De conseiller.ère d'orientation professionnelle à conseiller.ère d'orientation scolaire et professionnelle : une difficile transition (1944-1968)

*From vocational guidance counsellor to vocational and school guidance
counsellor: a hard transition (1944-1968)*

Paul Lehner

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5513>

DOI : 10.4000/osp.5513

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 5 décembre 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Paul Lehner , « De conseiller.ère d'orientation professionnelle à conseiller.ère d'orientation scolaire et professionnelle : une difficile transition (1944-1968) », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/4 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5513>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

De conseiller.ère d'orientation professionnelle à conseiller.ère d'orientation scolaire et professionnelle : une difficile transition (1944-1968)

From vocational guidance counsellor to vocational and school guidance counsellor: a hard transition (1944-1968)

Paul Lehner

- 1 En 1959, la réforme Berthoin introduit les conseiller.ère.s d'orientation professionnelle (COP) au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire, transformant leur intitulé en conseiller.ère d'orientation scolaire et professionnelle (COSP). Sans céder à la régression *ad infinitum*, on peut situer à la période de l'entre-deux-guerres le moment où les fondateurs de l'Institut national d'orientation professionnelle (devenu Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle en 1939), créé en 1928, formant des conseiller.ère.s d'orientation, revendiquent une place au sein du cycle d'observation des aptitudes des élèves (Huteau & Lautrey, 1979). Henri Piéron et Henri Laugier, qui siègent à la commission d'études pour l'enseignement de 1924, suggèrent en effet dans un avant-projet en 1927 de remplacer la présélection des élèves par une année commune d'enseignement propice à l'évaluation des aptitudes des élèves (Chapoulie, 2010). Après la Seconde Guerre mondiale, l'orientation scolaire deviendra le principe réformateur du système éducatif. Elle fut au cœur du projet de réforme issu des travaux de la commission Langevin-Wallon, dit « plan Langevin-Wallon », de 1947, puis dans les projets de réforme de l'enseignement successifs (Prost, 2004). Néanmoins, son acception fut largement travaillée par les oppositions entre le Syndicat national de l'enseignement secondaire (Snes) et le Syndicat national des instituteur.rice.s (Sni) pour la définition de « l'école moyenne » (Frajerman, 2007) et par la recherche fantasmée d'une adéquation de l'école à l'emploi (Tanguy, 2002) tout au long des

années cinquante. L'orientation scolaire correspondait à une sélection fondée sur des résultats à des savoirs jugés fondamentaux ainsi qu'à un instrument de régulation des effectifs scolarisés. L'absence de définition effective de l'orientation scolaire dans la réforme Berthoin de 1959 (Prost, 2013) assura la permanence de ces finalités assignées à l'orientation scolaire. Il faut attendre 1964 pour qu'elle devienne l'objet d'une politique scolaire spécifique. Menée par Pierre Laurent, secrétaire général de l'Éducation nationale, elle prévoyait notamment de scinder l'expertise des COSP en deux spécialités : le dépistage et l'information (Caroff, 1987).

- 2 Ces quelques éléments d'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle – dont le développement dépasserait le cadre de cet article – témoignent de la difficulté pour les COSP à imposer leur autorité au sein de l'enseignement secondaire. L'étude des dispositifs en matière d'orientation scolaire ayant été largement investie (Caroff, 1987 ; Danvers, 1988), il nous a semblé préférable d'insister sur celle des occupations du poste de COSP, « seules à même de déconstruire les figures mythiques de l'histoire institutionnelle » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 10). Aussi s'agit-il de saisir les incidences pratiques et matérielles de l'entrée des COP dans l'enseignement secondaire grâce à des entretiens avec d'ancien.ne.s COP, portant sur l'évolution de leurs pratiques professionnelles¹, et aux archives de Guy Caplat, sous-directeur de la division de l'orientation scolaire au ministère de l'Éducation nationale. Avant de procéder à l'examen des investissements dans le poste de COSP dans les années soixante, il importe de revenir sur ce qui a construit et défini le métier de COP dans les années cinquante. Pour réaliser ce travail, nous nous appuyons sur les travaux fondateurs des historiens de l'orientation scolaire et professionnelle et sur des fonds d'archives de la direction de l'Enseignement technique. Ce n'est en effet qu'au prix d'une reconstruction du rôle des COP depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale que l'on pourra mesurer l'ampleur de leur désajustement à l'école.

