Maurice Reuchlin et l'orientation

Maurice Reuchlin and counselling

Michel Huteau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5559>

DOI : 10.4000/osp.5559

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2018

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Michel Huteau, « Maurice Reuchlin et l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/1 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5559> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5559>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Maurice Reuchlin et l'orientation

Maurice Reuchlin and counselling

Michel Huteau

- 1 À l'issue de sa formation de conseiller d'orientation professionnelle, après avoir été instituteur, Maurice Reuchlin a été recruté au Service de recherches de l'Inetop en 1945. Il est devenu chef de ce service en 1950. En 1963, succédant à Henri Piéron, il a pris la direction de l'Inetop et a assumé cette responsabilité jusqu'en 1984. Pendant une trentaine d'années, il a été amené, à d'assez nombreuses reprises, à exposer sa conception de l'orientation, tant scolaire que professionnelle ¹. Il a conduit également et dirigé des recherches empiriques, certaines en rapport direct avec la pratique des conseillers d'orientation, d'autres pouvant aussi, certes, être utiles à la pratique, mais destinées également à fournir des informations aux gestionnaires du système éducatif.
- 2 Cette période, qui correspond en gros aux « Trente Glorieuses » (1946-1975), a été marquée par une forte croissance économique et par de profondes transformations sociales, notamment dans le domaine de l'enseignement. La scolarisation s'est massivement développée, on a assisté aux débuts de la création d'une école moyenne, les établissements correspondant à des niveaux différents ont été mis en système et les procédures d'orientation ont été formalisées. Tout cela a eu des conséquences fortes sur la manière de concevoir l'orientation et sur la pratique des conseillers. De ponctuelle, l'orientation est devenue continue. Alors que les conseillers consacraient la quasi-totalité de leur temps aux élèves terminant leur scolarité primaire, ils vont désormais consacrer la quasi-totalité de leur temps aux élèves de l'enseignement secondaire. De professionnelle, l'orientation est devenue scolaire et professionnelle. Compte tenu de ces changements rapides, la réflexion que Reuchlin conduit sur l'orientation est souvent menée dans un cadre prospectif (on trouvera dans l'encadré 1 un résumé des principales réformes promulguées des années cinquante aux années soixante-dix ²). Ses réflexions et les exemples qu'il cite portent la marque du contexte scolaire de l'époque. Elles ne sont pas non plus indépendantes du contexte idéologique et il fustige notamment un certain nombre de positions qu'il considère comme des dérives irrationnelles du mouvement de mai 1968.

- 3 Il n'y a pas de « théorie de Reuchlin » sur l'orientation, mais il a exprimé un certain point de vue et pris des positions que nous tenterons d'explicitier. On montrera d'abord comment Reuchlin pose le problème de l'orientation dans toute sa complexité. Nous ferons ensuite quelques remarques sur la manière dont il traite des facteurs sociaux de l'orientation et des différences individuelles. Nous examinerons aussi comment il envisage les rapports entre l'école et l'orientation et le rôle et l'activité du conseiller d'orientation. Nous rappellerons en conclusion les valeurs auxquelles il se réfère.

Encadré 1**Vers le collège unique**

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, il existe deux systèmes d'enseignement quasi indépendants : un système primaire et un système secondaire. L'enseignement primaire reçoit les enfants de 6 à 14 ans. Il est constitué des écoles communales et a un prolongement : les cours complémentaires où est dispensé jusqu'en troisième un enseignement moderne court (les écoles primaires supérieures ont été rattachées au secondaire en 1941 et sont devenues des Collèges). La pièce maîtresse de l'enseignement secondaire est le lycée qui conduit ses élèves de la sixième au baccalauréat au moyen de deux filières : la filière classique et la filière moderne longue. Il a aussi ses classes primaires où enseignent des instituteurs avec un statut particulier. Comme l'écrit Antoine Prost, le secondaire a son primaire et le primaire a son secondaire. Ces deux systèmes d'enseignement sont typés socialement : les enfants de notables et de bourgeois vont dans le secondaire, les enfants du peuple dans le primaire. On est passé de ce type d'organisation à celui, plus démocratique, que nous connaissons actuellement, en plusieurs étapes échelonnées sur une vingtaine d'années.

1959 (réforme Berthoin)

La scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans.

Les Cours complémentaires deviennent des Collèges d'enseignement général.

On crée un cycle d'observation (sixième et cinquième des lycées et des CEG) et un cycle d'orientation (quatrième et troisième). Comme le tronc commun est limité à un trimestre seulement et que les élèves sont dans des établissements séparés, l'orientation continue à se faire au niveau du cours moyen 2 (malgré des tentatives de coordination entre lycées et CEG - les groupes d'observation dispersés).

Les centres d'orientation professionnelle deviennent des centres d'orientation scolaire et professionnelle (ils deviendront des centres d'information et d'orientation en 1971). Les conseillers d'OP deviennent des conseillers d'OSP (ils deviendront des conseillers d'orientation-psychologues en 1991).

1963 (réforme Fouchet - Capelle)

Création des collèges d'enseignement secondaire dans lesquels sont regroupées, de la sixième à la troisième, les quatre filières existantes : les deux filières du lycée (classique et moderne long), celle du CEG (moderne court), et celle qui correspond à l'école primaire (dite de « transition » en sixième et cinquième, et « terminale pratique » en quatrième et troisième). Les programmes « moderne long » se distinguent des programmes « moderne court » à partir de la quatrième. Auparavant, ces filières se distinguent uniquement par le statut des enseignants. Un palier d'orientation vers des établissements d'enseignement professionnels est établi en fin de cinquième (il est équivalent à celui qui existait à la fin de l'enseignement primaire). Les CEG ont vocation à devenir des CES, tout comme les premiers cycles des lycées.

1973

Les procédures d'orientation à l'issue de la classe de troisième sont formalisées. Au cours du second trimestre de l'année de troisième, les familles font connaître leurs vœux. Le conseil de classe valide ou non ces vœux. En cas de désaccord entre la famille et le conseil, une procédure d'appel est prévue et il est aussi possible de passer un examen. L'élève peut aussi redoubler. L'orientation ne correspond pas toujours aux possibilités d'affectation. L'application de ces procédures a conduit à une augmentation des redoublements et à l'élimination des élèves les plus âgés.

1975 (réforme Haby)

L'orientation scolaire et professionnelle, 47/1 | 2018

Les CES deviennent des collèges et, en principe, il n'y a plus de filières. À terme, l'enseignement doit être indifférencié de la sixième à la troisième. Ne subsiste plus que le palier d'orientation en fin de cinquième vers l'enseignement professionnel qui verra son importance se réduire au fur et à mesure que les formations professionnelles débiteront après la troisième.

Qu'est-ce que l'orientation ?

- 4 Maurice Reuchlin - il l'écrit en 1973 dès la première page de l'avertissement à *L'Enseignement de l'an 2000* (sous-titre de l'ouvrage : *Le problème de l'orientation*) - a « le goût des problèmes bien définis pouvant être abordés par des méthodes objectives ». Or, l'orientation, du moins si l'on n'en donne pas une définition abusivement restrictive, est manifestement un problème mal défini qui ne peut être abordé que très partiellement par des méthodes objectives. Plus généralement, « on manque de schémas théoriques s'appliquant à des problèmes psychosociaux observés dans leur cadre naturel... » (Reuchlin & Bacher, 1969, p. 5). Si Reuchlin s'intéresse quand même à l'orientation, c'est essentiellement parce qu'il considère qu'il s'agit là d'un problème social de première importance. Mais il ne renonce pas à tenter de le formaliser et il en présente « une ébauche de modèle » (1971a, 1973a).

