceux qui arrivaient à 16 ans avant mais c'était surtout cette fin de 3e à gérer et il avait inventer un système

d'un éga… é-ga-li-ta-risme im-bé-cile. C'est comme ç a qu'il avait été traité par les proviseurs de l'Essonne. Mr Agdin et son im.. son égalitarisme imbécile… (d'un ton enjouée) et ce qui était peut être le plus triste c'est que c'était vrai.. bon. C'est que c'était vrai.. bon..En ce sens que lui il a dit : « Eh bien c'est très simple on a 2000 places dans l'Essonne, on a 10 CIO mettons, on va donner tant de places par CIO ». hein… oula .. on va manger, éteignez ça on va manger. (Fin du 3e enregistrement).

L'interview fut interrompue par un déjeuner avec Micheline à son domicile.
4e enregistrement.

P : …vous deviez faire.. euh.. réaliser avec ces nouvelles….

M : Ces nouvelles moutures…. d'orientation

P : (en même temps) ..d'orientation ..

M : c'est-à-dire la déviation vers l'information… hein.. information, information. Et soutient au professeur principal , information et formation des professeurs principaux, logistique des professeurs principaux.

P : Ouais, conseiller technique c'est ce que vous disiez…

M : Ouais voilà ça s'appelait conseillers techniques des professeurs principaux. Ca ça c'est… les professeurs principaux ont eu toujours beaucoup de mal à se former .. je sais plus comment… moi j'ai eu une amie qui était prof d'italien, elle a jamais été professeur principal, alors elle m'a fait venir au lycée de saint cloud pour faire une causerie comme ça.. (très bas).. euh une causerie au lycée de saint cloud.. mais euh moi mon expérience c'est que y'avait des professeurs principaux très sympas avec qui on.. euh était obligé de collaborer ça se passait bien, y'avait pas..euh.. mais c'était un aspect du travail qui était complètement dévalorisé quoi ! par rapport à ce que j'avais eu comme formation. Hein, c'était une dévalorisation de notre travail, de notre possible, de ce qu'on pouvait donner… hein.. (silence)….. et la victime c'était l'enfant.

P : l'enfant….un tas d'information…

M : Mais même l'adaptation le mieux possible au lieu de dire, « il est nul il est bon à rien qu'est ce que j'en fais ? » , « Bah il a quoi comme niveau ? », « Oh bah.. », on pouvait même pas savoir si c'était objectif le niveau que le prof vous donnait alors bien sûr on allait aux conseils de classe…

P : C'était pas scientifique quelque part en plus…

M : Nan nan c'était tout à fait subjectif, tout devenait subjectif. Vous étiez obligé pour avoir un ptit euh.. un ptit aperçu de dire aux profs de gym : « Il fait quoi en gym ? ». « Oh il est bien, il a l'esprit d'équipe, oui il a l'esprit d'équipe ».. voyez..

P : Vous aviez quelques infos à travers…

M : comme ça..hein, alors c'était vraiment très approximatif ça .. mais c'était bon.. on s'en sortait .. on faisait le moindre mal.. hein.. on faisait mieux que le professeur principal..hein qui se permettait d'appeler à dix heures du soir aux famille pour les convaincre .. « je vais le travailler au corps celui là tu vas voir » qui me disait..pour qu'il fasse tel lycée professionnel, alors vous

donniez des adresses .. « Ha je te demande une adresse, où qu'c'est qu'il pourrait aller ? Tu vois je te demande une adresse pour les planquer là.. il m'intéresse pas.. » hein…

P : Pour le caler quoi…

M : Voilà hein.. hein.. alors après on tombait dans le manque de places, on tombait sur des établissements trop loin, on tombait sur l'égalitarisme imbécile de mon pauvre Julien, Julien Acnin qui partageait le département le nombre de places au quota, il appelait ça des quotas.. oh.. non c'est débile .. les proviseurs étaient furieux, Massy Palaiseau qui avait beaucoup de places, il voyait.. on lui réservait de force par l'inspection académique,.. on lui réservait un quota de places pour des gamins dont il savait qu'ils viendraient jamais car c'était trop loin. Ha il était content hein.. alors on lui attribuait de force. Il était obligé d'envoyer une lettre « Vous êtes admis dans mon établissement ». Alors Massy Palaiseau c'est là, Soissy S/ Seine, Evry, Corbeil c'est là, voyez alors il avait ;. Alors y'avait deux places pour Corbeil Essonne, mettons, bah on mettait deux enfants de Corbeil Essonne à Massy Palaiseau. Tout le département a traversé alors ils le faisaient pas…

P : Evidemment….

M : Hein alors y'avait donc ce problème de euh.. conseil d'orientation et y'avait le problème des affectations. C'est-à-dire que notre boulot à l'emporte pièce, subjectif. Notre boulot subjectif, contrecarrer par des affectations imbéciles..

P : Affectations avec la carte scolaire, c'est ça ?

M : Bah affectations avec la carte scolaire, avec des quotas avec tout ce qu'on voulait d'idiot.. hein qui respectait pas nécessairement le vœu des familles hein..enfin on disait on respect au maximum le vœu des familles mais ce maximum était très petit.

P : C'est vrai que c'était préservé dans les textes , c'est noué un dialogue, il faut pas imposer…la non-directivité

M : Voilà ! Le dialogue avec les familles à dix heures de soir j'te travaille au corps..

P : Ouais…

M : Voilà… hein.. « vous remplissez le dossier, je le remplis pour vous et j'le donne à signer au ptit hein.. ».. bon une famille simple et puis après vous vous retrouvez carreleur , maçon, couvreur.. Nous ça nous est arrivé de mettre des enfants carreleurs. Moi j'avais une collègue dans le 12e elle amenait un ptit portugais carreleur.. bon bah la maman elle était chaude, et elle lui dit : « Mais quand même il est génial votre petit, il dessine très bien ça pourrait peut être l'aidé ». La maman est venue nous dire deux ou trois jours après : « Il a très bien réussi en carrelage et même le maire du Portugal là où on habite chez ses grands parents, il lui a donné tout un mur à carreler pour .. (inaudible) ». Bon la maman était contente donc nous voilà la différence, on met un enfant carreleur en carrelage avec des tas de données positives, et le prof il le met en carrelage parce qu'il sait pas où le mettre. Hein alors si le gosse il dit… alors petit à petit les profs se formaient quand même un peu hein parce que y'a l'expérience, ils sont pas idiots, hein donc petit à petit ils attrapaient au vol une formation aussi subjective, ne reposant pas sur des données bien solides, mais ils l'attrapaient donc euh… c'était.. pff.. appeler ça une formation c'est de la rigolade ! Ha non, alors quand ils disent « les enfants sont mal orientés aujourd'hui » je trouve que c'est tout à fait vrai, et que y'a que nous qui prenons parce que y'a que nous qui portons le titre enfin

maintenant qu'ils s'appellent conseiller psychologues, le mot orientation professionnelle a disparu, donc ils sont mal orientés .. le professeur principal va en porter sa part plus qu'avant hein mais euh…

P : Ca c'était euh… toute la question de l'orientation et euh.. du .. voilà on met la responsabilité sur le personnel d'orientation , oui c'est intéressant de voir comment le problème est mis sur le dos du personnel..alors qu'il est dépossédé..

M : Bouc émissaire….. voilà complètement dépossédé..

P : Le statu de Co-Psy quand je regarde un peu les bulletins, de l'Acof ou du SNES etc..c'est quand même une revendication d'avoir ce titre de psychologue , un statut unique et surtout avoir le même niveau et même statut que les certifiés..important pour l'école..

M : Oui c'est important, bah oui c'est important, le gain du statut c'était quand même une victoire syndicale, hein..

P : Oui mais qu'est ce que ça a apporté dans la dans le.. qu'est ce que ça a changé dans la pratique ?

M : Non ça nous a apporté un peu de sous, ça nous a consolé, et ça a permis d'avoir un intervenant supplémentaire à l'école… un intervenant identifié..hein .. identifié encore mal identifié parce que un conseiller psychologue, aucun prof ne lui aurait envoyé en disant : « celui là t'es turbulent va discuter de tes .. tu nous fais suer , tu nous enquiquines, va en discuter avec le Co-Psy », (claque des mains) .. Non, moi j'ai jamais connu ça, hein.. j'ai connu en pleine salle de classe : « Oh il est pas à sa place celui là, il ira voir Madame Bongibault, elle va bien lui trouver un talent caché ! ». Bon en pleine classe.. en plein conseil de classe, un camarade, un copain du parti.

P : Un camarade qui..

M : Hum hum.. un camarade.. amicalement, c'était amicalement ça.. voilà « On va bien lui trouver un talent caché »… voilà « Que nous on a pas découvert »… sous entendu..hein doc euh..

P : Ca a changé quelque chose.. est ce que vous étiez, vous personnellement… euh…. Comment on va dire…euh.. vous nourrissiez un intérêt pour l'évolution de la profession, engagée au niveau des syndicats.. ?
M : Oh bah j'ai toujours été syndiquée et j'ai toujours essayé de défendre les positions syndicales, même que mon inspectrice dégueulasse que j'aimais pas du tout euh.. autant je me suis plu à Orsay, mais que Julien, en dépit de son égalitarisme, euh là je n'ai pas du tout apprécié cette dame, qu'était une dame de bon protocole, et elle m'a un jour traitée de parce que je défendais les positions syndicales publiquement, la voix de son maitre : « que dit la voix de son maitre ? ». Alors je lui ai, alors forcément cela ne se pardonne pas hein..devant tout le monde être la voix du syndicat et être la voix de son maitre, euh vous lui direz pas.. ah je lui garde une dent à cette dame. Je l'ai jamais rencontrée c'est heureux, parce que.. on dit pas ça.. non non, moi j'ai toujours défendu les positions du syndicat, même si j'adhérais pas complètement euh.. j'ai toujours payé ma cotisation quand je travaillais, maintenant je la paye plus. Je la paye plus parce que j'ai été…. J'ai envie de dire c'est malheureux hein parce que votre maman est prof, je suis partie juste à 60 ans je pouvais plus supporter l'ambiance des profs. Je pouvais plus supporter ces abus de pouvoir, je pouvais plus supporter ce monde caché enfermé derrière les barreaux, je pouvais plus, j'étais en fracture avec eux, et bon quand j'allais bien.. j'ai fait attention j'ai sauvé les meubles

hein..j'ai jamais dit ce que je pensais à personne sauf euh.. peut être au prof de philo qui me prenait pas pour une euh.. qui pensait qu'il était beaucoup plus psychologue que moi, il devait l'être un petit peu moins, donc euh mais euh. J'ai du lui dire, mais sinon je faisais bien attention j'ai jamais dit…. Et je suis allée 2 ou 3 fois à la réunion des profs après que j'ai été à la retraite, hein.. alors y'avait des profs avec qui quand même je m'entendais très bien, mais l'ensemble, l'ensemble, c'était invivable. Moi quand je suis partie, j'en pouvais plus. Je pouvais plus voir…. Je pouvais plus…et c'est pour ça que j'ai laissé tombé l'ACOF, beaucoup de choses.. Je crois en l'orientation telle qu'on la faite, je crois qu'il est tout à fait possible d'aider les jeunes à s'insérer dans la vie, mais je crois qu'on ne peut plus travailler dans le contexte actuel, le contexte devient très méchant, très agressif, très violent, le travail c'est déjà une violence, l'homme est fait pour s'amuser, grimper aux arbres, la nature ne lui permet pas de faire ça y'a plus assez de richesses, on peut plus s'amuser, on vit plus sur le tas hein.. Je pense que.. euh… les premiers hommes ont vécu sur euh.. la nature humaine quand est elle s'est formée elle a vécu dans le paradis africain, tropical euh….on avait une noix de coco ça faisait une journée ça devait bien suffire, et dans la joie l'innocence et l'amour, euh ça reproduit peut être l'espèce trop vite enfin les vivres ayant manqués il a bien fallu se mettre au boulot. (rire)

P : Chouette explication…(rire)

M : Y'a bien fallu se mettre au boulot, maintenant Karl Marx il dit qu'après tout que euh y'avait les plus forts qu'ont pris les moyens de productions et que les autres ils ont eu plus qu'à s'atteler aux basses besognes et à reproduire leur force de travail.. ce qui est pas drôle. Donc déjà y'a ce contexte qui est de pire en pire, car en plus on a la concurrence des chinois, on peut plus rien faire.. hier j'ai acheté une poupée, à la dernière minute, j'ai vu qu'elle était fabriquée en Chine devant tout le monde j'ai dit : « Je la reporte.. ». On m'a dit : « Tu vas pas en trouver d'autres.. », « Ha bon.. », « Non tu vas en chercher partout tu vas pas en trouver d'autres ». Alors je peux pas offrir mon vieux baigneur , c'était pour une petite nièce , je peux pas offrir mon vieux baigneur parce qu'ils vont être vexé, mais vraiment j'ai eu envie..mais alors du coup, j'ai dit « mais non je vais lui passer mon vieux baigneur que j'avais et qui est toujours là et ça sera bien mieux que cette poupée chinoise ».. m'enfin.. j'ai rien dit j'ai acheté ma poupée chinoise. Donc euh.. le travail étant une violence, l'homme étant pas fait pour, (rire).. l'école devient une barbarie. ..

P : Ouais,… je m'y attendais.. (sourire)…
M : C'est tout.. je rejoins les copains de l'école émancipée. .. dans mes vieux jours je vais les retrouvée. Euh…. Je… non j'étais pas.. j'ai travaillé le mieux que j'ai pu dans une ambiance correcte, avec des gens sympas, même les profs hein.. un par un je m'entendais bien avec eux, mais euh… voyez…

P : Mais vous m'aviez dit quelque chose lors du dernier entretien.. la dernière phrase que vous m'avez dite c'était marrant.. enfin c'était intéressant, mais on avait pas pu discuter plus à cause de l'entretien, à cause du magnéto..mais c'était euh.. « Y'en a qui ce sont battus » euh.. « Il vaut mieux l'orientation telle qu'elle est là.. que rien du tout »..

M : Non….

P : Ca me semblait un petit peu …

M : Euh rien du tout.. je trouve que c'est de la triche parce qu'on paie les professeurs principaux, ils ont fait des progrès ils ont fait beaucoup de progrès ces pauvres profs, moi j'les ai vue progressés. Au début, c'était que l'espagnol quand on était espagnol, petit à petit c'est devenu quand même, moi dans mes secteurs faut dire que j'ai tellement dit au prof de gym « Qu'est ce

qui vous fait chez vous en gym ? », au prof de dessin « Et en dessin, il est bon là pour le technique, il dessine, il tient sa main correctement ? », j'ai tellement dit ça que les profs ont fini par se dire « Oh bah oui, on est un collectif le prof de dessin il compte.. »

P : Collectif..

M : Voilà.. le prof de dessin, pour l'orientation, oui oui le dessin c'est important. Bon « Ha oui la gym c'est important, la gym c'est pas que le sport, c'est aussi bon pour le.. oui oui c'est l'esprit d'équipe, la collec.. oui oui c'est bien ». Donc petit à petit ils sont passés d'hispanisants à éducateurs.. un peu hein .. mais peu peu..peu. mais quand même euh……..Hier j'ai regardé fracture (téléfilm France 2) hein, y'avait des profs dans Fracture, bah ils étaient Histoire/ Géo, ils étaient pas éducateurs. On vous demande d'être éducateur bah on leur demande pas d'être éducateur on leur demande de prendre en compte les données psychologiques et socio-économiques et sociales de leur groupe. On leur demande pas de se mettre à la place des parents, on leur demande de prendre en compte. C'est tout.. hein.. mais moi j'ai vu.. j'ai entendu des horreurs..j'ai entendu dans ma vie mais des horreurs. Un jour je suis allée dans un LEP, c'est une des plus grosses horreurs que j'ai entendu, en disant « Ha bah ça faut le mettre à la porte », c'est toujours.. on était appelé quand y'avait des.. des.. réinsertions, des rejets, des choses comme ça.. bon alors là dans les LEP on y allait pas systématiquement, ils appartenaient les LEP, les LEP appartenaient au secteur d'activité des conseillères, c'est-à-dire qu'une conseillère qui voulait travailler en LEP elle avait la liberté de travailler en LEP. Elle avait le droit de dire « moi mon secteur privilégié c'est ce LEP là, on en fout à la porte régulièrement, ils s'adaptent pas.. », elle avait, elle pouvait le faire.. Donc moi, dans le 12e elle travaillait beaucoup avec le LEP défavorisé , elle travaillait bien, d'ailleurs c'est dans ce LEP là que j'ai raconté l'anecdote. J'y vais.. « Oh », on me dit « Ce Dupond c'est un chieur ! Il.. », alors poliment hein.. « vous rendez compte il vient de perde ses deux parents dans un accident de voiture il fait que de rire.. fait que de rigoler ça le fait rigoler !Crétin ! ». Mais moi je me dis mais quand on a une grosse angoisse.. tenez quand j'ai enterré mon grand père, j'ai pris un fou rire devant tout le monde que maman a été obligée de dire « Olala elle a une crise de larmes ». hein..

P : Ca peut arriver..
M : Plus maman, plus maman disait « elle a une crise de larme », plus j'avais le fou rire j'étais obligée de partir. J'avais un désespoir énorme de voir périr le chêne de la maison, que j'ai pris un fou rire. Eh bien, les enseignants n'étaient pas capable, ce monsieur là n'était pas capable que le gosse prenait des rires en classe, il riait, parce qu'il avait une telle angoisse qu'il allait ou mourir comme ses parents ou rire. Il était aculé à n'importe quoi..c'était pas pris en compte du tout, il était débile, il était fou, alors j'disais « Bah c'est peut être…. »… « Ha bah vous parle d'u chagrin ! ». (rire)… Alors tant qu'on aura pas euh..donner une formation et moi je vois moi ma fille elle a fait une formation psychologique, elle est instit, elle était instit. Dans le 5e , à côté de l'INOP, les parents, c'est la crème hein.. c'est de gens qui ont leurs noms sur le dictionnaires bon..de plusieurs générations dans le dictionnaire Larousse. Les formations se sont aperçus qu'elle n'avait pas une formation pédagogique mais une formation de psychologue.. hein.. si bien qu'elle a reçu plein de lettres de remerciements « Je vous remercie de la bonne année que mon fils a passé avec vous.. ».. euh le gosse écrivait « Merci maitresse j'ai passé une très bonne année avec toi ».. tout un tas de trucs.. alors elle en a plein.. pourquoi ? Parce qu'elle a pas eu une formation B.A- BA faut absolument la littérature future etc.. elle a une formation de psychologue. Et c'est quelqu'un qui est capable de manip.. enfin de manipuler de.. pédagogiquement de mettre dans sa classe la lecture des géants du petit BIDOULOUP et puis de faire entendre un morceau de Gargantua, les parents sont ravis. « Oh ».. y'a un parent qui est venu lui dire « Oh vous savez Gargantua ».. ils sont pas faits gargantua ils ont passé Galabru, Galabru et Pieplu, mais les enfants aux anges, ils écoutaient, ils étaient ravis. Gargantua qui pisse sur Paris pour inonder les

gens.. Les gars.. heureux, ravis et les parents ils ont racontés « On n'a fait Gargantua à l'école », il valait mieux le placer deux fois plutôt qu'une, parce qu'ils étaient tellement content qu'ils en ont demandé hein…On pisse pas du haut de notre dame comme ça tous les matins hein… Alors eh bien les parents ils sont venus lui dire « Oh qu'est ce que nous on a fait ça en seconde mais ils ont compris les petits ? », « Mais vous avez qu'à voir.. », « mais oui il a compris le mien, il a bien compris » et je sais pas ce que les gosses avaient compris mais les parents ont eu la nuance, que c'était pas de.. c'était de .. de..passer les choses en psychologue. Hein les choses passent quand on a.. et les profs qui font.. mais c'est pas de leur faute hein.. c'est de la faute de nos institutions, avant les profs ils avaient encore le droit d'aller au CIO. Ils venaient passer une journée au CIO quand ils étaient stagiaires. Bon, c'était déjà pas mal, ils voyaient les murs, mais depuis certain temps je sais pas si ils y vont encore. J'ai pas demandé aux collègues je m'en fous. Mais est ce qu'ils vont encore passer une journée dans un CIO ? Hein d'abord parce qu'on leur donne plus de formation , un instit, les instits, Murielle a reçu deux master 2, enfin le directeur a reçu deux master 2, y'a un qui fait le CE1 parallèle à elle, parce que maintenant elle est en CE1, donc euh.. il a pris le CE1 parallèle à elle, donc euh mais il est là, il est hispanisant je crois, mais euh c'est un fils du peuple et il vient du 9-3 comme élève, donc il a tout de suite vu ha bah lui aussi il a vu que Murielle prenait pas les enfants comme un prof d'espagnol prendrait les enfants et il s'est tout de suite raccroché, elle m'dit « Il est bien parce qu'il a vu que.. » hein.. « en tant qu'instit il a vu que y'avait d'autres choses que euh.. de faire passer .. » y'a une ambiance….. voyez..et puis la formation de psychologue c'est très important. Et euh les profs principaux bon bah c'est bien d'être prof principal, c'est bien d'avoir une petite manne supplémentaire à son budget, moi je suis pour , toute peine mérite salaire je suis d'accord, mais euh……

P : Avec la formation psychologue conseiller vous étiez tout désigner pour …

M : Pour pouvoir servir de formateur ….. mais des gens qui veulent pas se laisser former. ….

P : Et même… intervenir auprès des gamins, pour vraiment orienter..
M : Oui, pour au moins les aider, alors les gosses étaient intelligents moi dans mes permanences, comme ça au lycée Paul Valéry, et les jeunes avaient du ressort . Un jeune qui se sentait mal à l'aise, faut dire qu'on avait de modalités de travail hein..par exemple quand on travaillait en terminal je m'arrangeais pour qu'avec les profs , pour passer une fois dans la classe en début d'année. Et j'dire « Voilà vous avez un centre de documentation, qui s'appelle CIO, vous avez moi en permanence le mardi après midi ou le vendredi après midi, vous prenez un rendez vous à tel endroit et vous apprenez à vous positionner » enfin on faisait tout un « lingus » d'une heure « Vous essayez de vous positionnez par rapport au problème de qu'est ce qu'on va faire l'année prochaine ».. hein.. »Est-ce que je fais comme mon copain, pourquoi, comment, est ce que je fais autrement, quoi prendre en compte ? ». Donc là les profs acceptaient ils préféraient que ce soit une heure de gym, fallait déjà lutter pour que ce soit pas une heure de gym.. hein pour que ce soit une heure de philo.. les profs de philo, avec les neuf heures ils étaient assez d'accord, une heure de philo ça allait mais d'autres profs qui avaient un programme serré on avait du mal des fois déjà hein.. enfin on y arrivait. Et alors après les enfants s'inscrivaient, des jeunes euh.. des jeunes s'inscrivaient et au niveau de terminal on a même pu faire des expérimentations, par exemple, euh..avec Claudette qui travaillait à la fac dès qu'on avait quelque chose comme l'ADVP nouvelle, on a essayé le roman familial c'est une catastrophe. .. hein on a essayé une fois le roman familial on a eu le gosse une fois qui est parti en courant.. on s'est dit on arrête, on est pas formé, on va pas recommencé ça.. euh..faut la consol.. bon bah exit le roman familial. On a essayé une espèce de dynamique de groupes, euh.. collective hein..c'était le voisin qui devait dire « je te verrais bien à.. » « Ha bah toi je te verrais bien.. »

P : Dynamique de groupes, oui.. les psychosociaux…

M : Ouais, ché plus.. on a essayé plein de choses…mais rien était… c'était des essais on pouvait pas mettre ça comme un instrument de travail. Alors tant que j'ai travaillé euh..jusqu'en 93 comme directrice oui…comme directrice je pouvais.. SI quelqu'un avait une idée, en me disant « Moi je voudrais faire ça ».. moi je dis « C'est ok, on essaie, on prend, les miens on prend les tiens, on se débrouille », mais c'était uniquement à titre d'expérimentation. On ne pouvait rien systématisé.. systématisé si, une heure de sensibilisation dans toutes les classes terminales et la permanence…

P :Vous aviez un support bah euh.. justement pour expérimenter… etc.. donc un support .. des revues de l'ACOF où y'a toujours des articles….

M : Oui, oui les revues de l'ACOF, les revues de l'ADVP, les expériences que les uns et les autres nous apportaient des congrès..

P :Vous lisiez beaucoup..

M : Quand y'avait les ateliers des congrès, les copains et tout.. tout le monde lisait. On était six conseillers, six ou sept conseillers dans un centre..donc dans les six ou sept y'en avait toujours qui lisaient quelque chose. Quand le centre est pas fermé, que la directrice est pas obtus ou le directeur est pas obtus, ça rentre, les informations rentrent, on en discute, c'est pour ça que le centre est irremplaçable c'est qu'il faut discuter, faut échanger.. y'avait la formation continue..qui nous a beaucoup aidé, le roman familial on l'a fait plusieurs d'entre nous l'avait fait en formation continue.

P : La loi sur la form.. j'y pense la loi sur la formation permanente en 71, c'est peut être aussi ce qui a pas mal orienté votre travail sur l'OP ?!

M : Oui ça, c'est ce qui nous a permis pour certains d'entre nous à mieux diriger les expériences styles ADVP puisqu'on pouvait avoir avec la formation permanente des stages comme ça comme le roman familial etc…

P : Ca c'est fait euh… ouais intéressant..

M : Mais moi c'est vrai j'ai regretté un peu, euh… bah c'était la tranquillité hein plan-plan peut être, mais l'aventure euh.. je sais pas ce qu'ils font. Moi y'a une collègue qui était avec moi à .. dans le 12e qui est devenue directrice à Montreuil, qui, un jour, je l'ai vue je sais pas où, peut être au congrès de l'ACOF, ou je sais pas où.. à une journée euh..de l'INOP, au 25 ans de l'INOP peut être ou quelque chose comme ça, au 25 ans !au 75 ans de l'INOP ! et elle m'a dit Madame Bongibault vous reconnaitriez pas du tout ce qu'on a fait. Vous reconn… vous verrie…(bafouille).. c'est complètement changé. C'est pour ça qu'il faut quelqu'un en place, le directeur du 13e qui doit être pas mal, qui va dire plein de mal de Pierre Roche,(incompréhensible) , lui il est gentil il part à la retraite cette année, vous pouvez peut être lui demandé de…. (ne finit pas sa phrase)

P : C'est dans les CIO ? Faut que j'aille carrément dans les CIO, faut que j'essaye de rencontrer des gens et euh…. On va arrêter ça.. (fin de l'enregistrement).

La discussion s'est poursuivie sur les gens à contacter. Micheline m'a par la suite montré le livre d'or de la permanence qu'elle occupait dans le 12e. On a discuté bouquin et des cartes postales qu'elles collectionnent. J'ai quitté son domicile aux alentours de 16H30.

C) Entretien avec Pierre Roche, le 25 Janvier 2011, à 14h à l'INETOP en salle des courriers.

P : … une première partie sur .. où je vais aborder.. vous poser des questions sur vos origines sociales.. cela va vous sembler un petit peu abrupte… brutale mais c'est des questions .. voilà il faut que j'en passe par là..

P.R. : Oui, oui oui oui….

P : Et après un peu plus intéressant et un peu plus long, si on a le temps on verra, sur votre entrée dans la profession de conseiller d'orientation, comment vous êtes devenu conseiller d'orientation et à partir de cette entrée, essayez si vous le pouvez et si vous le voulez de me rendre compte de l'évolution de la profession et … à travers vos pratiques, vos rencontres, etc, etc.

P.R. : D'accord..

P : Donc dans un premier temps, d'ailleurs je sais.. euh.. à quelle date êtes vous né ?

P.R. : 10 septembre 1941, c'est là qu'il y a eu le moins de naissance au 20e siècle. Oui… c'était pas une époque très favorable… vous me direz…

P : Vous êtes né sur Paris ?

P.R. : 14e oui…

P : Parisien..

P.R. : Voilà….

P : D'accord..euh.. que faisaient vos parents ?

P.R. : A l'époque mon père était maître d'hôtel et ma mère était infirmière…

P : D'accord…

P.R. : Psychiatrique…

P : Infirmière psychiatrique… et au niveau de votre parcours scolaire qu'est ce que vous avez fait ?

P.R. : Parcours scolaire euh….primaire, redoublement de CM2, euh… cours complémentaire, euh, lycée de province à Evreux, euh, ensuite lycée parisien, baccalauréat philo.. euh..

P : Bac philo…. Y'avait quoi à l'époque..c'était lettres, y'avait bac sciences ex..

P.R. : Philo, sciences ex et maths élem. Oui oui…philo et.. études propédeutiques, licence, maitrise..et……..

P : Propédeutique, il y avait une mention aussi ?

P.R. : Non c'était éliminatoire, mais c'était .. y'avait pas de mention.. oui.. c'était issu, le terme était issu du Plan Langevin-Wallon.. ça avait une fonction d'écrémage..donc licence..

P : Licence de philo..

P.R. : Oui, j'ai été surveillant de 62 à 68 j'ai été ensuite maitre auxiliaire.. euh…. J'ai euh……

P : Ca consiste en quoi exactement maitre auxiliaire.. j'ai rencontré pal mal cette fonction..

P.R. : Maitre auxiliaire ? Vous êtes enseignant, mais vous n'êtes pas titulaire.

P : Vacataire….

P.R. : oui c'est-à-dire qu'il y avait quelques avantages, c'est-à-dire qu'on était payé pendant les vacances, etc. donc y'avait plusieurs grades M.A. , maitre auxiliaire, M.A., y'en avait pas mal à l'époque donc euh.. Donc enseignement de la philosophie à Fontainebleau, à… Montreuil, à Rodin et.. alors j'ai essayé de passer les concours…euh….

P : Ca c'est pendant la période 62-64 ?

P.R. : Oui c'est après, disons que j'ai mis beaucoup beaucoup de temps pour faire mes études hein.. je travaillais, j'avais un enfant, mal logé, j'étais très militant au parti communiste puisque j'ai adhéré au jeunesse communiste en 58 et j'ai adhéré au partie en 61.. J'étais très très militant la plupart des camarades pensaient que j'étais permanent d'ailleurs… donc euh.. ça a pas facilité les études. Donc euh maitre auxiliaire, après j'ai travaillé six mois à la maison des examens et puis après j'ai passé différents, j'ai passé le concours pour être bibliothécaire et le concours pour entrer à l'INOP, les deux concours.

P : Deux concours, un à la bibliothèque et à l'INOP.

P.R. : voilà..c'était la dernière année où bibliothécaire était à Paris, après c'était Villeurbanne donc euh une connaissance de ma mère m'a dit bon qu'il fallait pas attendre et j'ai été reçu à l'INOP.

P : C'était par.. au début c'était par commodité.. Paris.. :

P.R. : Bah disons que j'arrivais à 33 ans, tout ça avait mis du temps faut dire que j'ai eu le bac à 20 ans puisque j'avais redoublé deux fois. Evidemment j'aspirais à avoir une profession stable, d'être titulaire quelque part hein bon.. parce que la situation d'auxiliaire n'est pas facile du tout, on vous envoie au coin de la région à un autre bon.. faire 3 mois par ci 6 mois par là, comme on vous envoie quelque part.. donc j'ai passé les épreuves du CAFCO.. non non j'ai passé les épreuves pour entrer en l'institut dans le cadre du nouveau statut qui était celui de 1972, me semble t'il enfin vous vérifierez, c'est-à-dire c'était le CAFCO.. Parce que vous avez eu .. la période de l'entre deux guerre je passe.. et après y'a eu le diplôme d'état.. et puis euh… le CAFCo alors là Bac + 2…

P : A ce moment vous aviez déjà votre maitrise ?

P.R. : de philo ? oui oui déjà je l'ai eu en 68.. donc euh je l'avais depuis pas mal de temps…
P : Donc vous faites parti de ce que décrit, de ce que décrivent, Maniez et Pernin.. les « nouveaux conseillers d'orientation ».

P.R. : Oui, tout à fait, c'est ça.

P : donc vous avez deux ans de formation à l'INOP…

P.R. : OUI…

P : Euh.. avec le recul là.. vous avez eu une formation ouverte.. ou c'était encore essentiellement fondée sur la psychotechnique et les anciennes méthodes ?

P.R. : Alors.. c'est.. euh..alors en arrivant ici, on était disons qu'on était très surpris alors j'étais pas le seul… c'était très surprenant… parce que.. d'un côté l'Institut se trouve dans le quartier latin et de l'autre côté il est au moins trente années du quartier latin…quoi hein.. je me souviens lors des premières discussions, y'avait une collègue qu'avait parlé d'Althusser, bon bah ici.. pfff.. c'était inconnu hein.. Alors on avait un milieu très accroché aux années 60. Y'avait une formation tests moteurs ou tests.. de toutes sortes.. avec un apprentissage par cœur des consignes ce qui répugnait beaucoup..y'avait des conseillers en blouse blanche.. bon y'en avait plus qu'un… Henri Chaudagne, qui était d'ailleurs militant communiste..

P : Chaudagne ?

P.R. : Chaudagne.. oui.. Henri Chaudagne, alors Chaudagne, c'est celui dont vous retrouverez le nom dans l'équipe d'Antoine Léon dans les années 50. C'est-à-dire qu'il y avait Bacquet, Chaudagne, Cambon et Léon.. y'avait deux communistes et deux non communistes . Y'avait Cambon et Bacquet qui n'étaient pas communistes, Bacquet est devenu directeur adjoint de l'institut. Et y'avait Chaudagne et Léon qui était militant communiste. Alors Chaudagne avait encore la blouse blanche euh.. la cellule ici c'était une trentaine de personnes, c'était un pouvoir très très considérable, L'Humanité était toujours affichée en bas aux pieds de l'ascenseur, euh.. dans ma promotion on était six membres du parti communiste euh…

P : Sur combien ? Vous vous souvenez à peu près ?

P.R. :.. j'pense… pfffff. Je voudrais pas dire de bêtises, peut être une trentaine ;. Peut être plus..faudrait voir.. probablement plus… Alors bon…la formation c'était à la fois des cours.. euh.. alors sur les deux ans y'a eu une année avec Maurice Reuchlin.. une année sans, parce qu'il préparait un livre. Alors on avait Maurice Reuchlin qui m'est apparu comme quelqu'un d'assez désabusé..assez euh…. En porte à faux, comme quelqu'un qui est dans une période historique qui se sent pas très à l'aise apparemment..Moi j'avais l'impression qu'il était partagé entre des convictions scientifiques et des opinions progressistes qui étaient encore à l'époque très importante. Bon, alors il faisait ses cours.. la psychologie différentielle, pff..qui paraissait très.. euh.. particulière..euh.. moi quan dj'ai fait mon..mon.. parce que bon le recrutement ici se faisait sur des épreuves écrites et une deuxième partie orale. Dans la partie écrite y'avait d'ailleurs des tests, des tests biologiques, séries à compléter, assez complexe, que j'ai trouvé assez agréables à passer, et à l'entretien… Alors y'avait à l'époque aussi, à mon avis, une volonté d'équilibrer au niveau homme et femme les promotions, ce qui fait que j'avais des atouts considérables..bon je ne me fais pas trop d'illusions sur ma….ma qualité à occuper cet emploi..mais bon y'avait pas énormément d'hommes je pense.. et alors lorsqu'il y a eu l'entretien.. Alors j'avais préparé l'entretien avec un ami qui m'est très cher, Noel Barthes, qui était un militant communiste très actif dans le 13e et il m'avait dit, d'ailleurs je l'avais dit à Maniez hein.. il m'avait dit « Bah lors de l'entretien il faut mettre en valeur tes connaissances mais pas trop ». Et ça c'est sur.. que.. bon on peut penser à certains moment que plus on en étale mieux c'est mais ça peut être une mauvaise politique. Donc eux.. lorsque j'ai passé l'entretien y'avait un jury de trois personnes qui m'ont

posé des questions.. et entre autre une qui m'a un peu étonnée..c'est que.. « Vu vos diplômes », parce qu'ils avaient évidemment ma fiche avec mon parcours scolaire et universitaire « Vu vos diplômes que pensez vous de la psychologie ? ». Bon alors… j'étais très très embêté..parce que mon premier mouvement, ça je l'ai raconté dans mon discours quand j'ai pris ma retraite, c'est que mon premier mouvement, ce que j'aurais du dire à l'époque, c'est-à-dire en 74 , c'est que pour moi j'aurais repris ce qu'avait dit Canguilhem, la psychologie c'est-à-dire que la psychologie c'est ou vers la préfecture de police ou vers le panthéon.. et puis je me suis dire qu'ils pouvaient mal le prendre parce que c'était situé la psychologie par rapport à des .. par rapport à la politique quoi disons.. et donc je m'en suis tiré car je souhaitais être reçu, hein.. vous me direz ça semble évident mais encore faut il… et je souhaitais beaucoup être reçu.. donc j'ai fait une sorte d'opposition entre psychologie humaniste et puis psychologie « réactive » (?) qui me semblait dangereuse euh.. peut être moins intéressante mais bon elle n'était pas.... je pensais que ça passerais mieux.. hein alors bon j'ai été reçu. Est-ce que si .. j'aurais pas été reçu si j'avais dit ce que j'avais envie de dire.. j'en sais rien parce que bon… Alors j'ai été quand même très étonné de dire parce que bon.. une maitrise de philosophie c'était pas comme aujourd'hui quelque chose de courant mais c'était déjà assez fréquent.. Donc alors euh.. ça a beaucoup marqué.. bon Maniez euh.. en parle aussi. Alors c'était un milieu très très loin.. alors bon.. très.. euh.. objectif, scientiste, très attentif à certaine qualité du travail parce que bon je me souviens, on avait, pendant les deux années, on avait deux entretiens en.. supervision disons c'est à dire qu'on devait traiter un cas, d'élève scolarisé dans le quartier parce qu'à l'époque y'avait un centre d'application maintenant y'en a plus.. c'est-à-dire que le .. y'avait un CIO du 5e qui fonctionnait ici. Donc euh.. le… euh.. lors des… on proposait bien sûr pour un cas donné un certain nombre de tests, un certain nombre d'exercices, etc.. bon. Alors après on faisait un compte rendu, alors dans le compte rendu si un mot ne convenait pas.. euh.. la directrice ou un conseiller formateur.. fallait tout refaire parce qu'à l'époque existait pas le traitement de texte donc on refaisait tout. Donc y'a pas très très grand souci de la formation , une formation avec des cours, Recuhlin, Antoine Léon que j'ai connu à ce moment là et qui est devenu ensuite mon directeur de thèse, René Zazzo bon qui lisait ses cours bon.. alors dans une ambiance quand même, bon moi j'étais assez critique, j'étais syndicaliste…

P : Vous étiez au SNES ?