La standardisation des pratiques des conseiller.ère.s d'orientation professionnelle entre 1944 et 1959 : entre science et placement

- 3 Si la politique menée par André Morice, secrétaire d'État à l'Enseignement technique, est au principe du développement considérable des centres d'orientation professionnelle depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (une cinquantaine de centres d'orientation professionnelle sont créés entre 1945 et 1953), la normalisation des pratiques des 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'Inetop.

L'orientation professionnelle : une pratique scientifique

- 4 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'à 1948, chargé de développer les centres de formation professionnelle créés sous Vichy en centres d'apprentissage, 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 ², des secrétariats régionaux d'orientation professionnelle, prévus par le décret-loi de mai 1938 ³, 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 professionnelle établi par les conseiller.ère.s d'orientation. Néanmoins, cette tâche fut très rapidement déléguée aux conseiller.ère.s d'orientation eux-mêmes sous le contrôle des secrétaires régionaux qui encadraient, ce faisant, étroitement leurs pratiques.

- 5 Le rapport réalisé en novembre 1945 par H. Leplège, secrétaire régional d'OP, de l'académie d'Aix-en-Provence ⁴, 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 COP avaient à faire passer un test collectif d'intelligence générale au premier trimestre. En février, ils.elles devaient soumettre les élèves à un test collectif d'aptitudes techniques. Enfin, début avril, les conseiller.ère.s pouvaient faire passer le test de leur choix (e.g. 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 des COP 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 Le Rolland, témoigna de ce processus d'homogénéisation des pratiques des conseiller.ère.s d'orientation.
- 6 À l'entreprise de codification des pratiques se combinait la modification du recrutement des élèves des instituts de formation et de préparation au diplôme d'État de conseiller.ère d'orientation professionnelle (DECOP). Le secrétaire d'État à l'Enseignement technique modifia, par circulaire en avril 1953, le recrutement des élèves conseiller.ère.s 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) ⁵. 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 ⁶ directeur du Cnam et d'Albert Buisson, modifia la formation de l'Inetop et, corrélativement, le DECOP, afin de renforcer l'apprentissage de la psychologie expérimentale, des méthodes statistiques et des tests ⁷.
- 7 Ce recentrement coïncide avec le mouvement initié par le Syndicat national des psychotechniciens de la CGT, dont le président était Michel Roche (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 et membre du groupe des conseiller.ère.s et psychotechnicien.ne.s communistes), pour la création d'un diplôme d'État de psychotechnicien.ne (DEP) censé remédier aux usages multiples de la psychotechnique dans le monde du travail qui desservaient les ouvrier.ère.s, tout en ternissant l'image des psychotechnicien.ne.s. 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 » (Le Bianic, 2005). La proposition fut présentée par les député.e.s 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 de physiologie, de vie industrielle, de méthodes psychotechniques 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 et de la conquête réussie par la psychologie expérimentale du domaine d'intervention de l'orientation professionnelle.