Trois niveaux de définition

- 5 On peut aborder le problème de l'orientation à différents niveaux. D'abord à un niveau global qui concerne une vaste population comme celle de l'ensemble d'un pays. On peut décrire la répartition de la population scolaire, ou encore la répartition de la population active selon divers critères. On obtient ainsi une série de distributions et on appellera « orientation » les mécanismes ou les processus conduisant à ces distributions et qui les expliquent. De nombreux facteurs peuvent alors être évoqués : des facteurs démographiques et économiques (natalité, structure et âge de la population active, degré de mobilité sociale, revenus, etc.), des facteurs relatifs à l'appareil scolaire (durée de la scolarité, durée des enseignements communs, méthodes pédagogiques, critères d'admission aux différents niveaux de la scolarité, etc.), des facteurs culturels, sociaux et politiques. À ce niveau, on se demande si la répartition de la population scolaire est satisfaisante ou non et on cherche généralement à la modifier en réformant la structure et le mode de fonctionnement du système de formation.
- 6 À une échelle plus fine, on s'intéresse à la répartition de la population scolaire ou professionnelle de certains groupes et l'on se propose de modifier les distributions observées soit pour agir sur les distributions générales, soit en fonction de certaines valeurs. Prenons par exemple la distribution des élèves dans diverses filières du collège (avant l'instauration du collège unique) en fonction de l'origine sociale. On constate que les élèves issus de milieux socioculturels défavorisés sont sous-représentés dans les filières prestigieuses. Cette situation peut être jugée insatisfaisante car elle prive la société de talents qui lui seraient utiles (on parlait à l'époque de « réserves d'aptitudes »), ou parce qu'on la juge injuste. Pour modifier cette situation, on pourra mettre en œuvre des mesures générales qui n'auront pas le même effet sur tous les groupes considérés (par exemple, retarder l'âge de la première orientation qui permettra aux groupes défavorisés de rattraper une part de leur handicap), des mesures spécifiques au groupe considéré (augmenter le nombre des bourses attribuées), ou encore agir directement sur les individus par une information et des conseils personnalisés.
- 7 Enfin, le problème de l'orientation peut être abordé à l'échelle individuelle. L'orientation ne peut plus alors être décrite par une distribution d'effectifs, mais elle

prend la forme d'une distribution de probabilités. En l'absence d'informations spécifiques sur l'individu, la distribution des probabilités aura la forme de la distribution des effectifs du groupe auquel il appartient. Si on constate que sur 100 élèves du groupe considéré, 30 accèdent au niveau supérieur, la probabilité pour qu'un élève y accède sera de 0,30. Mais, à ce niveau, on peut faire intervenir des variables individuelles relatives notamment aux capacités intellectuelles, aux motivations, aux soutiens que l'on peut attendre du milieu, qui conduiront à une modification de la distribution des probabilités. C'est surtout à ce niveau que se manifeste l'aide à l'orientation prodiguée par les pairs, les parents, les enseignants et les conseillers d'orientation.

- 8 Il y a de nombreuses interactions entre les variables qui viennent d'être évoquées. Le même facteur n'aura pas les mêmes effets selon les valeurs prises par un autre facteur. On sait, par exemple, que l'orientation est liée à la fois aux performances scolaires et au niveau social de la famille. Or, à certains paliers d'orientation, et cela a été maintes fois observé (au niveau du CM2 et de la classe de cinquième notamment), l'effet de la performance scolaire est plus marqué dans les groupes sociaux défavorisés. Pour diverses raisons, tout se passe comme si les élèves des classes favorisées avaient moins besoin de bons résultats scolaires pour rejoindre les « meilleures » filières.

Évolution

- 9 À plusieurs reprises, Reuchlin a présenté, sous une forme synthétique, les données relatives aux divers facteurs qui viennent d'être évoqués dans ses ouvrages et dans une série d'articles (1964b, 1965a, 1967, 1968, 1977). Dans *L'Enseignement de l'an 2000*, il examine comment ces facteurs sont susceptibles d'évoluer et de contribuer ainsi à modifier la nature des problèmes d'orientation. Tout en sachant qu'une prévision erronée peut s'avérer utile, dans la mesure où elle conduit au réexamen des hypothèses sur lesquelles elle est fondée, nous ne nous livrerons pas au petit jeu qui consisterait à se demander si les prévisions de Reuchlin pour 2000, formulées en 1973, avec beaucoup de prudence il est vrai, ont été confirmées ou non. Signalons cependant deux perspectives d'évolution qui lui paraissaient centrales pour l'orientation. Au niveau global, du fait des progrès techniques, des compétences scientifiques de haut niveau sont de plus en plus nécessaires. Leur acquisition, qui repose sur des savoirs cumulatifs, suppose des formations longues et exigeantes. Par ailleurs, au niveau individuel, l'évolution des mœurs tend à mettre au premier plan l'expression de soi et des revendications de liberté individuelle dans la composition des cursus. Reuchlin voit une contradiction entre ces deux évolutions. La seconde perspective était optimiste, optimisme largement partagé à l'époque. Reuchlin considérait alors que la société allait devenir plus égalitaire. L'origine sociale et le sexe (et aussi, à ce moment-là, le lieu d'habitation), qui étaient des facteurs massifs dans l'orientation, devaient voir leur importance se réduire. En conséquence, les facteurs purement individuels relatifs à l'intelligence et aux motivations devaient jouer un plus grand rôle.

Pluridisciplinarité

- 10 À un niveau général, l'orientation doit donc être abordée dans une perspective pluridisciplinaire. C'est une telle perspective qui a été retenue dans une enquête réalisée par l'Inetop en 1964 (Reuchlin & Bacher, 1969) à la suggestion du Commissariat

au Plan ³. L'enquête a porté sur un échantillon représentatif des élèves scolarisés en classe de troisième (10 000 élèves) et avait pour objectif l'étude des facteurs pouvant avoir une incidence sur l'orientation des élèves. Des tests et des questionnaires ont été appliqués aux élèves. Parents, professeurs et chefs d'établissement ont été sollicités par questionnaires. On a également utilisé les statistiques scolaires et économiques départementales. Parmi les 250 variables qui ont été observées, on peut citer :

- des variables relatives aux élèves : situation de la famille, aptitudes, résultats scolaires, intérêts, projets, projets des parents, niveau de connaissance des études et des professions, etc. ;
- des variables relatives à l'établissement : nature de l'établissement, possibilité d'orientation pratiquement offertes aux élèves à l'issue de la classe de troisième, etc. ;
- des variables relatives au département : taux de boursiers en troisième et en seconde, taux de scolarisation en troisième et en seconde, pourcentage de jeunes de 17 ans au travail, indice de tension du marché du travail, etc.

« Une telle extension... correspond à une hypothèse générale selon laquelle l'orientation à la fin du premier cycle secondaire se trouvait vraisemblablement placée sous la dépendance d'une multiplicité de facteurs psychologiques, sociologiques, économiques, et qu'en négligeant trop de ces facteurs, on pouvait être conduit à des conclusions non seulement partielles, mais encore erronées » (Bacher & Isambert-Jamati, 1970) ⁴.

Facteurs sociaux et individuels de l'orientation

L'origine sociale

- 11 Au début, des années soixante-dix, la liaison entre l'origine sociale et la réussite scolaire, qui est un facteur massif de l'orientation, est bien connue. En moyenne, les élèves des classes favorisées ont de meilleures notes, ont une scolarité plus longue et sont surreprésentés dans les filières prestigieuses. Ils accèdent à des professions mieux considérées et mieux rémunérées. Reuchlin prend ses distances vis-à-vis des théories, ayant alors une certaine audience dans les milieux universitaires, qui rendent l'école responsable de cet état de fait. Si les enfants des classes populaires réussissent moins bien, ce n'est pas parce que l'école est « bourgeoise », imprégnée des valeurs des classes dominantes. L'école, pense-t-il, dispense des connaissances et des modes de pensée objectifs, indépendants de toute idéologie. Mais nous verrons bientôt qu'il considère aussi que les méthodes pédagogiques traditionnelles de l'enseignement secondaire ne permettent pas aux élèves des milieux populaires de corriger leur handicap.
- 12 La moindre réussite des élèves des classes populaires provient pour l'essentiel des caractéristiques du milieu familial. Il y a d'abord les conditions financières qui ne se réduisent pas au coût des études. Le fait, par exemple, de disposer d'une chambre pour travailler, ou encore de voyager, contribue à la réussite scolaire. Mais il y a plus : des milieux familiaux différents entraînent des différences d'éducabilité que repèrent les tests d'intelligence. Ces tests d'intelligence ne sont pas biaisés par un choix de questions qui avantagerait les enfants de milieu favorisé en faisant appel à des situations qui leur seraient plus familières. Ils sont idéologiquement neutres. L'infériorité moyenne des résultats des enfants des milieux défavorisés dans les tests d'intelligence correspond à un handicap bien réel. Cette relation entre intelligence et milieu n'a rien de surprenant : « il paraît difficile... d'admettre que l'intelligence soit

d'une nature suffisamment immatérielle pour échapper au déterminisme des conditions dans lesquelles l'enfant s'est développé, et que l'adolescent puisse s'expliquer sans référence à son histoire » (1977, p. 12). Mais, et Reuchlin insiste beaucoup et souvent sur ce point, l'écart des moyennes ne doit faire oublier l'importance des différences individuelles à niveau économique constant.