P.R. : Oui oui bien sûr, très très investi, j'étais responsable de la promotion bon.. j'ai pris la suite d'un collègue qui est maintenant à la réunion, qui s'appelle Michel Zerwetz qui a joué un très très grand rôle dans le mouvement syndical de l'orientation qui avait toutes les qualités pour faire un syndicaliste moi j'en avais aucune c'est beaucoup dire, disons que j'en avais très peu. Bon je l'ai fait un peu par devoir et puis parce que personne se bousculait vraiment pour être responsable syndical donc ça été fait avec le reste. Alors pendant cette période là y'avait des stages dans les CIO bon.. pour vous donnez une idée de la façon dont cela se passait, bon moi j'ai été en stage dans 13e, alors j'ai été un des premiers stagiaires puisque Noel Barthes était directeur du CIO du 13e il ne prenait pas de stagiaire parce que le, y'avait pas d'indemnités, donc c'était une position syndicale. J'ai fait un stage à..(…inaudible) –les-roses, bon alors, la plupart du temps sur le terrain c'était des tests collectifs papier-crayon, c'est-à-dire que vous aviez trente critérium d'un côté, trente gommes de l'autre, vous arriviez devant la classe, quand c'était à Villejuif ou Lahy, je sais plus, parce que bon le CIO de Lahy regroupait plusieurs communes bien sûr. On arrivait à une équipe avec nos cahiers d'exercice, nos feuilles de réponse, nos gommes, nos crayons critériums, etc. dans un réfectoire où il pouvait y avoir 100-150 élèves euh. 3 ou 4 ou 5 classes de 3e, on leur distribuait les cahiers, on leur distribuait la feuille en leur disant qu'ils n'avaient pas le droit d'ouvrir les cahiers (inaudible)la feuille, les crayons, les critériums, les gommes et pi… et vas-y les tests collectifs ! Alors ça c'était le le la base, pendant des années aussi bien en banlieue qu'à Paris, d'une pratique professionnelle qui était un peu propre à l'Ile de France, probablement, parce que

vous aviez des différences quand même selon les académies, hein bon. Mais ça c'était, c'était la ligne, alors c'était.. y'avait un choix des épreuves évidemment, qui étaient des Bonnardels, en fin de compte, c'était BV tout ça, que vous pouvez trouver au centre de ressources, je sais pas si vous avez été voir.. Un jour demandez à Thierry Bois, il est au premier, (inaudible) centre ressource c'est-à-dire tous les tests qui existent depuis… Alors ç a vous donnera une idée au niveau des dates de créations, mais ça vous donnera pas une idée au niveau de l'utilisation c'est à dire que ça été utilisé euh.. à très très grande échelle. C'est très difficile, d'évaluer le.. savoir si c'est la moitié des élèves de 3e ou si c'est 80% moi je sais pas trop hein bon. Mais euh.. c'était collectif, systématique, sans autorisation des parents bien sûr, on s'occupait pas de ces détails. Et donc on arrivait, on faisait passer tout ça.. alors y'avait un calendrier parce que y'avait une correction mécanographique c'est-à-dire qu'évidemment il fallait avoir tout fait pour pouvoir envoyer à la mécanographie à telle date. Alors y'avait une discussion pour savoir ce qu'on mettait, si c'était du BV9 du BV8, du BV7, alors ….vous verrez tout ça.. faut quand même voir un peu en quoi ça consiste parce que bon… et ce que ça pouvait donner, y'avait des étalonnages bien sûr parce que dans ces cas là y'a des étalonnages, donc sur des centaines ou des milliers de jeunes, ce qui est quand même intéressant, donc 15% qui sont dans tel score, 25% dans tel autre, etcetera, etcetera, et on avait, on récupérait, par la suite des feuilles euh…j'en ai encore de ces trucs là, que j'ai récupéré, dans ma maison de campagne, avec les scores pour une classe donnée, c'est-à-dire que vous avez.. vous aviez un premier élève qui était dans la catégorie euh.. 1 ou 5.. en général je crois qu'il y'en avait 5 quelque chose comme ça, bon….et euh on les répartissait et on arrivait avec ça dans les conseils de classe. Alors ça c'était assez impressionnant, parce que moi …

P :C'était systématique ?

P.R. : C'était systématique…oui.. euh… j'ai j'ai… ma première année après l'institut j'ai été nommé parce que bon on était nommé d'après le barème etc. comme tous les enseignants, toute la fonction publique, hein.. en fonction de marier, un enfant, la position dans le concours, dans le CAFCO, etc. je vous passe les détails, donc euh.. j'étais pas très bien classé du tout, faut dire que y'avait des statistiques, moi les statistiques alors là c'est ma hantise. Alors je me suis retrouvé à Montgeron , c'était pas terrible hein parce que bon évidemment, euh..fallait que j'y aille, à l'époque, je conduisais pas, donc euh transports en commun jusqu'à Montgeron c'était pas marrant. Euh.. d'autant plus que le CIO de Montgeron il rayonnait sur trois communes, c'est-à-dire, Vineux, Draveille et Montgeron alors autant Montgeron c'est bourgeois, autant Draveille et Vineux par exemple c'est très très populaire disons. Alors là.. bon.. j'ai pas un souvenir très très .. bon c'était l'année de stage en plus, ça s'est pas très très bien passé avec ma directrice de stage..

P : Dans le 13E ?

P.R. : Non non à Montgeron…première année à Montgeron.. bon alors elle aurait voulu que je sois plus affectueux avec elle, bon sans que ce soit sexuel, mais bon que.. moi j'étais très.. j'ai toujours été très très…réfractaire à la hiérarchie bon alors euh… donc euh en plus l'inspecteur était un.. militant communiste et il avait un peu un double discours mais bon il était inspecteur alors euh c'est pas très difficile ça c'est sûr et donc euh.. ah oui non alors on était inspecté quatre fois alors on était inspecté dans quatre situations, faire une séance d'information en 5e avec deux adultes dans fond de la classe, bon c'est pas terrible terrible, bon vous me direz c'est comme ça on l'a fait, donc euh…. Un conflit..et moralité, mon directeur… mon directeur (plus bas).. Noel Barthes qui avait quand même quelques relations s'est débrouillé que je sois l'année suivante dans le 13e, hein.. c'est-à-dire que en gros, il a dit que euh.. il voulait bien m'accepter dans le 13e parce qu'il bon..(incompréhensible, parle trop bas)..conscience mais bon… donc euh toute ma carrière ensuite a été dans le 13e depuis cette date là jusqu'à ma retraite en 2002. Donc euh.. alors, bon le les, dans le 13e euh… j'ai d'ailleurs toujours occupé les mêmes à peu près les mêmes

établissements, en tout les cas certains je les ai garder depuis le début jusqu'à la fin. Quant je suis arrivé dans le 13e, on devait être ou 6 conseillers, et on devait être 8 ou 9 quand j'ai quitté, y'a eu une progression, d'ailleurs vous verrez dans les effectifs, parce que ça joue quand même un rôle..

P : Oui dans le BINOP…

P.R. : Oui mais vous vous trouverez ailleurs aussi..euh.. ça a beaucoup.. y'a eu beaucoup beaucoup de création de postes. Donc alors euh.. la pratique c'était euh..les rendez vous.. bon euh.. c'était à la mairie du 13e ce qui nous facilitait les choses parce que et puis qui officialisait un peu le fonctionnement, ce qui avait des côtés négatifs dans le sens que tous els problèmes scolaires de l'accueil de la mairie nous étaient envoyés systématiquement, bon on était au 3e étage… dans un local qui est maintenant à peu près identique qui est occupé par les.. qui a été occupé par le maire adjoint qui est maintenant le maire actuel du 13e. Alors euh.. rendez vous euh…..des plages de rendez vous.. Des plages plus au moins d'accueil assurées par le secrétariat parce que bon c'était une spéci spécéfi.. spécificité de ces cours.. Alors euh… les plages de rendez vous je ne souviens.. faudrait que je revois parce que je… la durée, rendez vous et accueil j'ai du mal à répertorier hein.. A l'époque y'avait un grand rôle des médecins d'orientation ce qui faudra aussi… parce que bon..euh.. je sais pas si vous vous intéressez à ces questions là mais faudrait voir le docteur Robert Delmas si vous vous y intéressé parce qu'il est encore de ce monde, et que maintenant y'a plus de médecin d'orientation mais à l'époque ils avaient un rôle très très considérable y'avait ce qu'on appelle l'avis d'orientation que vous avez du rencontrer aussi, c'est-à-dire qu'on restait sur la base de de je crois du décret-loi 38, c'est-à-dire de la nécessité avant toute entrée en apprentissage d'un examen médical et d'un avis d'orientation. C'était devenu déjà quelque chose d'assez formel, puisque euh évidemment on ne déconseillait on ne conseillait pas de métier mais on pouvait dans certains cas le métier choisi. C'était exceptionnellement rare sauf dans les cas où il y avait une contre indication médicale évidente ou un handicap quelque chose comme ça, donc ça c'est une partie du travail. On avait en gros à peu près cinq médecins vacataires, c'est-à-dire qu'on avait des réunions de centre parce que..ça ce serait intéressant si vous en retrouverez mais bon c'est plus ou moins… moi j'en ai quelques unes, j'en ai quelques uns mais bon j'ai pas la totalité.. C'est-à-dire que y'avait dans les personnels parce que bon euh.. y'avait les médecins d'orientation qui étaient formés avec un certificat de formation spéciale orientation mais bon là on rentre dans les débuts de la profession , parce que un moment il n'y avait que les gens formés à l'INOP et les médecins d'orientation qui avaient le droit de faire de l'orientation. Il y avait le secrétariat qui a toujours et qui a joué un rôle assez considérable ; dans le 13e y'avait en plus ce qui était assez marginal, une assistante sociale qui a joué un rôle très important et qui avait été dans le centre depuis la création en 1938, qui était un centre de la JOC. D'ailleurs il y a un article sur le précédent directeur du CIO dans un des derniers numéros de Questions d'Orientations puisque Eric Belouet qui a fait une étude sur la JOC a fait cet article sur Louis Mounier. Donc oui.. euh.. moi j'ai un fait un document sur l'histoire du CIO du 13e qui n'est pas un recueil d'éléments bon…. Donc euh.. les médecins d'orientation, le secrétariat alors le secrétariat avait un travail considérable dans la mesure où il assurait l'accueil, il assurait toute la gestion des feuilles de tests euh….., ce qui était assez… euh..bon alors la gestion des feuilles de tests, dans la préparation pour la mécanographie et pour un certain nombre de cas la correction des tests. Parce que les tests étaient corrigés à la main y'avait pas de correction bien sûr… alors c'était corrigé par la mécanographie quand ils rentraient dans le processus de tests collectifs euh.. avec passation dans les classes, récupération et envoi à la mécanographie et puis lorsqu'il y avait d'autres test qui ne rentraient pas dans ce cadre là c'était le secrétariat. Alors le secrétariat à l'époque c'était trois personnes…..bon qui euh… alors comment dire les choses… alors les secrétariats des CIO dans le courant de l'histoire ça a joué un rôle plus ou moins important euh.. bon parfois c'était des personnes qui s'investissaient parfois non, c'était très variable hein.. disons que.. ils étaient forcés jusqu'à un certain point de s'investir quand ils étaient à l'accueil

puisqu'évidemment ils avaient le premier contact avec le public mais euh.. bon.. c'était très variable donc en gros…alors faudrait voir les locaux à l'époque le directeur euh.. par exemple Noel Barthes qui avait été formé fin des années 40 euh.. faisait beaucoup passer de tests psychotechniques ….(Tousse)

P : (…. Tousse).. Votre première année…votre deuxième année de stage pardon, ça c'est passé comment parce que vous aviez, il devait avoir.. parce que Micheline m'a dit que vous étiez dans le même CIO, elle, elle a une vision très psycho-médicale, OP, etc. Barthes il semblerait aussi, bon vous ça a fait comment…enfin comment cela s'est il passé étant donné que vous me disiez, sur la formation à l'INOP, bon c'était trente ans en arrière. Comment cette adaptation, enfin pas cette adaptation mais comment vous avez vécu cette…..

P.R. : Bah disons que.. vous savez on on.. y'avait une énorme pression, on fonctionnait tous de la même manière. Euh.. c'est dire qu'il n'était pas possible, il n'était pas bien possible, d'abord parce qu'il y avait le calendrier des tests collectifs hein qui s'imposait quand même à tous. Y'avait un mode de fonctionnement collégial dans le sens que les plages d'accueil et de rendez vous étaient répartis entre les conseillers. Dans certains centres les directeurs se désinvestissaient totalement du travail, mais dans d'autres ils étaient présents.. bon Barthes a toujours été présent..euh.. dans le travail.. donc euh.. (plus fort).. donc moi en dehors je.. euh.. participais à des activités critiques et autres.. euh… euh.. Noel Barthes m'a très rapidement évité dans une commission qui existait au près du comité central du parti communiste et qui regroupait des conseillers et des psychologues scolaires… euh.. par la suite quand cette commission a été.. euh……disons que la direction du parti communiste.. euh.. souhaitait que… du moins sa fin.. Nous on a été au centre d'études recherches marxistes, bon moi je je me développais d'un point de vue critique par ailleurs mais je fonctionnais à peu près comme les autres hein. Euh… comment dire.. EN plus euh.. bon le fait que Barthes, comme d'autres fonctionnent comme ça , bon évidemment ça n'incitait pas de fonctionner différemment même si cela avait été possible hein bon… EN plus euh c'est très difficile bon.. euh…… y'a y'a un an ou deux j'étais à Arras pour voir une collègue qui avait des archives à m remettre, elle me disait qu'il y avait un conseiller qui fonctionnait encore comme dans les années 70..il est tout seul hein.. mais il fonctionne comme dans les années 70 bon.. peut être aujourd'hui euh.. bon.. on peut peut être un peu plus.. bon .. c'est très difficile dans une équipe de pas fonctionner comme les autres hein.. vous vous en doutez alors évidemment vous passez pour un tire au flanc bon euh.. c'était quand même des petites équipes hein. Donc on était pas tous sur la même longueur d'onde…mais bon..

P : Mais vous, vous ne mettiez pas en œuvre des pratiques différentes..

P.R. : NON, non non non…

P: Vous ne la jouiez pas perso…?

P.R. : Non non…. Non.. non non.. OH je sais pas si j'aurais pu hein.. mais bon.. Non je n'ai pas l'impression.. bon c'est difficile à dire parce que.. on se rend pas bien compte de ce que font les autres hein.. aussi hein bon.. qu'est ce qui se passe dans un entretien..comment les gens réagissent par rapport à telles ou telles questions.. bon.. y'avait des principes politiques selon que… (il s'adresse à une personne qui frappe à la porte). Oui, oui allez y …… (silence)… non c'était euh… y'avait des pratiques différentes….. (silence)…….Alors (s'adresse à moi)… on est déjà dans la troisième partie là ?

P : A peu près…..

P.R. : (Rire)

P : C'est pas.. si c'est pas si segmenté..mais euh..

P.R. : Oui, oui, oui….donc pour vous donner un exemple on était pour la plupart syndiqué au SNES hein bon… y'avait eu pendant un temps une cellule on était trois au parti communiste, c'était le nombre minimum c'était pas très efficace mais bon c'était comme ça.. mais y'a eu un moment une collègue.. Elle, elle avait tendance, parait il, moi je suis pas témoin, à donner des conseils .. qui… euh.. très opposés à ce qu'elle aurait donner à ces enfants hein pour dire les choses. C'est-à-dire que on était dans une période, alors bon… le programme commun je pense que c'est 72 y'a quand même une partie sur la psychologie à l'orientation , 74, Mitterrand a failli l'emporter, bon y'avait quand même un esprit de…. Démocratisation de l'enseignement , on essayait nous, d'inciter les gens à la réussite scolaire, à la promotion sociale et donc y'avait un mécanisme pris et un peu commun à leur dire, qu'ils pouvaient réussir, euh.. comment réussir, aller dans les voies prestigieuses si ils avaient de bons résultats, etc… parmi le milieu populaire parce que le 13e l'était encore plus à l'époque donc euh.. y'avait, y'avait un mode de fonctionnement commun, un état d'esprit commun, euh…. Et bon.. moi j'ai pas.. je me suis pas attaché bon.. ça aurait pu.. parce qu'on avait été un petit peu former à l'existence de l'ADVP à l'époque..

P : A l'époque ?

P.R. : 74, hein.. ça existait… Le SNESeuh… avait des réserves hein.. il les a maintenu d'ailleurs…

P : Oh…. Je trouve pas mal de traces dans la revue du SNES, d'articles, bon vous avez raison à partir du milieu des années 70, beaucoup de références de nouvelles méthodes d'entretien..

P.R. : Oui

P : .. Rogers…
P.R. : Hum..

P: .. Dewey, l'ADVP… de nouveaux possibles pour faire d'autres pratiques…

P.R : Oui…

P : La docimologie..par exemple, ça n'était plus, c'était plus vraiment des théories, des pratiques que vous mettiez en œuvre…

P.R. : C'est-à-dire que nous on avait pas vraiment la possibilité de faire ces choses, c'est-à-dire qu'on était confronté aux notes des enseignants dans les conseils de classe..

P : J'allais y venir..

P.R. : bon vous savez, les conseils de classe, bon…. Euh…. Les enseignants on peut pas les déposséder de leur note sinon ils ont plus rien hein.. bon alors évidemment, dans le courant de ma carrière professionnelle, euh lorsque vous assistez à plusieurs conseils de classe et en plus dans des établissements différents vous vous rendez bien compte que c'est un peu n'importe quoi, alors évidemment un enseignant qui va à trois quatre conseils de classe dans le même établissement qui connait les enseignants, bon il fait avec… mais euh là on s'aperçoit vraiment ce que c'est monstrueux.. hein moi je trouve ça très désagréable donc euh…

P : Le conseil de classe…. ?

P.R. :.. alors le conseil de classe en lui-même bon… nous on arrivait avec notre feuille mécanographique avec le résultat des tests alors c'était.. c'était assez.. moi j'étais particulièrement implanté dans un collège qui existe toujours, qui s'appelait Guillaume Thomas à l'époque, qui s'appelle Elsa Triolet puisqu'il a été baptisé Elsa Triolet après la mort d'Elsa Triolet. C'est un collège qui est sur la partie Est du 13e qui est la plus populaire, et qui a une SES à l'époque, une SECPA annexée bon c'est-à-dire le…… bah je pense que Micheline elle a commencé, elle avait celui là.. Bon dans cet établissement où j'ai essayé quand même de m'implanter.. Alors à Rodin où j'ai travaillé par la suite, Barthes, il s'implantait en prenant le café avec le proviseur tous les matins. Bon.. alors il était.. il était directeur de CIO, il était un homme, il avait un certain âge, une certaine présence, mais il s'investissait à un point asez considérable de manière à avoir un certain poids dans l'établissement. Moi, j'ai essayé, d'aller aux repas…etc.. c'est pour moi assez difficile…

P : Vous étiez seul ?

P.R. : Oui oui, un conseiller, toujours un… Il est arrivé une année où on a travaillé à deux sur l'établissement mais la plupart du temps on est seul hein.. alors évidemment le conseiller ile st tout seul, la plupart des enseignants ne savent pas qui nous sommes, on fait partie d'un.. alors on sait pas si on est un personnel social, médical, de la ville de paris, un truc bizarre à part alors des fois ils s'aperçoivent qu'on est de l'éducation nationale, euh.. donc euh… on apparait à certain moment on disparait à d'autres, alors les autres sont toujours là l'administration est toujours là, les enseignants arrivent pour faire leurs cours, et tout la salle des profs etc.. C'est un statut très…. Alors on peut s'investir un peu plus, bon évidemment c'est plus ou moins facile parce que moi à l'époque, j'avais le collège Elsa Trioley, qui est devenu Elsa Trioley, la SECPA, j'avais le lycée professionnel « Bareau(?) », et j'avais je pense, euh…… Moulin des Prés, le collège Moulin des Prés, c'est-à-dire que j'avais trois établissements et en fait 4,parce que SECPA ES prenait deux établissement.. bon.. pff..Alors vous avez la présence dans les établissements , vous avez la présence au CIO, obligatoirement une réunion de centre relativement régulière, au début elle était plutôt tous les mois et par la suite elle est devenue toutes les semaines..Donc euh.. alors évidemment vous êtes une sorte de courant d'air, si vous vous investissez vous pouvez pas vous investir partout.. (parle plus bas, l'enregistrement est mauvais)..puisque beaucoup en fait se sont investis dans les endroits où ils étaient le mieux accueillis, on cherche pas à partir quand même.. et donc euh à Elsa Trioley y'avait un professeur de mathématiques, vous me direz moi j'ai toujours été très mauvais en mathématiques, et ce professeur de mathématiques, alors y'avait aussi des accointances syndicales, politiques, j'ai été longtemps à la cellule d'Elsa Trioley donc y'avait des accointances un peu particulières qui facilitaient les choses mais ce prof de maths qui était.. un.. homme assez grand hein ça compte hein.. partout..

P : Même quand on est petit…

P.R. : ..oui.. pied noir et et apparemment très très anticommuniste euh…. Alors je m'étais aperçus que avant de faire mes appréciations sur les élèves, lui qui avait un pouvoir considérable il attendait un petit peu les résultats aux tests alors je m'étais dit, alors là on a quand même un poids euh bon..Alors évidemment nous on avait euh… Dupont en tête dans telle épreuve dans ce facteur G, intelligence générale, verbale en tête aussi, ça permettait bien sûr de pondérer les résultats scolaires, de dire quelques chose parce que bon..alors euh c'était un peu systématique.. Alors le principal qui était quelqu'un d'assez sympathique à l'époque, qui… m'appréciait parce que bon on parle pas des chefs d'établissement. A Rodin une fois il m'avait dit vous êtes pas sous mon autorité, d'un air de dire, si vous étiez sous mon autorité cela ne se passerait pas comme ça,

mais bon moi j'ai jamais cédé sous la pression donc euh… Donc euh.. on discutait et il avait dit en conseil de classe, il avait dit « Oh bah vous savez, monsieur Roche quand il dit rien c'est que les résultats aux tests sont mauvais ». Bon évidemment il avait trouvé le truc parce que lorsque vous lisez les documents de l'époque sur les compte rendus des tests, vous trouverez des façons de présenter les choses où en fin de compte on vous dit ha bah oui les résultats doivent uniquement favoriser les élèves, doivent uniquement, doivent uniquement montrer les choses positives..

P : Quand y'avait rien…

P.R. : Bah c'est-à-dire que oui, c'est ça la moindre personne qui réfléchit un peu, il se dit bon bah voilà si il dit rien c'est pas bon quoi. Alors évidemment c'est ce qu'on disait lors des entretiens avec les familles lorsqu'on parlait des résultats aux tests. Evidemment on a toujours essayé mais là c'était infaisable, le problème des tests c'est pas de donner les résultats, mais de faire accepter les mauvais bon hein bon alors évidemment dans ces cas là y'a toute une rhétorique qu'on peut retrouver dans les textes aussi, c'est-à-dire que c'était peut être un jour où etc. où il ya eu de l'émotion patati patata. Mais bon c'est évident que les exercices de l'époque y'avait une période d'entrainement, c'est-à-dire on expliquait au tableau, il fallait graphiter, on faisait un premier exercice pour qu'ils comprennent bien de quoi il s'agissait quoi bon c'était pas du tout comme au début..donc euh y'avait réellement ..on les mettait en situation de réussir. Hein bon, alors ensuite celui qui échoue, en plus si il échoue à plusieurs exercices, bon pas seulement à un, parce que bon il arrivait parfois qu'il graphite et qu'il se trompe de ligne, hein bon parce que vous aviez une feuille comme ça mécanographique, il fallait graphiter un petit rectangle alors évidemment y'avait les questions un deux trois quatre cinq, bon si il se trompe de ligne et qu'il décale tout bon bah tout est mauvais. Alors on avait les cahiers de réponse donc on voyait bien s'il s'était trompé..
P : Ca confortait souvent les les…avis du conseil de classe.. un tel recalé ?

P.R. : Oui oui grosso modo, oui, grosso modo, oui..Disons que y'avait toujours l'intelligent qui fout rien ou qui est mal vu , y'en a toujours hein bon.. ça pouvait avoir un intérêt de ce côté c'est vrai que ça permettait de pousser certains élèves (une dame entre)……donc euh la plupart d'entre eux… Ca ça a duré un certain nombre d'années…je sais pas combien d'années..

P : Les tests collectifs ?

P.R. : Oui, oui j'ai j'ai du mal à repérer..Je pense que dans les années 80.. dans les années 80.. bon je pourrais retrouver mais bon… ceci dit c'est le CIO du 13e hein bon je pense que.. hein bon.. on était peut être un peu en avance, on était différent hein.. Bon disons que dans les années 80, nous ce qu'on a fait, pour se sortir de tous ces problèmes, c'est qu'on a adopté les tests auto-correctifs. Alors ça avait un avantage, c'est que les.. les élèves corrigeaient eux-mêmes leurs tests..c'est à dire qu'à la limite on aurait pu leur faire passer sans avoir nous les résultats. Alors évidemment ça posait d'autres problèmes, celui qui était nul il était confronté à sa nullité sans qu'on puisse lui expliquer rien du tout et à tout à ce qu'il ratait les choses..donc on avait une feuille et une feuille carbonée en dessous .. donc ils voyaient, ils pouvaient compter eux-mêmes, donc ça rendait les choses plus.. euh.. moins extérieure moins violente moins moins difficile à faire passer..ce qui est un signe déjà d'un trouble par rapport à ces tests. Bon alors on a fait des tests autocorrectifs pendant quelques années et pi après dans un mouvement qui accompagnait le livre de Michel Torr sur le QI, il était venu le présenter ici.. alors on a abandonné les tests et on s'est retrouvé alors.. ça été variable selon les endroits. On a maintenu bien sûr tout ce qui étaient QI et.. oui puisque c'était une obligation pour le recrutement des classes SES SECPA mais .. euh.. on a maintenu les questionnaires on a.. Alors.. Oui ?

P : Non, vous disiez c'était obligatoire pour les classes SECPA, est ce que y'avait aussi la nécessité d'orienter aussi vers le professionnel.. c'est ce que je vois dans les bulletins de liaison de temps en temps cela me fait sourire, y'a des tas d'articles, sur les pratiques, les théories, Louis Mounier qui va intervenir qui est dans le 13e machin.. et puis pof on va voir un texte de Fourastié après ou je sais plus.. sur les impératifs que l'OCDE ou que l'Europe prévoit pour, enfin le Plan pas l'Europe, pour l'emploi.. Bon comment on se dépatouillait avec ça parce que quand on est conseiller d'orientation avec les chiffres, les impératifs… on y pense pas tous les jours évidemment mais y'a une obligation, une autonomie… ?

P.R. : Non, non les parents pensaient beaucoup qu'on avait des consignes du nombre de jeunes à orienter en moyenne en 4e .. Ca a toujours été un fantasme des familles qu'on nous donnait des consignes. Ce qui faut bien voir, c'est que nous, euh.. en tous les cas moi, et d'autres je pense, on a fonctionné comme on voulait. C'est-à-dire que moi j'ai toujours fonctionné de la manière suivante c'est que j'ai toujours cherché, à encourager la scolarisation, la qualification au maximum. Alors euh… dans un but de démocratisation de l'enseignement parce que scolarisé est une bonne chose et puis parce qu'on était dans un milieu populaire, les gens avaient beaucoup de crainte par rapport aux études hein.. C'est-à-dire pour euh…ils avaient beaucoup de crainte à s'engager dans une voie qu'ils estimaient difficile ou pas bonne pour eux. Parce que la plupart des parents n'avaient pas suivi d'études, n'avaient pas été jusqu'au baccalauréat, et euh.. donc on a accompagné une démocratisation de l'enseignement alors en partie parce que c'était le discours euh.. c'était un certain discours des hommes politiques, en partie parce que c'était des convictions personnelles.. euh……
P : Mais vous aviez, du coup vous aviez, excusez moi de vous couper…

P.R. : Allez-y, allez –y…

P:.. euh vous rencontriez en fait la plupart du temps, du coup, des enfants en « échecs scolaires » ?

P.R. : Alors le public.. c'est difficile à dire.. hein.. en gros..mais là ce serait sur toute la période, moi j'ai l'impression qu'il y a ceux qui sont complètement perdus, qu'on voit pas, y'a ceux qui ont toutes les ressources et qui n'ont pas besoin de nous, qui viennent nous voir pour vérifier que ce qu'ils pensent c'est bien vrai et puis, alors c'est ceux du milieu qu'on voit.. c'est-à-dire que ça suppose évidemment une certaine image de la fonction publique des services publiques et et il est assez significatif qu'à la mairie du 13e les gens nous laissent une pièce de monnaie et la plupart du temps les gens savaient que c'était gratuit ce service. Alors en plus, étant à la mairie du 13e on était associé au service public, au bureau des écoles, bureau des cartes d'identité tout ça bon.. c'est-à-dire que.. tant qu'on a été dans la mairie du 13e on a eu un public qui qui qui avait recours à des services publics. Alors on avait.. alors en plus dans les établissements scolaires moi une année, quand j'étais à moulin des prés, j'ai fait passez tous les élèves de 3e dans mon bureau, hein.. c'est-à-dire que je les ai convoqués, ce que j'ai plus jamais fait après. Parce que les collègues, la plupart du temps, ne convoquent pas. C'est-à-dire que le conseiller reçoit les gens qui veulent aller les voir, c'est-à-dire que y'a une demande du public. Bon alors chez qui apparait cette demande, évidemment pas n'importe qui, effectivement ceux qui pensent qu'ils n'ont pas de problèmes.. bon..disons que depuis peut être 10 ans ou 20 ans je sais pas , les problèmes se sont déplacés au niveau de la classe terminale, mais à l'époque y'avait quand même une orientation fin de 5e, c'est-à-dire qu'en 5e vous pouviez, dans un conseil de classe, décider qu'un élève aille apprendre un métier euh.. et choisir pour lui plus ou moins le métier qu'il allait apprendre à 14 ans. Alors évidemment, y'avait déjà les recours, les gens venaient paniquer, parce que bon .. c'était déjà les procédures d'orientation, c'est-à-dire cette espèce de dialogue qu'il y a..qui est biaisé par toute une série de données mais qui fonctionne comme un dialogue c'est-à-dire qu'au

2e trimestre bon bah on vous dit « Voilà euh.. bah il va falloir euh.. » bon.. et à l'époque euh.. bon bah…alors vous pouviez faire appel, y'avait la commission et l'examen à l'époque, évidemment l'examen a disparu euh… mais évidemment ces gens là ils venaient euh.. écoutés..les enseignants vous envoyaient les élèves.. c'est c'est beaucoup les enseignants qui les envoyaient au CIO hein..

P : …. (incompréhensible, P.R. parle en même temps que moi)

P.R. : Non non, mais disons que pour eux c'est un recours.. alors souvent évidemment ils souhaitent que le conseiller dise la même chose qu'eux.. alors évidemment nous on essayait de se distinguer un peu.. alors on a le résulta taux tests, on a l'entretien, on voit qui vient de la famille, si c'est le père, la mère, la grand-mère..etc.. euh.. donc euh le public je sais pas il y'a vraiment..euh.. bon. On a quelques éléments sur le nombre de gens.. sur les couches sociales et les catégories c'est très difficile..hein bon..

P : Non mais c'était grosso mode pour voir si y'avait quand même une prédominance d'une population particulière qui viendrait consulter dans les CIO…

P.R. : Non non mais je comprends votre souci parce que bon je le partage…hein..

P : Y'a une thèse d'André…elle est en bas, Lezao.. sous la direction d'Isambert Jamati

P.R. : Oui oui, il y a longtemps déjà..

P :… sur l'ACOF…il en parle un peu.. sur les conseillers.. c'est une thèse un peu incomplète mais..

P.R. : oui oui je l'ai relu il y a pas longtemps.. il y a des choses pas mal, y'a des choses moins bonnes, mais là y'a quelques choses oui.. Mais c'est très difficile hein, donc euh.. mais moi j'ai l'impression qu'on avait un.. du fait de la localisation on recevait un très grand nombre de gens, hein bon.. de milieu populaire..

P : Du coup vous parliez toute à l'heure des tests qui avaient disparu et du fait que bon voilà euh..fin 70, début 80, les tests y'a plus rien.. Comment cela se passait après dans la pratique ? C'était que de l'information ? Je vois ça dans les bulletins de liaison, cette grande bataille entre l'information et l'orientation , attention on ne fait pas que de l'information mais on veut se détacher de la psychotechnique donc établir de nouvelles pratiques telle l'ADVP, Rogers.. du coup est ce que cela correspondait plus …vous étiez en désaccord, en opposition avec la formation de l'INOP. Est-ce qu'il ya eu une adéquation entre vos idées et les nouvelles méthodes ou pratiques que les conseillers d'orientation pouvaient utiliser ?

P.R. : Bah disons que dans notre centre, y'avait une collègue Mireille Henri, Mireille Henri Renard parce que bon à une certain moment c'était Mireille Henri, après ça été Mireille Renard.. bon qui c'était investi dans une association et qui allait dans ce sens là. Moi je suis très réservé hein disons que j'ai été, je suis toujours très marxiste alors pour moi encore récemment, j'ai toujours des réserves par rapport à l'ADVP ou par rapport à l'éducation à l'orientation donc euh.. je me suis pas engagé dans cette voie là.. On a fonctionné sur la base de l'entretien, alors un entretien .. comment dire..euh. où on essaye de..Alors en général moi j'avais besoin d'une heure, certains collègues un peu moins ..donc euh.. je voyais trois personnes dans la demi-journée alors euh.. plages de rendez vous plages d'accueil… Alors une grande bataille qu'on a mené, je sais pas si on a eu raison.. c'est pour que les conseillers assurent l'accueil au CIO..Alors euh moi j'ai toujours pensé que l'accueil était quelque chose d'extrêmement important, dans la plupart des

centres, je pense, encore aujourd'hui y'a des secrétariats qui font l'accueil hein.. c'est-à-dire que c'est les secrétaires.. Alors bon.. on s'est battu pour faire l'accueil (parle très bas..) ce qui était (inaudible)… bon c'est comme ça.. Ca nous a pas arrangé dans le sens qu'on a été obligé d'avoir des plages d'accueil en plus des plages de rendez vous. Euh alors. Euh.. ça a permis dans un certain nombre de régler les problèmes très vite, au lieu de fixer un rendez vous trois semaines après parce que y'a beaucoup de gens qui veulent que les problèmes soient réglés tout de suite encore plus maintenant j'ai l'impression, c'st à dire que différer la solution c'est difficile. Et donc euh.. on a fait ça, ça été euh.. assez.. long mais bon on est arrivé, on a eu les plages de rendez vous, on a eu les plages d'acc… (fin du 1er enregistrement)..Alors l'avantage des plages de rendez vous, alors on a eu des plages de rendez vous importantes le mercredi après-midi parce que évidemment les élèves étaient disponibles, alors le problème des rendez vous avec les familles avec les élèves c'est que certains rendez-vous avaient lieu pendant les heures de classe, alors ça posait déjà pas mal de problèmes, alors les rendez vous en plage de permanence c'était aussi pendant les heures de classe alors ça posait aussi beaucoup de problèmes. C'est-à-dire que les rendez vous dans les établissements scolaires ont posé d'autres problèmes c'est d'avoir un lieu pour avoir le rendez vous, alors des fois c'était dans un couloir plus ou moins, pas chauffé etc.. enfin passons.. Moi j'ai jamais accepté de travailler dans des conditions euh.. Très… mauvaises hein.. mais euh..