- 8 Rappelons que Piéron était le directeur de l'Inetop qui fut, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'institut qui formait le plus de conseiller.ère.s d'orientation professionnelle. Ceux de Caen et de Clermont-Ferrand, créés sous Vichy, disparurent avec la débâcle allemande (Caroff, 1987). L'Institut de biométrie humaine et d'orientation professionnelle (IBHOP) de Marseille, créé par l'arrêté du 15 avril 1945, préparait au DECOP, mais dans une moindre proportion que l'Inetop. En 1951, sur les 71 admis au diplôme, 64 provenaient de l'Inetop contre 7 pour l'IBHOP. En 1958, la tendance se maintint avec 39 candidats pour l'Inetop et 14 pour l'IBHOP. L'Inetop incarnait, jusqu'à la fin des années soixante, le chef de file de la formation de conseiller.ère.s d'orientation professionnelle (plusieurs instituts de formation ont été créés dans les années cinquante et soixante : ceux de Bordeaux en 1958, de Lille en 1959, de Caen en 1964, de Besançon en 1966, de Lyon et de Strasbourg en 1967). Piéron, qui présida la commission d'étude de l'organisation technique de l'orientation professionnelle, imprima sa marque à la formation de conseiller.ère.s d'orientation, qui se voulait de plus en plus tournée vers la psychologie différentielle, c'est-à-dire vers l'étude des adaptations différenciées selon les individus ou groupes d'individus aux conditions de leur milieu (Reuchlin, 2010, p. 43).
- 9 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 Buisson qui succède à Le Rolland en 1948.

L'orientation professionnelle comme placement réussi

- 10 À l'inverse de Le Rolland, favorable à l'école unique, Buisson, membre de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, se réclamait de la conception « verticaliste » (Troger, 1989) 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, insistant moins sur le diagnostic scientifique, transparaît de l'extrait du rapport sur les questions que soulevait l'orientation professionnelle :
- 11 « 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 :

- 12 – 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) ;
- 13 – 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 (e.g. "troubles mnémopsychiques", "retard pubertaire", "insuffisance pondérale", "cyphose dorsale", "hyperhydroïse palmaire" »
- 14 [...]
- 15 « 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 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. À 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. » (AN.F17/17933. 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, p. 5.)
- 16 Contre les critiques fréquemment formulées à l'encontre des COP supposé.e.s méconnaître 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 professionnel.le.s. 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 COP au secrétariat ; sur le plan départemental, visites aux unions départementales, aux chambres syndicales, réunion des conseils d'administration et visites des établissements professionnels⁸. Si le rapporteur Leplège rappelle qu'il ne s'agit pas de remplacer les examens des conseiller.ère.s 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.
- 17 Le métier de conseiller.ère 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 conseiller.ère.s : celui de l'institution, au travers des secrétaires régionaux et des directeur.rice.s de centres ; celui exercé par l'Inetop par l'intermédiaire de son concours d'entrée et du DECOP. L'organisation extrêmement planifiée des COP ne laissait subsister que peu d'espaces d'incertitudes susceptibles d'être exploités par les

conseiller.ère.s afin de redéfinir, à la marge, leur activité et contraignait, par conséquent, ceux qui ne s'en accommodaient pas à renoncer.

Le métier de conseiller.ère d'orientation professionnelle : un « boulot formidable » et un « boulot administratif »

- 18 Les rapports de stages d'élèves conseiller.ère.s 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 COP. 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 »⁹ et qui 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 conseiller.ère.s d'orientation. Il ne peut pas, de ce point de vue, être considéré comme un écrit neutre sur les pratiques des conseiller.ère.s d'orientation puisqu'il est soumis à l'approbation du directeur de centre et, de fait, ne rend compte que partiellement de leurs activités.
- 19 À ce rapport de stage s'ajoutent alors des entretiens semi-directifs avec des conseiller.ère.s d'orientation retraité.e.s qui sont entré.e.s dans le métier avant que celui-ci n'intègre pratiquement le premier cycle de l'enseignement secondaire au début des années soixante. Les entretiens répondent à un double questionnaire, à savoir ce qui précède l'entrée dans le poste et ce qui définit le métier de conseiller.ère d'OP.