- 13 Pour expliquer cette relation entre intelligence et milieu social, on a montré qu'elle était médiatisée par des pratiques éducatives qui varient largement d'un milieu social à l'autre. Pour aller plus loin dans l'explication, Reuchlin, s'inspirant de Piaget, a proposé une hypothèse originale. Dans les milieux favorisés, l'environnement proposé à l'enfant est structuré d'une manière plus stable, plus cohérente et plus complexe, ce qui faciliterait le développement cognitif ⁵ (1972b). Ce sont donc les mêmes facteurs qui sont sollicités pour expliquer à la fois les différences entre individus et les différences entre classes sociales.

L'observation des différences individuelles

- 14 Lorsqu'on l'envisage à l'échelle individuelle l'orientation est sous la dépendance de différences individuelles relativement stables (elles portent sur la cognition, la motivation et les représentations) qu'il importe notamment d'interpréter, d'en connaître l'origine, la stabilité effective et la valeur prédictive. Reuchlin considère que, pour répondre à ces questions, il est absolument nécessaire de disposer de descriptions objectives. Les différences individuelles doivent donc être appréhendées au moyen de tests et de questionnaires.
- 15 Sous la direction de Reuchlin, le Service de recherches de l'Inetop, au cours des années cinquante et soixante, va consacrer une part importante de son activité à la construction d'épreuves destinées à évaluer objectivement des caractéristiques individuelles pertinentes pour l'orientation : batterie de tests cognitifs collectifs avec une définition des dimensions fondées sur l'analyse factorielle, épreuves de connaissances normalisées pour plusieurs niveaux scolaires, questionnaires d'intérêts professionnels. On met au point un modèle de fiche scolaire pour recueillir les avis des enseignants. Les procédures de recrutement des centres d'apprentissage sont examinées et des améliorations sont proposées. Parallèlement, grâce au réseau que constituent les centres d'orientation, des enquêtes portant sur les facteurs de l'orientation sont réalisées. On met également au point des méthodes d'information sur les professions. Pendant cette période, le Service de recherches s'étoffe : en 1946, Reuchlin était le seul collaborateur de Madame Piéron qui en était responsable, mais en 1964, ce service comprend 13 chercheurs et 5 collaborateurs à temps complet. En même temps, la recherche devient plus technique. Alors qu'elle se limitait le plus souvent à la construction d'étalonnages de tests, elle inclut dorénavant des considérations systématiques sur la fidélité et la validité et utilise couramment des méthodes d'analyse statistique (analyse factorielle, analyse de régression). Reuchlin publie de nombreuses notes sur des questions de méthodologie psychométrique ⁶. Ces travaux méthodologiques sont associés à une réflexion épistémologique sur le rôle des méthodes quantitatives en psychologie qui débouchera sur une thèse d'état soutenue en 1962.

Intelligence et hérédité

- 16 Reuchlin s'est surtout intéressé aux différences d'intelligence. Celles-ci proviennent des effets de l'environnement mais elles ont aussi une base génétique ⁷. Le principal argument est fourni par les études sur les jumeaux : puisque les jumeaux monozygotes élevés ensemble se ressemblent plus que les jumeaux dizygotes élevés ensemble également, c'est qu'ils ont le même patrimoine génétique (on admet que les effets différenciateurs du milieu sont identiques dans les couples de monozygotes et dans les couples de dizygotes). Plus généralement, les individus se ressemblent d'autant plus qu'ils sont proches génétiquement (à égalité des conditions environnementales). Contrairement à ce qu'affirmait Henri Piéron (voir encadré 2), ce ne sont pas des formes d'intelligence particulières qui seraient affectées par l'hérédité, mais plutôt un niveau global.
- 17 Conscient que facteurs environnementaux et facteurs génétiques sont en interaction, et persuadé qu'elle n'a pas grand sens, Reuchlin n'a jamais repris à son compte la quantification (à partir des indices d'héritabilité) des parts respectives du milieu et de l'hérédité dans la variabilité des performances intellectuelles. Il pense cependant que l'hérédité fixe des limites à l'éducabilité. Il juge qu'il est évidemment souhaitable « que l'éducation se perfectionne et se développe assez pour permettre à chacun d'atteindre la forme de réalisation individuelle qu'il jugera la "meilleure" parmi celles qui lui sont biologiquement accessibles » (1973a, p. 85). Il juge également souhaitable « que les moyens d'estimation des aptitudes individuelles se développent assez pour que chaque enfant (et sa famille) soit informé en temps voulu des perspectives éducatives que lui ouvrent les potentialités dont il est porteur... » (1973a, p. 85). Plus généralement, il considère qu'il est « tout à fait impossible d'imaginer un système d'éducation et d'orientation dans lequel des différences constitutionnelles n'interviendraient pas » (1971a, p. 94).

Encadré 2

Piéron et Reuchlin

Pour Piéron, il existe des aptitudes héréditaires correspondant à des métiers. La distribution inégale d'aptitudes naturelles est le fondement de l'OP : « il est possible d'affirmer, en l'état actuel de nos connaissances, la validité du fondement de l'OP, à savoir l'existence chez les hommes d'aptitudes différentes d'origine constitutionnelle, héréditaires » (1937, p. 2). « *L'aptitude est la condition congénitale d'une certaine modalité d'efficience* », écrit Piéron en 1949 [c'est lui qui souligne]. Et il ajoute : « C'est le substrat, non directement accessible, d'une capacité, qui, celle-ci, est directement révélabile, sous condition d'une volonté d'exécution, mais qui dépend aussi de la formation éducative et de l'exercice, ainsi que du degré de maturation, quand le développement n'est pas terminé, ou se trouve arrêté précocement » (p. 31). « Ce qui a une valeur dans le concept, continue Piéron, c'est une possibilité de prédiction » et encore : « normalement on doit provoquer les activités pour déceler les aptitudes, dont la notion a une valeur essentiellement pratique : il s'agit de prévoir la réussite dans une activité intéressante et par là même complexe, envisagée le plus souvent sous une forme syncrétique assez confuse » (p. 32) (pour un examen plus complet des positions de Piéron, voir Huteau & Blanchard, 2014).

La distinction aptitude-capacité vise à résoudre le problème central de l'OP : peut-on prévoir l'efficience de demain, à partir d'un constat fait aujourd'hui alors que l'individu va changer ? Pour Édouard Claparède, cette question était « la plus importante de la psychotechnique ». Piéron y répond en considérant finalement que la mesure des capacités fournit une bonne estimation des aptitudes. Sinon, les aptitudes n'étant pas observables, on ne voit pas très bien comment elles pourraient permettre des prédictions. Commentant des travaux où l'on compare des enfants élevés à la campagne et des enfants élevés en ville il écrit : « Les inégalités, très limitées, de "nurture" ne sont en général pas suffisantes pour entraîner des différences de capacités quand les aptitudes sont identiques. Il y a là un point très important au point de vue pratique, car cela légitime une hiérarchie d'aptitudes - directement inaccessibles - en la fondant sur la hiérarchie des capacités effectives, dans les conditions normales, où il n'y a que des différences assez minimes de milieu » (1949, pp. 20-21, souligné par nous).