P : C'était le cas..

P.R. : Certains collègues n'ont pas eu le choix..donc ils ont.. euh.. Faut dire qu'à la fin .. dans les années 2000, bon euh…ceux qui m'ont fait des vacheries au niveau des chefs d'établissement.. je m'étais plus les pieds dans le bahut..quoi…. bon.. mais il faut dire qu'à la fin de votre carrière bon ben.. on.. peut difficilement ..(inaudible bruit des chaises de classe d'à côté).. Alors pratiquement.. tout était entretien.. alors entretien plus.. Alors quand y'a eu des chose sur informatique euh.. bon alors évidemment on saute un peu.. mais disons dans les années 80.. peut être fin des années 80..alors bon y'a eu l'ordinateur, on a eu… Alors là y'a eu un développement considérable de.. de d'exercices qui permettaient d'avoir une sortie papiers avec des profils etc.. donc on a retrouvé.. (hésite) bon alors.. y'avait toujours des têtes plus ou moins alors sur des choses ponctuelles. C'est-à-dire qu'il pouvait arriver euh.. dans une classe euh.. bon… y'avait un problème euh.. ou alors bon.. un enseignant souhaitait qu'on voit un peu la classe quelque chose comme ça.. bon.. certains collègues se sont développés du point de vue des apprentissages de la lecture, faire du contrôle un petit peu.. faire un peu de psycho-pédagogie euh.. moi non parce que j'ai pas de compétences dans ce domaine là euh….. moi je voyais toujours mes trente élève de SES-SECPA tous les ans, je trouvais que ça suffisait. Je l'ai voyait tous obligatoirement tous les ans, je les convoquais au CIO. Alors c'est un mode de fonctionnement particulier, puisque j'étais forcé de voir les élèves, j'étais forcé de les convoquer, j'étais forcer de faire un examen.. disons.. psychologique ou psychotechnique mais en dehors de ça on fonctionnait sur.. on informait.. c'est vrai qu'on informait beaucoup ..comme disait un collègue on .. on jouait un peu le rôle de ce que pouvait être de ce que pouvait être dans le temps, les familles en transmettant une expérience de la scolarité, qui pourrait être l'équivalent de si vous aviez mettons, cinq enfants, euh les parents au cinquième euh.. connaissent un peu les ficelles, connaissent un peu les choses. Elle va donc pouvoir évaluer, etc.. bon apprécier les notes des profs par rapport à celui qui note sec.. etc. donc on transmettait aussi une culture de l'établissement. On avait par exemple des élèves de Claude Monnet et on savait qu'à Claude Monnet tel prof notait comme ça, tel type d'élève qui était saqué qui était un peu nul en terminale bon il avait quand même son bac parce qu'ils étaient très exigeant, etc.. donc euh on connaissait euh.. bon par exemple on avait beaucoup de demandes par rapport à la carte scolaire pour essayer de de…de pas… être sous le coup de la carte scolaire, c'est-à-dire d'être obligé de scolariser son élève à tel endroit etc. donc on.. on était des.. euh… des informateurs et des conseils du point de la scolarité des élèves…

P : Mais qui s'écartait un peu de la rationalité scientiste …

P.R. : Tout à fait, alors complètement …oui, oui tout à fait.. complètement

P : Et du coup ce dernier statut euh.. pour lequel le SNES s'est battu.. je sais pas si vous avez été favorable ou si vous avez milité pour ça .. le CO-PSY..conseiller psychologue..pourtant y'a encore ce titre de psychologue…

P.R. :.. c'est-à-dire que là c'est .. disons.. après 85 et c'est avant 91.. donc euh.. Bon euh. Le statut de psychologue, moi j' étais pour qu'on acquiert ce statut de psychologue dans la mesure où lors des entretiens, je pense que j'avais acquis une certaine expérience et une certaine compétence à .. à….. à……. Aider les familles à trouver des solutions.. bon .. la difficulté c'est que ça s'est pas fait sur la base de la psychotechnique hein bon.. ça s'est fait sur une approche clinique.. bon on peut dire ça hein..bon.. vous me direz je sais pas trop ce que ça veut dire ..mais disons que euh…. C'est-à-dire que on pouvait difficilement ne pas prendre le train du statut de psychologue. D'abord parce qu'on a été la première profession de la psychologie et que ça nous aurait séparer des psychologues scolaires et de la psychologie euh…. Ce qui aurait été le cas si on avait pas acquis ce statut hein bon.. euh.. donc euh.. on s'est battu, la profession s'est battue pour ce titre de psychologue qui a été obtenu très très difficilement … en mai on va faire une journée à ce propos…le GREO.. ça été très très laborieux , c'a été obtenu grâce à Lionel Jospin d'ailleurs le ministère étant très très hostile alors euh..

P : Alors euh.. quel était pour vous .. cela permettait quoi ? je sais que y'avait le niveau certifié pour être au même niveau que les profs..y'avait surement un avantage…

P.R. : Ca c'est encore autre chose.. mais bon…

P : mais sur le statut est ce que cela modifie quelque chose sur le rôle à l'école avant après ou est ce que cela a changé ? Vous avez eu l'expérience pendant dix ans d'être CO-PSY, est ce que cela a changé quelque chose ?

P.R. : Oui bah disons que.. le fait..le fait que les psychologues scolaires l'obtiennent par exemple et que nous on ne l'obtiennent pas.. Parce que y'a toujours eu.. y'a eu.. des conflits.. assez violents entre les psychologues scolaires et les conseillers dans une période qui est peut être euh.. disons avant 68.. alors évidemment euh… nous n'avions.. nous n'avons jamais eu la dénomination de psychologue… puisque bon soit on était conseiller d'OP, conseiller d'OSP, conseiller d'orientation, le CIO n'a jamais eu le titre de psychologue bon etc… Alors c'était très difficile à partir du moment que le statut de psychologue existait et qu'il était reconnu bon.. à partir d'une revendication qui avait été accepté par le parti socialiste qui s'est formalisé en 85.. il était très difficile de ne pas le réclamer parce qu'on aurait été totalement isolé de la psychologie à partir du moment où tout le monde l'obtenait sauf nous.. alors c'a été réclamé aussi euh.. sous l'angle de la psychologie de l'éducation et non pas sous l'angle de la psychologie de l'orientation alors…. Depuis au moins les années 90.. euh.. l'ACOF et le SNES est favorable à une psychologie de l'éducation mais euh.. le terme de psychologie de l'orientation ne passe pas du tout. Alors euh.. ici… Jean Guichard et Michel Huteau sont des partisans de la psychologie de l'orientation qui nous isole du milieu éducatif du milieu enseignant et le SNES comme l'ACOF tient à garder cette liaison intime avec le milieu éducatif, c'est-à-dire en fait faire l'orientation scolaire et non plus de l'orientation professionnelle . Alors on avait.. on a eu.. donc c'était on a eu..

P : Bah c'était normalement.. pas normalement mais dans le .. dans l'intitulé du métier en 59, c'était faire du scolaire..(suite de la question inaudible.. bruit de chaises..)

P.R. : Non… mais euh.. c'était un facteur, le médecin d'orientation l'avis d'orientation c'étaient professionnels hein bon… Alors y'avait.. euh… (à une personne qui rentre) non non allez y allez y… (de nouveau à moi..) c'était c'était indispensable de le réclamer, c'a été très difficile à obtenir, on l'a obtenu.. euh.. on est devenu conseiller d'orientation psychologue .. ça fait progressivement imposé aux médias dans les années euh… dans la fin des années 90 euh.. c'est-à-dire qu'on a pris cette dimension psychologue alors évidemment euh.. euh… plutôt dans les entretiens.. et dans la partie alors ça donne une légitime dans le QI par exemple.. parce qu'on peut plus le faire hein.. bon.. Alors y'a eu une euh.. ceux qui étaient en place ont pu faire des démarches pour être reconnu euh.. hors profession.. moi j'ai pas été reconnu à l'époque j'avais d'autres soucis.. j'ai pas insisté…

P : Vous n'avez pas eu le statut CO-PSY…

P.R. : C'est-à-dire que dans le cadre de l'exercice professionnel on était reconnu comme psychologue.. Alors y'a eu énormément de débats, y' a eu des contestations considérables, d'ailleurs ça peut se concevoir tout à fait bon.. Vous verrez dans un petit livre sur les métiers de la psychologie euh.. c'est un petit Dunod hein.. où y'a encore des contestations de par….de la part d'un psychologue qui s'appelle Gille Ghigilione.. g-h-i-g-i-l-i-o-n-e….et euh.. alors évidemment on doit avoir une formation en psycho Bac +5 c'est-à-dire licence plus deux ans..bon.. Les psychologues scolaires, ils ont.. ils sont recrutés à la licence comme nous, ils ont Bac +3 plus un an mais.. euh..de psychologue.. nous on a bac + 3 plus deux ans mais la formation c'est pas tout de la psychologie hein y'a qu'une partie de psychologie..en plus on voudrait plutôt la réduire aujourd'hui plutôt que de l'augmenter hein.. bon.. donc euh.. évidemment on a pas véritablement bac +5 de psycho.. bon alros ils ont accepté mais on est psychologue .. moi j'ai été psychologue jusqu'à 2002 depuis 2002 je ne suis pas psychologue.. si demain je veux m'établir et travailler, légalement, je n'ai pas le droit de dire que je suis un conseiller d'orientation psychologue. Je peux dire que je suis conseiller d'orientation, que je fais de la psychologie, que je suis un coach…je suis tout ce qu'on veut mais ça non, théoriquement non. Ceci dit y'a pas d'ordre et personne va me mettre en prison. Alors bon.. le statut s'est venu légitimé les pratiques, une tradition, un corps professionnel qui a toujours été lié à la psychologie ici avec Piéron, Reuchlin, Wallon etc… bon.. et puis nous donné une certaine légitimité une certaine audience.. Alors le ministère qui est très très hostile, y'a eu dès 91, en permanence, une guérilla contre le statut de psychologue, les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs, etc…. ont dit « depuis qu'ils sont psychologues, ils informent plus euh.. ils conseillent pas.. » parce que y'a des collègues ce qu'ils font c'est qu'ils recoivent des gens et pi ils les conseillent pas .. bon par exemple moi ce que je faisais, c'est que euh… quand je recevais les gens, au bout d'une heure, on arrivait à mettre en place, plusieurs solutions d'avenir plusieurs projets comme dans un tiercé..c'est à dire première solution à mon avis et à l'avis de la personne qui était la plus satisfaisante, une deuxième et une troisième..Une solution de recours.. bon par exemple euh.. euh.. bon alors évidemment toujours en disant toujours « bon bah voilà, …. ».. Un rapport entre les moyens et les fins.. « Si vous voulez aller dans telle ou telle voie il faut avoir tel ou tel résultat scolaire et à ce moment là je sais que l'année dernière par exemple, alors faudrait voir les rapports des conseils de classe hein bon.. ».. la façon de fonctionner à Elsa Trioley est très très variable hein… Une année par exemple on a eu dans le conseil de classe la photocopie de tous les bulletins scolaires, c'est-à-dire que chaque participant avait devant les yeux le bulletin scolaire de l'élève des trois trimestres, ce qui était la façon la plus juste de décider…hein mais ça c'a été une.. quelques années d'un chef d'établissement qui fonctionnait comme ça.. un autre est arrivé il a fonctionné différemment.. hein bon.. On avait tout ça devant les yeux, on avait la moyenne de chaque trimestre et la

moyenne annuelle dans chaque matière bon.. alors on sacralisait les notes d'une certaine manière mais bon au moins on avait quelque chose d'identique sous les yeux.. Alors le chef d'établissement disait « Bon bah voilà euh.. bon bah on va examiner les cas.. » Une année on examinait, y'avait trois troisièmes, les trois troisièmes ensemble qui étaient très différentes. Comme je vous le disais, y'avait une classe où y'avait des petits élèves tous jeunes avec des lunettes et puis une classe la 3e 3 c'était des grands noirs baraqués quoi.. bon vous voyez tout de suite que la 3e 3 c'était le dépotoir quoi bon.. Alors évidemment c'était interdit mais tout le monde le pratiquait hein bon.. alors évidemment quand y'avait les statistiques, on avait les statistiques pour toutes les troisièmes donc c'était gommé tout ça, on voyait bien que cela fonctionnait comme ça. Alors quand y'avait tous… tous les bulletins..toutes les classes alors la principale qui était assez sympa celle-là..qui m'accordait d'ailleurs un pouvoir euh.. alors on faisait une réunion d'information tous les ans et alors elle disait « Oui Mr Roche il va vous expliquer, il a il a.. pris sur son temps de travail etc.. » bon moi, c'était toujours agréable. Bon alors elle, organisait le conseil, elle disait « Alors voilà y'a Dupont il a 14 de moyenne il veut aller à Claude Monnet pas de problème d'accord ». Et puis on passe , on passe, et puis alors on arrivait au 10 de moyenne alors évidemment y compris éducation physique, musique, arts plastiques, alors certains conseils de classe alors euh.. certains professeurs disaient « Oui les matières principales »…(inaudible)… On voit bien le problème hein.. on est pas des matières secondaires. Donc euh on comptait toutes les notes, c'est-à-dire le 3 en maths et le 18 en éducation physique, bon… et alors on voyait que les parents d'élèves parce que y'a eu des parents d'élèves à certains moment ou certains élèves qui rouspétaient, ils défendaient hein.. c'est pas comme il y a quelques années où personne dit rien..Alors on voyait une mère d'élève qui .. alors elle insistait « Il a.. il a 10 mais il a quand même une bonne note en français, une bonne note en maths » puis alors on se rendait compte que son fils il était à 9,5 ou etc.. c'est-à-dire qu'elle faisait baisser la barre pour aller en seconde jusqu'à temps que cela inclut son propre cas quoi.. c'est-à-dire que si évidemment on avait arrêté à 10 son môme il passait pas au lycée quoi.. Alors y'avait toutes ces stratégies qui intervenaient donc euh.. alors bon.. on intervenait là-dedans plus ou moins .. Moi à la fin j'intervenais plus parce que bon alors les professeurs ils disaient « Ha bah un tel bon bah.. il pourrait faire, il pourrait faire cartonneur c'est très bien, le cartonnage, je suis allé le voir la semaine dernière c'est très bien.. », etc.. bon..

P : Vous aviez pas réussi, .. vous aviez pas réussi c'est un grand mot.. mais euh.. y'avait très peu d'espace pour contrer ces indications ou alors faire de l'OP…

P.R. : Oui non bien sûr… c'est-à-dire que moins on en sait plus c'est facile.. alors évidemment euh.. les professeurs ils sont pas dans une situation facile hein il faut le reconnaitre, ils s'en sortent comme ils peuvent, ils mettent des notes, ils valorisent leurs notes, ils pensent que leurs notes ont un sens, elles en ont pas grand….ça c'est enfin bon.. passons.. ils mettent des appréciations en gros c'est « intelligent il fout rien » ou alors « il est con mais il travaille » c'est à peu près ça donc euh alors après ils se rattachent à ça..

P/ Vous aviez vos tests avant qui …

P.R. : HA oui mais on a perdu ça….

P : y'avait une légitimité…

P.R. : ha oui…tout à fait

P :Regardez Durand il est mauvais mais dans les tests…

P.R. : en tout cas ça impressionnait ..

P : C'était la.. la pas l'utopie.. mais ce en quoi croyaient les fondateurs de l'INOP…

P.R. : Un côté scientifique.. un côté scientifique… c'était des notes, des chiffres, des catégories etc.. bon….
P : Puisque finalement avec l'abandon des tests, il n'y avait plus de définition consensuelle de ce que devait faire le conseiller d'orientation..y'avait pas cette euh.. cet impératif des années 60-70.. le scientifique, on a les tests collectifs « papier crayon », tout ce qui est ….courbe de Gauss

P ;R. : oui oui…

P :.. mais une fois qu'il n'y a plus ça, est ce que c'était du bricolage ? est ce que chacun finalement, bon y'a des méthodes, on a l'ADVP mais je vois dans les bulletins bon y'a un panel.. de méthodes, évidemment y'en a qu'ont plus euh.. l'ADVP on en voit partout c'est.. bon vous vous ne l'avez pas trop pratiqué.. Mais il n'y avait pas de définition stricte de qu'est ce que doit faire un conseiller d'orientation, un bon conseiller d'orientation ?

P.R : C'est-à-dire que vous pouvez reprendre les missions hein bon..

P : bien sûr..

P.R. : c'est-à-dire que ça été dit à une époque .. bon c'est d'ailleurs un collègue qui est maintenant retraité et qui vient souvent au GREO et qui a lancé ça.. C'est-à-dire que y'avait 72 missions prioritaires hein bon.. ils avaient, ils avaient chiffrés, il y avait un immense champ d'obligations théoriques c'est-à-dire dans les circulaires ministérielles dans lesquelles les collègues euh.. prenaient leur propre priorité..selon.. moi j'avais un moment fait des démarches pour essayer de pratiquer l'orientation dans un local de quartier par rapport aux familles populaires, ça c'est fait dans le métro à certains moments, euh… certains avaient certaines priorités par rapport à d'autres , c'est-à-dire que certains allaient plutôt dans des établissements bourgeois euh.. où ils discutaient sur telle classe préparatoire est meilleure que telle autre euh.. d'autres allaient plutôt.. alors une année on avait.. on avait travaillé à deux dans un collège défavorisé euh.. donc y'a eu des priorités différentes, des pratiques différentes..alors par rapport à l'éducation à l'orientation, les circulaires qui mettent ça en œuvre c'est 96, bon.. alors ça existait bien sûr bien avant..

P : Oui l'éducation des choix… vous par exemple comment vous receviez cette info..y'avait obligation..

P.R. : Non il n'y avait pas d'obligations ..disons que les cahiers.. la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation, de l'éducation des choix, avec les différences entre les deux, bon euh.. ça avait un côté très très scolaire, ça a été pris en charge par le SGEN, l'association pouvait crée euh…. Et euh.. un certain nombre d'enseignants, parce qu'un certain nombres d'enseignants se sont beaucoup investis là-dedans… euh.. alors ils y sont investis en scolarisant les procédures, c'est-à-dire que bon bah l'orientation est devenue une matière scolaire ce qui… bon disons que quand on faisait une séance d'information en terminale, bon ça faisait partie des obligations quand même hein, bon c'est-à-dire que le mode de fonctionnement c'était les plages de rendez vous, les pages d'accueil, les réunions en centre, dans les établissements scolaires les permanences, les présentations en début d'année pour qu'on sache que vous existez parce que sinon ils savent pas. Alors vous y allez vous expliquez comment fonctionne le CIO, comment on prend rendez vous, où est ce qu'on prend rendez vous, les horaires du centre, les parents, etc, et patati et patata. Vous expliquez les différentes voies d'études possibles en fin de 3e en fin de 2nd en fin de

terminale, bon alors la durée des études, les problèmes dans telles ou telles voies, etc ;. Bon ça prend du temps, vos horaires de permanence où est ce qu'on prend rendez-vous, patati patata, et après bon bah vous supportez la demande. Alors si vous faites comment certains cdistes, vous êtes désagréable et autre, vous faites pas d' efforts, vous avez pas grand monde vous êtes tranquille, si vous vous cherchez quand même à aider un peu bah vous avez un peu plus de monde. Moi il m'arrivait dans ma permanence au collège d'avoir un élève qui venait ou deux mais bon c'était extrêmement variable en plus les entretiens avec les élèves c'était pas du tout pareil qu'au CIO. Bon y'avait quand même un gros gros avantage qui est une grande richesse du fonctionnement de l'orientation en France, c'est que le CIo est hors établissement scolaire et que on peut y dire des choses qui sont réellement libres par rapport à l'établissement scolaire. Disons que nous on a la chance d'être une sorte de représentants de l'institution scolaire euh.. très informé de ce qu'il se passe, et partageant une expérience du fonctionnement des établissements et du fonctionnement des établissements les uns par rapport aux autres, qu'on peut transmettre à des familles qui viennent nous voir. Je sais qu'à l'URSA où j'ai travaillé après, y'a beaucoup de familles du sud est asiatique qui avaient une certaine.. qui qui venaient nous voir assez facilement qui étaient assez perdues, et évidemment qui connaissaient pas bien le système éducatif français puisque els parents étaient pas en mesure des les aider, et on pouvait jouer un rôle à mon avis très très utile. Bon.. de soutien euh.. de conseil, d'encouragement dans les études universitaires donc euh.. on a été vers ça.. bon euh… parce que euh.. alors certains on fait d'autre choses hein bon.. moi une année où on a été à deux sur Camille Claudel, avec Mireille Henri bon on a fait du dessin libre sur l'orientation, on a fait des techniques de groupe bon mais… ça ne me convenait pas tellement et euh.. bon… c'était en plus que disons que…. J'ai jamais fait les choses euh… disons… je trouvais que c'était assez lourd comme ça et qu'il y avait suffisamment de difficultés euh.. par rapport alors.. j'ai eu.. alors bon.. j'ai toujours gardé le lycée Elsa Trioley et le lycée professionnel Barreau vers la fin je me suis un peu développé dans les lycées professionnels parce que j'ai trouvé ça assez intéressant dans la mesure où évidemment on est au contact avec le travail, les entreprises, le proviseur était assez sympathique aussi ….

P : Sans conclure quoique ce soit…..

P.R. : Oui, oui……

P : …bon dans l'école y'avait un rôle d'informateur mais après tout ce qui était projet orientation etc. bon finalement soit l'élève venait vous voir, soit… votre rôle était diminué finalement ?

P.R. : Non non… c'est-à-dire que c'était un rôle de conseil… la plupart du temps bon il arrivait que ….. entre autre à Monnet, où les parents étaient… ils cherchaient les meilleures classes préparatoires..bon disons que à partir du moment où on a… euh.. l'accent a été mis sur la classe de terminale ça a fonctionné différemment .. mais tant que y'a eu une orientation au collège, que ça été important, pour les familles, important, euh…. Le rôle, notre rôle était important.. c'est-à-dire qu'il dépassait l'information.. dans la mesure où y'avait des brochures systématiques dans les classes, bon qui étaient distribuées, là récemment la ministre Pécresse disait « Avant ce qui se passe aujourd'hui les parents avaient aucune information, les étudiants en terminale ils décidaient au mois de juin de la formation qu'ils allaient suivre ».. bon elle se moque du monde hein bon… les gens avaient une brochure nationale d'information qui était distribuée au mois d'octobre..alors qu'on distribuait dans les classes, y'avait une brochure régionale dans laquelle y'avait toutes les ressources, tous les établissements avec leurs options,euh.. qui était distribuée disons en février, ça dans les classes d'orientation , en 5e quand y'en avait en 3e après, alors que y'avait des documents ONISEP qui étaient très très bien faits, qui étaient rébarbatifs bon ça c'est sûr … en terminale idem..bon.. donc euh y'avait ça.. mais on pouvait leur apporter autre chose qu'une information c'est-à-dire réellement le…un élève qui par exemple à Elsa Trioley en 3e, il vient nous

voir au mois de février, on peut lui dire ce qu'il s'est passé du point de vue de l'orientation l'année précédente et les années précédentes. On peut lui dire quelle est la politique de l'établissement du point de vue de ses notes.. c'est-à-dire que bon ben vous avez 10 11 de moyenne, si vous voulez aller à Claude Monnet vu la politique sélective de Claude Monnet, vaudrait mieux avoir 13 ou 14…

P : On s'éloigne des… j'ai mal formulé ma question toute à l'heure…. On s'éloigne un peu des pratiques psycho.. c'est du comme vous disiez toute à l'heure..c'est.. ce coach.. On essaye de faire en sorte que le gamin devant nous ai le meilleur projet possible …

P.R. : oui oui…

P : essayer de lui donner les chances pour réussir…

P.R. : C'est-à-dire que on.. on.. s'intègre dans la visée que les familles et les jeunes ont de leur avenir parce que bon… nous on peut à la limite penser qu'un projet qui n'est pas celui de la famille est meilleur c'est-à-dire que les gens viennent avec tel projet ..on leur dit « Bon bah tel projet serait meilleur mais si vous maintenez votre projet, voilà la démarche qu'il faut faire, ce qu'il faut obtenir ». C'est-à-dire que contrairement à ce que certains ont pu penser qu'on oriente.. on n'a jamais orienté personne, c'est les conseils de classe qui orientent hein.. Evidemment on est les seuls dans l'éducation nationale à porter le terme orientation ce qui.. est notre croix et notre avantage mais bon.. euh.. c'est une croix parce que l'orientation ça n'a pas une bonne image…hein bon… mais évidemment on est.. c'est pour ça.. que l'image de dire que on est on est comme pourrait être une famille qui aurait 5 enfants pour le dernier, on transmet une certaine expérience.. Mettons tous les enfants sont scolarisés à Claude Monnet, quand le premier est arrivé en fac , le dernier il est en 4e bon bah on peut lui transmettre l'expérience de l'établissement et puis alors on peut lui transmettre aussi c'est que nous si le jeune il vient et il nous dit « Bon ben je suis à X je veux allez à Monnet ou je veux aller dans tel autre établissement même dans un autre arrondissement ».. on peut téléphoner à un collègue et avoir la connaissance de l'établissement pour savoir comment les choses se passent..(mon téléphone sonne..)

P : désolé…

P.R. : Allez-y….Vous avez un gros appareil vous dites donc…

P : oui c'est comme un ordi…

P.R. : Ha bon (siffle)..ola ola

P : oui ça fait les mails etc… mais je sais pas bien m'en servir…

P.R. : Ola ola…Ho un jeune comme vous !

P : Et oui mais les jeunes comme moi avant ils avaient un petit nokia classique…

P.R. : Ha bon… donc euh… c'est devenu un conseil d'orientation scolaire…
P : Vous rejoignez un petit peu.. on est dans ce que j'ai pu constaté pour l'instant dans ce que décrivent Maniez et Pernin c'est-à-dire ce conseil vers la réussite, vers la promotion..l'insertion..

P.R. : Oui.. oui oui.. j'aime pas beaucoup information parce que c'est un peu réducteur… Enfin de compte .. évidemment les familles à cette époque, ils avaient pas internet, ils avaient une

information réduite, ça ce.. disons que y'avait des publications, des magazines, y'avait beaucoup de choses qui se passaient au niveau des médias euh.. mais euh.. mais les gens manquaient d'information c'est vrai.. donc on apportait.. on.. avait .. on mettait ça en valeur d'ailleurs parce qu'on avait une auto-documentation euh.. c'a été aussi quelque chose d'important auto-documentation qui existe maintenant partout mais qui s'est mise en place très laborieusement, l'ONISEP a fourni beaucoup beaucoup beaucoup d'éléments qui.. l'ONISEP qui est une spécificité française très considérable et qui nous a enrichi pour beaucoup.. donc euh… ça s'est mis en place progressivement euh.. mais on dépassait bien sûr.. on mettait en valeur l'information mais je pense qu'on l'a dépassé quand même .. Alors euh.. sur les classes préparatoires y'avait des collègues ils connaissaient très bien les classes préparatoires, moi je connaissais un peu les BTS, agents de l'URSA donc euh.. les conditions pour être recruté en BTS, le nombre de dossiers, on a eu des documents comme ça hein .. bon.. c'est-à-dire le nombre de dossiers, de candidatures, le nombre de place.. si on prend plus de série C, si on prend plus des bacs littéraires, des bacs techno, etc., etc.. On pouvait donner des choses disons assez pointues du point de vue euh… de l'information et donc des conseils aux familles euh.. Alors….. euh…. Quand deux cadres supérieurs ils viennent et puisqu'ils savent déjà tout, ils ont potassé le monde de l'éducation, etc., bon…. On n'en sait pas plus qu'eux alors évidemment ça sert pas à grand-chose.. ça c'est un cas sur cents.. la plupart des cas bon.. Alors évidemment on répète toujours la même chose..quand on est en 3e on fait ci on fait ça.. bon.. Il pouvait m'arriver peut être trois fois dans toutes ma carrière, les gens ils avaient toujours pas compris à la fin de l'entretien hein bon.. et la plupart du temps… Alors ce que je faisais c'est que commençais à expliquer de manière classique … après bon.. euh.. je faisais des gestes, je faisais des petits schémas sur une feuille pour leur montrer etc… bon.. pour que ce soit plus concret.. et puis après bon ben j'essayais de trouver encore plus simple et puis arriver un moment je pouvais plus faire plus simple parce que bon on avait quand même toute sorte de public hein.. Alors en SECPA c'était pire parce que il fallait que j'explique.. je faisais passer des tests, parfois des tests comme l'ECNI.. échelle collective de niveau intellectuel qui est une épreuve papier crayon qui vaut le coup d'être vue.. une épreuve papier crayon qui qui était la dernière épreuve qui a été utilisée à des .. pour des milliers d'élèves dans les années 60..qui a été élaboré par Pierre Benedetto qui était venu nous en parlé d'ailleurs au GREO, ça a pas donné lieu à une publication et c'était une échelle collective de niveau intellectuel de … disons… euh… verbale et performance c'est-à-dire qu'à la fois au niveau du langage et des séries mathématiques quelque chose comme ça… Faudrait que vous regardiez à la testothèque ça vaut le coup.. Et donc j'avais fait passer aux élèves de SECPA, qui étaient des enfants de 5e SECPA et euh.. ça permettait d'avoir quelques indications sur leur niveau intellectuel..

P : Oui en fait vous aviez recours pour le coup à ces tests pour les SECPA..filière difficile pour gamins au passé enfin aux… dont les parents ont une situation très difficile ou une déficience intellectuelle..

P.R. : Théoriquement, c'est des débiles intellectuels légers..c'est à dire entre 80 et 100.. au QI..alors là c'était.. dans le 13e y'avait une seule SECPA..en banlieue y'avait parfois des endroits où il y en avait beaucoup, euh dans le 13e c'était un public très très particulier c'était sur la partie EST c'était souvent des familles euh.. très pauvres disons que .. plus que pauvres qui cumulaient les handicaps et parfois des familles qui euh.. qui appréciaient beaucoup la scolarisation en SES parce que les enfants étaient très très encadrés.. C'était des classes de 15, déjà, c'était l'enseignement primaire poursuivi, c'était de l'atelier en 4e, couture euh.. nettoyage.. ça s'appelait pas nettoyage mais c'était ça quoi euh… mécanique..des trucs qui avaient cours dans les années 70.. et encore qui a disparu après.. donc il était recruté théoriquement sur la base d'un QI qui était fait à l'entrée en 6e par des psychologues scolaires alors c'était variable, là y'en a beaucoup beaucoup à dire.. Alors ça représente à peu près 100 000 élèves en France, c'est à la fois, peu et

beaucoup..évidemment…la plupart du temps c'était pas des caractériels comme on dit.. c'est-à-dire qu'ils foutent pas le bordel en classe … alors c'était plutôt des… alors ils les socialisaient.. il faut pas manger de chewing gum dans la cour de l'école,faut jeter des papiers par terre, faut pas faire ci faut pas faire ça et euh…. Alors évidemment je leur expliquai les tests alors bon.. j'essayais de faire pour qu'ils comprennent .. mais bon.. alors la courbe de Gauss, la différence entre les résultats aux tests et les notes en classe, bon alors c'était un discours bon..je demandais l'autorisation pour faire passer les tests, je les convoquai avec les parents.. alors souvent les parents venaient. J'essayais de leur expliquer la scolarité en SES et leur avenir ce que personne n'avait fait auparavant..parce que évidemment annoncer les mauvaises nouvelles on se bat pas hein donc euh.. Sur les sorties à 30.. parce que y'en a qui quittaient après la 5e .. mais euh.. les effectifs étaient à peu près de 30 en sorties.. y'en avait 2 ou 3 qui obtenaient un CAP, certains entraient en apprentissage mais n'obtenaient pas le CAP donc euh.. bon ils s'en sortaient relativement dans la période 70-80 c'était surement plus facile. Alors ils avaient beaucoup de mal avec le futur, euh.. y'avait des cas d'élèves qui refusaient d'apprendre à lire, qui avaient des blocages … euh…. Quand même à 14 ans, euh… y'a des cas un peu dramatique.. une gamine qui avait eu des rayons au niveau du cerveau.. un cancer de.. qui était complètement chauve et qui avait un fichu sur la tête .. et elle avait passé.. Alors moi je leur faisais passer le STENKWIST montage d'objet, faudra que vous regardiez ce que c'est que le STENKWIST montage d'objet, c'est une épreuve de manipulation, de reconstitution d'objets techniques et je lui avait fait faire bon.. la partie la plus facile et à la fin elle m'avait dit « Vous allez me marquer que j'ai bien réussi cet exercice et tout ».. alors je lui avais fait un ptit mot.. et.. elle avait un foulard parce qu'elle avait plus de cheveux quoi.. Non c'était des milieux très attachant et moi.. y'avait des familles SES.. c'est-à-dire qu'ils scolarisaient tous leurs gosses à la SES, ils trouvaient ça bien alors ils mettaient tous là.. En plus c'était des familles qui habitaient le Sud Est du 13e donc c'était à côté pour eux c'était idéal quoi.. puis bon ils avaient pas d'ambitions scolaires ni professionnelles donc euh.. Alors j'ai gardé.. donc j'ai fait.. de 77 à 2002 j'ai fait mes.. sauf une année je l'ai pas faite je me suis dit « Est-ce que ça va se voir ? »..et la principale adjointe m'a dit « Oui oui ça s'est vu que vous avez pas fait ».. donc euh bon.. alors en plus moi pendant toutes ces années là j'ai jamais fait le …que j'ai fait la NEMI(incompréhensible) .. parce que bon j'aime toujours me distinguer.. donc c'est la nouvelle échelle métrique d'intelligence qui est l'actualisation de Binet et Simon.

P : Qui date de quand ?

P.R. : Alors la NEMI a été actualisé en 66 et c'est.. le.. actualisé par René Zazzo..et c'est le vrai QI quoi…c'est pas le QI..

P : Je vous ai pas posé la question pour en revenir à 66 .. quand vous avez votre licence et votre maitrise vous aviez connaissance de ce qu'étais conseiller d'orientation ? Vous aviez déjà rencontré tout ce qui étais psychologie expérimentale ?
P.R. : Non, non.. le seul contact que j'ai eu c'est avec le Bureau universitaire de statistique, le BUS .. c'est-à-dire que dans les années 60.. je sais pas mettons 64 une fois je me suis dit oh bah tiens je vais aller au BUS c'était boulevard Saint Michel c'était où y'a Gibert où y'a le cinéma qui a brûlé..qui a été où y'a eu un attentat.. et y'avait au moins trente personnes qui faisaient la queue sur le trottoir et on a été reçu comme au BUS…alors je suis rentré dans un bureau où y'avait une personne comme ça derrière un bureau et je lui ai dit « Je voudrais avoir des renseignements sur la formation ».. Alors elle avait un tiroir comme ça.. elle a pris un document elle m'a dit « Bon voilà faut faire-ci faut faire ça.. ».. et puis comme y'en avait derrière je suis parti …quoi.. donc c'est mon seul contact avec l'orientation…

P : Mais vous aviez dit.. qu'est ce que vous lui aviez posée comme question ? vous vouliez des renseignements sur quoi ?

P.R. : .. des informations sur l'enseignement …

P : Sur l'enseignement d'accord..donc vous avez eu une brochure ..

P.R. : Non non elle m'a raconté la brochure…(rire) c'était comme ça à l'époque..

P : Et certains sont devenus COP..

P.R. : conseillers.. oui oui.. puisqu'à l'époque disons que y'avait les psychologues scolaires, le BUS et les conseillers d'OP.. quoi oui oui..

P.R. : Et cela ne vous a pas.. cette période des années 60-68.. toute cette critique avec 68 d'ailleurs, de psychologue orienteur, les garants de l'ordre établi .. ça ne vous a pas dissuader à entrer dans la profession et une fois que vous êtes entré dans la profession est ce que cela n'a pas été difficile à occuper malgré cela ?