Extrait d'un rapport de stage réalisé entre le 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 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 le 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 mois de juin 1957 avec une année de retard [...] À 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 paraît assez bonne, l'intelligence spatiale est moyenne. Aux Kohs l'âge mental est de 16 ans 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 caractérogiques 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. [...] 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. [...] Le second cas est celui de Marc âgé de 15 ans. [...] À 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 caractérogiques 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. »

- 20 Le métier de conseiller.ère d'orientation professionnelle apparaît comme principalement articulé aux techniques héritées de la psychologie expérimentale. Le.la 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.elle intervient auprès des élèves en classe 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.
- 21 Les entretiens menés avec Simone et Georges (les prénoms ont été modifiés) corroborent largement cette description du métier. Ils ont investi respectivement le métier de COP en 1961 et en 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 Simone

« Le boulot consistait à partir, comme une armée en guerre, mais vraiment comme une armée, quatre 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 cinquième [...]. 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 [...]. 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. [...]. 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 mêmes 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 Georges

« Je suis arrivé à Saint-Briac 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. [...] À Noël, la situation était réglée, l'année suivante je ne reviendrai pas. »

- 22 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 (Georges), mais aussi un rôle de promotion sociale à la marge grâce à l'examen individuel des jeunes et l'usage des tests psychotechniques (Simone). Ces rapports au poste sont inséparables des conditions d'entrée dans le métier de Simone et de Georges. Il constituait, pour la première, un moyen d'échapper au poste d'institutrice auquel elle était désajustée. Simone entre au lycée en 1945. Après le baccalauréat sciences expérimentales qu'elle obtint en 1953, elle envisageait de faire une classe préparatoire « philo » 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'École 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'institut de 1880, rigide ! » Elle parvient néanmoins à occuper un poste d'institutrice dans le Calvados et à se faire dispenser des cours à l'École 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'amènèrent à quitter son premier poste. Elle fut mutée dans un petit village, dans une école à huit classes. « C'était devenu le bain [...] 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.ère d'orientation à Paris. Simone 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 M^{me} Benassy-Chauffard, adjointe de direction à l'institut. Elle obtint le DECOP en 1961 et fut mutée à Nîmes. L'ambiance assez bonne du centre d'orientation et le sentiment de favoriser la promotion de tous lui permettaient de s'accommoder assez facilement de la contrainte à occuper le poste de conseillère d'orientation durant cinq ans (les instituteur.ice.s détaché.e.s à l'Inetop conservaient leur salaire, mais devaient cinq ans à l'État).

- 23 Pour Georges, 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 Henri-IV et intégra une classe préparatoire à Polytechnique. Il est alors atteint d'une grave maladie qui interrompt ses études. Élevé dans la tradition catholique qu'il hérita de 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 Syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN). Le métier de COP constituait un débouché professionnel compatible pour les militants chrétiens de gauche qui associaient la critique de l'école et de la pédagogie à leur engagement politique et religieux (Troger, 1999). Il se heurta à la prédominance des instituteur.ice.s dans sa promotion, majoritairement syndiqué.e.s au Syndicat national de l'enseignement technique (Snet) et hostiles au cléricalisme (Geay, 1999). La bourse d'études ne suffisant pas à subvenir à ses besoins, il occupa un poste de bibliothécaire rue de Grenelle. Aussi entretient-il une double distance, symbolique et matérielle, à l'égard de la formation de conseiller.ère d'orientation.
- 24 La double tension (placement réussi et répartition rationnelle des élèves), dont témoignent les extraits d'entretien, qui structure l'activité du métier de conseiller.ère d'orientation professionnelle s'estompera progressivement dès lors qu'il est intégré au premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'effritement de l'expertise des conseiller.ère.s d'orientation (1959-1968)

- 25 L'absence de définition effective des missions des COSP au sein de l'enseignement secondaire fut rapidement suivie d'une éphémère légitimité des COSP au sein du cycle d'observation des élèves de l'enseignement secondaire. En effet, Capelle, responsable de la direction générale de l'Organisation et des Programmes scolaires, succédant à Paye qui devint ministre de l'Éducation nationale de 1961 à 1962, était partisan d'une réorganisation du système éducatif. La circulaire de novembre 1960, parue au BO du