La distinction entre aptitude et capacité à laquelle Piéron tenait tant est-elle justifiée ? Reuchlin (1954) a clairement montré qu'elle ne l'était pas en soulignant le poids des facteurs sociaux sur « les seules données qui nous sont concrètement accessibles ». « Même en supposant que nous parvenions à éliminer l'influence de toute formation éducative systématique, nous ne pourrions jamais connaître "le substrat congénital" que dans l'état où l'ont amené les conditions de vie que le sujet a connues avant notre examen, conditions de vie qui sont largement fonction de facteurs socio-économiques » (p. 371). Par ailleurs, « il n'y a pas une d'aptitude "en soi" à un métier », « mais bien une aptitude par rapport à certaines conditions techniques, économiques et sociales d'exercice de ce métier, par rapport à une certaine échelle de valeurs acceptée par un certain groupe social » (p. 372). Reuchlin dénonce ensuite deux idées fausses, sur les tests et sur l'analyse factorielle. « L'assimilation du résultat d'un test à la mesure d'une aptitude ne correspond qu'à une définition arbitraire du mot aptitude, ou à l'acceptation de postulats peu vraisemblables sur la nature de la réussite professionnelle » (p. 381). Cette « idée fausse » était une idée de Piéron. L'analyse factorielle est « une technique descriptive susceptible de révéler les structurations possibles d'une série de variables... et non un moyen universel de connaissances des aptitudes » (p. 389).

Cette critique est sévère mais elle ne met pas en cause l'intérêt d'un diagnostic des « aptitudes-capacités » au moyen de tests. En effet, écrit Reuchlin, « les tests [...] ont un intérêt qui n'est pas lié à l'hypothèse selon laquelle ils sont de pures mesures d'aptitudes » (p. 381). La distinction de Piéron avait une visée pratique : faire des pronostics de réussite professionnelle.

Mais on peut aussi tenter des pronostics à partir des résultats aux tests. Si cela est possible, il n'est ni scolaire ni professionnel. Mais le but pratique sera atteint. Finalement, la critique de Reuchlin clarifie et simplifie le problème de la prédiction sans mettre en cause le modèle de l'OP de Piéron fondé sur un diagnostic. C'est sans doute la raison pour laquelle celui-ci l'a jugée recevable, malgré de vraisemblables réticences, dans son *Traité de psychologie appliquée*.

- 18 S'il existe une capacité d'adaptation générale - l'intelligence - et si celle-ci est en partie sous contrôle génétique, cela à des conséquences que Reuchlin n'esquive pas. Comme la mobilité sociale est en partie fonction de cette capacité d'adaptation et que l'union des géniteurs ne se fait pas au hasard, les gens ayant un bon potentiel génétique auront une probabilité non négligeable de rejoindre les classes favorisées, une probabilité non négligeable non plus de faire des enfants avec un partenaire également d'une classe favorisée, ces enfants hériteront d'une bonne capacité d'adaptation, etc. Une partie du handicap intellectuel moyen des enfants des classes défavorisées aurait donc une origine génétique. À la différence des psychologues anglais disciples de Galton, et plus particulièrement de Cyril Burt, Reuchlin n'affirme pas que ce mécanisme est à l'œuvre, mais il pense que ce n'est pas impossible, qu'il faut le prendre au sérieux et que, malgré un certain conformisme intellectuel sur cette question, l'on ne peut pas se contenter de l'ignorer⁸. On notera cependant, comme nous le verrons prochainement, que cette hypothèse est totalement absente de ses considérations et de ses travaux sur la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances. Les darwinistes sociaux pensent que ce mécanisme est effectivement à l'œuvre et ils en déduisent souvent que la société est bien faite car les hiérarchies sociales ont alors une base naturelle. Ce n'est pas le cas de Reuchlin qui, dans cette éventualité, craint « la constitution d'une classe "méritocratique" restreinte et fermée sur elle-même » (1973a, p. 84).
- 19 Il s'inquiète également de la constitution d'une telle classe méritocratique indépendamment de toute considération génétique. Les enfants des personnes ayant accédé aux niveaux les plus élevés sont mieux préparés que les autres à accéder à ces niveaux parce qu'ils acceptent plus facilement les exigences d'un enseignement structuré et sélectif (cumulatif). « Les organismes de formation publics ou privés dispensant de tels enseignements peuvent tendre à se séparer des organismes offrant à tous un enseignement prolongé sans exigence et sans ambition ». Ces différences de formation et d'activités professionnelles consécutives conduiraient à des genres de vie « profondément différents ». Pour Reuchlin, l'orientation doit « essayer d'intervenir pour pallier les dangers d'une telle organisation sociale, que l'on peut considérer comme possible, mais certainement pas comme souhaitable » (1973a, p. 111).

Enseignement et orientation

- 20 « Les aspects pédagogiques sont les aspects les plus immédiatement apparents de l'orientation scolaire, et finalement ses aspects déterminants » (1971a, p. 55). La répartition des élèves entre les diverses filières de formation dépend directement de la structure de l'appareil de formation et de la capacité d'accueil de ces filières. Ce sont les enseignants qui définissent le niveau d'exigence pour accéder à la classe supérieure et qui délivrent les diplômes. Les enseignants sont majoritaires dans les « conseils » qui valident ou non les vœux des familles. Les évaluations scolaires jouent donc un rôle tout à fait central dans l'orientation. Ces évaluations sont-elles satisfaisantes ?

Les évaluations scolaires

- 21 De toute évidence, pour Reuchlin, elles ne le sont pas, et cela pour de nombreuses raisons que les travaux docimologiques, notamment ceux réalisés à l'Inetop, ont bien montrés. Les expériences de multicorrection font apparaître des désaccords entre

enseignants notables, qu'il s'agisse des notes attribuées, de l'utilisation de l'échelle des notes possibles ou encore de l'ordination des copies. Lorsque les professeurs apprécient leurs propres élèves, on pourrait s'attendre à ce que la situation soit meilleure. En effet, l'évaluation est alors prononcée à partir d'informations diverses et recueillies sur une période longue. On note cependant que les appréciations des enseignants ne sont pas toujours cohérentes. Par exemple, en troisième, près de la moitié des élèves jugés inaptes par les enseignants à poursuivre des études sont pourtant jugés par ces mêmes enseignants posséder une intelligence normale et avoir acquis les mêmes connaissances que la moyenne des élèves (Reuchlin & Bacher, 1969). On note aussi que des élèves, obtenant le même score dans des épreuves de connaissances standardisées, sont évalués très différemment par les enseignants. Enfin, la valeur prédictive des évaluations des enseignants n'est pas supérieure à celle des résultats à des épreuves normalisées passées en une heure. Elle peut même l'être moins. Par exemple, les résultats scolaires obtenus en fin de cinquième sont mieux prédits par des épreuves normalisées appliquées en cours moyen 2 (CM2) que par les appréciations de l'instituteur (Reuchlin & Bacher, 1965). Ces constats sont moins surprenants qu'il y paraît. En effet, les enseignants ont pour cadre de référence dominant la classe alors que le niveau des classes est très hétérogène. Par ailleurs, les normes implicites qu'ils utilisent sont très variables d'un enseignant à l'autre. Reuchlin a proposé toute une série de mesures destinées à rendre l'évaluation scolaire moins aléatoire, mais il pense que leur effet sera limité tant que l'école n'aura pas explicité clairement les objectifs qu'elle poursuit.

- 22 Les données des enquêtes sur l'orientation de Reuchlin et Bacher comportent des enseignements docimologiques. Nous venons d'en donner deux exemples. Mais Reuchlin s'est aussi livré à des recherches docimologiques. Citons-en deux (1959a). La première porte sur les évaluations des instituteurs en CM2. Les élèves ont passé un test de connaissances en mathématiques. Pour un même niveau de connaissance évalué par le test, un élève peut être jugé très bon, bon, moyen, ou médiocre par son instituteur. La seconde recherche porte sur le baccalauréat. Pour une même discipline, les corrélations entre les notes de l'oral et celles de l'écrit sont faibles. La dispersion des moyennes des notes attribuées aux candidats par chaque jury est nettement plus importante que celle qui proviendrait uniquement des fluctuations d'échantillonnage. Pour certaines matières, si l'on veut prédire la note d'un candidat à l'oral, il est plus utile de connaître la sévérité du jury qui l'a examiné plutôt que sa note à l'écrit !