P : Oh bah moi j'étais pas gauchiste j'étais communiste…euh… j'étais enseignant en philosophie.. vous pouvez bien sûr faire un cours.. vous pouvez parler de Marx du début.. septembre jusqu'au mois de juin.. c'est pas tellement intéressant .. personne le fait vraiment. Moi j'ai eu en plus en terminale un prof de philosophie communiste , bon il parlait pas de Marx tout le temps.. bon. Alors vous êtes conseiller d'orientation bon.. vous jouez un rôle dans la société bourgeoise..bon.. vous êtes un fonctionnaire euh.. bon vous avez des obligations d'objectivité de.. bon.. de réserves plus ou moins.. ça vous empêche pas de faire un certain travail de démocratisation de l'enseignement ou de de.. pousser les gens à faire des études.. ce qui est pas forcément le but du gouvernement. Par ailleurs vous pouvez avoir un esprit critique, vous pouvez mettre en place l'éducation à l'orientation ou pas, vous pouvez faire passer des tests ou tel type de tests par rapport à d'autres…

P : Euh.. le conseiller à travers ce que vous dites… jouit d'une belle autonomie en terme ..dans la pratique…

P.R. : Oui… oui..

P : dans ce que vous dites, être plus psychologue que conseiller.. c'est large..

P.R. : Alors y'a une répartition des tâches quand même au niveau d'une équipe, c'est-à-dire que effectivement par exemple dans la répartition de la charge scolaire puisque c'est sous cet angle là.. c'est-à-dire que on a toujours fonctionné en ayant relativement, alors les calculs étaient pas toujours faciles à faire mais chacun a un peu le même nombre d'élèves..Alors y'a eu un essai un moment dans notre centre Michel Zerwetz qui était un responsable syndical, militant communiste, quelqu'un de très grande valeur d'ailleurs et une année il avait essayé d'imposer on en était arrivé à cette idée là.. à établir des coefficients selon le..l'importance de tel ou tel type d'élève.. Par exemple d'accorder aux élèves de 6^{e} 5^{e} plus d'importance qu'aux élèves de classes de terminale hein et plus à un collège ZEP qu'à Claude Monnet ..bon.. on l'a fait un an et grosso modo on avait tous grosso modo le même nombre d'élèves en charge, c'est-à-dire deux trois ou quatre établissements parfois on travaillait à plusieurs sur le même établissement bon grosso modo. Alors évidemment le même nombre de plages de rendez-vous le même nombre de plages d'accueil etc., donc euh.. on était forcé de ce point de vue là d'avoir des pratiques euh..qu'on ait…Bon alors ce qu'on disait lors des plages cela pouvait être différents, bon euh…certains

s'informaient, se tenaient au courant, se passionnaient pour la profession euh… ce qui était assez rare… d'autres faisaient ça…

P : C'était votre cas ? Pas passionné mais vous me disiez que vous exerciez une activité critique à côté…

P.R. : Oui elle intervenait hein…Oui bon euh…. Par exemple vous recevez.. moi il m'arrivait par exemple quand j'étais à l'accueil si j'étais fatigué bon bah.. euh.. j'entendais la question je donnais la brochure ou le document et puis je retrounais dans mon bureau hein bon.. c'est-à-dire que les demandeurs n'ont pas une idée très exactes et très précises de ce à quoi vous devez répondre..c'est à dire que évidemment bon.. il vient euh… pendant les périodes de vacances on avait souvent des cas peu atypiques parce que les gens venaient de province etc.. bon mais euh.. quand y'a une…euh.. une demande vous pouvez euh… donnez la brochure comme moi je l'ai eue au BUS… ou alors vous avisez ou vous vous ne cherchez pas.. ou alors vous pouvez essayer de demander à la personne qu'elle vous explique pour sa scolarité ou elle en est.. etc., etc.. C'est-à-dire que si vous posez des questions, vous vous apercevez y'a tout derrière un certain nombre de choses que la question a mal posé, etc., etc.. et là lors d'un entretien vous pouvez apporté beaucoup plus d'éléments. Mais quand vous êtes fatigué ou quand vous êtes pas en état alors y'a des collègues qui peuvent fonctionner plus ou moins comme ça hein.. euh… y'a des collègues qui donnent pas de conseils c'est-à-dire que bon bah… vous vous vous allez, ils discutent avec vous mais euh.. ils définissent pas différentes voies possibles ou ils donnent pas un avis sur ces différentes voies possibles hein bon.. Euh….ceux qui ont une orientation plus psychologique euh.. du fait que depuis que maintenant y'a plus que des psychologues etc. Donc euh.. ça peut être très variable chacun euh… alors ça été un aspect très positif de la profession c'est que chacun peut… se développer dans le sens où il veut hein.. ça c'est… mais bon.. moi j'ai été très très heureux de cette profession, je pense qu'elle est très très utile et bon euh… j'y suis pas arrivé par euh… vocation… euh.. mais je pense qu'elle est très très utile et je pense qu'on peut jouer un rôle très très considérable euh.. dans d'autres euh.. dans d'autres circonstances parce que aujourd'hui….

P : Toujours à l'échelle des élèves ?

P.R. : Scolairement oui, oui….Après euh.. on nous a demandé de prévoir et de connaitre les débouchés etc., bon.. puisque maintenant y'a une grosse pression pour euh.. connaitre l'orientation professionnelle, de diriger des jeunes vers des voies, etc., etc.. Ca jamais été possible…
P : Avec la loi de formation permanente de 71, d'apprentissage..etc..contrairement à ce que prévoyait le décret de 59, l'orientation professionnelle devient scolaire etc., est ce que cela n'a pas renforcé dans votre profession, l'OP ?

P.R. : Bah c'est-à-dire qu'on a eu des adultes, on a toujours eu des adultes hein bon alors par exemple. Mais du point de vue des professions, nous, l'image qu'on avait de nous c'était parfois c'était parfois qu'on allait aiguiller les élèves… alors le patronat a toujours voulu que on aiguille les élèves où y'a des débouchés, grosso modo, c'est-à-dire, le bâtiment, l'hôtellerie, etc. où ils trouvent personne bon grosso modo. Alors ils pensaient que nous, on allait recevoir les jeunes et puis qu'on allait leur dire : « Ha bah tu sais le bâtiment c'est extra vas-y bon ! ». Ils se font une image du conseiller…. Euh…. Ils nous.. ils nous riraient au nez les jeunes si on leur disait ça.. Franchement, vous vous imaginez que vous allez dans un CIO, vous avez des demandes bien précises, je veux faire de la musique, je veux faire de l'enseignement, je veux faire ci, ça.. Et puis vous dire « Oh bah dis donc le bâtiment ! ». Bon alors souvent dans la presse, moi je dépouille la

presse, alors y'a des documentalistes qui disent « Ouais le conseiller fait pas son travail, moi je leur explique qu'il faut aller dans la poissonnerie parce que y'a plein de débouchés »….

P : Vous avez vu ce sketch de Jamel Debbouze sur le conseiller de désorientation..

P.R. : Non non.. ha oui…?

Je lui fais le sketch grossièrement

P.R. : Ha oui, oui, oui.. donc euh ils s'imaginent qu'on….Moi je crois ..que.. on voit un individu bon.. on voit alors euh… ses rêves ce qu'il veut faire de sa vie, etc., bon.. On l'aide à avoir un projet construit qui tient la route bon.. ce qui est déjà pas évident.. en fonction de ses résultats, en fonction de son passé scolaire, en fonction de ses goûts et intérêts, de ce qu'il fait par ailleurs, de ce que veut sa famille, parce que les parents ça compte quand même, du nombre d'années d'études bon.. Et on devrait, là dedans, nous.. pour quelles raisons décider que ce jeune là il va faire du bâtiment ? Alors tous les jeunes qu'on va voir toute l'année on va leur dire le bâtiment ? Bon.. et ils croient que les jeunes vont suivre ce qu'on leur dit ? On serait complètement déconsidéré si on faisait ça quand même … euh.. c'est pas possible, qui peut faire ça ? Le ministre il peut pas faire ça, et… un patron peut pas faire ça, et nous on peut pas faire ça quand même…C'est une démarche euh.. en plus cela correspondrait à quoi ? On va prendre un jeune, qui est mettons en 3e, qui a 15 ans ou 16 ans, et on va préjuger de son avenir professionnel dans 3, 4, 6 ou 7 ans qu'on connait pas, que personne maitrise, et son avenir individuel parce que on a eu.. par exemple moi je citais souvent cet exemple, dans le 13e y'a eu Sheila la chanteuse des années 60 qui vendait des bonbons sur les marchés..ses parents n'étaient pas au courant.. Elle serait venue au CIO en disant je veux être chanteuse, on lui aurait ri au nez.. bon, elle a bien réussi à être chanteuse ! De quel droit, on interdit.. Alors moi, j'étais permissif dans le sens que ceux qui veulent faire médecine , militaire, policier, etc., militaire et policer, je comprend pas qu'on puisse faire ça hein bon.., mais ils venaient me voir je leur expliquai, je prenais pas partie donc euh.. même si en fin de compte tous les jeunes qu'on voit veulent faire médecine je vois pas pourquoi on les empêcherai… de quel droit hein ? D'abord parce qu'on en voit que 200 dans l'année, et ces 200 là ils ont peut être le droit de le faire en fin de compte, donc euh…. Y'a une euh..cette question des débouchés et de l'emploi, moi je leur disais, bon bah c'est pas cette question là qu'il faut se poser car on peut pas savoir à un moment donné et qui occupera les postes.. Y'a des emplois qui se libèreront, hein bon.. dans n'importe quel secteur y'a des gens qui prendront leur retraite, y'aura des appels, etc., alors on nous dit…bon c'est ce que vous disiez sur le Plan, c'est-à-dire que à une époque on a dit, il faut 30% de ci, 40% de ça.. etc., bon.. ça été, bref d'ailleurs, ça fait longtemps qu'on en parle plus.. mais même encore aujourd'hui, quand on dit y'a tant d'emplois qui vont se libérer bon.. en plus, quand on regarde un peu, on s'aperçoit qu'au niveau de l'ANPE, c'est les souhaits des entreprises qui sont très vagues, c'est-à-dire qu'on s'appuie sur des choses qui sont pas du tout sérieuses, alors on dit il manque tant d'emplois dans le secteur.. bon on n'en sait rien..bon.. on connait pas trop l'avenir..bon. A un moment, ils disaient, euh.. l'éducation physique y'a aucun débouché, puis on s'est aperçus qu'ils trouvaient tous des emplois, la psycho y'a aucun débouché, mais les gens ils trouvent des emplois, les études universitaires ça débouchent sur rien, bon ben les gens ils font philo, lettres etc. pi ils se recasent quoi hein…bon ils trouvent, et puis ils en profitent de ces années d'études, et puis même si ils réussissent pas, ils se profitent. Alors bon..ça c'est un discours politique mais bon moi moi je le tenais hein.. ça c'est… parce que dans les rendez vous vous racontez un peu ce que vous voulez hein… donc euh.. Moi c'est comme ça que j'ai fonctionné euh….je pense que d'autres collègues aussi, moi j'ai fait en….. avec mes convictions et je pense qu'on joue un rôle euh.. beaucoup plus important que les enseignants…hein.. ça c'est….

P : C'est dans cette mesure là que rejoignez Maniez et Pernin ? Leur conception du conseiller et de l'orientation qui se veut, … qui promeut la démocratisation et la réussite et qui s'oppose à la vision du conseiller, peut être qu'ils manquent de nuance, je sais pas, du conseiller psychotechnicien qui attribue à chacun une place ?

P.R. : Oui, oui, mais on fonctionne encore sur cette base là d'ailleurs hein. En fait ce qui inquiète c'est que les gens font leur place, trouvent leur place..(*Fin de la cassette, reprise de l'enregistrement sur portable…).* Alors bon ceci dit moi j'ai été très intéressé par cette profession euh… je continue après ma retraite bon je….je pense que y'a beaucoup de collègues et on le voit dans l'assistance aux réunions du GREO bon euh.. y'a peut être 500 collègues sur l'Ile de France, quand j'en attrape un je suis content. Alors évidemment, hein ils disent qu'ils ont pas trop le temps… dans le temps on faisait 30 heures, maintenant on en fait 28 bah…. Sur une semaine je pense qu'ils ont de quoi libérer un lundi euh… 5 fois par an. Mais bon, passons, donc euh moi j'ai été assez passionné euh.. et donc j'ai participé à pas mal de choses dans la profession…

P : Vous étiez à l'ACOF ? Juste au SNES ?

P.R. : Non pas l'ACOF, disons que j'étais pas à l'ACOF, au SNES, oui, j'y suis plus pour des raisons personnelles, qui tiennent à la responsable actuelle, euh.. et à sa façon dont elle m'a refusé d'accéder aux archives mais bon ça c'est ma tête de cochon, mais euh… non c'est-à-dire que sur la même période entre 78 et 88 j'ai travaillé sur ma thèse .. sur les instituteurs communistes…

P : Quelle période, 78-88 ? Vous l'avez faite pendant que vous étiez conseiller……

P.R. : Oui, 78-88… Alors.. disons que.. En 79, j'ai fait un livre avec Yves Vargas sur la politique scolaire du parti communiste, et après euh.. j'avais commencé sur l'histoire de l'orientation et bon il fallait que j'aille à la bibliothèque nationale , c'était une galère..donc j'ai changé de thèse avec Antoine Léon et j'ai fait ma thèse sur les instituteurs communistes sous la 4e République et j'ai soutenu en 88..

P : Avec Prost ?

P.R. : Oui, et à l'époque j'avais des des…. Des..perspectives, ou disons un projet d'enseignement supérieur et puis bon j'ai vite déchanté..donc euh alors euh.. entre 78 et 88 j'étais pas très très investi. Bon j'étais resté à la commission centrale et puis après j'ai animé un groupe au sein du centre d'études et de recherches marxistes avec Yves Clos et Franck Chaumont euh.. quand le groupe du parti a été dissout..et donc euh… qui était un groupe euh.. on a travaillé sur euh.. sur le passé de la psychologie, sur (incompréhensible), Georges Mauco euh..Antoine Léon, sur euh….. donc euh…

P : Oui vous m'avez envoyé une fiche biographique sur Antoine Léon..

P.R. : Oui, oui.. Donc euh bon… mais euh… euh…… non moi j'ai jamais voulu être directeur, je suis toujours resté à la base..J'aurais pas voulu être directeur parce que bon il était soumis à l'autorité, moi j'ai jamais été trop soumis à l'autorité. Y'avait une inspectrice une fois dans une réunion, euh.. elle m'a posé une question devant tout le monde, j'ai pas répondu..j'étais pas d'accord avec elle bon… on était fonctionnaire, j'étais syndiqué syndicaliste bon.. je cachais pas…quand j'étais en désaccord ça c'est.. bon je faisais pas de politique dans les entretiens mais je poussais dans le sens qui me semblait bon.. Donc euh.. Non parce que bon, on était pas payé grand-chose, mais au moins on avait l'avantage de pouvoir dire ce qu'on voulait quoi.. c'est faire

un peu ce qu'on voulait, ce qui nous semblait bon et juste.. Alors bon par moment euh.. bon c'est vrai que certains collègues .. bon on allait à une réunion et ça finissait plus tôt, au lieu de retourner au CIO, on pouvait rentrer chez soi quoi.. donc euh.. on avait des horaires…on était pas surveillé quoi…Alors évidemment si vous êtes en permanence, si vous faites une réunion.. Bon il m'est arrivé pendant une période de vacances, quelqu'un du secrétariat était malade, j'ai demandé à ma femme de venir au secrétariat, ça se voyait pas qu'elle était pas secrétaire, comme ça on était trois au lieu d'être deux, donc y'a eu moyen de s'investir hein et de faire des choses relativement honnêtement..bon il m'arrivait aussi d'être tranquille et de bouquiner au travail des choses euh…. Qui pouvaient être utiles ou intéressantes pour la profession ou pour autre chose.. Disons que… et.. bon d'autres faisaient aussi, s'arrangeaient aussi…hein

P : Quand a-t-il été dissous ce comité au parti communiste ?

P.R. : Bah écoutez j'y réfléchissais. Je ne souviens plus exactement, ça a dû..

P : 90 ?

P.R. : Nan nan c'est bien avant, ça a dû être euh… Y'a eu un livre qui a été écrit aux éditions sociales que vous pouvez retrouvez ici, il s'appelle *Ecole, Psychologie et Orientation*, c'est écrit par Barthes, Coulbaut, et Lemercier…

P : Oui ça me dit quelque chose…

P.R. : Oui alors j'ai participé à sa rédaction…très modestement..bon alors je le mets toujours.. petites références à mes écrits..n'est ce pas.. parce que.. je ne renie rien de mes écrits communistes bien que je ne sois plus membre depuis 84 mais je reste très communiste…Je suis comme on dit parti sur la pointe des pieds.. Et… bon je reste… d'ailleurs une fois.. c'est Danvers..parce qu'à une époque au GREO, on présentait les gens, on racontait leur parcours, ..et donc il m'a présenté et bon dans ses termes il a fait référence au fait que j'étais communiste, alors je lui ai dit que j'étais plus adhérent depuis 84. A une époque, j'ai passé 25 ans dedans, 25 dehors, donc euh.. alors bon évidemment, on voit pas passer les années mais bon ça fait quand même du temps quoi… Mais euh.. non je suis euh.. toujours, j'essaye d'être toujours actif contre le gouvernement actuel et sa politique qui a bien besoin d'opposants..

P : ..de critiques…

P.R. : Oui oui, oui mais même critique par rapport au parti communiste hein.. je pense que personne n'est en dehors de la critique mais bon.. je reste intéresser par ce qu'il se passe, je reçois des publications etc., bon.. ils sont dans une panade épouvantable, d'ailleurs une telle panade, que même des gens comme moi peuvent leur être utile, c'est bien un signe qu'ils sont pas bien….

P : Vous faites partie de…ce dont le directeur de l'INETOP m'a parlé l'autre jour..Even Loarer l"observatoire des pratiques d'orientation ?

P.R. : Oui, oui il m'a dit que je serais dedans, mais bon je reçois pas grand-chose de ce côté-là.. Disons que je suis au comité de rédaction de la Pensée, je travaille dans un groupe de (incompréhensible) avec Yves Vargas sur la question du peuple depuis 95, j'anime le GREO… ça ça m'occupe assez…

P : Et vous êtes toujours sur la poursuite du livre de Caroff ?

P.R. : Oui, oui oui.. je dois le rendre mais bon j'y arrive pas ..donc euh… Je vais le voir la semaine prochain Caroff, il est toujours aussi agréable...

T A B L E A U X

A) Recrutement des élèves conseillers d'orientation - INETOP (Paris) 1968-1969

Profession des parents	Années préparatoires	Années d'études					Année unique Spécialisation	Total élèves	Fréquence
		1ere	2eme	3eme	4eme	5eme			
Employés		3	2				1	6	5,77
Ouvriers		4	9				2	15	14,42
Autres(Armée-Police)		3						3	
Catégorie non mentionnée ci-dessus								0	
Sans profession		7	2				3	12	11,54
Sans réponse		4	5				2	11	
Agriculteurs exploitants		1	2					3	
Patrons industrie et commerce		2	2				2	6	5,77
Professions libérales et cadres sup		7	4				9	20	19,23
Cadres moyens		14	10				4	28	26,92
Total		45	36	0	0	0	23	104	100,00

Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)

B) Recrutement des élèves conseillers d'orientation- Institut de Formation de Lille 1968-1969

Profession des parents	Années préparatoires	Années d'études					Année unique Spécialisation	Total élèves	Pourcentage
		1ere	2eme	3eme	4eme	5eme			
Employés		4	3					7	11,3
Ouvriers		4	7					11	17,7
Autres(Armée-Police)			1					1	1,6
Catégorie non mentionnée ci-dessus/ SNCF			1	2				3	4,8
Sans profession/Retraités			2	3				5	8,1
Sans réponse/Décédés			10	1				11	17,7
Agriculteurs exploitants			3	1				4	6,5
Patrons industrie et commerce			2	7				9	14,5
Professions libérales et cadres sup			3					3	4,8
Cadres moyens			5	3				8	12,9
Total		8	37	17	0	0	0	62	100

(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)

C) Recrutement Elèves conseillers d'orientation – IBHOP Marseille. 1968-1969

Profession des parents	Années préparatoires	Années d'études					Année unique Spécialisation	Total élèves	%
		1ere	2eme	3eme	4eme	5eme			
Employés		3	1				6	10	15,2
Ouvriers			4				3	7	10,6
Autres(Armée-Police)			1				2	3	4,5
Catégorie non mentionnée ci-dessus		1	8					9	13,6
Sans profession		1						1	1,5
Sans réponse							1	1	1,5
Agriculteurs exploitants							1	1	1,5
Patrons industrie et commerce (petits commercants et artisans)		2	1				4	7	10,6
Professions libérales et cadres sup		3	4				7	14	21,2
Cadres moyens		1	9				3	13	19,7
Total		11	28	0	0	0	27	66	100

(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)

D) Résultats issus du traitement des enquêtes emplois (1970-1975-1980)

Enquête Emploi 1970

DIPLÔME	Nombre	Fréquence
Bac (1ere partie) ou cfes	1	11%
Bac (2eme partie) ou BS ou capacité en droit	2	22%
Brevet d'études du 1er cycle	2	22%
Deux certificats de licence après propédeutique, Duel/Dues	1	11%
Licence ou +	3	33%
Total général	9	100%

SEXE	Nombre	Fréquence
F	3	33%
H	6	67%
Total général	9	100%

AGE	Nombre	Fréquence
Moins de 30 ans	2	22%
31 à 35	2	22%
41 à 45	2	22%
46 et plus	3	33%
Total général	9	100%

Enquête emploi 1975

DIPLÔME	Nombre	Fréquence
Bac (2eme partie) ou BS ou capacité en droit	2	8%
Brevet d'études du 1er cycle	2	8%
CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES ou diplôme de fin d'études obligatoires	2	8%
Deux certificats de licence après propédeutique, Duel, Dues	1	4%
Licence ou +	7	29%
NR	10	42%
Total général	24	100%

SEXE	Nombre	Fréquence
F	11	46%
H	13	54%
Total général	24	100%

AGE	Nombre	Fréquence
Moins de 30 ans	8	33%
31-35	4	17%
36-40	3	13%
41-45	4	17%
46 et plus	5	21%
Total général	24	100%

Enquête emploi 1980

DIPLÔME	Nombre	Fréquence
Bac (1ere partie) ou CFES	1	3%
Bac (2eme partie) ou BS ou capacité en droit	6	19%
Brevet d'études du 1er cycle	2	6%
Deux certificats de licence après propédeutique duel dues	5	16%
Licence ou +	16	50%
Propédeutique ou 1ere année de droit ou sciences éco	2	6%
Total général	32	100%

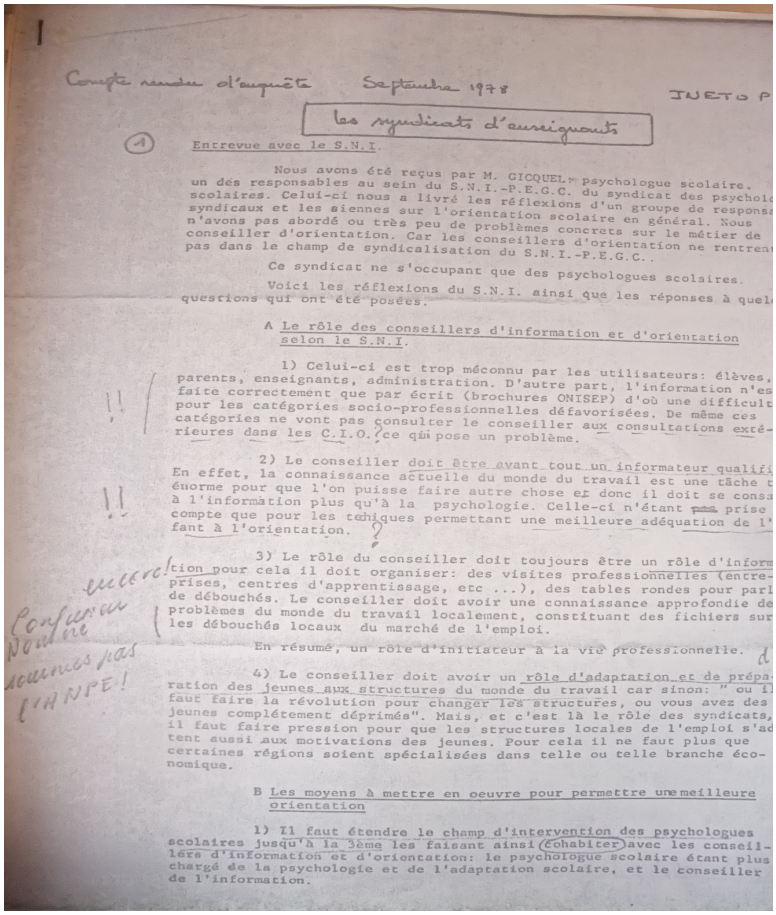
SEXE	Nombre	Fréquence
F	17	53%
H	15	47%
Total général	32	100%

AGE	Nombre	Fréquence
Moins de 30 ans	2	6%
31-35	8	25%
36-40	9	28%
41-45	7	22%
46 et plus	6	19%
Total général	32	100%

A R C H I V E S D E L ' A C O F

A) Entrevue ACOF-SNI

Compte rendu d'enquête. Septembre 1978 . Les syndicats enseignants.



Compte rendu d'enquête Septembre 1978 JUETO P

les syndicats d'enseignants

(1) Entrevue avec le S.N.I.

Nous avons été reçus par M. GICQUEL, psychologue scolaire, un des responsables au sein du S.N.I.-P.E.G.C. du syndicat des psychol scolaires. Celui-ci nous a livré les réflexions d'un groupe de respons syndicaux et les siennes sur l'orientation scolaire en général. Nous n'avons pas abordé ou très peu de problèmes concrets sur le métier de conseiller d'orientation. Car les conseillers d'orientation ne rentren pas dans le champ de syndicalisation du S.N.I.-P.E.G.C..

Ce syndicat ne s'occupant que des psychologues scolaires.

Voici les réflexions du S.N.I. ainsi que les réponses à quel questions qui ont été posées.

A Le rôle des conseillers d'information et d'orientation selon le S.N.I.

1) Celui-ci est trop méconnu par les utilisateurs: élèves, parents, enseignants, administration. D'autre part, l'information n'es faite correctement que par écrit (brochures ONISEP) d'où une difficult pour les catégories socio-professionnelles défavorisées. De même ces catégories ne vont pas consulter le conseiller aux consultations exté- rieures dans les C.I.O. ce qui pose un problème.

2) Le conseiller doit être avant tout un informateur qualifi En effet, la connaissance actuelle du monde du travail est une tâche t énorme pour que l'on puisse faire autre chose et donc il doit se consa à l'information plus qu'à la psychologie. Celle-ci n'étant pas prise compte que pour les techniques permettant une meilleure adéquation de l' fant à l'orientation.

3) Le rôle du conseiller doit toujours être un rôle d'inform tion pour cela il doit organiser: des visites professionnelles (entre- prises, centres d'apprentissage, etc ...), des tables rondes pour parl de débouchés. Le conseiller doit avoir une connaissance approfondie de problèmes du monde du travail localement, constituant des fichiers sur les débouchés locaux du marché de l'emploi.

En résumé, un rôle d'initiateur à la vie professionnelle.

4) Le conseiller doit avoir un rôle d'adaptation et de prépa- ration des jeunes aux structures du monde du travail car sinon: " ou il faut faire la révolution pour changer les structures, ou vous avez des jeunes complètement déprimés". Mais, et c'est là le rôle des syndicats, il faut faire pression pour que les structures locales de l'emploi s'ad tent aussi aux motivations des jeunes. Pour cela il ne faut plus que certaines régions soient spécialisées dans telle ou telle branche éco- nomique.

B Les moyens à mettre en oeuvre pour permettre une meilleure orientation

1) Il faut étendre le champ d'intervention des psychologues scolaires jusqu'à la 3ème les faisant ainsi (cohabiter) avec les conseil- lers d'information et d'orientation: le psychologue scolaire étant plus chargé de la psychologie et de l'adaptation scolaire, et le conseiller de l'information.

1 bis

2) La nécessité d'une formation plus appropriée; l'augmentation du nombre d'années de formation permettent la mise en place du schéma suivant :

spécialisations

Tronc commun de formation : (Pour tous les maîtres) → Psychologie (Psychologues scolaires) / Formation professionnelle (Cons. d'or.) / Pédagogie (Instituteurs)

3) l'augmentation du nombre de conseillers et de psychologues scolaires (1 pour 600 élèves) permettant la mise en place d'équipes éducatives dans lesquelles le conseiller d'information et d'orientation apporterait une information sur les débouchés et permettrait une meil- leure orientation. D'autre part, le psychologue scolaire et le conseiller apporteraient dans l'équipe une meilleure connaissance des enfants.

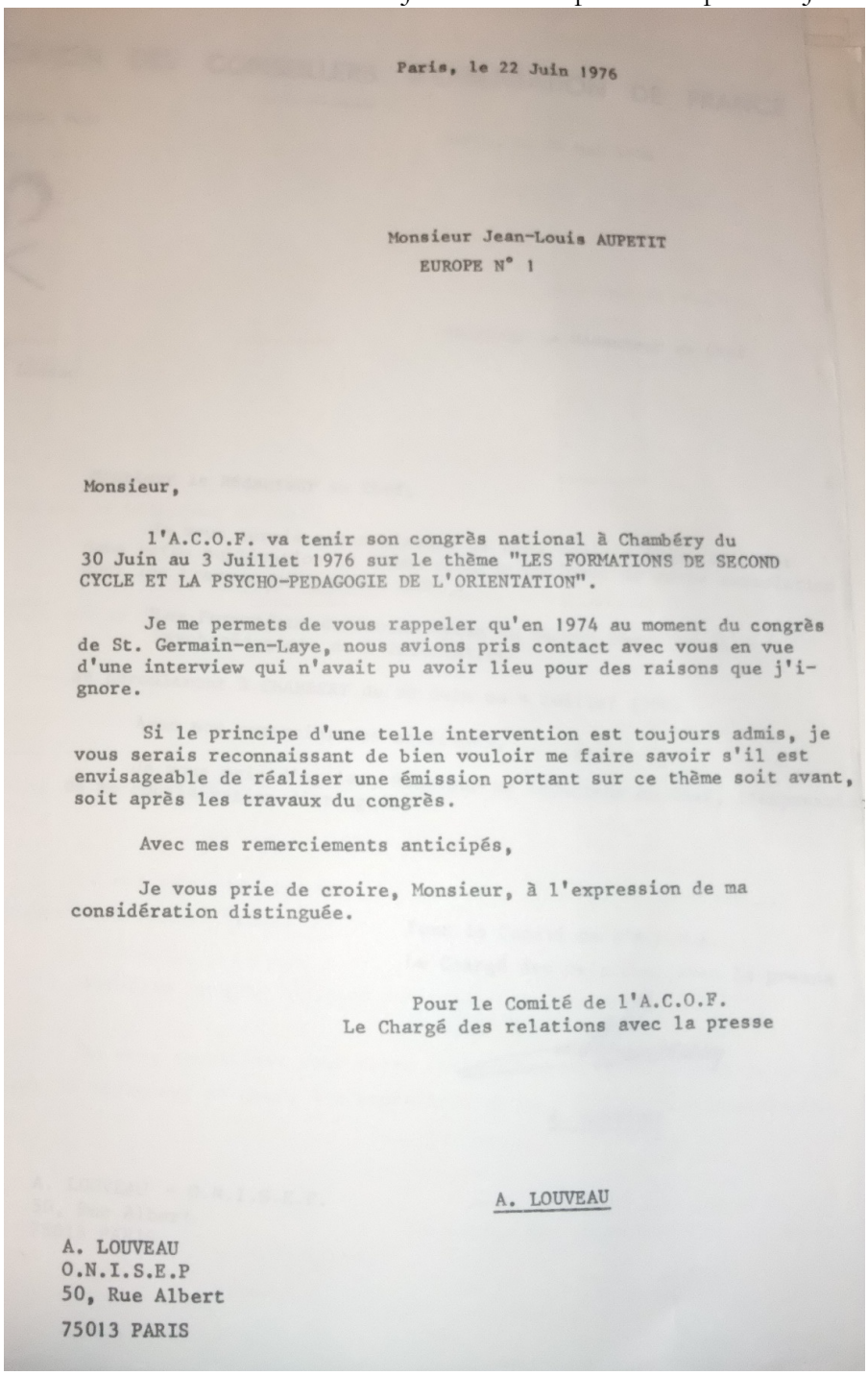
4) Le développement des G.A.P.P. et la diminution des effectifs scolaires permettant une diminution de l'échec scolaire en prenant les problèmes dès l'école maternelle et élémentaire.

5) La nécessité de mise en place de structures protégées mieux aménagées (Type S.E.S.) pour permettre l'adaptation de certains enfants, mais en n'y plaçant que les enfants déficients intellectuel- lement. Et non pas le gonflement " artificiel" de ces structures par l'admission de tous les échecs scolaires. Cette admission massive étant liée à la disparition des classes de transition.

Source : Archives de l'ACOF

B) Courriers de l'ACOF aux médias

Courrier d'Alain Louveau à Monsieur Jean-Louis Aupetit. Europe 1. 22 Juin 1976



Paris, le 22 Juin 1976

Monsieur Jean-Louis AUPETIT
EUROPE N° 1

Monsieur,

l'A.C.O.F. va tenir son congrès national à Chambéry du 30 Juin au 3 Juillet 1976 sur le thème "LES FORMATIONS DE SECOND CYCLE ET LA PSYCHO-PEDAGOGIE DE L'ORIENTATION".

Je me permets de vous rappeler qu'en 1974 au moment du congrès de St. Germain-en-Laye, nous avions pris contact avec vous en vue d'une interview qui n'avait pu avoir lieu pour des raisons que j'ignore.

Si le principe d'une telle intervention est toujours admis, je vous serais reconnaissant de bien vouloir me faire savoir s'il est envisageable de réaliser une émission portant sur ce thème soit avant, soit après les travaux du congrès.

Avec mes remerciements anticipés,

Je vous prie de croire, Monsieur, à l'expression de ma considération distinguée.

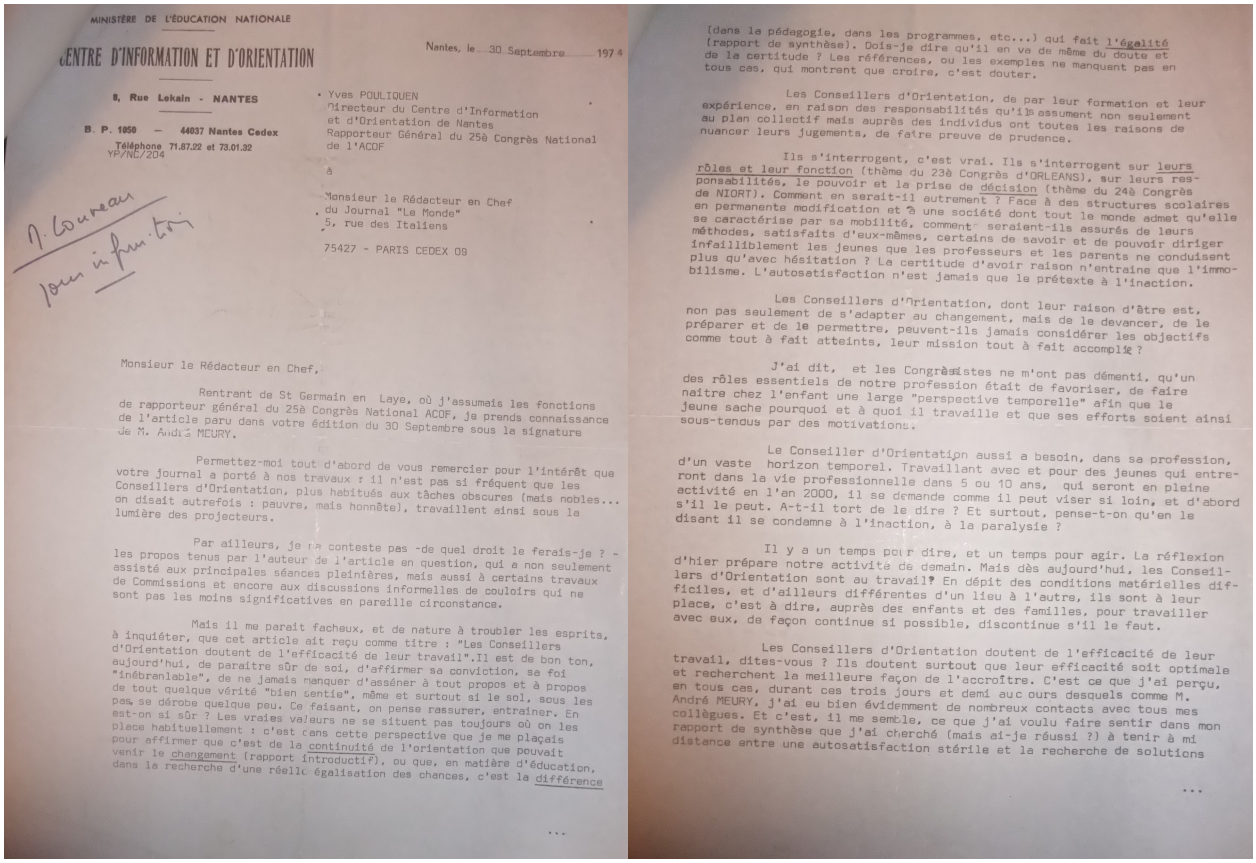
Pour le Comité de l'A.C.O.F.
Le Chargé des relations avec la presse

A. LOUVEAU

A. LOUVEAU
O.N.I.S.E.P
50, Rue Albert
75013 PARIS

Source : Archives de l'ACOF

Lettre de Yves Pouliquen, président de l'ACOF, directeur du CIO de Nantes au rédacteur en chef du journal « Le Monde ». 30 septembre 1978. Archives de l'ACOF



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

CENTRE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION

8, Rue Lekain - NANTES

B. P. 1050 — 44037 Nantes Cedex

Téléphone 71.87.22 et 73.01.32

YP/NC/204

Nantes, le 30 Septembre 1974

Yves POULIQUEN
Directeur du Centre d'Information
et d'Orientation de Nantes
Rapporteur Général du 25è Congrès National
de l'ACOF

à

Monsieur le Rédacteur en Chef
du Journal "Le Monde"
5, rue des Italiens

75427 - PARIS CEDEX 09

N. Courau pour information

Monsieur le Rédacteur en Chef,

Rentrant de St Germain en Laye, où j'assumais les fonctions de rapporteur général du 25è Congrès National ACOF, je prends connaissance de l'article paru dans votre édition du 30 Septembre sous la signature de M. André MEURY.