1^{er} décembre 1960, précisa 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'être 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 »¹⁰. Les COSP, par l'intermédiaire du Snet, voient dans la politique menée par Capelle l'opportunité de consolider leur reconnaissance au sein de l'école. Ils.Elles élaborèrent et militèrent de 1960 à 1963 pour le statut de conseiller.ère.s psychologues et de psychologues assistant.e.s. Mais à partir de 1962, date où Pompidou et Fouchet sont respectivement nommés Premier ministre et ministre de l'Éducation nationale, les COSP se heurtent à nouveau aux logiques majeures des politiques scolaires, à savoir la préservation de l'ordre scolaire auquel est attaché Pompidou et l'adéquation de l'école aux perspectives d'emploi, chère au général de Gaulle (Chapoulie, 2010). Aussi, la politique scolaire qui succède au projet de conseiller.ère psychologue invente un nouvel acteur, le.la professeur.e conseiller.ère, et subdivise l'activité des COSP selon deux axes, l'un informationnel, l'autre psychologique. À partir d'entretiens et de rapports d'activité de centres d'orientation scolaire et professionnelle¹¹, il s'agit de montrer comment cette indétermination du métier de COSP affecte les agents qui occupent ce poste, déstabilise leurs pratiques routinières et, potentiellement, participe à faire émerger d'autres modalités d'occupation du poste.

Une expertise diminuée

- 26 L'entrée des conseiller.ère.s d'orientation dans l'école 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. À l'examen psychotechnique individuel constitutif du certificat d'orientation professionnelle se substitue l'usage croissant des tests collectifs. L'évolution lente des effectifs des conseiller.ère.s d'orientation (de 750 au début des années soixante, il passe à 1 100 environ à la fin des années soixante) contribue à la surcharge de travail pour les COSP. « Je pense que tous les absents, comme moi, sont quelque peu écrasés sous le poids sans cesse croissant des besognes en OSP. Que serait-ce si M. Pompidou nous concédait la qualité de psychologue ? »¹².
- 27 Le nombre de consultant.e.s des centres d'orientation est, en effet, multiplié par 2,7 entre 1956 et 1967¹³, soit une augmentation deux fois plus rapide que celle des conseiller.ère.s, si bien que le modèle d'expert en orientation professionnelle, promu par l'Inetop, 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 COSP 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 conseiller.ère.s d'orientation est constitutif de la dépréciation de l'image du métier associé à l'orienteur.euse / testeur.se, qui participe à son déficit de légitimité. Car, comme le souligne Laurent, ancien instituteur, conseiller d'orientation puis assistant dans les années soixante-dix des professeurs Reuchlin et Zazzo, « les solutions dispensées aux enfants à partir des résultats aux tests collectifs et des résultats scolaires... c'était du vent ». 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. En outre d'une pratique collective, la passation des tests s'effectue seul.e, et l'espace des interactions est élargi aux chef.fe.s d'établissements et aux enseignant.e.s.

Extrait d'entretien avec Simone

« 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 fragilisée, mais avec un sentiment de liberté pour équilibrer hein. »

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 conseiller.ère.s d'orientation. On retrouve ici l'observation d'Avril, Cartier et Serre (2010) 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 » (Avril, Cartier, & Serre, 2010, p. 113). La perte d'autonomie des COSP vis-à-vis du système éducatif est renforcée par la fusion du Snet avec le SNES – le syndicat des « professeurs » –, amorcée en 1967. L'entrée des conseiller.ère.s d'orientation dans le secondaire se réalise, dès lors, progressivement et parfois par le biais de négociations. « Il y a un aspect humiliant dans notre profession, c'est toujours devoir solliciter nos interventions comme une grâce... »¹⁴. Il s'agit d'intégrer un établissement auquel le.la COSP était jusqu'alors « étranger.ère »¹⁵. Dans l'académie d'Aix-en-Provence, certain.e.s chef.fe.s d'établissement refusent la participation des COSP à l'information scolaire :

« Lorsque, chaque année, je propose d'organiser dans les classes de 3^e, des séances d'information collective [...] je reçois – fort courtoisement d'ailleurs – une réponse négative de la part des chefs d'établissements. » (AN. Fonds Guy Caplat, 19870194/6. Centre d'OSP de Marseille.)