La démocratisation du premier cycle secondaire

- 23 Reuchlin et l'Inetop, en liaison avec les services du ministère de l'Éducation nationale, ont été fortement impliqués dans la mise en place et l'accompagnement des réformes des années soixante et soixante-dix (voir encadré 1). Pour tout le monde, dans les années cinquante, un développement et une démocratisation du système éducatif paraissent nécessaires pour deux raisons : d'une part, afin de répondre aux besoins de l'économie qui, du fait du développement technologique, exige un personnel qualifié de plus en plus nombreux et des qualifications toujours plus élevées et, d'autre part, afin de répondre à une demande sociale des familles qui se fait de plus en plus pressante. Ce développement peut être envisagé de deux manières. On peut maintenir après le CM2 des filières à vocation différente et faciliter l'accès aux filières « nobles » du plus grand nombre. À cette position - que Reuchlin nomme un « aristocratie éclairée » -, il en

oppose une autre qui a sa préférence bien qu'il ne sous-estime pas les difficultés de sa réalisation qu'il nomme « démocratisation égalitaire » qui consiste à unifier l'enseignement et à promouvoir scolairement et socialement la totalité ou la quasi-totalité d'une classe d'âge (1964a). Il plaide donc, et bien sûr il n'est pas le seul puisque cette solution va l'emporter, pour la mise en place de « structures horizontales » où tous les enfants sont regroupés en fonction de leur âge, l'orientation se faisant à partir d'un tronc commun qu'il souhaite être d'une durée de quatre années après le CM2.

- 24 Pour Reuchlin, une telle organisation, certes, contribue à plus de justice sociale, mais elle lui paraît aussi plus rationnelle, non seulement parce qu'elle permet une utilisation sociale optimale des ressources humaines mais aussi parce qu'elle est en accord avec les données scientifiques. Il justifie l'existence d'un tronc commun à partir de ce que l'on sait sur la différenciation des aptitudes. Après avoir examiné tous les travaux sur cette question réalisés au moyen de l'analyse factorielle il conclut :

« Si donc, les organisateurs de l'enseignement demandaient aux psychologues à quel âge il est possible d'offrir aux élèves un début de spécialisation vers des enseignements pouvant être techniques, littéraires ou scientifiques, les résultats des analyses factorielles réalisées jusqu'ici conduiraient à choisir un âge voisin de 14 ans » (1958, p. 331).

- 25 C'est également à l'aide d'arguments tirés de recherches qu'il met en cause les modalités du recrutement à l'entrée en sixième. Au début des années soixante, l'admission en classe de sixième n'était pas automatique. Environ 80 % des candidats étaient admis. Or, selon une enquête conduite en 1962 sur tous les élèves de CM2 du département du Loiret⁹, de nombreux élèves n'étaient pas candidats alors que leurs connaissances scolaires (évaluées par des épreuves normalisées) étaient équivalentes à celles des candidats admis. Ils représentaient environ 20 % de la population générale, soit près de 100 000 élèves (Reuchlin & Bacher, 1965).

Démocratisation et pédagogie

- 26 Si la réforme des structures paraît nécessaire à la démocratisation, elle n'est pas suffisante. Les élèves du Loiret, examinés en CM2, ont été suivis en sixième et en cinquième. En fin de cinquième, un certain nombre d'élèves ne sont pas jugés, par les chefs d'établissements, comme étant à leur place dans le cycle d'observation. Ceux-ci sont plus nombreux dans les catégories sociales défavorisées (en CM2, les instituteurs étaient plus optimistes). Les enfants issus de catégories sociales favorisées sont mieux adaptés à l'enseignement traditionnel. Pour Reuchlin, c'est la pédagogie qui est responsable de cet état de fait. « La pédagogie du cycle d'observation paraît ne pas avoir permis aux enfants les moins favorisés de combler leur handicap, de rembourser l'avance qui leur avait été faite au moment de l'entrée en sixième » (1965, p. 316). Il faut donc diversifier les méthodes d'enseignement en fonction du public :

« [...] une pédagogie plus concrète est sans doute mieux adaptée à la moyenne des enfants issus des classes socioprofessionnelles modestes. Mais il est essentiel qu'elle soit considérée comme une pédagogie de transition destinée à amener le plus grand nombre d'enfants à maîtriser la pensée abstraite et sa formulation verbale, et non comme une pédagogie spécialisée, préparant ceux qui la reçoivent à des enseignements ultérieurs restant au niveau concret » (Reuchlin & Bacher, 1965, p. 116).

- 27 Pour Reuchlin, cette « pédagogie compensatoire » concerne aussi la scolarité primaire.

- 28 Cette question des méthodes pédagogiques peut être abordée sous un autre angle. On sait que les meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire, tant en cinquième qu'en troisième, sont l'âge et l'aisance verbale. La réussite sera d'autant meilleure que les enfants seront jeunes et performants dans les tests verbaux. Dans les conditions d'enseignement actuelles, « il serait donc rationnel de sélectionner pour l'enseignement long en général et pour l'enseignement classique en particulier les élèves les plus verbaux et les plus jeunes » (1965, p. 318). Or, il se trouve également que l'âge et l'efficacité verbale sont liés à l'origine sociale. « De telle sorte que, dans un tel cas, l'orientation scolaire peut ou bien satisfaire les exigences des méthodes et des critères pédagogiques traditionnels, ou bien satisfaire les exigences de la démocratisation, mais qu'il lui est bien difficile de satisfaire à la fois les uns et les autres » (1965, p. 318). Là encore, la solution est d'ordre pédagogique. Reuchlin pense qu'il serait souhaitable que des méthodes moins verbales soient utilisées dans la section de transition et dans certaines sections modernes, mais toujours à titre transitoire. Il craint qu'un usage maladroit de ces méthodes ne les transforme en « un nouveau facteur de ségrégation ».
- 29 La réforme de la pédagogie est donc nécessaire à la démocratisation. Elle seule peut « donner un contenu aux réformes portant sur les structures et l'organisation de l'enseignement » (1965, p. 315). Elle doit conduire notamment à renouveler l'enseignement de certaines disciplines et à les revaloriser. L'apprentissage de la pensée abstraite, qui est le grand objectif de l'enseignement, « ne peut être le privilège d'aucune section de l'enseignement secondaire. Il peut s'effectuer autrement que par l'apprentissage du latin ou de la philosophie » (1964, p. 95).
- 30 Avec la création progressive d'une école moyenne, les problèmes d'orientation changent de nature. Avec les CES, le premier palier d'orientation est le CM2, d'où un déplacement de l'activité des conseillers vers ce niveau, déplacement qui est d'ailleurs antérieur à la promulgation des réformes¹⁰. Avec la création des collèges, le palier principal d'orientation devient la classe de troisième (nous avons noté que perdure une orientation vers l'enseignement technique en fin de cinquième). Mais Reuchlin affirme que ce serait une erreur de penser qu'avec cette évolution les conseillers (et aussi les enseignants) « ont seulement changé de clientèle, changé un peu de place sur l'organigramme, et peuvent... continuer à utiliser leurs méthodes traditionnelles dans l'esprit traditionnel » (1965, p. 315). Les acquisitions scolaires deviennent, bien plus que par le passé, un facteur déterminant de l'orientation qui devient alors la résultante de l'adaptation scolaire. Favoriser l'orientation, c'est donc favoriser cette adaptation. D'où l'idée d'une observation continue « pratiquée chaque fois que possible en collaboration avec les maîtres et les parents pendant toute la scolarité secondaire... » (1959b, p. 13). Dans cette perspective, le conseiller d'orientation devient un psychologue scolaire du second degré... sans cesser pour autant d'être un conseiller d'orientation¹¹.

Rôle et activité du conseiller d'orientation

Légitimité de la profession

- 31 Dans les années qui ont suivi mai 1968, des conseillers et des étudiants de l'Inetop doutaient de l'intérêt de la profession de conseiller d'orientation. Pour certains, favorisant l'adaptation de l'individu à la société telle qu'elle existe - une société

capitaliste inégalitaire - le conseiller ne justifierait-il pas l'état social existant, freinant ainsi le mouvement social réformateur, voire retardant une révolution souhaitable ? L'action du conseiller serait donc nuisible. Pour d'autres, elle serait simplement inutile. Le déterminisme social serait tel et les mécanismes de la reproduction si implacables que le conseiller n'aurait aucune influence sur l'orientation.