Permettez-moi tout d'abord de vous remercier pour l'intérêt que votre journal a porté à nos travaux : il n'est pas si fréquent que les Conseillers d'Orientation, plus habitués aux tâches obscures (mais nobles... on disait autrefois : pauvre, mais honnête), travaillent ainsi sous la lumière des projecteurs.

Par ailleurs, je ne conteste pas -de quel droit le ferais-je ? - les propos tenus par l'auteur de l'article en question, qui a non seulement assisté aux principales séances plénières, mais aussi à certains travaux de Commissions et encore aux discussions informelles de couloirs qui ne sont pas les moins significatives en pareille circonstance.

Mais il me paraît fâcheux, et de nature à troubler les esprits, à inquiéter, que cet article ait reçu comme titre : "Les Conseillers d'Orientation doutent de l'efficacité de leur travail". Il est de bon ton, aujourd'hui, de paraître sûr de soi, d'affirmer sa conviction, sa foi "inébranlable", de ne jamais manquer d'asséner à tout propos et à propos de tout quelque vérité "bien sentie", même et surtout si le sol, sous les pas, se dérobe quelque peu. Ce faisant, on pense rassurer, entraîner. En est-on si sûr ? Les vraies valeurs ne se situent pas toujours où on les place habituellement : c'est dans cette perspective que je me plaçais pour affirmer que c'est de la continuité de l'orientation que pouvait venir le changement (rapport introductif), ou que, en matière d'éducation, dans la recherche d'une réelle égalisation des chances, c'est la différence

...

(dans la pédagogie, dans les programmes, etc...) qui fait l'égalité (rapport de synthèse). Dois-je dire qu'il en va de même du doute et de la certitude ? Les références, ou les exemples ne manquent pas en tous cas, qui montrent que croire, c'est douter.

Les Conseillers d'Orientation, de par leur formation et leur expérience, en raison des responsabilités qu'ils assument non seulement au plan collectif mais auprès des individus ont toutes les raisons de nuancer leurs jugements, de faire preuve de prudence.

Ils s'interrogent, c'est vrai. Ils s'interrogent sur leurs rôles et leur fonction (thème du 23è Congrès d'ORLEANS), sur leurs responsabilités, le pouvoir et le prise de décision (thème du 24è Congrès de NIORT). Comment en serait-il autrement ? Face à des structures scolaires en permanente modification et à une société dont tout le monde admet qu'elle se caractérise par sa mobilité, comment seraient-ils assurés de leurs méthodes, satisfaits d'eux-mêmes, certains de savoir et de pouvoir diriger infailliblement les jeunes que les professeurs et les parents ne conduisent plus qu'avec hésitation ? La certitude d'avoir raison n'entraine que l'immobilisme. L'autosatisfaction n'est jamais que le prétexte à l'inaction.

Les Conseillers d'Orientation, dont leur raison d'être est, non pas seulement de s'adapter au changement, mais de le devancer, de le préparer et de le permettre, peuvent-ils jamais considérer les objectifs comme tout à fait atteints, leur mission tout à fait accomplie ?

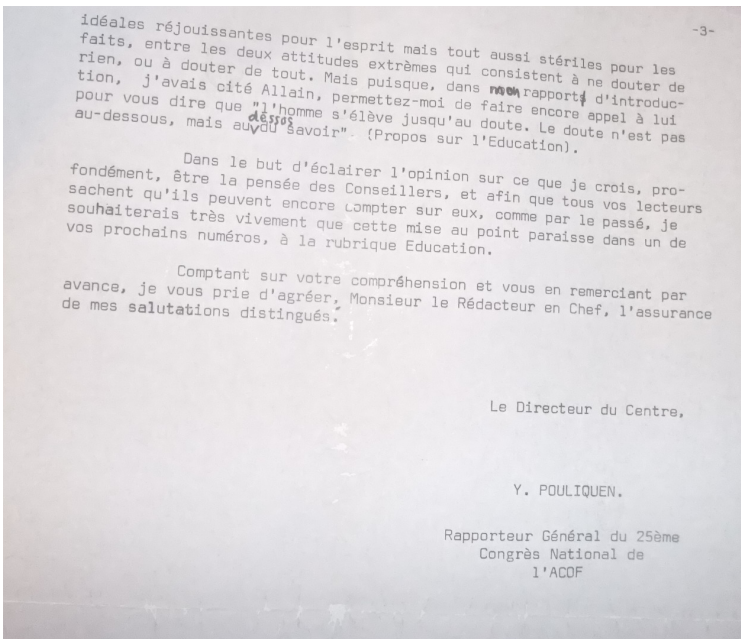
J'ai dit, et les Congressistes ne m'ont pas démenti, qu'un des rôles essentiels de notre profession était de favoriser, de faire naître chez l'enfant une large "perspective temporelle" afin que le jeune sache pourquoi et à quoi il travaille et que ses efforts soient ainsi sous-tendus par des motivations.

Le Conseiller d'Orientation aussi a besoin, dans sa profession, d'un vaste horizon temporel. Travaillant avec et pour des jeunes qui entreront dans la vie professionnelle dans 5 ou 10 ans, qui seront en pleine activité en l'an 2000, il se demande comme il peut viser si loin, et d'abord s'il le peut. A-t-il tort de le dire ? Et surtout, pense-t-on qu'en le disant il se condamne à l'inaction, à la paralysie ?

Il y a un temps pour dire, et un temps pour agir. La réflexion d'hier prépare notre activité de demain. Mais dès aujourd'hui, les Conseillers d'Orientation sont au travail ! En dépit des conditions matérielles difficiles, et d'ailleurs différentes d'un lieu à l'autre, ils sont à leur place, c'est à dire, auprès des enfants et des familles, pour travailler avec eux, de façon continue si possible, discontinue s'il le faut.

Les Conseillers d'Orientation doutent de l'efficacité de leur travail, dites-vous ? Ils doutent surtout que leur efficacité soit optimale et recherchent la meilleure façon de l'accroître. C'est ce que j'ai perçu, en tous cas, durant ces trois jours et demi auc ours desquels comme M. André MEURY, j'ai eu bien évidemment de nombreux contacts avec tous mes collègues. Et c'est, il me semble, ce que j'ai voulu faire sentir dans mon rapport de synthèse que j'ai cherché (mais ai-je réussi ?) à tenir à mi distance entre une autosatisfaction stérile et la recherche de solutions

...



-3-

idéales réjouissantes pour l'esprit mais tout aussi stériles pour les faits, entre les deux attitudes extrêmes qui consistent à ne douter de rien, ou à douter de tout. Mais puisque, dans mon rapport d'introduction, j'avais cité Allain, permettez-moi de faire encore appel à lui pour vous dire que "l'homme s'élève jusqu'au doute. Le doute n'est pas au-dessous, mais au-dessus de savoir". (Propos sur l'Education).

Dans le but d'éclairer l'opinion sur ce que je crois, profondément, être la pensée des Conseillers, et afin que tous vos lecteurs sachent qu'ils peuvent encore compter sur eux, comme par le passé, je souhaiterais très vivement que cette mise au point paraisse dans un de vos prochains numéros, à la rubrique Education.

Comptant sur votre compréhension et vous en remerciant par avance, je vous prie d'agréer, Monsieur le Rédacteur en Chef, l'assurance de mes salutations distingués.

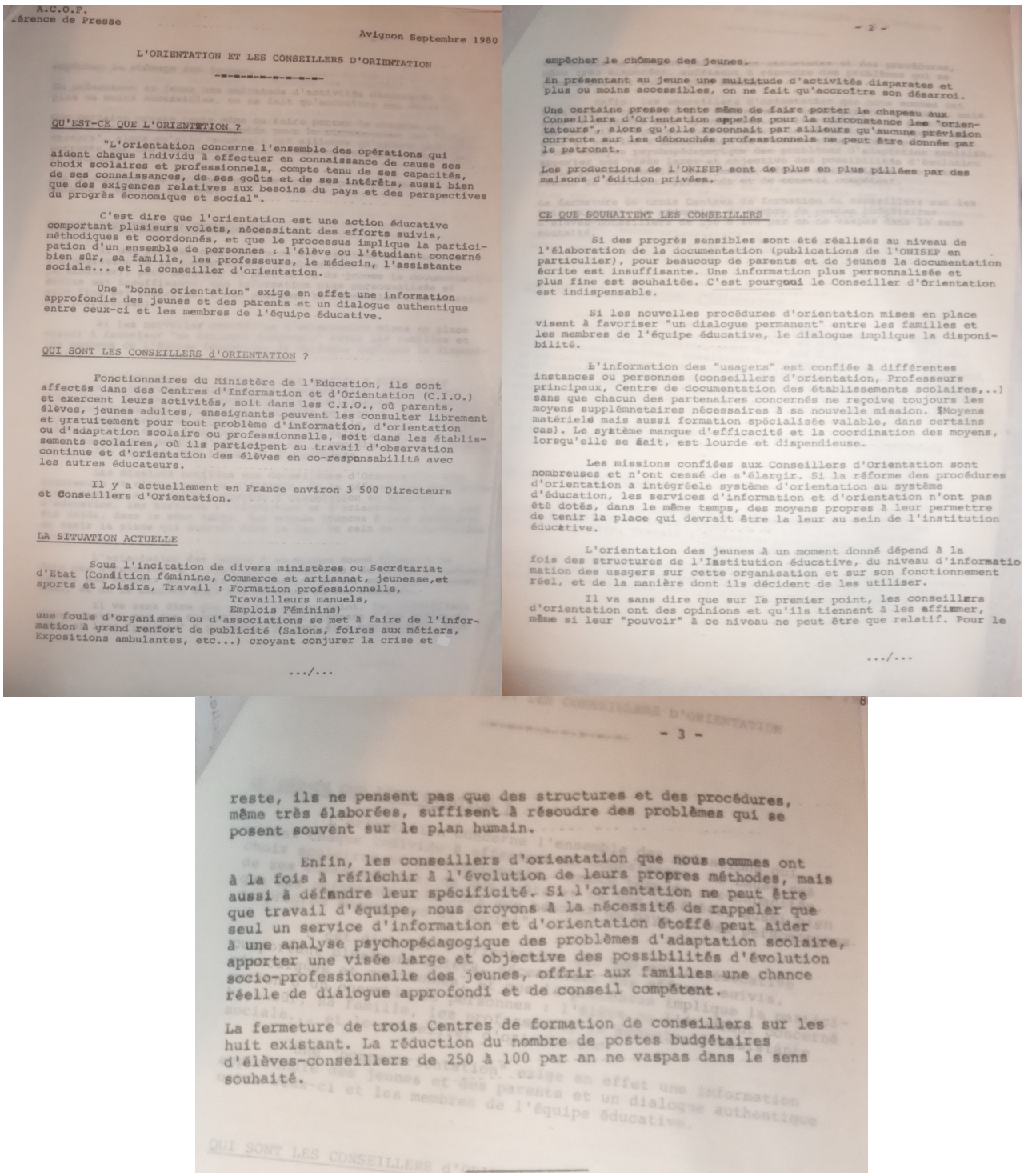
Le Directeur du Centre,

Y. POULIQUEN.

Rapporteur Général du 25ème
Congrès National de
l'ACOF

Source : Archives de l'ACOF

Conférence de presse de l'ACOF. Avignon Septembre 1978



A.C.O.F.
Conférence de Presse

Avignon Septembre 1980

L'ORIENTATION ET LES CONSEILLERS D'ORIENTATION

QU'EST-CE QUE L'ORIENTATION ?

"L'orientation concerne l'ensemble des opérations qui aident chaque individu à effectuer en connaissance de cause ses choix scolaires et professionnels, compte tenu de ses capacités, de ses connaissances, de ses goûts et de ses intérêts, aussi bien que des exigences relatives aux besoins du pays et des perspectives du progrès économique et social".

C'est dire que l'orientation est une action éducative comportant plusieurs volets, nécessitant des efforts suivis, méthodiques et coordonnés, et que le processus implique la participation d'un ensemble de personnes : l'élève ou l'étudiant concerné bien sûr, sa famille, les professeurs, le médecin, l'assistante sociale... et le conseiller d'orientation.

Une "bonne orientation" exige en effet une information approfondie des jeunes et des parents et un dialogue authentique entre ceux-ci et les membres de l'équipe éducative.

QUI SONT LES CONSEILLERS d'ORIENTATION ?

Fonctionnaires du Ministère de l'Education, ils sont affectés dans des Centres d'Information et d'Orientation (C.I.O.) et exercent leurs activités, soit dans les C.I.O., où parents, élèves, jeunes adultes, enseignants peuvent les consulter librement et gratuitement pour tout problème d'information, d'orientation ou d'adaptation scolaire ou professionnelle, soit dans les établissements scolaires, où ils participent au travail d'observation continue et d'orientation des élèves en co-responsabilité avec les autres éducateurs.

Il y a actuellement en France environ 3 500 Directeurs et Conseillers d'Orientation.

LA SITUATION ACTUELLE

Sous l'incitation de divers ministères ou Secrétariat d'Etat (Condition féminine, Commerce et artisanat, jeunesse,et sports et Loisirs, Travail : Formation professionnelle, Travailleurs manuels, Emplois Féminins) une foule d'organismes ou d'associations se met à faire de l'information à grand renfort de publicité (Salons, foires aux métiers, Expositions ambulantes, etc...) croyant conjurer la crise et

.../...

- 2 -

empêcher le chômage des jeunes.

En présentant au jeune une multitude d'activités disparates et plus ou moins accessibles, on ne fait qu'accroître son désarroi.

Une certaine presse tente même de faire porter le chapeau aux Conseillers d'Orientation appelés pour la circonstance les "orientateurs", alors qu'elle reconnait par ailleurs qu'aucune prévision correcte sur les débouchés professionnels ne peut être donnée par le patronat.

Les productions de l'ONISEP sont de plus en plus pillées par des maisons d'édition privées.

CE QUE SOUHAITENT LES CONSEILLERS

Si des progrès sensibles sont été réalisés au niveau de l'élaboration de la documentation (publications de l'ONISEP en particulier), pour beaucoup de parents et de jeunes la documentation écrite est insuffisante. Une information plus personnalisée et plus fine est souhaitée. C'est pourquoi le Conseiller d'Orientation est indispensable.

Si les nouvelles procédures d'orientation mises en place visent à favoriser "un dialogue permanent" entre les familles et les membres de l'équipe éducative, le dialogue implique la disponibilité.

L'information des "usagers" est confiée à différentes instances ou personnes (conseillers d'orientation, Professeurs principaux, Centre de documentation des établissements scolaires,..) sans que chacun des partenaires concernés ne reçoive toujours les moyens supplémnetaires nécessaires à sa nouvelle mission. Moyens matériels mais aussi formation spécialisée valable, dans certains cas). Le système manque d'efficacité et la coordination des moyens, lorsqu'elle se fait, est lourde et dispendieuse.

Les missions confiées aux Conseillers d'Orientation sont nombreuses et n'ont cessé de s'élargir. Si la réforme des procédures d'orientation a intégréele système d'orientation au système d'éducation, les services d'information et d'orientation n'ont pas été dotés, dans le même temps, des moyens propres à leur permettre de tenir la place qui devrait être la leur au sein de l'institution éducative.

L'orientation des jeunes à un moment donné dépend à la fois des structures de l'Institution éducative, du niveau d'information des usagers sur cette organisation et sur son fonctionnement réel, et de la manière dont ils décident de les utiliser.

Il va sans dire que sur le premier point, les conseillers d'orientation ont des opinions et qu'ils tiennent à les affirmer, même si leur "pouvoir" à ce niveau ne peut être que relatif. Pour le

.../...

- 3 -

reste, ils ne pensent pas que des structures et des procédures, même très élaborées, suffisent à résoudre des problèmes qui se posent souvent sur le plan humain.

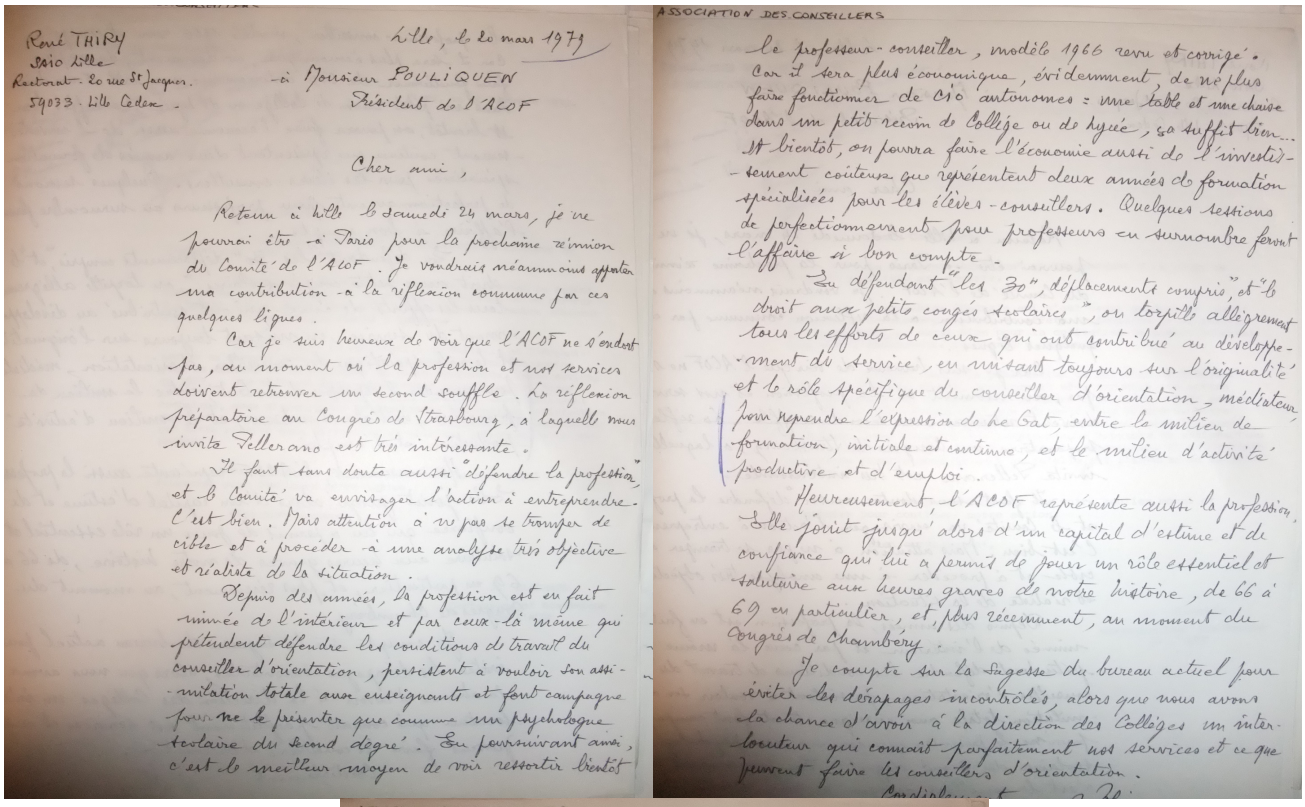
Enfin, les conseillers d'orientation que nous sommes ont à la fois à réfléchir à l'évolution de leurs propres méthodes, mais aussi à défendre leur spécificité. Si l'orientation ne peut être que travail d'équipe, nous croyons à la nécessité de rappeler que seul un service d'information et d'orientation étoffé peut aider à une analyse psychopédagogique des problèmes d'adaptation scolaire, apporter une visée large et objective des possibilités d'évolution socio-professionnelle des jeunes, offrir aux familles une chance réelle de dialogue approfondi et de conseil compétent.

La fermeture de trois Centres de formation de conseillers sur les huit existant. La réduction du nombre de postes budgétaires d'élèves-conseillers de 250 à 100 par an ne vaspas dans le sens souhaité.

Source : Archives de l'ACOF

C) Courriers internes à l'ACOF

Lettre de René Thiry au Président de l'ACOF, Yves Pouliquen. Mai 1979



René THIRY
SAIO Lille
Rectorat - 20 rue St Jacques.
59033 - Lille Cedex

Lille, le 20 mars 1979

- à Monsieur POULIQUEN
Président de l'ACOF

Cher ami,

Retenu à Lille le samedi 24 mars, je ne pourrai être à Paris pour la prochaine réunion du Comité de l'ACOF. Je voudrais néanmoins apporter ma contribution à la réflexion commune par ces quelques lignes.

Car je suis heureux de voir que l'ACOF ne s'endort pas, au moment où la profession et nos services doivent retrouver un second souffle. La réflexion préparatoire au Congrès de Strasbourg, à laquelle nous invite Pellerano est très intéressante.

Il faut sans doute aussi "défendre la profession" et le Comité va envisager l'action à entreprendre. C'est bien. Mais attention à ne pas se tromper de cible et à procéder à une analyse très objective et réaliste de la situation.

Depuis des années, la profession est en fait minée de l'intérieur et par ceux-là même qui prétendent défendre les conditions de travail du conseiller d'orientation, persistent à vouloir son assimilation totale aux enseignants et font campagne pour ne le présenter que comme un psychologue scolaire du second degré. En poursuivant ainsi, c'est le meilleur moyen de voir ressortir bientôt

ASSOCIATION DES CONSEILLERS

le professeur-conseiller, modèle 1966 revu et corrigé.
Car il sera plus économique, évidemment, de ne plus faire fonctionner de CIO autonomes : une table et une chaise dans un petit recoin de Collège ou de Lycée, ça suffit bien... Et bientôt, on pourra faire l'économie aussi de l'investissement coûteux que représentent deux années de formation spécialisées pour les élèves-conseillers. Quelques sessions de perfectionnement pour professeurs en surnombre feront l'affaire si bon compte.

En défendant "les 30", déplacements compris, et le droit aux petits congés scolaires", on torpille allègrement tous les efforts de ceux qui ont contribué au développement du service, en misant toujours sur l'originalité et le rôle spécifique du conseiller d'orientation, médiateur pour reprendre l'expression de Le Gal, entre le milieu de formation, initiale et continue, et le milieu d'activité productive et d'emploi.

Heureusement, l'ACOF représente aussi la profession. Elle jouit jusqu'alors d'un capital d'estime et de confiance qui lui a permis de jouer un rôle essentiel et salutaire aux heures graves de notre histoire, de 66 à 69 en particulier, et, plus récemment, au moment du Congrès de Chambéry.

Je compte sur la sagesse du bureau actuel pour éviter les dérapages incontrôlés, alors que nous avons la chance d'avoir à la direction des Collèges un interlocuteur qui connaît parfaitement nos services et ce que peuvent faire les conseillers d'orientation.

Cordialement

ASSOCIATION DES CONSEILLERS

le professeur-conseiller, modèle 1966 revu et corrigé.
Car il sera plus économique, évidemment, de ne plus faire fonctionner de CIO autonomes : une table et une chaise dans un petit recoin de Collège ou de Lycée, ça suffit bien... Et bientôt, on pourra faire l'économie aussi de l'investissement coûteux que représentent deux années de formation spécialisées pour les élèves-conseillers. Quelques sessions de perfectionnement pour professeurs en surnombre feront l'affaire si bon compte.

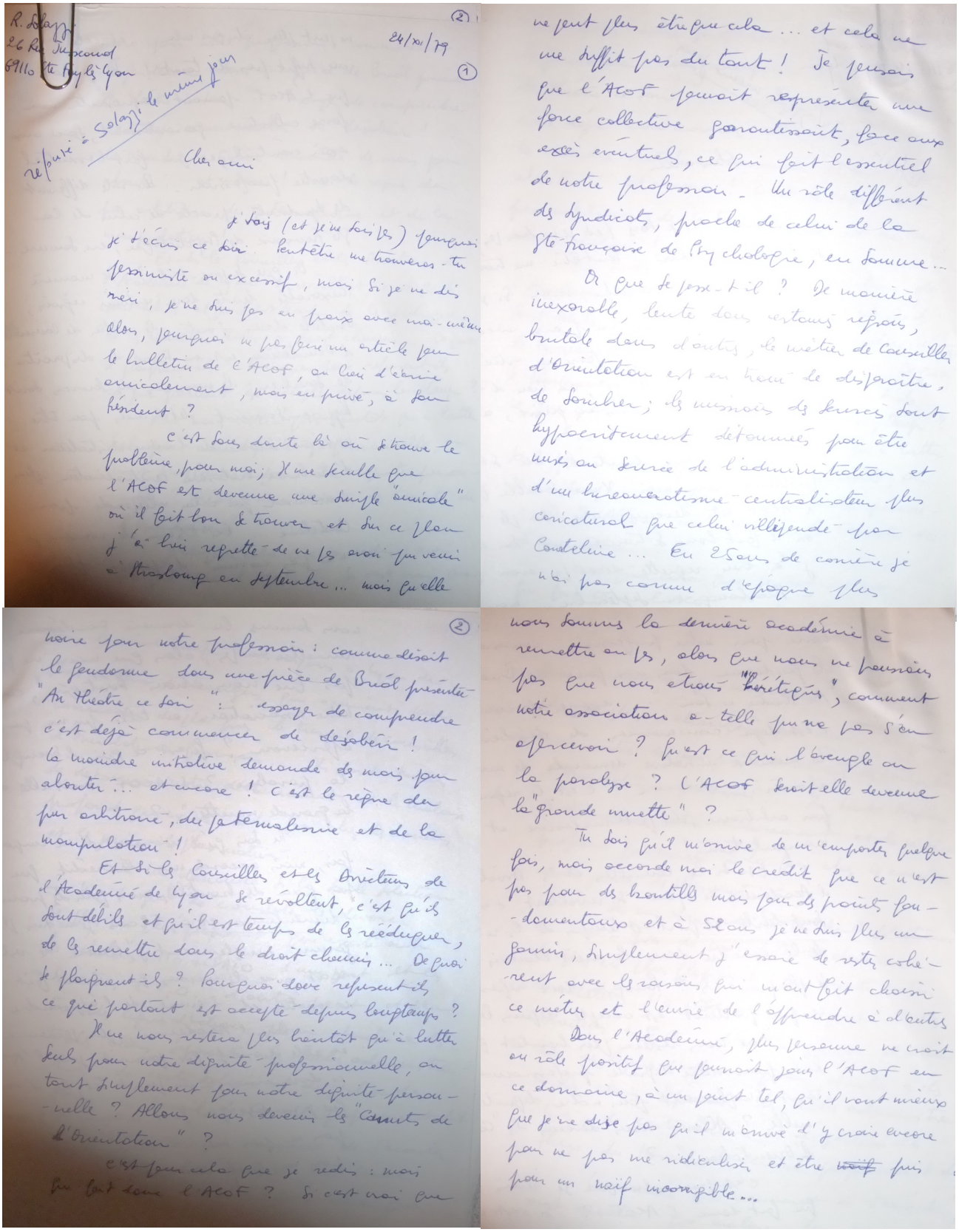
En défendant "les 30", déplacements compris, et le droit aux petits congés scolaires", on torpille allègrement tous les efforts de ceux qui ont contribué au développement du service, en misant toujours sur l'originalité et le rôle spécifique du conseiller d'orientation, médiateur pour reprendre l'expression de Le Gal, entre le milieu de formation, initiale et continue, et le milieu d'activité productive et d'emploi.

Heureusement, l'ACOF représente aussi la profession. Elle jouit jusqu'alors d'un capital d'estime et de confiance qui lui a permis de jouer un rôle essentiel et salutaire aux heures graves de notre histoire, de 66 à 69 en particulier, et, plus récemment, au moment du Congrès de Chambéry.

Je compte sur la sagesse du bureau actuel pour éviter les dérapages incontrôlés, alors que nous avons la chance d'avoir à la direction des Collèges un interlocuteur qui connaît parfaitement nos services et ce que

Source : Archives de l'ACOF

Extraits de la lettre de Robert Solazzi à Yves Pouliquen



R. Solazzi
26 Rue Tessonnet
69110 Ste Foy lès Lyon

24/XI/79

répondu le même jour

Cher ami

J'ai (et je me dois de le) longuement écrit ce soir. Peut-être me trouveras-tu pessimiste ou excessif, mais si je ne dis mieux, je ne suis pas en paix avec moi-même alors, pourquoi ne pas faire un article pour le bulletin de l'ACOF, ou bien d'écrire amicalement, mais en privé, à ton président ?

C'est sans doute là où se trouve le problème, pour moi. Il me semble que l'ACOF est devenue une simple "amicale" où il doit bon se trouver et sur ce plan j'ai bien regretté de ne pas avoir pu venir à Strasbourg en septembre... mais cela ne peut plus être que cela... et cela ne me suffit pas du tout ! Je pensais que l'ACOF pouvait représenter une force collective garantissant, face aux excès éventuels, ce qui fait l'essentiel de notre profession. Un rôle différent des syndicats, proche de celui de la Ste française de Psychologie, en somme...

Or que se passe-t-il ? De manière inexorable, lente dans certains reflets, brutale dans d'autres, le métier de Conseiller d'Orientation est en train de disparaître, de sombrer ; les missions de service sont hypocritement détournées pour être mises au service de l'administration et d'un bureaucratisme centralisateur plus caricatural que celui véhiculé par Courteline... En 25 ans de carrière je n'ai pas connu d'époque plus noire pour notre profession : comme disait le pendarme dans une pièce de Brûlé présentée "Au théâtre ce soir" : essayer de comprendre c'est déjà commencer de désobéir ! la moindre initiative demande des mois pour aboutir... et encore ! C'est le règne des plus arbitraire, de la paternalisme et de la manipulation !

Et si les Conseillers et les Directeurs de l'Académie de Lyon se révoltent, c'est qu'ils sont débiles et qu'il est temps de les rééduquer, de les remettre dans le droit chemin... De quoi se plaignent-ils ? Pourquoi donc refusent-ils ce qui partout est accepté depuis longtemps ?

Il ne nous restera plus bientôt qu'à lutter seuls pour notre dignité professionnelle, ou tout simplement pour notre dignité personnelle ? Allons nous devenir les "Canuts de l'Orientation" ?

C'est pour cela que je redis : mais que fait donc l'ACOF ? Si c'est vrai que nous sommes la dernière académie à remettre en jeu, alors que nous ne pouvons pas que nous étions "hérétiques", comment notre association a-t-elle pu ne pas s'en apercevoir ? Qu'est ce qui l'aveugle ou la paralyse ? L'ACOF doit-elle devenir la "grande muette" ?

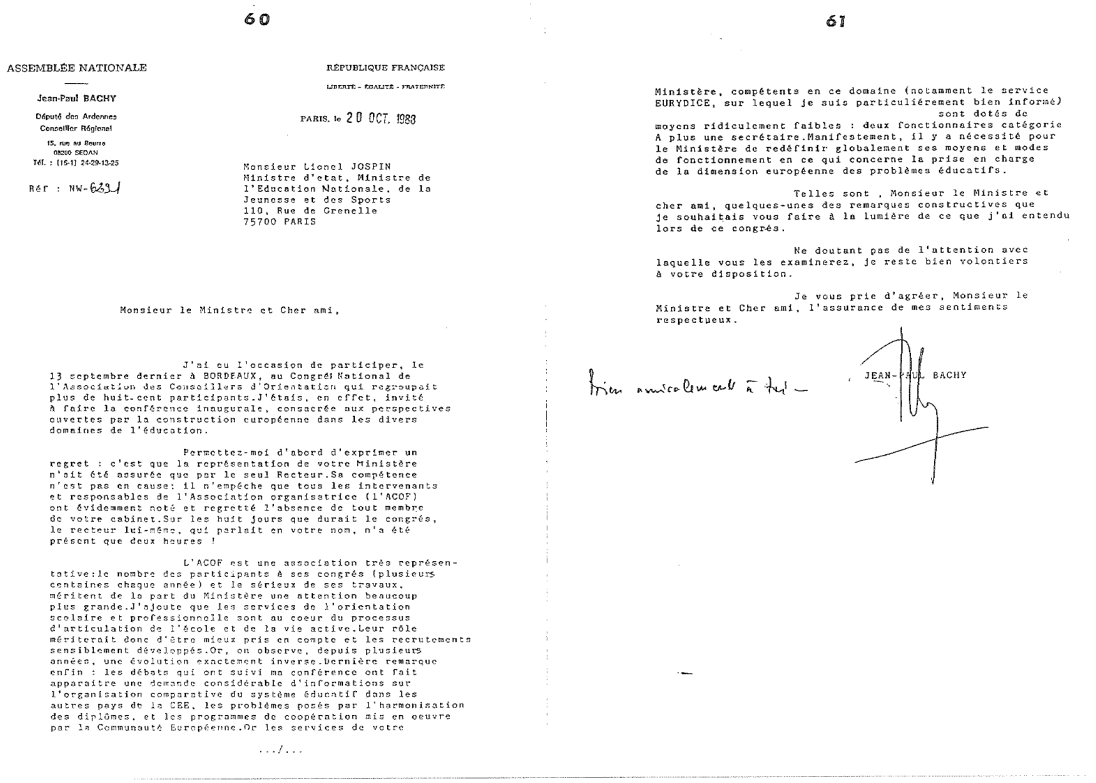
Tu sais qu'il m'arrive de me tromper quelque fois, mais accorde moi le crédit que ce n'est pas pour des broutilles mais pour des points fondamentaux et à SE dans je ne dis plus un mot, simplement j'essaie de rester cohérent avec les raisons qui m'ont fait choisir ce métier et l'envie de l'défendre à d'autres.

Dans l'Académie, plus personne ne croit au rôle positif que pouvait jouer l'ACOF en ce domaine, à un point tel, qu'il vont mieux que je ne dise pas qu'il m'arrive d'y croire encore pour ne pas me ridiculiser et être ~~traité~~ fou pour un naïf incorrigible...

Source : Archives de l'ACOF

D) Courrier de Jean-Paul Bachy à Lionel Jospin

Courrier de Jean-Paul Bachy à Lionel Jospin. 20 octobre 1988



60

ASSEMBLÉE NATIONALE

Jean-Paul BACHY

Député des Ardennes
Conseiller Régional
15, rue au Beurre
08200 SEDAN
Tél. : (15-1) 24-29-13-25

Réf : NW-633-J

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
LIBERTÉ - ÉGALITÉ - FRATERNITÉ

PARIS, le 20 OCT. 1988

Monsieur Lionel JOSPIN
Ministre d'etat, Ministre de
l'Education Nationale, de la
Jeunesse et des Sports
110, Rue de Grenelle
75700 PARIS

Monsieur le Ministre et Cher ami,

J'ai eu l'occasion de participer, le 13 septembre dernier à BORDEAUX, au Congrés National de l'Association des Conseillers d'Orientation qui regroupait plus de huit.cent participants.J'étais, en effet, invité A faire la conférence inaugurale, consacrée aux perspectives ouvertes par la construction européenne dans les divers domaines de l'éducation.

Permettez-moi d'abord d'exprimer un regret : c'est que la représentation de votre Ministère n'ait été assurée que par le seul Recteur.Sa compétence n'est pas en cause: il n'empêche que tous les intervenants et responsables de l'Association organisatrice (l'ACOF) ont évidemment noté et regretté l'absence de tout membre de votre cabinet.Sur les huit jours que durait le congrés, le recteur lui-même, qui parlait en votre nom, n'a été présent que deux heures !