« 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. » (AN. Fonds Guy Caplat, 19870194/6. Centre d'OSP de Calais.)

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 conseiller.ère.s d'OSP toute latitude pour effectuer examens et entretiens pendant les horaires réguliers »¹⁶.

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 conseiller.ère.s au milieu des années soixante, peut constituer une voie de repli face à leur désajustement au second cycle de l'enseignement secondaire.

L'information scolaire : génératrice de segmentation professionnelle ?

- 28 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 pour le ministère de l'Éducation nationale serait l'insuffisance des effectifs de l'enseignement technique et l'explosion de ceux de l'enseignement secondaire et supérieur ¹⁷, 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. Aussi les COSP se voient-ils.elles attribuer, sur le modèle des professeurs délégués au Bureau universitaire de statistiques (BUS) intervenant au lycée, une nouvelle mission, celle d'informer les élèves, les parents et d'informer collectivement et spécialement en classe de troisième. Mais cette injonction suscite des réceptions différenciées au sein du groupe professionnel. 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.ère d'orientation.
- 29 Les archives de Caplat contiennent une centaine de courts rapports (deux à trois pages). Ils 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 premier 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 : 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.

- 30 « 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. [...] Vouloir faire du conseiller d'OSP, le spécialiste de l'information collective, c'est, dans une large mesure, aliéner sa qualité spécifique de psychologue. » (La mise en forme respecte celle du texte d'origine. AN. Fonds Guy Caplat 19870194/6.)
- 31 Extraites du rapport effectué par Hermitte, directeur d'études de l'IBHOP, président de l'Association des conseiller.ère.s d'orientation de France (ACOF) 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. Celui-ci revendiquait une place pour les conseiller.ère.s d'orientation dans le cycle d'observation des aptitudes des élèves en 1957 dans les bulletins de l'ACOF ¹⁸.
- 32 L'accommodement à la pratique d'informer les élèves de troisième fut, de loin, ce qui fut le plus répandu parmi les conseiller.ère.s 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.
- 33 « 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 3^e. 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. » (AN. Fonds Guy Caplat 19870194/6. Centre d'OSP de Clermont-Ferrand.)
- 34 « Dans l'activité des conseiller.ère.s si l'on considère d'une part :
- 35 – le temps à consacrer aux tâches psychologiques ;
- 36 – le temps à consacrer aux tâches d'information ;
- 37 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. » (AN. Fonds Guy Caplat 19870194/6. Centre d'OSP d'Annecy.)
- 38 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 génère une modification des pratiques et de la formation des conseiller.ères 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 :
- 39 « 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. » (AN. Fonds Guy Caplat 19870194/6.)

40 Ou encore celui du centre de Tulle :

41 « 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. » (AN. Fonds Guy Caplat 19870194/6.)

42 Le renouvellement du métier autour du travail d'information n'apparaît donc pas en rupture avec le modèle scientifique prédominant du métier, ni comme une remise en cause de son expertise, mais constitue plus vraisemblablement l'unique moyen de le préserver et de le pérenniser. L'action des porte-parole des COSP dans les années soixante se situe dans le même sens, puisque leurs mobilisations convergent pour la défense de leur qualité de psychologue et, dans le même temps, appellent à investir le domaine de l'information scolaire et à le redéfinir de manière à le distinguer du travail de documentation : « La documentation est la mise à la disposition de l'adolescent d'une certaine quantité de renseignements. [...] 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. »¹⁹