- 32 Reuchlin reconnaît que la profession de conseiller n'est pas très confortable.
- « Les conseillers d'orientation, écrit-il, exercent un métier qui ne leur assure guère cette paix de l'esprit et de la conscience que peuvent procurer certaines activités professionnelles. Ce métier est trop récent, il occupe une place trop inhabituelle, son objet est trop difficile à définir. Surtout, il est ou il paraît trop lié aux problèmes les plus généraux, les plus controversés philosophiquement, les plus incertains scientifiquement que posent l'homme et la société » (1977, p. 5).
- 33 Mais il veut éviter « qu'une inquiétude pouvant être féconde... ne se transforme en un malaise paralysant, voire en une attitude professionnellement suicidaire » (1977, p. 5).
- 34 Pour Reuchlin, les problèmes, d'orientation, et notamment le problème central de la non-correspondance de la structure des désirs spontanés et de la structure des emplois, se posent dans tous les pays développés. Ils sont déterminés pour l'essentiel par le degré de développement scientifique et technique de la société. De la même manière que la forme des problèmes d'organisation des transports ou de distribution de l'électricité ne change pas en fonction de l'évolution politique, les problèmes d'orientation sont des problèmes où « les échelles de valeur politique ne s'appliquent pas » (1977, p. 8). À l'appui de son raisonnement, Reuchlin mobilise toutes les données disponibles sur l'orientation en Union soviétique pour montrer que les problèmes rencontrés là-bas sont les mêmes que ceux que nous connaissons ici. Certes, en tant que citoyen le conseiller peut agir sur le cours de choses, par exemple sur les conditions de travail, ou sur la répartition de la richesse produite. « Mais ce serait une vue particulièrement simpliste de son activité professionnelle, nous dit Reuchlin, que de considérer qu'elle ne constitue rien d'autre que la défense d'une politique particulière. Elle répond à un problème social beaucoup plus fondamental » (1977, p. 10).
- 35 La liaison entre l'origine sociale et l'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, est bien établie au moment où écrit Reuchlin. Il pense que cette liaison s'atténue au cours du temps et qu'il y a partout une évolution, « bien que partout trop lente », vers une plus grande égalité des chances. Cette inégalité des chances a un caractère apolitique dans la mesure où on l'observe, quel que soit le régime politique. S'il y a une « erreur psychologue » qui consiste à donner une explication psychologique aux faits sociaux, il y a aussi une « erreur sociologue » qui consiste à ignorer les faits psychologiques. Le fait psychologique, en l'occurrence, est la grande variabilité des compétences cognitives observées entre enfants de même niveau socio-économique. « Il est très important que le conseiller ne sous-estime pas l'importance des variations individuelles observables au sein de chacun des groupes socioprofessionnels, quoi qu'il en soit des hypothèses évoquées pour les expliquer » (1977, p. 13), car il peut avoir une action sur les différentes orientations des enfants d'un groupe social donné. Cette prise en compte de la variabilité interindividuelle à niveau socio-économique constant ne contribue pas seulement à améliorer le rendement du système scolaire. Elle permet aussi, Reuchlin dit en être persuadé, « d'accroître la mobilité sociale plutôt que la freiner » (1977, p. 16).

Le conseiller et l'équipe éducative

- 36 L'activité du conseiller d'orientation est donc légitime. Certes, son action sur les grands problèmes de l'orientation est limitée. Il n'a pas le pouvoir de modifier la structure de la population active, ni l'organisation de l'enseignement et les règles de son fonctionnement qui évoluent toujours trop lentement. Mais, en tant que membre d'un service, il peut être « au moins l'un des témoins de la relative inadaptation des structures scolaires parce qu'il occupe une place privilégiée pour percevoir cette difficulté » (1971, p. 8). Les enquêtes du Service de recherches de l'Inetop, conduites grâce à la collaboration de l'ensemble des centres d'information et d'orientation et de la participation des conseillers, apportent aux responsables de l'éducation nationale des informations utiles. C'est d'ailleurs souvent à la demande de ces responsables que les enquêtes ont été réalisées.
- 37 En tant que membre de l'équipe éducative, le conseiller peut avoir une action tout à fait notable au sein de l'établissement. L'originalité de ses apports provient de sa formation - une formation pluridisciplinaire à forte dominante en psychologie - et de sa relative extériorité du fait qu'il n'est pas enseignant. Il apporte, nous le verrons bientôt, un autre regard sur l'élève. Pour Reuchlin, un des apports essentiels du conseiller provient de « sa compétence méthodologique générale en matière d'observation » (1974, p. 83), plus peut-être que de sa compétence proprement psychologique (il faut se souvenir que, dans la formation des conseillers, les méthodes psychométriques occupaient une place importante). Le conseiller peut aider les enseignants à prendre conscience du caractère subjectif des notes scolaires utilisées pour l'orientation des élèves. Il peut aussi contribuer à apporter des solutions au moins partielles et provisoires à ce problème en suggérant de modifier les notes attribuées. Sous-estimant manifestement les résistances du milieu enseignant il propose d'utiliser des procédures statistiques permettant d'égaliser les moyennes et les dispersions, et, plus hardiment encore, des procédures dites de « modération » où les notes sont modifiées à partir des résultats à des épreuves communes (1974). Pour Reuchlin, il est nécessaire de dépasser la formalisation administrative et l'intuition pédagogique.

L'aide individuelle : les fondements scientifiques

- 38 Le cœur du métier de conseiller est bien l'aide individuelle. Pour arriver à une connaissance utile de l'individu Reuchlin pense que le conseiller doit développer une « activité intégratrice », et cela dans un double sens :
- « Par les contacts qu'il a avec la famille, avec l'enfant, avec les enseignants, par les examens psychologiques qu'il fait, les informations médicales dont il dispose, le conseiller est celui qui peut le mieux structurer en un ensemble cohérent les différents aspects de la personnalité d'un enfant, les significations qu'il convient sans doute d'attacher à ses réactions et à ses difficultés dans tel ou tel milieu particulier, par exemple le milieu familial ou le milieu scolaire.
- En un second sens, le conseiller, dans la mesure où il parvient à pratiquer une orientation continue, est celui qui peut le mieux replacer les réactions, les difficultés, les visées de valeur de l'enfant dans leur perspective temporelle génétique » (1971, p. 17).
- 39 Pour arriver à une telle connaissance, il faut s'appuyer au maximum sur les ressources scientifiques disponibles, et plus particulièrement sur la psychologie expérimentale. « L'orientation ne peut pas chercher ses fondements théoriques ailleurs que dans la

psychologie expérimentale » (1966, p. 27). Et cela pour deux raisons : l'une est que la méthode expérimentale est la seule méthode qui permet l'accumulation des connaissances, l'autre est d'ordre éthique. Les avis que le conseiller se permet d'émettre sur l'élève dans les collectifs auxquels il participe, de même que tout ce qu'il peut lui dire sur lui-même, ne peuvent être justifiés que par l'usage d'une méthode rationnelle. « C'est donc la plus élémentaire des morales professionnelles qui impose aux conseillers d'orientation de fonder leur activité pratique sur des bases théoriques rationnelles dont ils puissent toujours justifier le fondement expérimental » (1966, p. 27).

- 40 Reuchlin considère que le domaine de la psychologie expérimentale n'est pas défini une fois pour toutes et il en donne une définition très large (« au prix de quelques modifications de son style méthodologique ») en y incluant non seulement la méthode critique de Piaget mais aussi les tests, les enquêtes et certaines formes de recherche-action¹². Que nous apporte la psychologie expérimentale ainsi élargie, et particulièrement la psychologie différentielle ?

« La psychologie est en mesure de constater des différences globales de niveau intellectuel entre les individus, différences relativement stables dans beaucoup de cas, et elle est donc fondée à considérer que la réussite dans des études de niveau élevé est plus probable pour certains élèves que pour d'autres. Elle peut aussi, à partir d'un certain âge, constater que certains types de problèmes intellectuels sont mieux réussis que d'autres par certains individus, à niveau global constant. Elle peut distinguer les individus en fonction de quelques facteurs globaux de personnalité, et de quelques grandes catégories d'intérêts » (1973a, p. 102).

- 41 Certes, ajoute Reuchlin,

« ces informations sont loin d'être négligeables au moment où doivent être prises certaines décisions d'orientation engageant un avenir à long terme ou pour expliquer certaines difficultés persistantes dans le cours des études. Mais elles n'ont pas le degré de spécificité qui serait nécessaire pour que chacun des choix scolaires puisse s'effectuer en fonction de potentialités définies et en vue de leur réalisation » (1973a, p. 102).