L'ACOF est une association très représentative:le nombre des participants à ses congrés (plusieurs centaines chaque année) et le sérieux de ses travaux, méritent de la part du Ministère une attention beaucoup plus grande.J'ajoute que les services de l'orientation scolaire et professionnelle sont au coeur du processus d'articulation de l'école et de la vie active.Leur rôle mériterait donc d'être mieux pris en compte et les recrutements sensiblement développés.Or, on observe, depuis plusieurs années, une évolution exactement inverse.Dernière remarque enfin : les débats qui ont suivi ma conférence ont fait apparaitre une demande considérable d'informations sur l'organisation comparative du système éducatif dans les autres pays de la CEE, les problèmes posés par l'harmonisation des diplômes, et les programmes de coopération mis en oeuvre par la Communauté Européenne.Or les services de votre

.../...

61

Ministère, compétents en ce domaine (notamment le service EURYDICE, sur lequel je suis particuliérement bien informé) sont dotés de moyens ridiculement faibles : deux fonctionnaires catégorie A plus une secrétaire.Manifestement, il y a nécessité pour le Ministère de redéfinir globalement ses moyens et modes de fonctionnement en ce qui concerne la prise en charge de la dimension européenne des problèmes éducatifs.

Telles sont , Monsieur le Ministre et cher ami, quelques-unes des remarques constructives que je souhaitais vous faire à la lumière de ce que j'ai entendu lors de ce congrés.

Ne doutant pas de l'attention avec laquelle vous les examinerez, je reste bien volontiers à votre disposition.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre et Cher ami, l'asssurance de mes sentiments respectueux.

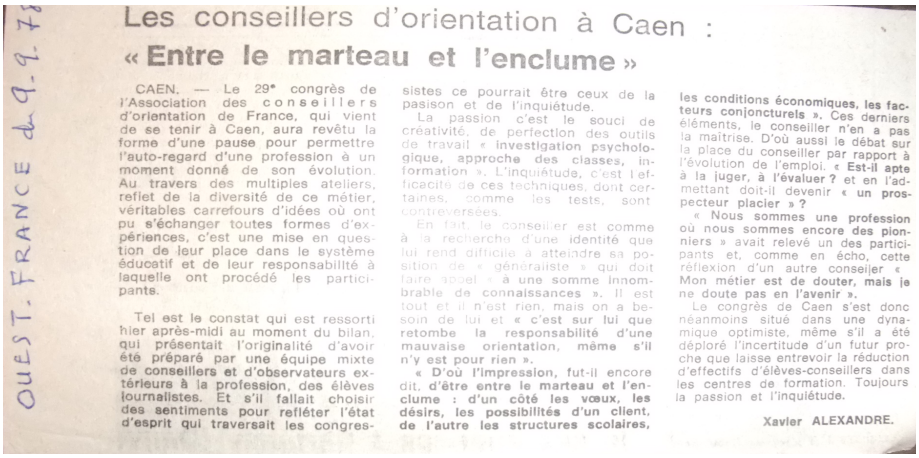
Bien amicalement à toi —

JEAN-PAUL BACHY

Source : Archives de l'ACOF

ARTICLES DE PRESSE

« Les conseillers d'orientation à Caen : « entre le marteau et l'enclume » », *Ouest France*. 9 Septembre 1978



OUEST-FRANCE du 9-9-78

Les conseillers d'orientation à Caen : « Entre le marteau et l'enclume »

CAEN. — Le 29e congrès de l'Association des conseillers d'orientation de France, qui vient de se tenir à Caen, aura revêtu la forme d'une pause pour permettre l'auto-regard d'une profession à un moment donné de son évolution. Au travers des multiples ateliers, reflet de la diversité de ce métier, véritables carrefours d'idées où ont pu s'échanger toutes formes d'expériences, c'est une mise en question de leur place dans le système éducatif et de leur responsabilité à laquelle ont procédé les participants.

Tel est le constat qui est ressorti hier après-midi au moment du bilan, qui présentait l'originalité d'avoir été préparé par une équipe mixte de conseillers et d'observateurs extérieurs à la profession, des élèves journalistes. Et s'il fallait choisir des sentiments pour refléter l'état d'esprit qui traversait les congressistes ce pourrait être ceux de la passion et de l'inquiétude.

La passion c'est le souci de créativité, de perfection des outils de travail « investigation psychologique, approche des classes, information ». L'inquiétude, c'est l'efficacité de ces techniques, dont certaines, comme les tests, sont contreversées.

En fait, le conseiller est comme à la recherche d'une identité que lui rend difficile à atteindre sa position de « généraliste » qui doit faire appel « à une somme innombrable de connaissances ». Il est tout et il n'est rien, mais on a besoin de lui et « c'est sur lui que retombe la responsabilité d'une mauvaise orientation, même s'il n'y est pour rien ».

« D'où l'impression, fut-il encore dit, d'être entre le marteau et l'enclume : d'un côté les vœux, les désirs, les possibilités d'un client, de l'autre les structures scolaires, les conditions économiques, les facteurs conjoncturels ». Ces derniers éléments, le conseiller n'en a pas la maîtrise. D'où aussi le débat sur la place du conseiller par rapport à l'évolution de l'emploi. « Est-il apte à la juger, à l'évaluer ? et en l'admettant doit-il devenir « un prospecteur placier » ?

« Nous sommes une profession où nous sommes encore des pionniers » avait relevé un des participants et, comme en écho, cette réflexion d'un autre conseiller « Mon métier est de douter, mais je ne doute pas en l'avenir ».

Le congrès de Caen s'est donc néanmoins situé dans une dynamique optimiste, même s'il a été déploré l'incertitude d'un futur proche que laisse entrevoir la réduction d'effectifs d'élèves-conseillers dans les centres de formation. Toujours la passion et l'inquiétude.

Xavier ALEXANDRE.

Source : Archives de l'ACOF

« Le conseiller d'orientation…A la fois psychologue, sociologue et animateur », *Paris-Normandie*, 8 septembre 1978

PARIS-NORMANDIE 8 Sept. 78

Le conseiller d'orientation : ... A la fois psychologue, sociologue et animateur

— Si le système éducatif s'oriente vers une organisation vraie de l'enseignement optionnel (dans la ligne de la réforme), une tâche importante attend les conseillers d'orientation.

C'est par ces perspectives d'avenir que M. Begarra, inspecteur général de l'Education, a achevé sa communication jeudi après-midi, devant le congrès national des conseillers d'orientation de France qui se tient actuellement à l'université.

La « réflexion sur l'activité des services d'orientation » que proposait l'inspecteur Begarra constituait la seule phase « traditionnelle » d'un congrès qui se veut, à plusieurs titres, différent des précédents. Cette année, l'Association des conseillers d'orientation a choisi, en effet, de donner la parole au plus grand nombre possible de ses membres, plutôt que d'avoir recours aux habituelles conférences.

La conférence de l'inspecteur Begarra a fait exception dans le programme, mais les participants n'en ont pas pour autant déserté l'amphithéâtre Daure, réservé aux séances plénières. Il est vrai que cette « pause » dans le programme (constitué pour l'essentiel de réunions en ateliers) pouvait aussi servir de point de repère dans la réflexion qu'ont engagé les conseillers puisque l'orateur s'en est tenu volontairement aux grandes lignes, tirant de l'histoire de la profession ce qui lui est apparu déterminant pour l'avenir des conseillers d'orientation.

Tout au long de son propos, M. Begarra s'est attaché à mettre en lumière la diversité (pour ne pas dire la complexité) qui s'attache à la profession de conseiller d'orientation. Un premier recensement permet d'évaluer à environ deux cents le nombre de fonctions maîtrisées et remplies dans les centres d'information et d'orientation. A cela, s'ajoute, estime M. Begarra, un nombre très important de techniques d'approche différentes de la part des conseillers. La place que ceux-ci doivent occuper auprès de l'élève, des parents, des enseignants, ou encore dans leur secteur ou leur département est appréciée et occupée de multiples façons. Cela tient à la fois à la personnalité de ces praticiens de l'orientation, mais aussi à des adaptations diverses aux situations locales, voire personnelles. Mais, la personnalité de chaque conseiller tend à laisser la place à l'activité des groupes de conseillers qui pratiquent de plus en plus le travail collectif au sein de leurs centres. Et, si les conseillers savent s'adapter aux situations particulières, ils sont aussi très sensibles à l'évolution des fonctions d'orientation.

C'est là un hommage qu'a rendu en quelque sorte l'inspecteur de l'Education à toute une profession qui a vu depuis quelques années ses tâches et ses attributions grandir de façon impressionnante.

En 1922, l'action d'orientation précédait toujours un placement professionnel dans l'industrie ou le commerce. En 1938, une évolution s'était déjà faite sentir, puisque l'orientation précédait un apprentissage.

Mais, ce n'est qu'après la guerre que la mission, alors restreinte, des conseillers d'orientation, s'est notablement élargie, pour toucher peu à peu l'ensemble de la population scolarisée. L'après-guerre marque l'entrée des conseillers d'orientation à l'école, avec, depuis 1959, une série de mesures organisant la profession, et devant promouvoir ce qui constitue, selon l'inspecteur Begarra, l'unité des services d'orientation : La volonté d'apporter à l'élève une aide maximum.

Ceci suppose que le conseiller puisse remplir pleinement son rôle, ce qui n'est pas, même encore aujourd'hui, sans difficultés. Celles-ci sont liées à la fois à l'incompréhension de certains enseignants qui revendiquent une sorte de monopole de l'orientation, mais aussi aux difficultés de communication avec les parents, et les élèves eux-mêmes.

Pour M. Begarra, on assiste actuellement à une évolution sensible des rapports entre conseillers et élèves ; et ces derniers devenant de plus en plus les acteurs de leur propre orientation. Cette évolution suppose que l'on habitue l'élève à rechercher lui-même l'information dont il a besoin pour préparer son avenir. Le conseiller d'orientation n'est autre que le moteur de cette nouvelle éducation, ce qui doit en faire un praticien polyvalent, à la fois psychologue, pédagogue, sociologue et animateur. Comment ne pas imaginer que les centres d'orientation y trouveront encore de nouvelles sources de développement ?

F. D.

FAITS DIVERS

Trois voitures volées

La 3 CV (n° 564 LF 14) de M. Alain Harang, de Blainville ; l'I.D. 19 (n° 2743 DX 14) de M. Christian Girard, 20, rue Saint-Pierre ; la R.6 (n° 2955 RK 14) de M. Pierre Levasseur, 14, rue du Vaugueux.

Préjudice : 100.000 F

Comme nous l'avons relaté dans l'une de nos dernières éditions, de nombreux vols par effraction ont été commis résidence Beauséjour, dimanche dernier dans l'après-midi. Une nouvelle plainte a été déposée hier au commissariat central.

Elle émane de Mlle Madeleine Boudouin, retraitée, qui évalue son préjudice entre 90.000 et 100.000 F.

LOTO
ça peut rapporter gros

Source : Archives de l'ACOF

« Les psychologues dans le brouillard », *Le Monde*, 17 novembre 1976

Le Monde 17 nov. 76

AU CONGRÈS NATIONAL D'ANTIBES

Les psychologues dans le brouillard

De notre envoyé spécial

Antibes. — « Le psychologue de la santé », tel était le thème du V^e^ congrès du Syndicat national des psychologues (1), qui a réuni près de quatre cents personnes du 12 au 14 novembre, à Antibes. Les exposés magistraux, et plus encore les débats, ont montré à quel point le métier de psychologue était, dans bien des cas, imprécis, mal rémunéré, rarement reconnu. Les psychologues eux-mêmes éprouvent des difficultés à définir leur rôle et leur place dans la société.

Bien que la psychologie soit e science ancienne — elle est parue au dix-neuvième siècle nme « pratique », — sa place as la vie sociale est restreinte, and elle n'est pas nulle. Dans domaine de la santé, les psycho-ues ont commencé à apparaître rès la dernière guerre, sur la nte des pieds. Trente ans plus d, ils ne paraissent pas très urés.

i l'on considère les chiffres rnis au congrès d'Antibes, on sure la modestie de l'apport ychologique aux services pitaliers français. Selon ne Colette Barrau-Berol, atta-e de consultation à l'hôpital nt-Antoine de Paris, pour les arante-huit hôpitaux publics la capitale et de sa banlieue, ls vingt d'entre eux ont ours aux services de psycho-ues. Vingt-cinq sont employés plein temps, et il y a deux ts vacataires.

our la province les chiffres sont pas plus brillants, même traduisent partout un pro-s par rapport à un passé ent : deux psychologues à n temps pour les hôpitaux de région lyonnaise, alors que les iversités de cette ville délivrent atre-vingts diplômes par an.

D'abord l'écoute

De quel poids peuvent peser ces chologues face aux milliers de decins et d'infirmiers ou in-mières employés dans ces mes établissements ? De quelle e peuvent-ils être pour les aines de milliers de malades défilent dans ces établisse-nts ? « *Le psychologue*, avait M. François Marchand, secré-re général du syndicat, en vrant le congrès, *n'est ni méde-, ni juge, ni moraliste, ni en-ignant.* » Quelle est donc la spécificité » qui justifierait son ploi massif dans les établisse-nts de soins ? De nombreux ateurs ont répondu à cette estion en insistant sur la capa-é d'écoute du psychologue : « *Le rôle du psychologue*, a dit tamment M. Marchand, *est de oposer un lieu, un temps, un pace particulier d'écoute et analyse.* » « *Le médecin inter-ge*, a dit un participant, *le psy-hologue écoute.* »

Le mal-portant exprime dans n corps — par les symptômes — e situation de rupture avec cet état de bien-être permanent » ue, selon la définition de l'Orga-sation mondiale de la santé .M.S.), on appelle santé. Mais arrive que les spécialistes du rps malade — les médecins — e parviennent pas à réduire le al physique. A certains stades quelques maladies, l'influence u psychisme paraît telle que les hérapies uniquement physiques ont impuissantes. Les psycholo-ues intégrés à une équipe hospi-alière peuvent, en écoutant le alade, refaire son histoire et découvrir des liaisons que le médecin n'aura pas eu le loisir de mettre au jour.

De nombreuses équipes qui s'étaient d'abord adjoint des psychologues pour « faire des tests », notamment dans les services d'enfants, ont fini par les associer de plus en plus étroitement à l'ensemble de la thérapie. De « *gadget* » psychotechnique, le psychologue est ainsi devenu, dans certains cas, un membre à part entière de l'équipe.

Bien plus : de nombreux témoignages ont montré que le rôle du psychologue prenait une dimension nouvelle lorsqu'il parvenait à se mettre à l'écoute non seulement du malade, mais de l'équipe soignante tout entière, analysant son fonctionnement et jouant un rôle d'animateur du groupe.

Même défini en termes d'écoute et d'animation, le rôle du psychologue n'en demeure pas moins flou, comme l'ont montré la plupart des interventions. Dans les hôpitaux psychiatriques, par exemple, Mme Colette Duflot a noté : « *Chacune des activités que peut pratiquer le psychologue peut être à tout moment assumée ou revendiquée par un autre membre de l'équipe. Le médecin peut se faire animateur de groupe, l'infirmier psychothérapeute, le malade lui-même analyste de l'équipe.* » Que reste-t-il donc à ce malheureux psychologue assis entre toutes les chaises ? Mme Duflot a poursuivi : « *S'il ne se sent ni médecin, ni para-médical, ni pédagogue, ni travailleur social, mais psychologue, il n'a pas de fonction spécifiquement définie, par de pouvoir clairement établi, pas de responsabilité expressément fixée, pas de modèle auquel s'identifier. Le fait d'être est le point central de la présence du psychologue.* »

C'est peu et beaucoup à la fois. Peu sur le plan administratif, et l'on ne s'étonnera pas que les psychologues à l'hôpital soient mal rémunérés : 3 400 francs par mois à Paris, après six ans d'études et quatre ans de pratique professionnelle. Beaucoup si l'on se place sur le plan humain : combien de malades découvrent, à l'occasion de leurs contacts avec un psychologue, que leur corps n'est pas toujours seul en cause ?

Les psychologues qui travaillent dans le domaine de la santé — on estime qu'ils sont un millier sur un total de cinq mille à six mille professionnels — sont souvent tentés de devenir psychothérapeutes. Mme Evelyne Lesage, psychanalyste, a montré le rôle du psychothérapeute, intervenant lorsque « *la puissance médicale est mise en échec* » par une de ces maladies psychosomatiques qui résistent à tous les traitements. La demande du malade change d'objet : « *C'est celle d'un accès différent à son corps, ce n'est plus le corps du savoir médical, mais le corps du désir inconscient, l'image du corps* » qui est alors en jeu.

Mais, en devenant psychothérapeute — en ville ou à l'hôpital, — le psychologue ne change-t-il pas de métier ? Beaucoup de congressistes se sont inquiétés de ce glissement perpétuel qui les transforme tous en psycho plus quelque chose : psycho-sociologue, psycho-thérapeute, psychologue psychanalyste, psycho-pédagogue, psychologue clinicien, psychologue expert. Qu'est-ce que le psychologue tout court ? N'est-ce qu'une étape dans une formation, et n'est-il d'aucune utilité quand il n'est pas augmenté d'une seconde dénomination ? Si le psychologue n'est pas encore très à l'aise dans le domaine de la santé, le congrès d'Antibes aura montré qu'il ne l'est guère plus dans le domaine de sa spécialité.

BRUNO FRAPPAT.

(1) 13, rue de la Grange-Batelière, 75009 Paris.

LES SIRÈNES DE L'INDUSTRIE

Les psychologues font-ils un complexe par rapport aux entreprises ? On pouvait le croire à entendre les réactions suscitées, lors du congrès, par l'intervention de M. Paul Appell, président de la société Sofrapin et président de l'association Entreprise et Progrès. Selon lui, l'évolution du travail dans l'industrie est caractérisée par la part de plus en plus grande faite aux activités intellectuelles par rapport au travail purement physique. « Le rôle de la motivation, a-t-il dit, devient déterminant. Dans cette évolution, les psychologues doivent trouver leur place. »

Selon M. Appell, les besoins en psychologues des entreprises seront de plus en plus grands, mais il ne faut pas s'étonner si le milieu industriel résiste à leur venue : il en est de même pour toutes les spécialités nouvelles, comme ce fut le cas pour l'informatique. M. Appell a demandé aux psychologues d'être plus « agressifs » : « Vous me donnez l'impression de ne pas savoir vendre votre salade. »

Mais beaucoup de participants n'ont pas été convaincus par ces sirènes : ils ne veulent pas être « récupérés » par des entreprises qu'ils jugent fondées sur le profit et l'autorité : « C'est une déviation de notre métier que vous nous proposez », ont-ils répliqué à M. Appell. « Je suis navré de voir à quel point vous saisissez mal cette opportunité du marché », leur a répondu celui-ci.

Source : Archives nationales du monde du travail. Fond 2012 022- 330. Roubaix

« Quatre ans après l'ouverture du « cycle d'observation ». L'ORIENTATION SCOLAIRE MYTHE OU REALITE ? », *Le Figaro*, Décembre 1963

NUMERO SPECIAL GRATUIT

LE FIGARO

DIRECTEUR : Pierre BRISSON

DÉCEMBRE 1963

ENQUETE parue dans «Le Figaro» Novembre-Décembre 1963

Quatre ans après l'ouverture du « cycle d'observation »

L'ORIENTATION SCOLAIRE

MYTHE OU RÉALITÉ ?

● « **Cycle d'observation** » : comment fonctionne-t-il ? Quel est son recrutement social ? L'orientation y est-elle possible ? Si oui, quels effets ; si non, quels obstacles ?

● **S'il existe un « collège d'enseignement secondaire »** : quelles raisons ont déterminé le choix ? Comment sont organisés les enseignements ? Sous quelle responsabilité ?

● **Entrée en seconde** : difficultés ? Comment est faite la sélection ? Que fait-on de ceux qui ne sont admis nulle part ?

Tel est le schéma que nous avions proposé à nos envoyés spéciaux permanents en province pour une enquête auprès des intéressés, tant dans les centres urbains qu'en milieu rural : recteurs, chefs d'établissement, professeurs principaux, parents. Leurs réponses ont le mérite d'être recueillies « sur le vif », et non dans les études statistiques dont on sait qu'elles ne présentent qu'une vue « moyenne », par annulation des extrêmes.

Le problème est d'importance : l'efficacité du « cycle d'observation », qui regroupe toutes les classes de sixième et de cinquième, où qu'elles se trouvent (lycée ou collège d'enseignement général), donne à la réforme de notre enseignement sa valeur exacte. Peut-on ou non « orienter » véritablement les élèves à l'issue des deux premières années de l'enseignement de second degré, c'est la question. De la réponse qu'on y apporte dépend la suite... c'est-à-dire, à long terme, l'aptitude de la jeunesse à servir l'économie, à s'y adapter tout en possédant une culture générale assez solide pour résister aux erreurs et aux sollicitations.

Corollaire du « cycle d'observation » et condition de son efficacité, le « ramassage scolaire » a sa place dans l'enquête. **Thérèse Guitton** en a traité les aspects administratifs et financiers et l'organisation ; elle est allée voir sur place comment a été conçue, créée, articulée cette organisation. Elle en a noté les défauts et aussi les possibilités. Force est de constater surtout qu'en l'affaire rien n'est définitivement établi : l'évolution indispensable de la carte scolaire entraînera automatiquement une révision permanente des itinéraires et des prix.

Au moment où des projets se font jour, tendant à donner à l'orientation, à l'issue de la classe de troisième, un caractère impératif, il nous a paru indispensable d'analyser les effets d'une réforme qui commande l'application de ces autres projets.

J. P.

ENQUÊTE ANIMÉE par Jean PAPILLON

et réalisée par nos envoyés spéciaux permanents :

Bernard Allusson, Lucien Boitouzet, Jean-Pierre Cressard, André Jean, Augustin Laleine, Pierre Levaillant, Henry Noël, Albert Rèche, Christian Rebaul, Paul Soupiron et **René Rousseau**

● Pour le « ramassage scolaire » : **Thérèse GUITTON**

(Photographies « Figaro » et Institut pédagogique national)

Source : Archives nationales du monde du travail. Fond 2012-022 312. Roubaix

REPÈRES CHRONOLOGIQUES

1er Juin 1881	Loi de gratuité de l'enseignement primaire
28 mars 1882	Loi définit l'obligation d'instruction et la laïcité de l'enseignement public
4 Juin 1891	Décret qui transforme l'enseignement spécial en enseignement moderne
23 septembre 1895	Naissance de la CGT
1901	Congrès de Bordeaux des amicales d'instituteurs et d'institutrices. Création de la Fédération nationale des amicales des instituteurs et institutrices de France et des Colonies
31 mai 1902	Décret qui réforme le plan d'études de l'enseignement secondaire
13 juillet 1905	Création de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs et d'institutrices de France et des Colonies (FNSI)
25 juillet 1919	Loi Astier organise l'enseignement professionnel
7-10 Aout 1919	Congrès de Tours de la FNSI qui devient Fédération des membres de l'enseignement laïque de France, des colonies et pays protectorats (FMEL)
24 septembre 1920	La Fédération nationale des amicales d'instituteurs et d'institutrices devient le Syndicat national des instituteurs et institutrices publics de France et des colonies
23 Janvier 1921	Arrêté crée à Paris l'institut de psychologie
Décembre 1921	Scissions confédérale. Création de la CGTU à laquelle se rallie la FMEL devenant Fédération Unitaire de l'enseignement
26 septembre 1922	Décret créé des offices d'orientation professionnelle chargés d'assurer le placement des jeunes sortis de l'école primaire en apprentissage. Ils sont placés sous la tutelle du sous-secrétariat à l'enseignement technique
28 Janvier 1924	Arrêté qui organise l'inspection des services d'OP au ministère l'Instruction publique

14 Janvier 1928	Création de l'INOP
Octobre 1928	Création de la Fédération générale de l'enseignement qui rejoint la CGT
25 Juin 1930	Reconnaissance par décret de l'Etat de l'institut
16 avril 1930	Loi des finances instaure la gratuité des classes de 6e de l'enseignement secondaire
11 Avril 1933	Loi des finances instaure la gratuité toutes les classes de l'enseignement secondaire
1er septembre 1933	Arrêté qui instaure un examen d'entrée en 6e
27 décembre 1935	Congrès d'unification de la FGE-CGT et de la FMEL-CGTU
9 Août 1936	Loi qui prolonge l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans
22 mai 1937	Décret crée les classes d'orientation à titre expérimental
1er Juin 1937	Décret réorganise les directions du ministère. Les EPS sont rattachées à la direction de l'enseignement du second degré
22 Février 1938	Décret qui rend possible la création d'offices d'OP par les chambres de métiers. Les directeurs et conseillers doivent être néanmoins titulaires du diplôme de l'INOP
22 mai 1938	Décret-loi qui instaure le dispositif relatif à l'organisation et la formation professionnelle. Mise en place d'offices d'OP dans chaque département et création des secrétariats d'OP.
10 Juillet 1940	Loi constitutionnelle de l'Etat français
18 septembre 1940	Loi supprime les écoles normales primaires et intègre les élèves-maîtres dans les lycées
23 Avril 1941	Loi fusionne les attributions du Secrétariat Général à la Jeunesse et de la direction de l'enseignement technique et crée la Direction du Travail des Jeunes et de l'enseignement technique
15 Août 1941	Loi et Décret Carcopino. Les EPS sont transformées en collège moderne. Les ECPI deviennent des collèges techniques. Suppression de la gratuité de l'enseignement secondaire
30 Janvier et 15 Février 1942	Loi-arrêté rétablissant le Secrétariat Général à la Jeunesse

27 Janvier 1944	Décret crée le Diplôme d'Etat de Conseiller d'Orientation Professionnelle
8 Août 1944	Arrêté crée commission présidée par Paul Langevin
15 avril 1945	Arrêté crée l'IBHOP de Marseille
26 décembre 1945	Arrêté qui rend obligatoire la création d'un secrétariat régional d'OP dans chaque académie
Mars 1946	La FGE devient la Fédération de l'Education Nationale
19 décembre 1947	Création de la CGT-FO
25 mars 1948	Vote en faveur de l'autonomie de la FEN
19 mai 1951	Circulaire crée une inspection de l'OP dans chaque académie. Les centres publics d'OP sont pris en charge par l'Etat
1953	Rattachement du syndicat de l'orientation professionnelle fondé par Jean Heudier au SGEN
10 octobre 1955	Décret élargissant le champ de compétences des centres d'OP au sortir des classes du premier degré
6 Avril 1956	Décret qui instaure statut des fonctionnaires des services de l'OP
23 Novembre 1956	Suppression de l'examen d'entrée en 6e et instaure procédure d'admission sur dossier
16 Juillet 1958	Arrêté crée institut d'études psychologique et psychosociales à Bordeaux qui prépare au DECOP
6 Janvier 1959	Réforme Berthoin. Ordonnance prolonge la scolarité obligatoire à 16 ans. Par décret est créé le cycle d'observation
11 mai 1959	Arrêté crée l'institut régional d'OP de l'université de Lille
1er Juin 1960	Décret réforme l'administration centrale de l'Education nationale
20 février 1961	Création du diplôme d'état de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle
3 aout 1963	Décret définit l'organisation des CES
15 octobre 1963	Décret crée le poste de secrétaire général du ministère de l'Education nationale
14 avril 1964	Décret définit le statut des CES

28 septembre 1964	Décret définit le statut administratif des CEG
30 octobre 1964	Décret crée l'institut de formation de conseiller d'orientation à Caen (l'IROSP)
10 Juin 1965	Décret réforme le second cycle ; crée le baccalauréat de technicien
7 Janvier 1966	Décret crée IUT
31 mars-4 avril 1966	Principe de la fusion du SNES et du SNET adopté
1966-1967	Fusion du SNET et du SNES
22 Juin 1966	Création de l'institut de formation de conseiller d'orientation à Besançon
18 septembre 1966	Démission de Georges Lauré secrétaire général de la FEN depuis 1956 remplacé par James Marangé (SNI)
Mai 1967	La tendance minoritaire « Unité et Action » au sein du SNES et de la FEN remporte les élections de la commission administrative
12 novembre 1968	Loi Faure d'orientation de l'enseignement supérieur
6 janvier 1969	Circulaire sur la notation, les compositions et les classements
19 Mars 1970	Décret créé ONISEP et CEREQ
16 Juillet 1971	Lois sur la formation professionnelle continue sur l'apprentissage et sur les enseignements technologiques
21 Avril 1972	Décret créé statut des conseillers d'orientation
12 Février 1973	Décret définit les procédures d'orientation dans l'ensemble du second degré
4 mars 1973	Parait le projet pour l'Ecole du SNI « L'école fondamentale »
Décembre 1974	André Henry devient secrétaire général de la FEN
11 Juillet 1975	Loi Haby définit le collège unique
13 février 1979	Accords FEN-Beullac
Mars 1981	Publication du projet pour l'Ecole de la FEN « L'école de l'éducation permanente »
10 mai 1981	François Mitterrand est élu président de la République

1 Juillet 1981	Circulaire crée les ZEP
22 octobre 1981	Publication du programme pour l'Ecole du SNES « L'école progressive »
22 Juillet 1983	Loi de décentralisation créant les EPLE
25 janvier 1985	Loi de décentralisation de l'enseignement
25 Juillet 1985	Loi qui protège l'usage du titre de psychologue (article 44)
27 novembre 1985	Décret créant le baccalauréat professionnel
10 juillet 1989	Loi d'orientation dite Jospin
1 août 1990	Décret créant le corps des professeurs des écoles
20 mars 1991	Décret définit le statut des conseillers d'orientation-psychologue et crée le diplôme d'état de conseiller d'orientation-psychologue
27 Mars 1993	Décret inscrivant le diplôme de conseiller d'orientation-psychologue sur la liste des diplômes permettant de faire usage du titre de psychologue

B I B L I O G R A P H I E

GÉNÉRALITÉS ET MÉTHODOLOGIES EN SCIENCE POLITIQUE, SOCIOLOGIE ET HISTOIRE

BENJAMIN Walter, *Œuvres. Tome 2. Poésie et Révolution*, Denoël, 1971

BOLTANSKI Luc, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Editions de Minuit, Paris, 1982

BOURDIEU Pierre, « Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.32, n°1, 1980, pp. 3-14

BOURDIEU Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales,* vol.24, 1978, pp. 2-22.

BOURDIEU Pierre, « Esprit d'Etat. Genèse et structuration du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 96-97, n°1, 1993, pp. 49-62

BOURDIEU Pierre, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 62, n°1, juin 1986, pp. 69-72.

BOURDIEU Pierre, « L'inconscient d'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 135, n°1, 2000, pp.3-5.

BOURDIEU Pierre, « Les modes de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.2, n°2-3, juin 1976, pp. 122-132

BOURDIEU Pierre, « Stratégies de reproduction et mode de domination », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 105, n°1, décembre 1994, pp. 3-12.

BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Edition de Minuit, Paris, 1979

BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris, 2001.

BOURDIEU Pierre, *Les Méditations Pascaliennes*, Seuil, Paris, 2003.

BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Editions du Seuil, Paris, 1994

BOURDIEU Pierre, *Sur l'Etat : cours aux collèges de France, 1989-1992*, Raisons d'Agir-Seuil, Paris, 2011

BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1 n°2, mars 1975, pp. 95-107

BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, La *production de l'idéologie dominante,* Co-Editions Demopolis et Raisons d'agir, Paris, 2008.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985 », *Genèses*, vol. 39, n°1, 2000, pp. 138-155

DARMON Muriel, « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation » in *Politix*, 2008, vol. 2, n°82, pp. 149-167

DENORD François « Le prophète, le pèlerin et le missionnaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, vol.5, n° 145, pp. 9-20.

DENORD François, *Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*, Editions Demopolis, Paris, 2007.

ELIAS Norbert, *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991

ELIAS Norbert, *Qu'est ce que la sociologie?*, Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 1991

ELIAS Norbert, *L'utopie*, Editions La Découverte, Paris, 2014

FOUCAULT Michel, « Le sujet et le pouvoir », *Dits et écrits 1954-1988. Tome IV (1980-1988)*, Editions Gallimard, Paris, 1994, pp. 1041-1062

FOUCAULT Michel, *Surveiller et Punir,* Gallimard, Paris, 1992.

GOBILLE Boris « Introduction. Mai-Juin 68 : crise du consentement et ruptures d'allégeance », D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti et B. Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 15-31

GOBILLE Boris, « La vocation d'hétérodoxie », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 274-291

ISRAËL Stéphane, *Les études et la guerre. Les normaliens dans la tourmente (1939-1945)*, Editions Rue d'Ulm, Paris, 2005

KUISEL Robert F., *Le capitalisme et l'état en France,* Editions Gallimard, Paris, 1984

LACROIX Bernard, « Conclusion », F. D'Arcy (dir.), *La représentation*, Economica, Paris, pp. 175-185

LAGROYE Jacques, FRANÇOIS Bastien, SAWICKI Frédéric, *Sociologie politique*, 6e Editions Presses de Science po, Dalloz, Paris, 2012

LE GRIGNOU Brigitte, *Du côté du public. Usages et réceptions de la télévision*, Editions Economica, Paris, 2003

LE LAY Stéphane, « Individuation, individualisation, atomisation. Malentendus de classe », *Mouvements*, vol.2, n°26, 2003, pp. 27-32

MARGAIRAZ Michel et TARTAKOWSKY Danielle, *1968 entre libération et libéralisation. La grande bifurcation*, PUR, Rennes, 2010.

MARGAIRAZ Michel, *L'Etat, les finances et l'économie. Histoire d'une conversion 1932-1952*, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, Paris, 1991

MEMMI Dominique, « Mai 68 ou la crise de la domination rapprochée », D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti, B. Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Editions de l'Atelier, 2008, pp. 35-46

MEMMI Dominique, « « Faire consentir : la parole comme mode de gouvernement et de domination », in Lagroye Jacques (sous la direction), *La Politisation*, Belin, Paris, 2003, pp. 445-459

MICHELAT Guy, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol.16, n°2, 1975, pp. 229-247.

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Editions de Minuit, Paris, 1985

PASSERON Jean-Claude, « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol.31, n°1, 1990, p.3-22

PASSERON Jean - Claude, *Le raisonnement sociologique*, Albin Michel, Paris, 2006

PAXTON Robert O., *La France de Vichy*, Seuil, Paris, 1992

PUDAL Bernard, « Maitron Jean, *Le dictionnaire biographique du mouvement ouvrier,* Paris, Les Editions Ouvrières, 1989. Notes critiques. », *Politix*, vol.2, n°7, 1989, p. 169-173

RIUTORT Philippe, « Le journalisme au service de l'économie », *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 131-132, n°1, mars 2000, pp. 41-55.

SAPIRO Gisèle, *La responsabilité de l'écrivain*, Seuil, Paris, 2013.

SAPIRO Gisèle, « Modèles d'intervention politique des intellectuels. Le cas français. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1-2, n°176-177, 2009, pp. 8-31

SAPIRO Gisèle, « Défense et illustration de « l'honnête homme ». Les hommes de lettres contre la sociologie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.3, n°153, 2004, pp. 11-27

SAWICKI Frédéric, « Laurent Fabius : du "Giscard de gauche" au "socialisme moderne". Analyse de la formation d'une identité politique » , *Pôle Sud*, vol.1, n°1, 1994, pp. 35-60

SERRY Hervé, *Naissance de l'intellectuel catholique*, La découverte, Paris, 2004

TAIEB Emmanuel, « Individuation et pouvoir politique », *Labyrinthe* [En ligne], 22 | 2005 (3), mis en ligne le 22 juillet 2008, consulté le 14 décembre 2016. URL : http://labyrinthe.revues.org/1032 ; DOI : 10.4000/labyrinthe.1032

WOLIKOW S., « IMT-CERM-IRM », J. Julliard et M. Winock (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français*, Seuil, Paris, 1996, pp. 607-610.

SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS, DE L'ACTION PUBLIQUE ET DE L'INSTITUTION

ABBOTT Andrew, *The System of Professions: an essay on division of expert labor*, The University Chicago Press, Chicago, 1988

ABBOTT Andrew, « Ecologies liées : à propos du système des professions », Pierre-Michel Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Maison des sciences de l'homme, Paris, 2003

AVRIL Christelle, SERRE Delphine, CARTIER Marie, *Enquêter sur le travail*, Grand Repères Guides, Paris, 2010.

BARRAULT-STELLA Lorenzo, *Gouverner par accommodements. La régulation publique de l'accès à l'Ecole et les stratégies des familles*, thèse de science politique, soutenue le 2 décembre 2011, sous la direction de Daniel Gaxie

BEZES Philippe, *Réinventer l'Etat. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Presses universitaires de France, Paris, 2009.