Conclusion

43 Force est de constater que la substitution à l'OP de l'OSP, dans l'intitulé des conseiller.ère.s d'orientation, traduit bien plus une incorporation par le système éducatif des COP qu'une conquête réussie du champ d'intervention professionnelle de l'orientation des élèves au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire. Leur expertise, fortement hiérarchisée et organisée, qui a acquis sa légitimité au cours des années cinquante, s'est en effet progressivement diluée une fois intégrée à l'enseignement secondaire. Aux résistances des enseignant.e.s et des chef.fe.s d'établissements et aux représentations dominantes de la hiérarchie scolaire se combine une augmentation des consultations d'orientation tronquant l'expertise des conseiller.ère.s d'orientation désormais seule.s à opérer dans l'établissement. Aussi l'information scolaire fut-elle l'objet d'une réappropriation par le groupe professionnel et ses porte-parole. Certains l'investirent comme inhérente à l'activité de COSP et en firent une reconversion évidente de leur expertise. C'est le cas du Snet puis du SNES et de l'ACOF notamment. L'information scolaire et professionnelle avait, en effet, été définie en 1954 à l'Inetop comme partie intégrante du travail d'orientation²⁰. Elle caractérisait pour Léon – instituteur puis conseiller d'orientation, membre du PCF à partir de 1944, disciple de Wallon – le fondement de l'approche dite « éducative » de l'orientation professionnelle censée légitimer, aux côtés de la docimologie, l'intégration des COP à l'ensemble du système éducatif. Dans son ouvrage *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* paru aux Presses Universitaires de France en 1957, il appelle à l'élargissement de l'orientation professionnelle à l'école sur les bases d'une psychologie expérimentale tout en suggérant de dépasser les cadres théoriques et pratiques de l'orientation professionnelle afin de substituer à la finalité du diagnostic une dimension éducative. Au SGEN-Orientation, le désajustement des pratiques et savoirs des COSP à l'école et ce nouveau domaine de compétences justifiaient une transformation de leurs

références théoriques et, plus largement, de l'identité du métier à rapprocher de celle du travailleur social. Si ces définitions du métier de COSP assurent sa pérennité au sein du système éducatif, elles sont également au principe d'une confusion consentie expliquant les difficultés des COSP à surmonter la remise en cause de leur fonction au sein de l'institution scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Avril, C., Cartier M., & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.
- Caroff, A. (1987). *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France, des origines à nos jours*. Issy-les-moulineaux : Éditions EAP.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France*. Rennes : Presses universitaires.
- Courtebras, B. (2008). *La Structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*. Paris : Publibook.
- Danvers, F. (1988). *Le Conseil en orientation de 1914 à nos jours*. Issy-les-moulineaux : Éditions EAP.
- Frajermann, L. (2007). La Fédération de l'Éducation nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la IV^e République. Cartographie d'un débat, *Revue française de pédagogie*, 159, 69-79.
- Geay, B. (1999). *Professions : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*. Paris : Seuil.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-44.
- Le Bianic, T. (2005). *Les « Ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux-guerres à nos jours*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Aix-Marseille-II.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le Métier d'instituteur*. Paris : Éditions de Minuit.
- Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, IV. Depuis 1930*. Paris : Éditions Perrin.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école*. Paris : Éditions du Seuil.
- Reuchlin, M. (2010). *Histoire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tanguy, L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e plans (1962-1970). *Revue française de pédagogie*, 43(4), 685-709.
- Troger, V. (1989). L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité. *Histoire, Économie et Société*, 8(4), 593-611.
- Troger, V. (1999). De l'éducation populaire à la formation professionnelle. L'action de « Peuple et Culture », *Sociétés contemporaines*, 35(1), 19-42.