- 42 Ces informations objectives et théoriquement fondées sont des éléments, mais des éléments seulement de cette fameuse synthèse intégratrice qui est recherchée. Beaucoup d'éléments dont le statut objectif est incertain (données des entretiens, témoignages, etc.) doivent être aussi pris en compte. De plus, la psychologie expérimentale ne dit pas comment procéder à cette synthèse, à cette intégration.

Une pratique clinique

- 43 Bien qu'il les souhaite provisoires, Reuchlin reconnaît volontiers les limites de la psychologie scientifique : « ... la pratique de l'orientation à l'échelle individuelle ne peut se ramener à une série de mesures » ; « Aucune technique parfaitement explicite et contrôlable ne permet de saisir l'unité d'une personne à travers la multiplicité des informations qui la concernent et à travers son histoire » ;

« l'intégration particulière des effets des lois générales qui constitue un individu particulier considéré globalement, dans son état actuel et dans son devenir, échappe à l'heure actuelle, en très grande partie, aux moyens de description, d'explication et de prévision de la psychologie scientifique » (1971).

- 44 Pour procéder à la synthèse recherchée, le conseiller devra se faire clinicien, c'est-à-dire pratiquer une psychologie reposant sur un savoir non formalisé et des procédures

peu explicitées. C'est précisément à cause de son caractère non formalisé et implicite que la pratique clinique ne peut s'acquérir que par « compagnonnage », auprès de personnes dont la compétence est reconnue. Pour saisir l'unité de la personnalité, le clinicien peut recourir à des analogies entre le cas qui le préoccupe et d'autres cas connus de lui, voire à des cas prototypiques. Il peut aussi recourir à des typologies qui présentent souvent des portraits individuels détaillés. Il peut encore faire appel à des schémas représentant par exemple des interactions entre motivations. Mais cette démarche est risquée : les analogies peuvent être trompeuses, les typologies douteuses et les schémas erronés. Un risque d'une autre nature provient de l'implication personnelle du psychologue pas toujours facile à contrôler. Certes, la formation du clinicien vise, sinon à éliminer, du moins à limiter ces risques. Mais pour Reuchlin ce n'est pas suffisant. Si la clinique est « une intuition contrôlée », le contrôle doit être renforcé et le destin de tous les savoirs est d'être formalisé tandis que celui des procédures implicites est d'être explicité. Reuchlin a beaucoup argumenté (1973b notamment) pour qu'il n'existe « qu'une seule psychologie reposant sur les mêmes postulats fondamentaux que les autres sciences et non deux psychologies dont l'une accepte ces critères (la psychologie expérimentale) et l'autre (la psychologie clinique) les récuse » (p. 561).

- 45 C'est à partir de la connaissance approfondie qu'il a du sujet que le conseiller pourra dialoguer avec lui, avec ses parents, avec les éducateurs :

« La mise en évidence du caractère unitaire de la personnalité de chaque enfant est particulièrement importante pour tous ceux, parents ou éducateurs, qui ont à le comprendre, étant entendu que cette unité n'exclut nullement les incohérences, les contradictions.

Mais la perception claire de cette unité... est fort importante aussi pour l'individu lui-même. C'est dans la mesure où il se perçoit comme une unité que l'enfant devient une personne, un individu, qu'il peut subordonner l'obtention de certaines satisfactions immédiates à une visée à plus long terme sur son devenir, qu'il peut percevoir l'équivalence, pour la poursuite des objectifs qu'il s'est choisis, de voies d'accès différentes, l'équivalence de plusieurs objets différents susceptibles de satisfaire tous une motivation dont la signification essentielle seule le caractérise en tant qu'individu » (1971c, p. 17).

L'information

- 46 L'orientation étant toujours une confrontation entre des aspirations plus ou moins précises et plus ou moins affirmées et une perception du monde scolaire et professionnel, le conseiller est bien évidemment amené à avoir une activité d'information sur les études et les professions, et plus généralement, sur le monde social. Pour Reuchlin, cette information doit bien sûr être objective, même quand elle peut paraître déplaisante (les faibles débouchés de certaines filières par exemple). Il insiste aussi beaucoup sur sa nécessaire individualisation et sur la spécificité du rôle du conseiller dans ce domaine.

« On peut, certes, dire que le conseiller a pour fonction d'apprendre aux élèves à s'informer et à décider de leur avenir. Cette éducation des choix a cependant son caractère propre qui la distingue nettement des autres enseignements. Elle ne saurait en effet se ramener à une information sur la structure de l'enseignement et des carrières, quelle que soit la pédagogie de cette information. Si cette réduction était possible, on ne voit pas bien d'ailleurs ce qui différencierait le conseiller d'orientation d'un documentaliste. Les choix scolaires et professionnels font jouer

un rôle essentiel aux caractéristiques propres à l'individu qui les effectue. Aider l'élève à mieux évaluer ses possibilités, l'authenticité de ses motivations et leur contenu réel, telle est la tâche qui donne son sens à l'information. Je dirai même que cette évaluation seule rend l'information possible : on ne peut donner une information exhaustive ; comment la choisir si ce n'est en fonction des traits et des aspirations propres à une personne déterminée ? Ni le documentaliste ni l'enseignant ne sont préparés professionnellement à jouer un tel rôle » (1977, p. 19).

Conclusion

- 47 Bien qu'il se soit beaucoup intéressé à l'histoire de la psychologie, Reuchlin n'a pas éprouvé le besoin de s'appesantir sur l'histoire de l'orientation ni de situer son point de vue par rapport aux points de vue antérieurs¹³. Certes, il s'est positionné par rapport à Piéron mais, jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les méthodes psychotechniques proposées par Piéron étaient très peu utilisées par les conseillers. Il nous semble qu'il occupe une position intermédiaire entre les conceptions diagnostiques de l'orientation - quels que soient les moyens mis en œuvre pour procéder à ce diagnostic - et des conceptions qui se veulent plus modernes en accordant une place extrêmement importante, exclusive parfois, à l'accompagnement du consultant, voire à son développement personnel¹⁴.
- 48 Pour conclure, nous soulignerons les valeurs sous-jacentes à la réflexion de Reuchlin sur l'orientation. Il est rationaliste. Nous avons vu comment il insiste sur la nécessité d'utiliser des modes d'observation objectifs, comment il souhaite une rationalisation de la clinique. *L'Enseignement de l'an 2000* se termine par une profession de foi rationaliste :
- « Les problèmes actuels de l'orientation... ont été suscités surtout par le développement des secteurs scientifiques et techniques de notre société sous l'effet de la pensée rationnelle. Ce développement, et l'usage de cette forme de pensée sont des faits irréversibles. Les tentatives pour valoriser des formes archaïques de vie sociale ou une de régulation émotionnelle des conduites individuelles sont des réactions qui n'ont aucune chance de modifier le cours de l'évolution parce qu'elles utilisent des moyens infiniment moins efficaces que la pensée rationnelle. Le seul pari possible consiste à tenter de généraliser la pensée rationnelle au lieu de tenter d'y échapper » (1973a, p. 118).
- 49 Reuchlin est aussi un progressiste dans la mesure où il se propose d'agir pour réduire le rôle de l'origine sociale sur l'orientation¹⁵. En cela, il est fidèle au programme de l'École française de psychotechnique, énoncé par Édouard Toulouse avant la Première Guerre mondiale. Pour Reuchlin, ces deux valeurs, l'une relative à la méthode, l'autre aux finalités, ne sont pas indépendantes. Le rationalisme conduirait à la justice sociale, ou, du moins, semble-t-il, il en serait une condition. Il pense qu'il est souhaitable que le conseiller adopte une attitude professionnelle rationnelle, c'est-à-dire qu'il « conçoive son activité comme une prise de connaissance rationnelle d'une certaine catégorie de faits sociaux et comme une tentative pour agir rationnellement sur ces faits » (1968, p. 302). Le conseiller qui aborde les problèmes de l'orientation dans cette perspective « contribue à créer un intérêt général à l'égard d'une information exacte et une habitude du libre examen », intérêt et attitude qui sont favorables à « un éveil des individus aux problèmes sociaux ».
- 50 « Le conseiller contribue également à mettre publiquement en évidence les problèmes de l'orientation, et cette mise en évidence tend à imposer la recherche d'une solution démocratique à ces problèmes » (1968, p. 307).