BOSSY Thilbault et EVRARD Aurélien, « Communauté épistémique », Laurie Boussaquet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, 4e Edition, 2014, pp. 140-147

CHAMPY Florent et ISRAEL Liora, « Professions et engagement public », *Sociétés contemporaines*, vol. 1, n°73, 2009, pp. 7-19

CHAMPY Florent, *Nouvelle théorie sociologique des professions,* PUF, Paris, 2011

CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, PUF, Paris, 2012

CHAPOULIE Jean Michel, « Le corps professoral dans la structure de classe », *Revue française de sociologie*, vol.15, n°2, 1974, pp. 155-200.

CHAPOULIE Jean Michel, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n°1, 1973, pp. 86-114

CHAPOULIE Jean Michel, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987

CHAPOULIE Jean-Michel, « Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n°4, 1984, pp. 582-608

CHATY Lionel, *L'administration face au management. Projets de service et centres de responsabilité dans l'administration française*, L'harmattan, Paris, 1997

DESROSIERES Alain et THEVENOT Laurent, *Les catégories socioprofessionnelles*, 5e Edition, La découverte, Paris, 2002.

DORISON Catherine, « Ethique et identité collective d'un groupe professionnel. Les rééducateurs de l'Education nationale (1960-1990) », *Recherche et formation*, 52, 2006, pp. 43-54

DUBAR Claude, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol.33, n°4, 1992, pp. 505-529

DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques » in *Sociétés Contemporaines*, 1998, n°29, pp. 73-85.

DUBAR Claude, TRIPIER Pierre, *Sociologie des professions,* Colin, 2005, Paris

DUBOIS Vincent, « L'action publique », Sous la direction Cohen Antonin, Lacroix Bernard et Riutort Philippe, *Nouveau manuel de science politique*, Editions La Découverte, Paris, 2009

DUBOIS Vincent, *La vie au guichet*, Economica, Paris, 2003.

DULONG Delphine, « Quand l'économie devient politique. La conversion de la compétence économique en compétence politique sous la Ve République », *Politix*, vol. 9, n°35, 1996. pp. 109-130

EYMERI Jean-Michel, *La fabrique des énarques*, Editions Economica, Paris, 2001

FRAU Caroline, *Agir sur un marché contesté. Une sociologie politique du groupe professionnel des débitants de tabac*, Thèse de science politique, dirigée par M. Offerlé, soutenue le 18 octobre 2012, Université Paris 1

GAÏTI Brigitte, « Les modernisateurs dans l'administration d'après-guerre l'écriture d'une histoire héroïque », *Revue française d'administration publique*, 2002, vo.2, n°102, pp. 295-306

GAÏTI Brigitte, « Les incertitudes des origines. Mai 1958 et la Ve République », *Politix*, vol.12, n°47, 1999, pp. 27-42

GEAY Bertrand, *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Editions du Seuil, Paris, 1999

GUSFIELD Joseph, La culture des problèmes publics. L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique, Economica, Paris, 2009.

HENRY Odile, « L'impossible professionnalisation du métier d'ingénieur-conseil (1880-1954) », *Le Mouvement Social*, vol.1, n°214, 2006, pp. 37-54

HUGHES Everett, « Good People and dirty work », in *Social Problems*, vol.10, n°1, pp. 3-11 ;

HUGHES Everett, « Le travail et le soi », *Le regard sociologique : Essais choisis*, Edition de l'EHESS, pp. 75-85

LAGROYE Jacques, « L'institution en pratiques », *Revue suisse de science politique*, vol. 8, n°3-4, Automne-Hiver 2002, pp. 114-128

LAGROYE Jacques, OFFERLE Michel (dir.), *Sociologie de l'institution*, Editions Belin, 2010.

LE BIANIC Thomas, « Une profession balkanisée : les psychologues face à l'État en France (1945-1985). », *Politix*, vol. 2, n°102, 2013, p. 175-207

LE BIANIC Thomas, Les « ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre deux guerres à nos jours, Thèse de sociologie, sous la direction d'Eric Verdier, soutenue en 2005, Université Aix-Marseille II

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Editions de Minuit, Paris, 1985

MULLER Pierre, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n°2, 2000. pp. 189-208.

PUDAL Bernard, « Le PCF : aggiornamento communiste et reproduction du corps des dirigeants (1960-1985) », *Politix*, vol.1, n°2, 1988, p. 6-12

PUDAL Bernard, *Un monde défait. Les communistes français de 1956 à nos jours*, Editions du croquant, Bellecombes-En-Bauges, 2009

SERRE Delphine, « Des assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles. Des professionnelles divisées », *Déviance et Société*, vol.34, n°2, 2010, pp. 149-162.

SERRE Delphine, Désordres familiaux et pratiques d'encadrement. Les assistantes sociales face aux « enfants en danger », Thèse de sociologie, sous la direction de Rémi Lenoir, soutenue en 2004, EHESS

SERRY Hervé, « Eglise catholique, autorité ecclésiale et politique dans les années 1960 », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, pp. 44-61

TAFFIN Claude, « Les nomenclatures de professions et de formations », *Economie et statistique*, n°81-82, Septembre-Octobre 1976, p. 95-103

SOCIOLOGIE ET HISTOIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET DU SYNDICALISME ENSEIGNANT

AEBISCHER S., *« Mettre l'élève et le management au centre du système éducatif ». Sociologie d'un mouvement réformateur-le ministère Jospin (1988-1989),* thèse de science politique, sous la direction de Jean-Louis Marie, soutenue en octobre 2010, Université Lyon 2

BALLAND Ludivine, *Une sociologie politique de la crise de l'Ecole. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, thèse de science politique, sous la direction de Bernard Pudal, soutenue en 2009, Université Paris Nanterre

BARRAULT-STELLA Lorenzo, *Gouverner par accommodements. La régulation publique de l'accès à l'Ecole et les stratégies des familles*, thèse de science politique, soutenue le 2 décembre 2011, sous la direction de Daniel Gaxie. Université Paris 1

BELANGER Nathalie, *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*, Editions du CTNERHI, Paris, 2002.

BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975

BLANCHARD Marianne et CAYOUETTE-REMBLLIERE Joanie, « Penser les choix scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, n°175, avril-juin 2011, pp. 5-14

BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, PUF, Paris, 1973

BOURDIEU Pierre et CHAMPAGNE Patrick, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91, n°1, 1992, pp. 71-75.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964.

BRIAND Jean-Pierre et CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple, l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Editions du CNRS, Paris, 1992.

BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Belin, Paris, 2003.

BRUCY Guy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, 2005, pp. 13-34

BUISSON-FENET Hélène, « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et « décisions » de réorientation scolaire en fin de seconde », *Sociétés Contemporaines*, vol.3, n° 59-60, 2005, pp. 121-138.

CACOUAULT-BITAUD Marlène et OEUVRARD Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Editions la Découverte, Paris, 1995

CARDON-QUINT Clémence, « Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin : le pari perdu de la Franco-Ancienne (1946-1978). », *Le Mouvement Social*, vol. 3, n° 248, 2014, pp. 71-92

CHAPOULIE Jean-Michel, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, vol.3, n°64, septembre 2006, pp. 124-145

CHAPOULIE Jean-Michel, *L'Ecole d'Etat conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, Mai 2010

CHARLOT Bernard, « La planification de l'éducation en France : l'évolution des problématiques », Charlot Bernard et Beillerot Jacky (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF, 1995, pp. 80-101.

CHAUVIERE Michel, *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1980

CLEMENT Pierre, *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, thèse pour le doctorat de sociologie, sous la direction de Bertrand Geay, soutenue le 11 mars 2013, Université de Picardie

COURTEBRAS Bernard, *La structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation l'enseignement professionnel et technique*, Publibook, Paris, 2008

COUSIN Olivier, « L'effet établissement. Construction d'une problématique. », dans *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n°3, 1993, pp. 395-419.

CRAPEZ Kathy, « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », *in* Dominique Damamme et Thomas Ribemont, *Expertise et engagement politique*, L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 45-72

DALANÇON Alain, *Histoire du SNES. Tome 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67*, IRHSES, Paris, 2003.

DAMAMME Dominique, « La Question Etudiante », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68,* Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 114-129

DAMAMME Dominique, « Laboratoires de la réforme pédagogique », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68,* Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 245-258

DONEGANI Jean-Marie et SADOUN Marc, « La réforme de l'enseignement secondaire en France : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique,* vol. 26, n°6, décembre 1976, pp. 1125-1146

DROUARD Alain, *Le rôle du ministère de l'éducation nationale dans la politique d'enseignement en France de 1946 à 1968*, Hachette, Paris, 1973.

DURKHEIM Emile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1968.

FORQUIN J.-C., « Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, vol. 49, n°1, 1979, pp.87-99

FORQUIN Jean-Claude, « Note de synthèse. La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, vol. 51, n°1, 1980, pp.77-92

FORQUIN Jean-Claude, « Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de la l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, vol.59, n°1, 1982, pp.52-75

FRAJERMAN Laurent, « L'identité du courant « unitaire » de la Fédération de l'Éducation Nationale entre 1944 et 1967 : copie conforme ou contre-modèle ? », *Le Mouvement Social*, vol.2, n°223, 2008, p. 55-68

FRAJERMAN Laurent, « La Fédération de l'Education Nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la IV° République. Cartographie d'un débat », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-juin 2007, pp. 69-79.

GARNIER Bruno, « Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, pp. 35-46

GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique*, INRP, Lyon, 2008

GEAY Bertrand, « Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro » », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, vol. 149, n°1, 2003, pp.21-31.

GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Edition La Découverte, Paris, 2005.

GEORGI Frank, *L'invention de la CFDT 1957-1970 : syndicalisme, catholicisme et politique dans la France de l'expansion*, CNRS Editions, Paris, 1995

GOBLOT Edmond, *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, PUF, Paris, 2010

ILLICH Ivan, *Une société sans École*, Editions du Seuil, Paris, 1971

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « La rigidité d'une institution : système scolaire et système de valeurs », *Revue française de sociologie*, vol.7, n°3, 1966, pp. 306-324

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Les Primaires, ces « incapables prétentieux » », *Revue Française de Pédagogie*, n°73, oct.-nov.-déc.1985, pp. 57-65

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Une réforme des collèges et des lycées : essai d'une analyse sociologique de la réforme de 1902 »*, L'Année sociologique*, Troisième Série, vol.20, 1969, pp. 9-60

LELIEVRE Claude, « Quid de l'école du peuple et des différentes strates du système éducatif ? », *Carrefours de l'éducation*, Hors-Série, n°2, 2011, pp. 85-95

LIGNIER Wilfried, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, La Découverte, Paris, 2012

LIGNIER Wilfried, « La cause de l'intelligence. Comment la supériorité intellectuelle enfantine est devenue une catégorie de l'action publique d'éducation en France (1971-2005) », *Politix*, 2011/2 n°94, pp. 179-201.

MASSON Philippe, « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Sociétés Contemporaines*, vol.18, n°1, Juin-Septembre 1994, pp. 165-186.

MOREL Stanilas, *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*, Thèse dirigée par Gérard Mauger, présentée et soutenue publiquement le 1er décembre 2010, EHESS

MUEL-DREYFUS F., « L'initiative privée. Le « terrain » de l'éducation spécialisée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 32, n°1, 1980, pp. 15-49

MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Editions de Minuit, Paris, 1985

OEUVRARD Françoise, « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n°1, novembre 1979, pp. 87-97.

OLLER Anne-Claudine, *Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école,* thèse de sociologie Soutenue le 30 novembre 2011, sous la direction de D. Glasman, Université de Grenoble

PASSERON Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, , vol.23, n°4, 1982, pp. 551-584.

PELPEL Patrice et TROGER Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, L'harmattan, 2001.

POUPEAU Franck, *Une sociologie d'Etat, L'école et ses experts*, Raisons d'agir, Paris, 2003

PROST Antoine, « « Travaillez sinon vous serez orientés » : essai sur les difficultés des collèges et lycées français », *The French Review*, 1975, n°6, May 1985, pp. 793-804

PROST Antoine, *Education, société et politiques*, Editions du seuil, Paris, 1992

PROST Antoine, « « Travaillez sinon vous serez orientez » : essai sur les difficultés actuelles des collèges et lycées français », *The French review*, vol. 58, n°6, Mai 1985, pp. 793-804.

PROST Antoine, *Du changement dans l'Ecole*, Editions du Seuil, 2013

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, IV. Depuis 1930*, Editions Perrin, 2004

PROST Antoine, *L'enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, Paris, 1968.

PUDAL Bernard, « Ordre symbolique et système scolaire dans les années 60 », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68,* Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 62-74

RAVON Bertrand, *L'échec scolaire : histoire d'un problème public*, In press, Paris, 2000.

RAYOU Patrick, « L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct », Jean-Louis Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck Université, 2000, pp. 246-274

ROBERT André D., « Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976) », Laurent Frajerman, Françoise Bosman, Jean-François Chanet et Jacques Girault (dir.), *La fédération de l'éducation nationale, 1928-1992, histoire et archives en débat*, Presses universitaires du Septentrion, 2010, p. 123-137

ROBERT André D., « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-mai-juin 2007, pp. 81-92

ROBERT André D., *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993.

ROCHE Pierre, « Démocratisation de l'enseignement et orientation au 20ème siècle », *Spirale – Revue de recherches en Education-*, n° 18, 1996, pp. 59-78

ROCHE Pierre, *Les instituteurs communistes à l'Ecole du parti (1949-1954)*, Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, 1988, sous la direction de Jacques Testanière, Université de Rouen.

SAWICKI Frédéric, « Pour une sociologie des problématisations politique de l'Ecole », *Politix*, vol.2, n°98, 2002, pp.7-33

SEGUY Jean-Yves, *Les politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire dans l'entre-deux-guerres. Des classes amalgamées aux classes d'orientation, réformes et réactions aux réformes dans le monde politique et éducatif français*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, dirigée par André D. Robert, soutenue le 11 décembre 2010 à l'Université Lumière Lyon II.

SINGER Madeleine, *Histoire du SGEN. Le syndicat général de l'éducation nationale*, Presses Universitaires de Lille, 1987

SIROTA Régine, « Note de synthèse. Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n°1, 1993, pp. 85-108

SNYDERS Georges, *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, PUF, 1976

TANGUY Lucie, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 2002, 43-4

TESTANIERE Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol.8, n°1, 1967, pp. 17-33.

TROGER Vincent et BRUCY Guy, « Un siècle de formation professionnelle en France. La parenthèse scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, 2000, pp. 9-21

TROGER Vincent, « De l'Éducation Populaire à la formation professionnelle. L'action de « Peuple et Culture » », *Sociétés Contemporaines*, n°35, 1999, pp. 19-42

TROGER Vincent, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité », *Histoire, économie et société*, vol.8, n°4, 1989, pp. 593-611

WILLIS Paul, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, vol. 24, n°1, pp. 50-61

WILLIS Paul, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, AGONE, 2011.

VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, 2009

CAYOUETTE-REMBLIERE Joanie, « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en science sociales*, n°205, 2014, p.58-71.

SOCIOLOGIE ET HISTOIRE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

ANDRE Géraldine, *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, PUF, 2012

AUBRET Jacques, « Le métier de conseiller d'orientation depuis ses origines », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, hors-série, 2005, pp. 51-71.

BALUTEAU François, « L'orientation scolaire en perspective. « L'empilement » de l'Etat, de l'usager et du local », *Revue française de pédagogie*, n°124, juillet-aout-septembre, 1998, pp. 13-28

BERTHELOT Jean-Michel, *Ecole, orientation et société*, PUF, 1993

BLANCHARD Serge et SONTAG Jean-Claude, « L'évolution des services, des pratiques et des finalités de l'orientation professionnelle et scolaire en France », *Formation et territoire*, Juillet 2004, n°9, pp. 27-44.

CAROFF André, « Le Secrétariat général de la jeunesse et l'orientation professionnelle sous le régime de Vichy », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 19, n° 1, mars 1990, pp. 25-49

CAROFF André, *L'organisation de l'orientation des jeunes en France, des origines à nos jours*, Editions EAP, 1987.

CAYOUETTE-REMBLIERE Joanie, « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en science sociales*, vol. 5, n°205, 2014, pp.58-71.

CHARMASSON Thérèse, « Geneviève Latreille & Jean Guillaumin (Préf.), *Les Chemins de l'orientation professionnelle : trente années de luttes et de recherches*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984. [Compte-rendu] », *Histoire de l'éducation,* 1987, vol. 33, pp. 128-130

CHAUVEL Séverine, *Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne*, thèse de sociologie, soutenue le 26 novembre 2012.

CLERC Paul, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, 1964, vol. 19, n°4, p. 672

DANVERS Francis, *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*, Editions EAP, 1988

DE NANTEUIL M.F., « L'orientation professionnelle dans l'enseignement catholique vue à travers la presse d'éducation et d'enseignement (1935-1955) », *Spirale*, n°41, 2008, pp. 7-30

DURU-BELLAT Marie, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'Ecole*, Delachaux et Niestlé, 1988

DURU-BELLAT Marie et MINGAT Alain, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, 1993.

ECKERT Henri, *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France. Utopie et réalité*, L'harmattan Logiques sociales, 1993.

GIRARD Alain, « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires. Le cheminement d'une promotion d'élèves pendant les deux années suivant la sortie du cycle élémentaire », *Population*, 1966, vol.21, n°4, pp. 691-750

GIRARD Alain et BASTIDE Henri, « Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire », *Population*, 1955, vol. 10, n°4, pp. 605-626

GIRARD Alain, « Mobilité sociale et dimension de la famille. Enquête dans les lycées et les Facultés », *Population*, 1951, vol. 6, n° 1, pp. 103-124.

HENRY Odile, « Pierre Naville et l'orientation professionnelle », Françoise Blum (dir.), *Les vies de Pierre Naville*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2007, pp. 227-246

HOCQUARD Dominique, « La science sociale leplaysienne et la question de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'entre-deux-guerres », *Le Télémaque*, n° 33, 2008/1, pp. 107-128

HUTEAU Michel, LAUTREY Jacques, « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 8, n°1, 1979, pp. 3-44

LATREILLE Geneviève, *Orientation professionnelle et système scolaire : l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes drômois, de 1952 à 1962*, Editions du CNRS, 1966

LEON Antoine, « Information, orientation et adaptation », *Revue française de pédagogie*, vol.28 n°1, 1973, pp. 19-29

LEON Antoine, « Note sur l'histoire de l'orientation professionnelle en France », *Histoire de l'éducation*, n°49, janvier 1991, INRP.

LEON Antoine, « Notes sur quelques concepts psychopédagogiques en orientation professionnelle », *L'Année psychologique*, n°2, 1955, pp. 349-359

LEON Antoine, « Problèmes théoriques et pratiques de l'orientation professionnelle », *La Raison*, n°4, 1952, pp. 122-148

MANIEZ Jean-Pierre et PERNIN Claude, *Un métier moderne, conseiller d'orientation,* Paris, Editions Logiques sociales, L'Harmattan, 1987.

MARTIN Jérôme, « Aux origines de la « science des examens » (1920-1940) », *Histoire de l'éducation*, n°94, 2002, pp. 177-199

MARTIN Jérôme, « Le mouvement d'orientation professionnelle entre l'école et le marché du travail 1900-1940. Aux origines de la profession de conseiller d'orientation », pour doctorat d'Histoire, sous la direction de Jean-Noël Luc, soutenue le 30 Juin 2011.

MARTIN Olivier, *La mesure de l'esprit. Origines et développements de la psychométrie 1900-1950*, L'Harmattan, Paris, 1997.

NAVILLE Pierre, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, 1945.

PINELL Patrice, « L'invention de l'échelle métrique d'intelligence », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.108, n°108, 1995, pp. 19-35

PINELL Patrice, « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24, n°24, 1978, pp. 23-49

PROST Antoine, « Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France », *Vie sociale*, n° 5, 1996, pp. 315-328.

REUCHLIN Maurice, « Interrogations sur l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 6, n°1, 1977, pp. 21-51

TREBITSCH Michel, « Les réseaux scientifiques : Henri Laugier en politique avant la seconde guerre mondiale », *Cahiers pour l'histoire de la recherche*, CNRS Editions, 1995, p. 1-22

VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, 2009

SOCIOLOGIE ET HISTOIRE DES SCIENCES SOCIALES

ANZIEU Didier, « Les débuts du psychodrame en France (1946-1972), *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, vol. 1, n°56, 2011, pp. 9-24

BRAUNSTEIN Jean-François, « La critique canguilhemienne de la psychologie », *Bulletin de psychologie*, vol. 52, n°2, pp. 181-190

CASTEL Robert, ENRIQUEZ Eugène, STEVENS Hélène, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? » *Sociologies pratiques*, vol. 2, n°18, 2008 pp. 15-27.

CASTEL Robert, *La gestion des risques, de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse,* Les Editions de Minuit, Paris, 1981.

CHAMAK Brigitte et MOUTAUD Baptiste, Neurosciences et société. Enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau, Armand Colin, 2014

CHAMAK Brigitte, « Dynamique d'un mouvement scientifique et intellectuel aux contours flous : les sciences cognitives (Etats-Unis, France), *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°25, 2011, pp. 13-33

DELMOTTE Fabien, « Elaborer une critique sociale actuelle à partir de Lefort et Castoriadis », *Revue du Mauss*, 2011, vol.2, n°38, pp. 197-212

DROUARD Alain, « Réflexions sur une chronologie. Le développement des sciences sociales en France de 1945 à la fin des années soixante », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°1, 1982pp. 55-85.

DROUARD Alain, *Le développement des sciences sociales en France au tournant des années soixante,* Paris, Editions du CNRS, 1983

DROUARD Alain, *Une inconnue des sciences humaines : la Fondation A. Carrel. 1941-1944*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1992.

GOUARNE Isabelle, *Philosoviétisme et rationalisme moderne. L'introduction du marxisme dans les sciences humaines en France (1920-1939)*, thèse de sociologie, sous la direction de Mme Mespoulet et Mr Pudal, soutenue le 4 octobre 2010

HUTEAU Michel, *Psychologie, psychiatrie et société sous la IIIème République*, L'Harmattan, 2002

HUTEAU Michel et LAUTREY Jacques, « Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence (A propos du livre de Michel Tort : le QI) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 4, n°2, 1975, pp. 169-187

LESPINET Isabelle, « Le travail représenté : le réseau de l'Office du travail, 1891-1914 », *dans* Christian Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1999, pp. 335- 354

MARTIN Emmanuel, « Les sciences sociales au service de la « modernisation » dans la formation de l'encadrement à EDF », *Sociétés contemporaines*, vol.1, n°97, 2015, pp. 89-91

MARTIN Olivier et VANNIER Patricia, « La sociologie française après 1945 : places et rôles des méthodes issues de la psychologie », *Sciences humaines*, vol.1, n°6, 2002, pp. 95-122

MASSON Philippe., « La fabrication des Héritiers », *Revue française de sociologie*, vol.42, 2001, pp. 477-507

MASSON Philippe, « Premières réceptions des *Héritiers* (1964-1973) » , *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2005/2, n°13, pp. 69-98.

MATONTI Frédérique, « Les nouvelles frontières du normal et pathologique », Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti et Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 2008, pp. 158-171

MUEL-DREYFUS F., *Vichy et l'éternel féminin. Contribution d'une sociologie politique de l'ordre des corps*, Seuil, Paris, 1996

MUEL-DREYFUS Francine, « La rééducation de la sociologie sous Vichy », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, n°153, 2004, pp. 65-77

NICOLAS Serge, « Alfred Binet et « l'Année Psychologique » d'après une correspondance inédite », *L'Année psychologique*, vol.97, 1997, pp. 665-699

NICOLAS Serge, « La mémoire dans l'œuvre d'Alfred Binet (1857-1911) », *L'Année psychologique*, n°2, vol.94, 1994, pp. 257-282

NICOLAS Serge, *Histoire de la psychologie française*, In Press Editions, 2002

OHAYON Annick, « Fondements et usage des tests. Une histoire critique », *Le journal des psychologues*, n°186, Avril 2001, pp. 22-29

OHAYON Annick, « La psychologie clinique en France. Eléments d'histoire », *Connexions*, vol. 1, n°85, 2006, pp. 9-24

OHAYON Annick, *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*, Editions La Découverte, Paris, 2006.

OHAYON Annick., « Une épreuve contestée : la réception en France du test de Szondi », *L'homme et la société*, vol.1, n°167-168-169, 2008, pp. 163-174

PINELL Patrice et ZAFIROPOULOS Marc, « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* vol.24, n°1, 1978, pp. 23-49

PINELL Patrice, « L'invention de l'Echelle Métrique d'Intelligence », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 108, n°1, 1995, pp. 19-35

PINELL Patrice, « La normalisation de la psychiatrie française », *Regards sociologiques*, n°29, 2004, pp. 3-21

PLAS Régine, « Comment la psychologie expérimentale française est-elle devenue cognitive ? », *La revue pour l'histoire du CNRS* [En ligne], 10 | 2004, mis en ligne le 23 février 2006, consulté le 29 mars 2015. URL : http://histoire-cnrs.revues.org/586

POLLAK Michael, « La planification des sciences sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 2, n°2-3, juin 1976, pp. 105-121

SAVOYE Antoine, « Les continuateurs de Le Play au tournant du siècle », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n°3, 1981, pp. 315-344

TORT Michel, *Le quotient intellectuel*, Paris, Maspero, 1974

TURBIAUX Marcel, « La résistible création d'un laboratoire de travail », *Bulletin de psychologie*, n°496, 2008, pp. 341-356

ZAZZO René, « La psychologie scolaire en 1952 », *Enfance*, vol.5, Hors-Série,1952, p. 387-398

SOCIOLOGIE ET HISTOIRE DU TRAVAIL

ARNAULT Paul, « Travail pédagogique tertiaire et géopolitique. Sociogenèse des *Training groups* en France (1946-1956) », *Regards sociologiques*, n°41-42, 2011, pp. 37-55.

BRUCY Guy, « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et luttes des classes (1945-1955) », *Travail et Emploi*, n°86, Avril 2001, p. 65-86

CHARIOT Alain, « La lutte contre le « chômage intellectuel » : l'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) face à la crise des années trente », *Mouvement social*, n°214, 2006, pp. 77-91.

CHARLOT Bernard, Dominique Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi,* PUF, 1998

DUBAR Claude, « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion », Bernard Charlot et Dominique Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, 1998, pp. 29-37

EBERSOLD Serge, « L'insertion, ses métamorphoses, ses registres de cohérence à la lumière d'un corpus de circulaires (1982-1993), *Sociétés contemporaines*, vol. 2, n°58, 2005, p.105-130 ;

GUERIN-PLANTIN Chantal, Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie, Dunod, Paris, 1999

LAURENS Sylvain et MISHI Julian, « Les politiques de « revalorisation du travail manuel » (1975-1981). Quand les libéraux déconstruisent la « classe ouvrière » », *Agone*, n°46, 2011, pp. 33-64

LE BIANIC Thomas, « Le conservatoire des arts et métiers et la « machine humaine ». Naissance et développement des sciences de l'homme au travail au CNAM (1910-1990) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, n°2, Février 2004, pp. 185-214

LE BIANIC Thomas, « Pratiques et identités professionnelles des psychologues du travail en France de l'entre-deux-guerres à nos jours. Une perspective socio-historique », *Bulletin de psychologie*, , n°487, 2007, pp. 71-81

LE BIANIC Thomas, « Des tests pour les chômeurs : la psychotechnique au ministère du Travail, des années 1930 aux années 1950 », *Bulletin de psychologie,* n°496*,* 2008, pp. 357-366

LUCIANI Jean et SALAIS Robert, « Matériaux pour la naissance de l'Office du travail (1890-1900) », *Genèses*, n°2, 1990, pp. 83-108

MAUGER Gérard, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 136-137, n°1, mars 2001, p. 5-14.

PROCHASSON Christophe, « Entre science et action sociale : le « réseau Albert Thomas » et le socialisme normalien, 1900-1914 », C. Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle : la nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Editions de l'EHESS, 1999, pp. 141-158

PUDAL Bernard, « Le rapport individuel/collectif dans l'éducation ouvrière et l'éducation syndicale de 1944 à 1967 », M. David (dir.), *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs,* Paris, Economica, 1976, pp. 185-229

RABINBACH Anson, « Entre psychotechnique et politique : la psychologie industrielle dans l'Allemagne de Weimar », dans Yves Cohen et Rémi Baudouï (dir.), *Les chantiers de la paix sociale, 1900-1940*, ENS Editions, 1995

RABINBACH Anson, Le moteur humain. L'énergie, la fatigue et les origines de la modernité, La Fabrique Editions, 2004

RIOT Laurent, « Entre l'école et l'entreprise : les missions locales », *Les temps modernes*, n°637-638-639, 2006, pp. 420-443

STEVENS Hélène, « De l'intervention psychosociologique au « développement personnel » dans l'entreprise. Esquisse d'une généalogique des relations entre management et psychologie en France », *Regards sociologiques*, n°41-42, 2011, pp. 57-74.

TANGUY Lucie, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Education et sociétés*, n°16, 2005, p. 99-123

TANGUY Lucie, « Introduction », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, p. 7-17

TANGUY Lucie, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, vol.43, n°4, 2002, pp.685-709

THEVENOT Laurent, « Les transformations des professions intermédiaires salariées », Georges Lavau, Gérard Grundberg, Nonna Mayer (dir.), *L'univers politique des classes moyennes*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983, pp. 191-215

VIET Vincent, « Vichy dans l'histoire des politiques françaises de la main d'œuvre », *Travail et Emploi*, n°98, 2004, p. 77-93

VIGOUR Cécile, « Ethos et légitimité professionnels à l'épreuve de la réforme managériale », *Sociologie du travail*, 50, 2008, p. 71-90

S O U R C E S

A) ARCHIVES NATIONALES

Liste des fonds d'archives exploités. (Sites : Paris-Pierrefitte-Fontainebleau)

Côtes et numéros des fonds d'archives	Producteurs
Fonds publics	
19771307/38 et 40	Direction de l'évaluation et de la prospective (1964-1968) Ministère de l'EN
19870194/5-6	Archives de Guy Caplat (1964-1970)
F17/17502 à 508	Instruction publique
20090013/53	Archives de la Cité Universitaire
F17/17933-17934	Instruction publique
19870201/13	Mission de la formation et de la recherche en éducation
19800375/1-2	Direction programmation et coordination Commission Pierre Emmanuel (MEN)
19800494/3-4	Cabinet du MEN (Guichard) 1969-1972
19870192/62	Cabinet du MEN (Faure) Juillet 1968-Mai 1969
20000220/1	Mission orientation au MEN
19880128/1	Archives R. Begarra (IGEN chargé de l'orientation scolaire) 1968-1982
19890605/1-2-6	Papiers de P. Dasté. Archives cabinet MEN (1976-1984)
19790571/2	Direction de l'Orientation (1956-1978) MEN
19870021/2	Direction des affaires financières (1966-1980)
20020356/1	Cabinet du MEN. Archives de Jean Geoffroy. Conseiller technique de Lionel Jospin (1987-1992)
19930625/3-6	Antoine Prost Conseiller technique au cabinet de M. Rocard (1988-1991)
19880107/3-5	Archives du cabinet du secrétaire d'Etat à l'enseignement technique (1984-1986)
19960211/1-3	Direction des lycées des collèges (1965-1991)
19910829/8	Secrétaire d'état à l'enseignement technique (1982-1991)
19930203/3	Papiers de C. Join-Lambert. Cabinet du MEN. 1980-1984
19910763/21	Bureau des études, de la documentation et de l'évaluation (direction de l'information,

	ministère de l'Éducation nationale) 1985-1988
Fonds privées	
550/AP/43-57	Antoine Prost
574/AP/33	Henri Domerg
640/AP/30-33-34-36-37	Sébastien Loste
520/AP/12-50	Henri Piéron

B) ARCHIVES SYNDICALES

Archives nationales du Monde du Travail à Roubaix

Fonds d'archives	**Producteurs**
2012-023-33 2012-023-13	SNET. Fond Astre
2012-022-312 2012-022-330 2012-022-316 2012-022-296 Cartons 79 et 1520	IRHSES IRHSES IRHSES IRHSES IRHSES
2011-014-0202	SNI

C) ARCHIVES PRIVÉES NON INVENTORIÉES

ARCHIVES DE L'ASSOCIATION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION DE FRANCE (ACOF)

ARCHIVES DE BERNARD LESPES, TRESORIER PUIS PRESIDENT DE L'ASSOCIATION NATIONALE DES ORGANISATIONS DE PSYCHOLOGUES

D) PRESSES SYNDICALES ET REVUES PROFESSIONNELLES

BINOP, (Bulletin de l'institut national de l'orientation professionnelle), 1954, 1955, 1960-1966

BULLETINS DE LIAISON DE L'ACOF (1955-1992)

BULLETINS DE LIAISON DE L'AGOF (1951-1953)

EDUCATEURS, Juillet-Août 1947

ENFANCE, Tome 10, n°5, 1957

L'ECOLE LIBERATRICE (1945-1970)

L'UNIVERSITE SYNDICALISTE (1945-1980)

LE TRAVAILLEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (1948-1966)

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, 1979, 1983, 1985, 1990

QUESTIONS D'ORIENTATION (1993)

SYNDICALISME UNIVERSITAIRE (1960-1980)

E) RAPPORTS, OUVRAGES ET ARTICLES MILITANTS

Rapport de la commission de contrôle chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement, déposé le 19 août 1966.

BEGARRA Raphaël, *Rapport du groupe de travail sur les missions et le fonctionnement des services d'information et d'orientation,* Ministère de l'Education Nationale, février 1984.

BARTHES Noël, COULBAUT C., LEMERCIER Denis, *Ecole, psychologie et orientation,* Editions Sociales,1978.

CAROFF André et SIMON Jacky, *L'Orientation des élèves [Microforme] : problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation : rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports,* La Documentation Française, Paris, 1989

CHIAVERINI Ivan et DASTE Pierre, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Berger-Levrault, 1971

JOUVIN Bernard, Rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au bénéfice des jeunes et des adultes, Paris, Ministère de l'Education, 1980.