NOTES

1. . Je remercie celles et ceux que j'ai rencontrés et qui ont accepté de revenir sur leurs trajectoires professionnelles.
2. . Le directeur de l'Enseignement peut prendre un arrêté, puisqu'il dépend du sous-secrétariat d'État à l'Enseignement technique créé le 20 Janvierr 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. Voir Courtebras, B. (2008). *La Structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*. Paris : Publibook, p. 59.
3. . Le décret-loi de mai 1938, relatif à la structure de l'orientation et de la formation professionnelles dans le commerce et l'industrie, s'inscrit dans une politique gouvernementale amorcée depuis 1935 de promotion de la formation professionnelle des jeunes sortis de l'école primaire. Voir. Caroff, A. (1987). *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France, des origines à nos jours*. Paris : Éditions EAP, p. 102.
4. . AN. F/17/17933. Orientation professionnelle et psychotechnicien.
5. . AN. Fonds F17/17933. Circulaire n° 227L/7.
6. . Le soutien de Ragey à Piéron s'explique par 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 à l'Inetop que pour la science et qu'il y faut présence et assiduité. Voir le numéro de *La Boussole* à l'Inetop, n° 33, 23/11/1950. Je remercie Rémi Guerrier de m'avoir indiqué ce numéro.
7. . AN. Fonds F17/17934. Voir à ce sujet l'annotation de Ragey au projet de Piéron concernant le DECOP. Lettre de Piéron à Buisson et Ragey du 13 février 1953.
8. . AN. Fonds F17/17933. 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'OP. Direction de l'Enseignement technique, le 7 juin 1951.
9. . AN. Fonds F/17/17934 relatif à l'enseignement technique et à l'orientation professionnelle (1922-1960). Ce fonds contient toute une série de rapports de stage d'élèves conseiller.ère.s d'orientation qui décrivent scrupuleusement les missions des conseiller.ère.s, les outils utilisés ainsi que les publics des centres d'orientation professionnelle.
10. . Bulletin officiel, supplément Éducation nationale, 1^{er} décembre 1960, p. 6.
11. . AN. Fonds Guy Caplat. Fonds 19870194/6.
12. . Lettre 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.
13. . AN. Fonds Guy Caplat, 19870194/6.
14. . AN. Fonds Guy Caplat, 19870194/6.
15. . C'est ainsi que Robert (anonymisé) se sent perçu par les enseignant.e.s. Robert est sorti de l'Inetop en 1957. Il est muté au centre d'orientation professionnelle de Lille où il reste jusqu'en 1964. Puis il devient directeur du centre d'orientation de Cherbourg. Il devient au début des années soixante-dix 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 quatre-vingt, Claude Vimont propose à Robert de devenir chef du département de la formation professionnelle à Paris.

16. . AN. Fonds 19870194/6. Inspection académique des Pyrénées-Orientales le 16 décembre 1964.
17. . AN. Fonds Sébastien Loste, 640/AP/36. « Note à l'attention de Général de Gaulle sur le projet du ministère de l'Éducation nationale relatif à l'organisation de l'orientation », 14 avril 1966.
18. . *Bulletin de l'ACOF*, mars 1957.
19. . Compte rendu de la réunion amicale des conseiller.ère.s et directeur.rice.s de l'académie de Caen du 7 novembre 1964 réalisé par Jean Clochard. Archives privées de l'ACOF.
20. . *BINOP*, n° spécial de septembre 1955.
-

RÉSUMÉS

Grâce aux archives de Guy Caplat, sous-directeur de l'orientation scolaire dans les années soixante au ministère de l'Éducation nationale, aux archives nationales relatives à l'organisation de l'orientation professionnelle et à des entretiens, cet article se propose de mettre en évidence les incidences pratiques et symboliques de l'entrée des conseiller.ère.s d'orientation professionnelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire avec la réforme Berthoin de 1959.

Drawing on the archives of Guy Caplat, assistant director of educational counselling at the Ministry of National Education during the 1960s, and the national archives on the organisation of vocational guidance, as well as interviews, this article aims to highlight the practical and symbolic implications of the entry of vocational education counsellors into the first stage of secondary schooling following the Berthoin reform of 1959.

INDEX

Mots-clés : Conseiller.ère d'orientation, identités professionnelles, pratiques professionnelles, champ d'intervention professionnelle

Keywords : Educational counsellors, professional identities, professional practices, professional remit

AUTEUR

PAUL LEHNER

est Docteur en Science politique,

Université Paris-Nanterre. Thèmes de recherche : histoire de l'orientation scolaire et professionnelle, sociologie des politiques scolaires, sociologie des groupes professionnels, sociologie des sciences. Contact : Laboratoire ISP, UMR 7220, Université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense, Maison Max Weber, bât. K, 200 avenue de la République, 92001 Nanterre. Courriel : paullehner2@yahoo.fr