F) TÉMOIGNAGES

« René Haby par lui-même. Un engagement pour la jeunesse 1919-2003 », préface de Xavier Darcos, Ministre de l'Education Nationale. Entretiens réalisés par Marie-Thérèse Franck et Marine Allaire. Service d'histoire de l'éducation. INRP

FRANCK Marie-Thérèse et ALLAIRE, Martine *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, *Tome 1*¸ SHE, INRP, 1995

FRANCK Marie-Thérèse et MIGNAVAL Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, *Tome 2*, SHE, INRP, 2000

FRANCK Marie-Thérèse et MIGNAVAL Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, *Tome 3*, SHE, INRP, 2002

FRANCK Marie-Thérèse, LEPAGNOT-LECA Françoise et MIGNAVAL Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, *Tome 4*, INRP, SHE, 2005

FRANCK Marie-Thérèse, LEPAGNOT-LECA Françoise et MIGNAVAL Pierre, *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération*, *Tome 5*, INRP, SHE, 2008

G) ENQUETES STATISTIQUES

Emploi - 1970 - (1970) [fichier électronique], INSEE [producteur], Centre Maurice Halbwachs (CMH)[diffuseur]

Emploi - 1975 - (1975) [fichier électronique], INSEE [producteur], Centre Maurice Halbwachs (CMH) [diffuseur]

Emploi - 1980 - (1980) [fichier électronique], INSEE [producteur], Centre Maurice Halbwachs (CMH)

INDEX DES NOMS PROPRES

A

Adam Nancy, 435, 442, 449, 469, 470, 471
Albert François, 35, 77, 78, 82
Alexandre Jean-Marie, 404
Allard Jean, 172, 189
Allègre Claude, 409, 410
Amar Jules, 84, 89
Amici Sylvie, 53, 54
Andler Charles, 91
Angeville Hélène, 230, 339, 340, 342, 433, 448
Anzieu Didier, 274, 327, 431
Appell Paul, 99
Arbousse-Bastide Paul, 323
Armand Louis, 156
Astier Placide, 93
Astre Louis, 48, 170, 171, 172, 241, 242, 243, 311
Avron Ophélia, 323

B

Bacquet René, 229
Baissas Henri, 160
Baladier Louis, 418
Bancel Daniel, 409
Bardet Maurice, 171
Barret Philippe, 395
Barthes Noël, 346, 348, 349, 351, 353, 362, 364, 365, 371
Bastide Henri, 27
Beauguitte André, 254
Beaunis Henri-Etienne, 84
Beauvais Jacques, 253
Beck Rémi, 140
Bediou Pierre, 415
Begarra Raphael, 282, 283, 284, 391, 393, 423
Bellenger Jacqueline, 448
Benedetto Pierre, 442
Bérard Léon, 76, 78, 82, 94
Berger Gaston, 145
Bergounioux Alain, 417
Bernard Claude, 224
Bernstein Basil, 183
Berson Michel, 404
Berthoin Jean, 22, 124, 131, 136, 141, 144, 155, 160, 163, 167, 168, 173, 177, 201, 481, 482
Bertier Georges, 80, 115
Beslais Aristide, 136
Beullac Christian, 23, 267, 292, 302, 306, 309, 317, 318, 338, 379, 385, 386, 482
Billecocq Pierre, 278
Billières René, 130, 131, 137, 141, 155, 159, 163, 176, 181
Binet Alfred, 84, 85, 86, 87, 92, 98
Binon Jean, 178, 189, 190, 191, 192, 193, 246, 306, 307
Binon Raoul, 190
Blanc Gilbert, 48, 346, 348, 349, 350, 353, 354
Blanchard M., 189
Bloch Daniel, 397
Bloch-Lainé François, 149
Blum Léon, 126
Bongibault Micheline, 212, 214, 361, 369, 457
Bonnafé Lucien, 236
Bonnard Abel, 115
Bonnesoeur Bernard, 359
Bonnet Claude, 437, 446
Bordeneuve Jacques, 185
Boulenger Raymond, 156, 159
Bourgeois Léon, 71, 97
Braunstein Michel, 410
Breton Jules-Louis, 97
Briat Eugène, 91
Briau J., 170, 171, 241
Brisson Henri, 68, 71
Brocard Jean, 230, 232
Brunet Frédéric, 97
Brunold Charles, 130, 131, 136, 141, 155
Buisson Albert, 206, 208
Buisson Ferdinand, 68, 71, 72, 73, 77, 85, 92
Buisson Jean, 135
Bujold Charles, 344

C

Cambon Jacqueline, 229
Canguilhem Georges, 238, 364
Capelle Jean, 167, 168, 169, 170, 174, 176, 190
Capitant René, 126, 128, 224
Caplat Guy, 52, 189, 190, 191, 192, 204, 219, 246, 289, 308
Carlier Jean-Jacques, 415
Carnaud Maximilien, 73

Caroff André, 36, 41, 45, 52, 283, 304, 306, 307, 308, 309, 363, 391, 392, 408, 416, 422
Carrard Alfred, 117
Carraz Roland, 395, 397
Carrel Alexis, 116
Catala Nicole, 399
Cazamian Louis, 75
Ceyrac Suzanne, 210
Chaban-Delmas Jacques, 288, 289, 315, 423
Chaintreau Emile, 92
Chambon Alain, 245, 359
Chapuis Robert, 403
Charcot Jean-Martin, 84, 85
Chaudagne Henri, 229, 365
Chauvin Adolf, 188
Chéron Henri, 89
Chevalier Jacques, 114
Chevènement Jean-Pierre, 24, 383, 394, 395, 396, 398, 399, 400, 407, 412, 425
Chirac Jacques, 310, 387, 399
Chombat de Lauwe, 153
Chomsky Noam, 437
Clochard Jean, 246, 248, 253, 355, 357
Cnudde Jean, 54
Cogniot Georges, 185, 207, 363
Cossard Eugène, 190
Cossard Gisèle, 190
Coulbaut Charles, 351, 353, 362, 365
Cousin Victor, 83
Cousinet Roger, 96
Cristofol Jean, 207
Cros Louis, 147, 168, 175

D

Dasté Pierre, 277, 280, 282, 284, 288, 306, 309, 423
Davaud Emilie, 244
David, 224
De Falloux Alfred, 65
De Gaulle Charles, 47, 149, 168, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 189, 197, 198
De Monzie Anatole, 78
de Peretti André, 388
Debouzze Jamel, 13
Debray Rosine, 455
Defferre Gaston, 254, 411
Delay Jean, 323
Delbos Yvon, 82, 95, 130, 135
Dellinger André, 289
Denux Roger, 136, 144
Depreux Edouard, 129
Descamps Eugène, 232
Dewey John, 359
Dhombres Pierre, 137, 143
Domerg Henri, 47, 167, 168, 175, 180, 181
Drévillon Jean, 222, 247, 250, 359
Drubray André, 252
Dubief Ferdinand, 91, 93
Ducos Hyppolite, 78, 79
Ducray Gabriel, 190, 302
Dumazedier Joffre, 233
Durkheim Emile, 182
Durry Marcel, 126
Duruy Victor, 63, 65, 66

E

Emmanuel Pierre, 275, 276

F

Fabius Laurent, 383, 386, 397, 398, 403, 412
Faral Edmond, 130
Faucheux Claude, 232
Fauconnet Paul, 80
Faure Edgar, 265, 269, 274
Faure Jean-Louis, 304
Favez-Boutonier Juliette, 322, 324, 327
Favreau Noëlle, 446
Fechner Gustav, 84
Ferrier Jean, 409, 410
Ferry Jules, 61, 71
Fontaine Arthur, 88, 91
Fontanet Joseph, 265, 274, 276, 281, 287
Fontègne Julien, 92, 95, 96, 99, 110, 117
Forestier Denis, 161
Forstmann Philippe, 419
Fouchet Christian, 22, 169, 170, 176, 181, 194, 482
Fourastié Jean, 125, 147, 149, 150, 153, 155, 156, 158, 287, 308
Fraisse Paul, 269, 272, 323, 324
Frêche Georges, 393
Freinet Célestin, 81
Freud Sigmund, 325
Friedman Georges, 236
Fruh Charles, 185

G

Gauthier Henri, 190, 199
Geoffroy Jean, 411
Georges Guy, 312

Géraud Gwenola, 415
Ghiglione Rodolphe, 437, 446
Giffard Jacques, 389, 391
Gille René, 116
Girard Alain, 27, 160, 181, 183
Giraud André, 284, 289
Girod de l'Ain Bertrand, 173
Giust Jacques, 358, 440, 441, 442, 444, 448, 449, 471
Glatigny Michel, 144
Goblet René, 68
Godart Justin, 97
Goussebaire-Dupin Yves, 450
Goy Joseph, 409
Granier Pierre, 421
Gratiot-Alphandery Hélène, 225
Gréard Octave, 63, 66
Grognou Guy, 470
Gros Louis, 185
Gruson Claude, 149
Guattari Félix, 237
Guerrier Rémi, 53
Guichard Olivier, 265, 274, 275, 277, 280, 283, 287, 288, 289
Guilford Joy P., 344
Guillebeau Charles-Pierre, 282
Guillet Léon, 94
Guillon Vincent, 360, 470
Guizot François, 63, 68
Gurvitch Georges, 153
Guyot Raymond, 98

H

Haby René, 23, 265, 267, 277, 284, 285, 286, 291, 299, 302, 317, 318, 352, 379, 385, 423, 482
Henry André, 310, 311, 312
Hermitte Léon, 140, 220, 244, 246, 248
Herriot Edouard, 75, 78, 96
Hervieu Henri, 72
Hesnard Angelo, 236
Heudier Jean, 229, 230, 340, 342, 343, 433
Hocquart Dominique, 53

I

Ikor Roger, 276
Imbert Armand, 88
Inizan André, 455

J

Janet Paul, 83
Jaspers Karl, 237
Join-Lambert Christian, 388, 391, 392
Jolliet Paul, 245
Jospin Lionel, 52, 408, 409, 410, 412, 414, 416, 423, 425, 451
Jouvin Bernard, 304
Joxe Louis, 170, 275
Juquin Pierre, 253, 354

K

Kepel, 15
Knapp Jean, 189
Kraepelin Emil, 84
Kreisler André, 135

L

Labbé Edmond, 81, 96, 99, 110
Labèguerie Michel, 171
Lac Jeanne, 143
Lacan Jacques, 237, 323
Lacroix Maurice, 143
Lafon Robert, 225
Laforgue René, 236
Lagache Daniel, 238, 239, 240, 248, 323, 324, 444
Lagardelle Hubert, 74
Lahy Jean-Maurice, 88, 92, 94, 96, 223, 224
Lamirand Georges, 117
Langevin Paul, 77, 79, 105, 125, 128, 363, 485
Lapassade Georges, 271
Lapie Paul, 72, 77, 99, 102
Latreille André, 339, 340
Latreille Geneviève, 51, 230, 232, 339, 342, 433
Laugier Henri, 27, 35, 59, 77, 79, 80, 82, 88, 92, 94, 96, 98, 100, 106, 110, 112, 141
Lauré Georges, 243
Laurent Pierre, 179, 184, 189, 190, 191, 194, 199, 201, 246, 268, 277, 291
Lazarsfeld Paul, 153
Le Châtelier Henri, 94
Le Gorgeu Victor, 147
Le Guillant Louis, 225
Le Lay Yves, 108
Le Rolland Paul, 205, 208
Lebeau Alain, 415, 416, 435
Lebovici Serge, 327

Leconte Conrad, 442, 448, 469, 470, 471
Lefebvre Henri, 236
Lefort Claude, 442
Legrand André, 52, 418
Legrand Louis, 387
Lemaire Bernard, 185
Lemercier Denis, 351, 353, 362, 365
Lemoine Maurice, 14
Lempereur Rachel, 138, 139
Lengrand Paul, 233
Léon Antoine, 222, 228, 247, 250, 346, 349, 351, 362, 363, 365
Leplège Henri, 206, 209
Lespes Bernard, 54, 440, 441, 443, 444, 447, 452
Lespes Jean, 443
Leu Alain, 434, 442, 449, 469, 470, 471
Lévy André, 323
Lewin Kurt, 240, 271, 325
Liard Louis, 84, 87
Lichnerowicz André, 154
Linet Roger, 207
Loarer Even, 53
Lombes Pierrette, 356, 357, 446
Long Jean, 245, 254
Longchambon Henri, 186
Loste Sébastien, 47, 168
Louis Jean, 156, 158
Lourau René, 325
Louveau Alain, 53, 355, 357
Luc Hyppolite, 99, 110, 117
Lyssenko Trofim, 237

M

Machtou Anne-Marie, 355, 357
Madrelle Philippe, 450
Maes Pierre, 53
Marangé James, 243
Marchais Georges, 363
Marie André, 129, 136
Marx Karl, 182, 325
Massé Alfred, 89
Mauroy Pierre, 403
Mauvezin Fernand, 96, 108, 158
Merat Lucien, 134
Millerand Alexandre, 88, 89, 93, 94
Mitterrand François, 383, 387, 395, 408, 414, 422
Moisy Bernard, 253
Monnet Jean, 149, 152, 157
Monod Gustave, 106, 224
Monod Jacques, 154
Monory René, 387, 399, 411, 436
Morazé Charles, 141
Moréno Jacob Lévy, 240, 271
Moret Philippe, 277, 282, 283, 288, 289, 306, 307
Morice André, 138, 139, 205
Mounier Louis, 112, 113, 229, 248, 250, 349

N

Nacht Sacha, 323
Naeglen Marcel-Edmond, 129
Narbonne Jacques, 180, 190, 192
Naville Pierre, 27, 163, 226, 227, 293, 340, 353
Neuwirth Lucien, 172
Nizan Paul, 81
Noiseux Gilles, 344

O

Odru Madeleine, 349
Oury Jean, 235, 237

P

Pagès Max, 325
Pagès Robert, 239
Paillet Paule, 353
Pair Claude, 387, 397
Paraire Pierre, 252
Patinaud Marius, 207
Pavlov Ivan, 237
Paye Lucien, 168
Pellerano Jean, 357
Pelletier Denis, 344
Perche Maurice, 349, 362, 365
Perroux François, 149, 150
Petite Jean, 253
Peyrefitte Alain, 184, 194, 195, 197, 198, 199, 251, 268
Piaget Jean, 437
Piednoir Jean-Louis, 392
Piégay André, 230, 232
Piéron Henri, 27, 35, 53, 59, 77, 79, 82, 87, 88, 92, 94, 96, 98, 99, 106, 125, 128, 163, 205, 207, 223, 228, 229, 244
Piéron Mathilde, 99, 116
Pinet Marcel, 309, 313
Pivert Marceau, 79
Plaisance Eric, 295
Poiso-Chapuis Germaine, 225

Politzer Georges, 236
Pompidou Georges, 169, 170, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 189, 198, 275, 281, 405
Porlier Jean-Claude, 459
Pouliquen Yves, 317, 356, 357
Prévot Claire, 355, 357
Prigent Robert, 225
Prost Antoine, 52, 397, 410, 417, 418, 420, 425
Puccino Oxmo, 14

Q

Quentier René, 172

R

Raffestin André, 245, 246
Ragey Louis, 206
Rancurel Marc, 304, 305, 354
Rapet Jean-Jacques, 66, 68
Remermier Catherine, 50, 464, 465
Rendu Eugène, 66
Reuchlin Maurice, 269, 317, 321, 322, 344
Ribot Théodule, 83, 84, 85
Richand, 224
Rigout Marcel, 400
Rippert Jean, 287
Robin Paul, 72
Rocard Michel, 52, 383, 386, 408, 414, 417, 425, 429
Roche Michel, 207
Roche Pierre, 38, 52, 341, 361, 362, 459, 461
Rogers Carl, 223, 229, 232, 271, 325, 359, 442, 448
Rollin Paul, 409
Romian Hélène, 347
Romian Jacques, 48, 252, 254, 289, 320, 346, 347, 348, 349, 350, 354
Rosier Alfred, 105, 140, 147, 157, 159, 161, 162
Rouland Gustave, 65
Rousselle Henri, 97

S

Sarrailh Jean, 145
Sauvy Aldred, 155
Sauvy Alfred, 125, 147, 149, 150, 153, 157, 159, 181, 182
SauvyAlfred, 156
Savary Alain, 24, 383, 386, 387, 391, 392, 394, 395, 396, 397, 400, 407, 425
Schrameck Olivier, 408, 411, 418, 419, 420, 422
Schwartz Bertrand, 400, 401, 402
Schwartzenberg Roger-Gérard, 411
Seibel Claude, 306, 307
Sénécat Jacques, 357, 391, 452
Sénécat Pierre, 143
Sève Lucien, 296
Simon Jacky, 408, 416, 422
Simon Théodore, 86
Snyders Georges, 296, 297
Solazzi Robert, 51, 212, 213, 214, 339, 341, 356, 433
Sorin Philippe, 388, 391, 392
Soubré Luc, 52, 408, 409, 416, 417, 420, 421
Spielrein Isaac, 223, 226
Stambak Mira, 295
Stern William, 83
Stoezel Jean, 153
Stoleru Lionel, 302
Strauss Paul, 97
Sueur Georges, 415
Sueur Jean-Pierre, 415, 416, 447
Super Donald E., 344, 449

T

Tap Pierre, 455
Taylor Frédérick Winslow, 94, 98, 100
Testanière Jacques, 362
Théron M., 189, 190
Thierry Albert, 73, 81
Thiry René, 355
Tinant René, 185
Tosquelles François, 235
Touati Armand, 456
Toulouse Edouard, 35, 84, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 97, 100, 112
Trincal Pierre, 410, 411

U

Uri Pierre, 149

V

Vaillant Edouard, 89
Vaschide Nicolas, 87
Vatier Raymond, 282, 283, 289, 423
Ventejol Gabriel, 303
Vergnaud Maurice, 388, 391, 445
Vial Monique, 295
Vidal Gaston, 95, 96

Vié Catherine, 464, 465
Vignaux Paul, 151, 230, 231, 343
Villemereux Camille, 66
Vimont Claude, 287
Vincent Paul, 160
Viollet Abbé, 115
Viviani René, 88

W

Waeles Daniel, 157
Wallon Henri, 80, 125, 128, 203, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 349, 485
Watson John Broadus, 227
Weber Maurice, 79
Weber Max, 84, 182
Weil Louis, 154
Weinberg Dagmar, 99
Wintrebert Régis, 415
Wundt Wilhem, 83, 87

Z

Zay Jean, 101, 103, 105, 106, 109, 110
Zazzo René, 224, 226, 269, 272, 295, 308
Zerwetz Michel, 51, 348, 349, 350, 435, 446
Zoretti Ludovic, 75, 76

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 3
REMERCIEMENTS 7
SIGLES ET ACRONYMES 9

INTRODUCTION GENERALE 11

CHAPITRE METHODOLOGIQUE. 25
LA CONSTRUCTION D'OBJET ET LE TRAVAIL D'ENQUETE 25

1) L'orientation scolaire comme objet d'études des sciences sociales : discussion critique et fondements pour une sociologie politique de l'orientation scolaire 26
1.1. L'orientation scolaire appréhendée comme devenir scolaire d'un élève 26
1.2. L'histoire du « mouvement d'orientation » professionnelle et du métier de conseiller d'orientation 34
1.3. Pour une sociologie politique de l'orientation scolaire et du métier de conseiller d'orientation 39

2) Le travail d'enquête 41
2.1. Les archives nationales 41
2.2. Les archives nationales du monde du travail 48
2.3. Le Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français 50
2.4. Les entretiens semi-directifs et informatifs 50
2.5. Intégrer l'INETOP et l'ACOP-F 52

CHAPITRE PRELIMINAIRE. 59
UN NOUVEL ENJEU : L'ORIENTATION SCOLAIRE A LA CROISEE DE L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE L'HISTOIRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE (1880-1944) 59

1) L'évolution du système scolaire de la IIIe République (1880-1930) 60
1.1. L'organisation du système éducatif de 1880-1882 61
1.1.1. L'Ecole : une finalité morale, religieuse et professionnelle 62
1.1.2. La structuration d'un Ordre Primaire 64
1.2. L'effritement des barrières symboliques entre Primaire et Secondaire 67
1.3. La remise en cause de la dualité du système éducatif 71
1.3.1. La prise de conscience politique du caractère social de la dualité du système éducatif (1885-1906) 71
1.3.2. Les différentes acceptions de « l'école unique » 74
1.3.3. L'école unique : résistances et légitimations 76

2) La psychologie expérimentale et l'Ecole (1880-1930) 82
2.1. Le travail et l'école comme champs d'investigation de la psychologie expérimentale 83
2.2. La question de l'apprentissage et l'émergence d'un champ d'intervention sociale 90
2.3. L'orientation professionnelle comme champ d'application de la psychotechnique 92
2.3.1. La dynamique de diffusion du modèle psychotechnique de l'orientation professionnelle au sein de la direction technique 93

2.3.2. L'orientation professionnelle e(s)t scolaire 97

3) La construction d'un domaine de compétences pour les conseillers d'orientation (1930-1944) 100
3.1. Les classes d'orientation : un domaine d'intervention inaccessible pour les conseillers d'orientation 101
3.1.1. Le rapprochement structurel des deux Ordres d'enseignement 101
3.1.2. Les classes d'orientation et la consécration des jugements professoraux ..104
3.1.3. Les réceptions de la docimologie 107
3.2. Une légitimation contrariée de l'expertise des conseillers d'orientation professionnelle 109
3.2.1. La délimitation des contours de l'activité des conseillers d'orientation : les décret-loi 1938 110
3.2.2. Un retour à l'ordre scolaire et la valorisation de l'orientation professionnelle sous Vichy 113

PREMIÈRE PARTIE.
DU « PLAN LANGEVIN-WALLON » A SON OMBRE PORTEE EN MATIERE DE POLITIQUE SCOLAIRE. LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SEIN DU CYCLE D'OBSERVATION : UNE EXPERTISE CONTESTEE (1944-1968) 121

CHAPITRE 1. 125
L'ORIENTATION SCOLAIRE DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES DE 1944 A 1959 : UN ENJEU PROFESSIONNEL ET POLITIQUE 125

1) L'orientation scolaire comme principe réformateur du système éducatif : un enjeu politique et professionnel (1944-1959) 126
1.1. L'orientation scolaire au cœur des projets de réforme de l'enseignement (1944-1957) 126
1.2. L'école moyenne comme objet de luttes professionnelles : la redéfinition de l'orientation scolaire et la marginalisation des conseillers d'orientation 132
1.2.1. L'orientation scolaire : un champ d'intervention professionnelle disputé par les syndicats enseignants 134
1.2.2. La revendication d'un champ de compétences : les COP et le cycle d'observation 138
1.2.3. La définition syndicale de l'orientation scolaire ou d'une norme scolaire 141
1.3. Un cloisonnement moindre entre le Primaire et le Secondaire 145

2) « Investir à plein profit » : l'orientation scolaire comme régulateur de flux (1945-1959) 147
2.1. « La planification des sciences sociales» 148
2.1.1. L'émergence d'une logique modernisatrice 149
2.1.2. Les nouveaux experts en sciences sociales 152
2.2. L'orientation scolaire comme régulateur de flux 154
2.2.1. Une relation étroite entre le Plan et les politiques scolaires 155

CHAPITRE 2. 167
L'INVENTION DU METIER DE CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (1960-1968) 167

1) Le projet de statut de Conseiller-Psychologue et de Psychologue Assistant avorté : les résistances à l'établissement des COSP au sein du système éducatif 168
1.1. L'éphémère légitimité des conseillers d'orientation au sein du cycle d'observation 169
1.2. L'ordre scolaire préservé : la mise en place des Collèges d'Enseignement Secondaire (1961-1963) 174

2) L'orientation scolaire comme problème public : quelle doctrine pour l'orientation ? 178
2.1. L'orientation scolaire comme problème public 178
2.1.1. Les réformes du baccalauréat et de l'enseignement supérieur 179
2.1.2. Les différentes perspectives sur les inégalités scolaires : les travaux de l'INED et la sociologie critique 181
2.2. L'élaboration d'une doctrine de l'orientation (1964-1968) 184
2.2.1. La condamnation des inégalités et le consensus sur l'orientation : l'exemple du rapport de la commission de contrôle du Sénat 185
2.2.2. L'élaboration d'une conception de l'orientation par l'équipe de Pierre Laurent (1964-1968) 189
2.2.3. La réorganisation de l'orientation scolaire : une orientation pédagogique. 194

CHAPITRE 3. 203
DE CONSEILLER D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE A CONSEILLER D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE : UNE DIFFICILE TRANSITION (1945-1968) 203

1) Un transfert « infléchi » par leur introduction dans l'Ecole des pratiques de l'OP fondées sur la psychologie expérimentale (1944-1961) 204
1.1. La standardisation des pratiques des conseillers d'orientation professionnelle entre 1944 et 1959 : entre science et placement 205
1.1.1. L'orientation professionnelle : une pratique scientifique 205
1.1.2. L'orientation professionnelle comme placement réussi 208
1.2. Le métier de conseiller d'orientation professionnelle : un « *boulot formidable* » et un « *boulot administratif* » 210
1.3. L'effritement de l'expertise des conseillers d'orientation 215
1.3.1. Une expertise diminuée 215
1.3.2. L'information scolaire : génératrice de segmentation professionnelle ? 218

2) Le conseiller d'orientation comme psychopédagogue ou animateur social 222
2.1. La psychopédagogie de l'orientation professionnelle 223
2.1.1. Le développement de la psychologie scolaire après la 2nd GM 223
2.1.2. La légitimité contestée de la psychotechnique 226
2.2. Le conseiller d'orientation comme animateur social 229
2.3. Le déploiement de la psychanalyse et de la psychologie clinique 235

3) La représentation des conseillers en question (1960-1968) 241
3.1. La fusion du SNET avec le SNES ou la fin de l'autonomie des conseillers à l'égard de l'enseignement secondaire 241

3.2. L'ACOF comme miroir des rapports de force au sein du métier sur son identité 243
3.2.1. Quel rôle pour l'ACOF? 244
3.2.2. L'invention d'une nouvelle identité collective 247
3.3. Les concurrences pour la représentation des conseillers d'orientation 251

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE 259

DEUXIÈME PARTIE
LA REFORME DU COLLEGE ET LE RAPPROCHEMENT DE L'ECOLE ET DE L'EMPLOI DE L'ORIENTATION EDUCATIVE A L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE : L'INCERTITUDE DES CONSEILLERS D'ORIENTATION (1968-1981) 263

CHAPITRE 4. 267
LA RENOVATION PEDAGOGIQUE MAITRISEE ET L'AJUSTEMENT DE L'ECOLE A L'EMPLOI COMME OBJECTIFS DES POLITIQUES SCOLAIRES. L'INFORMATION PROFESSIONNELLE COMME CHAMP D'INTERVENTION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION. (1968-1981) 267

1) Le rôle de psychologue du conseiller d'orientation : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973) 268
1.1. Les commissions de rénovation pédagogique et d'orientation de 1968 : une hétérodoxie limitée 268
1.2. La nouvelle orthodoxie : le retour à l'ordre et la mise au ban de la sélection 274
1.2.1. Le reflux 275
1.2.2. L'information scolaire et professionnelle au cœur du système d'orientation 277
1.2.3. La transformation du mode de régulation des effectifs scolarisés 280

2) De conseiller d'orientation à informateur spécialisé (1974-1981) 291
2.1. Le problème de l'échec scolaire et l'unification du système éducatif : l'effacement du problème de l'orientation dans le premier cycle (1970-1976) 292
2.1.1. L'échec scolaire comme problème public 293
2.1.2. L'unification du système scolaire et la normalisation des parcours scolaires 299
2.2. Le conseiller d'orientation : un informateur spécialisé dans le travail et l'emploi (1976-1981) 301
2.2.1. L'orientation professionnelle des jeunes sans qualification 302
2.2.2. La réforme de l'orientation par les services du ministère de l'Education (1979-1981) 304
2.2.3. Les conseillers d'orientation au cœur des enjeux intersyndicaux autour de l'école moyenne (1970-1980) 309

CHAPITRE 5. 317
LES RIPOSTES DU GROUPE PROFESSIONNEL : LE CONSEILLER D'ORIENTATION « PSYCHOPEDAGOGUE » OU « EDUCATEUR DES CHOIX » (1968-1981) 317

1) La remise en cause de la psychologie expérimentale comme référent théorique des pratiques des conseillers d'orientation au cours des années 1970 318
1.1. La contestation du projet de réforme de l'orientation et la responsabilité du conseiller d'orientation en mai-juin 1968 319
1.2. Les fondements d'une psychologie relationnelle 322
1.3. La structuration du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire 326
1.4. L'évolution de la morphologie du groupe des conseillers d'orientation 328
1.4.1. L'impossible représentation statistique des conseillers d'orientation 328
1.4.2. Le renouvellement du groupe des conseillers d'orientation 333

2) Front uni des porte-paroles des conseillers d'orientation contre la redéfinition du métier ? 337
2.1. La redéfinition interne du métier de conseiller d'orientation 338
2.1.1. Les conseillers d'orientation comme « éducateurs des choix » 339
2.1.2. Le conseiller d'orientation au SNES : conseiller-psychologue et psychologue de l'éducation nationale 346
2.2. La difficile unité au sein de l'ACOF (1968-1981) 355

3) Le malaise des conseillers d'orientation dans les années 1970 360
3.1. Le conseiller d'orientation ou « l'agent de la « démocratisation scolaire » » 362
3.1.1. La rencontre entre un aspirant philosophe communiste et l'INETOP 364
3.1.2. Un rapport distancié au poste 365
3.2. Endurer la « rigolo-manie » : éléments de la trajectoire d'une conseillère d'orientation professionnelle (1960-1980) 369

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE 377

TROISIÈME PARTIE
LE STATUT DE CONSEILLER D'ORIENTATION-PSYCHOLOGUE : UNE EXPERTISE NEUTRALISEE AU SEIN DU SYSTEME SCOLAIRE (1981-1993) 381

CHAPITRE 6. 385
LES CONSEILLERS D'ORIENTATION AU SERVICE DES EXCLUS DE L'INTERIEUR (1981-1993) 385

1) La mission prioritaire des conseillers d'orientation : l'insertion professionnelle des jeunes « à risque » (1981-1988) 386
1.1. D'une extension du domaine de compétences des conseillers d'orientation à son recentrement sur l'information et l'insertion professionnelles (1981-1988) 387
1.1.1. La politique scolaire d'A. Savary : la lutte contre le dualisme scolaire et « l'esprit nouveau de l'orientation » (1981-1984) 387
1.1.2. Le ministère Chevènement : un retour à l'ordre…de gauche 394
1.2. L'insertion professionnelle comme domaine de compétences des conseillers d'orientation (1981-1991) 400
1.2.1. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : un secteur d'activité des conseillers d'orientation (1981-1984) 400
1.2.2. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté comme mission prioritaire (1984-1991) 402
1.2.3. Les conseillers d'orientation comme agents normalisateurs 405

2) Une application restrictive de la psychologie dans l'enseignement secondaire (1988-1993) 408
2.1. La loi d'orientation de 1989 : un faux-ami 409
2.2. L'élaboration de la loi d'orientation (1988-1989) 413
2.2.1. Enjeux syndicaux et politiques 413
2.2.2. La réforme du système d'orientation 414
2.3. Des résistances à l'octroi du titre psychologue aux conseillers d'orientation 417
2.3.1. Les résistances de l'administration à attribuer aux conseillers d'orientation le titre de psychologue (Juin 1989-Septembre 1989) 417
2.3.2.L'élaboration d'une fonction de psychologue de l'orientation (Automne 1989- Mars 1991) 418
2.3.3. Les conditions de possibilité d'une reconnaissance du titre de psychologue aux conseillers d'orientation 423

CHAPITRE 7. 429
LA CONQUETE D'UNE NOUVELLE IDENTITE PROFESSIONNELLE : OBTENIR LE TITRE DE PSYCHOLOGUE (1981-1993) 429

1) Préserver l'expertise des conseillers d'orientation : obtenir le titre de psychologue 430
1.1. L'expertise des conseillers d'orientation menacée 430
1.1.1. L'ANOP et le projet de loi de défense du titre de psychologue 430
1.1.2. Le déploiement du champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire 431
1.2. Feindre la cohésion 433
1.3.Des conseillers d'orientation engagés dans la défense de l'expertise du conseiller d'orientation 440

2) De la défense du titre de psychologue à la construction d'une nouvelle identité collective (1983-1991) 445
2.1. La revendication du titre de psychologue (1983-1991) : « *suicide ou renaissance* » ? 445
2.2. L'élaboration d'une formation de psychologue de l'éducation : la difficile et lente constitution d'une cohérence 453

3) Des revendications multiples du titre de psychologue 456
3.1. Revendiquer le titre de psychologue : un engagement militant 457
3.2. Le titre de psychologue comme valorisation symbolique 459
3.3. La réclamation d'un titre 464
3.4. La revendication du titre de psychologue ou la promotion de la psychologie du conseil 468

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 475

CONCLUSION GENERALE 479

ANNEXES 489
ENTRETIENS 492
A) Liste des entretiens réalisés 492
B) Entretien avec Micheline Bongibault du vendredi 3 décembre 10 à son domicile. 493

C) Entretien avec Pierre Roche, le 25 Janvier 2011, à 14h à l'INETOP en salle des courriers....531
TABLEAUX....558
A) Recrutement des élèves conseillers d'orientation - INETOP (Paris) 1968-1969 .558
Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)....558
B) Recrutement des élèves conseillers d'orientation- Institut de Formation de Lille 1968-1969....559
(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)....559
C) Recrutement Elèves conseillers d'orientation – IBHOP Marseille. 1968-1969....560
(Source : Fond 19770520/2. Bureau des études économiques et statistiques et des liaisons avec le service des informations économiques et statistiques du ministère de l'Education (secrétariat d'Etat aux Universités). Archives nationales. Site Pierrefitte-Sur-Seine)....560
D) Résultats issus du traitement des enquêtes emplois (1970-1975-1980)....561
ARCHIVES DE L'ACOF....563
A) Entrevue ACOF-SNI....563
B) Courriers de l'ACOF aux médias....564
C) Courriers internes à l'ACOF....567
D) Courrier de Jean-Paul Bachy à Lionel Jospin....569
ARTICLES DE PRESSE....571
REPÈRES CHRONOLOGIQUES....575

BIBLIOGRAPHIE....580
SOURCES....599
A) ARCHIVES NATIONALES....599
B) ARCHIVES SYNDICALES....600
C) ARCHIVES PRIVÉES NON INVENTORIÉES....601
D) PRESSES SYNDICALES ET REVUES PROFESSIONNELLES....601
E) RAPPORTS, OUVRAGES ET ARTICLES MILITANTS....601
F) TÉMOIGNAGES....602
G) ENQUETES STATISTIQUES....603

INDEX DES NOMS PROPRES....605

TABLE DES MATIÈRES....613

RÉSUMÉ

Grâce aux apports de la sociologie de l'action publique, des groupes professionnels et de l'institution, on cherche à comprendre dans cette recherche, consacrée à une sociogenèse du métier de conseiller d'orientation de 1959 à 1993, l'échec (relatif) des conseillers d'orientation pour imposer, et, corrélativement, occuper un domaine de compétences stable, reconnu et valorisé, au sein de l'enseignement secondaire, de 1959 à 1993.

Convoitant le champ de compétences du cycle d'observation des aptitudes des élèves – apparaissant dans l'Entre-deux-guerres -, les conseillers d'orientation n'intègrent qu'officiellement l'enseignement secondaire en 1959 avec la réforme de l'enseignement Berthoin. Néanmoins, l'examen du processus d'élaboration des politiques scolaires des années 1950 montre que leurs savoirs et pratiques professionnelles, hérités de la psychologie expérimentale, se heurtent aux logiques dominantes structurant les politiques scolaires, à savoir la préservation de l'ordre scolaire, « menacé » par l'explosion scolaire, et la recherche d'une adéquation de l'École avec l'économie. Ces finalités génèrent une redéfinition du métier de conseiller d'orientation dans les années 1960 neutralisant du même coup les dimensions critiques de leur expertise psychologique. Le conseiller d'orientation est alors censé dépister les « inadaptés scolaires » et informer les élèves des débouchés professionnels. Profitant de la critique de l'arbitraire, dénoncé notamment durant Mai-Juin 68, et de l'avènement de l'échec scolaire comme problème public légitime au début des années 1970, les conseillers d'orientation réussissent à préserver l'unité relative de leur métier et à occuper le champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire. Pour les acteurs des politiques scolaires, ils doivent participer à la fabrication du consentement des élèves à leurs destins scolaires et professionnels, mais doivent également assurer l'information professionnelle des jeunes. Le métier de conseiller d'orientation oscille entre ces deux finalités, y compris de 1981 à 1989. Sous le ministère de l'Education nationale de Lionel Jospin, l'idée du nécessaire consentement de l'élève à son devenir scolaire et professionnel est à nouveau au cœur de la politique scolaire. Elle s'inscrit dans le sillage de l'entreprise de modernisation de l'Ecole, nouvelle thématique au milieu des années 1980. C'est dans ce contexte que s'organise la revendication des porte-paroles des conseillers d'orientation d'être reconnu comme psychologue, statut protégé par la loi de mars 1985. Garantissant leur légitimité à intervenir dans le champ d'intervention professionnelle de l'échec scolaire, le statut de psychologue prémunit le groupe professionnel de redéfinitions illimitées de leur métier ou, du moins, en délimite le champ des possibles.

Mots clés : Système éducatif- Conseiller d'orientation- Champ de compétences- Aptitudes- Reproduction sociale

ABSTRACT

Thanks to the contributions of the sociology of public policy, of professions and of the institution, we try to understand in this research, devoted to a sociogenesis of the profession of guidance counsellor from 1959 to 1993, the (relative) failure of guidance counsellors to impose, and, correlatively, to occupy a stable, recognized and valorised jurisdiction within secondary education from 1959 to 1993.

Claiming the tasks areas of the pupils' abilities observation cycle – appearing in the inter-war period -, the guidance counsellors only officially incorporate middle school in 1959 with the Berthoin education reform. Nevertheless, the examination of the school policy-making process of the 1950s shows that their professional knowledge and practices, inherited from experimental psychology, are confronted with the dominant logic of school policies, namely preservation of the school system, "threatened" by the school explosion, and the search for adequacy of the School with the economy. These aims generate a redefinition of the profession of guidance counsellor in the 1960s, neutralizing at the same time the critical dimensions of their psychological expertise. The guidance counsellor is then supposed to detect the "unsuitable pupils" and to inform the pupils of the career opportunities. Taking advantage of the criticism of arbitrariness, denounced in particular during the events of May-June 1968, and the advent of academic failure as a legitimate public problem in the early 1970s, guidance counsellors succeeded in preserving the relative unity of their expertise and in occupying the field of professional intervention of school failure. For policy-makers, they must be involved in making pupils' consent to their academic and professional destiny, but must also ensure the professional information of young people. The profession of guidance counsellor oscillates between these two purposes, from 1981 to 1989. Under the Lionel Jospin's Ministry of Education, the idea of the necessary consent of the pupil to his educational and professional future is once again at the heart of school policy. It is in line with the modernization of the School system, a new theme of the mid-1980s. In this context the claim of spokespersons of counsellors is organized. It aims at the recognition of counsellors as psychologists, a status protected by the law of March 1985. Guaranteeing their legitimacy to intervene in the tasks areas of academic failure, the status of psychologist protects the professional group from unlimited redefinitions of their profession or, at least, delimits the scope of possibilities.

Keywords : School system- Guidance Counsellors- Tasks areas – Abilities- Social reproduction