« Ainsi, l'activité professionnelle du conseiller d'orientation ne peut apparaître, dans la forme de société scientifique et technique que nous nous sommes donnée de façon irrévocable, ni comme une activité favorisant la régression ou la stagnation sociale, ni même comme une activité indépendante de l'évolution sociale. Cette activité me paraît en fait engagée dans un sens favorable au progrès social, si l'on accepte d'entendre par là, d'une part, une défense mieux assurée des droits que chaque individu possède en tant qu'individu, dans quelque milieu qu'il vive ; d'autre part, une marche vers une société plus rationnelle. L'affirmation que cette marche vers une société plus rationnelle nous rapproche d'une société plus équitable et plus humaine, et non d'une société technocratique au sens péjoratif du terme, qui reste en partie un acte de foi... Cet acte de foi, comme celui de Pascal, est un pari. Mais alors que, dans le pari de Pascal, le comportement des joueurs n'a aucune influence sur l'issue de la partie, je suis persuadé que plus nombreux et plus actifs seront ceux qui acceptent de faire le pari rationaliste, plus de chance nous aurons de le gagner » (1968, p. 307).

BIBLIOGRAPHIE

- Bacher, F., & Isambert-Jamati, V. (1970). Enquête sur l'orientation à la fin du premier cycle secondaire. Résultats d'une post-enquête effectuée quatre ans plus tard. *Binop*, 26, numéro spécial, 5-274.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux (92) : Établissements d'applications psychotechniques.
- Huteau, M., & Blanchard, S. (2014). Henri Piéron et la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 67(5), 363-384.
- Piéron, H. (1937). Ennemis et amis de l'orientation professionnelle. *Binop*, 9, 1-9.
- Piéron, H. (1949). *La Psychologie différentielle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil
- Reuchlin, M. (1954). Le problème théorique de la connaissance des aptitudes. In H. Piéron (éd.), *Traité de psychologie appliquée* (tome 3) (pp. 371-374). Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1957a). *Histoire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1957b). *Le Cours moyen. Première étape de l'orientation*. Paris : Inetop.
- Reuchlin, M. (1957c). Rapport sur le travail des conseillers d'orientation professionnelle dans les classes de CM2. *Binop*, 13, 160-235.
- Reuchlin, M. (1958). Bases psychologiques de l'orientation. 1. Les aptitudes. 2. Intérêts et autres facteurs. *Binop*, 14, 326-344.
- Reuchlin, M. (1959a). Recherches docimologiques du Service de recherches de l'Inetop. *Le Travail humain*, 22, 11-18.
- Reuchlin, M. (1959b). L'orientation dans l'enseignement du second degré. *Binop*, 15, numéro spécial, 9-18.

- Reuchlin, M. (1962). *Les Méthodes quantitatives en psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1964a). *L'Orientation pendant la période scolaire. Idées et problèmes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Reuchlin, M. (1964b). Économie et psychologie. *Binop*, 20, 147-164.
- Reuchlin, M. (1964c). *Méthodes d'analyse factorielle à l'usage des psychologues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1965a). Pédagogie et orientation. *Binop*, 21, 313-325.
- Reuchlin, M. (1965b). Avant-propos à l'article de D. E. Super : l'orientation vers une profession ou une carrière. *Binop*, 21, 239.
- Reuchlin, M. (1966). Apports, lacunes et perspectives de la psychologie expérimentale, du point de vue de l'orientation scolaire et professionnelle. *Binop*, 22, 27-49.
- Reuchlin, M. (1967). Orientation et marché du travail. *Binop*, 23, 147-164.
- Reuchlin, M. (1968). L'orientation scolaire et professionnelle et l'évolution sociale. *Binop*, 24, 291-308.
- Reuchlin, M. (1970). Contradictions et perspectives dans le domaine de l'orientation. *Binop*, 26, 75-92.
- Reuchlin, M. (1971a). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1971b). Naissance de la psychologie appliquée. In M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée* (pp. 11-52), tome 1. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1971c). Rôle et responsabilités du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. *Binop*, 21, 3-20.
- Reuchlin, M. (1972a). L'orientation et les sciences humaines. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 7-20.
- Reuchlin, M. (1972b). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif. In F. Duykaerts, C. B. Hindley, I. Lézine, M. Reuchlin & A. Zempléni (éd.), *Milieu et développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1973a). *L'Enseignement de l'an 2000. Le problème de l'orientation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (1973b). Clinique et vérification. *Bulletin de psychologie*, 26, 550-563.
- Reuchlin, M. (1974). Les nouvelles procédures d'orientation dans l'enseignement du second degré : le rôle du conseiller d'orientation dans l'observation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 175-193.
- Reuchlin, M. (1977). Interrogations sur l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 6, 5-20.
- Reuchlin, M. (1992). Autobiographie. In F. Parot & M. Richelle (éd.), *Psychologues de langue française. Autobiographies* (pp. 207-220). Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M., & Bacher, F. (1965). Le cycle d'observation. Enquête sur l'ensemble des élèves d'un département (Loiret, 1960-62). *Binop*, 21, 145-236.

Reuchlin, M., & Bacher, F. (1969). *L'Orientation à la fin du premier cycle secondaire. Une enquête psycho-socio-pédagogique de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Super, D. E. (1965). L'orientation vers une profession ou une carrière. *Binop*, 21, 230-247.

NOTES

1. . Maurice Reuchlin a publié trois livres sur les problèmes généraux de l'orientation : un « Que sais-je ? » (1971a) et deux ouvrages tirés de rapports à des institutions dépendant du Conseil de l'Europe (1964a et 1973a). La plupart de ses articles sur l'orientation sont parus dans le *Binop* (*Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*, ancêtre de *L'Orientation scolaire et professionnelle*) et dans *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Il s'agit le plus souvent de leçons inaugurales aux enseignements de l'Inetop et de conférences adressées aux conseillers d'orientation.
2. . Pour un exposé plus complet, voir Prost (2013) et Caroff (1987) pour les incidences des réformes sur l'orientation.
3. . Le projet de l'enquête a été examiné au cours de Journées d'études qui se sont tenues du 7 au 10 octobre 1963. Elles étaient introduites par Jean Capelle, alors directeur général de l'organisation et des programmes scolaires et véritable artisan de la réforme de 1963, et clôturées par Raymond Poignant, rapporteur général de la commission de l'équipement scolaire au Commissariat général au Plan. Participaient à ces journées tous les inspecteurs de l'orientation et un directeur ou conseiller par département. Les participants ont travaillé en commission sur la base d'exposés des chercheurs de l'Inetop. Le compte-rendu de ces journées a été publié dans un numéro spécial du *Binop* (1963).
4. . Quatre ans après l'enquête initiale, soit en 1968, une post-enquête, par questionnaires, a permis de savoir ce qu'étaient effectivement devenus les élèves observés en classe de troisième (Bacher & Isambert-Jamati, 1970).
5. . Cette hypothèse a été précisée et vérifiée par Jacques Lautrey.
6. . Signalons seulement son ouvrage sur les méthodes d'analyse factorielle (1964c)
7. . N'écrivait-il pas, dans les premières éditions de son « Histoire de la psychologie » (1957a), que la génétique mendélienne « constitue le substrat théorique le mieux adapté à la pratique de la psychologie différentielle » (seconde édition, 1959, p. 53). Dans les éditions plus récentes, la formulation est un peu différente : la génétique mendélienne « a constitué le substrat théorique le mieux adapté aux premières applications de la psychologie différentielle » (e.g., 19^e édition, 2003, p. 53).
8. . Dans une discussion de ce point de vue, il faudrait se demander si la capacité « générale » d'adaptation appelée intelligence est bien générale et tenir le plus grand compte des travaux récents de l'épigénétique.
9. . Le département du Loiret avait été choisi comme département-pilote pour observer la mise en place des réformes.
10. . En 1957, le *Binop* publiait sous la signature de Reuchlin les résultats d'une enquête sur l'activité des centres d'OP au niveau du CM2 (1957c) et deux ans plus tard les résultats d'une autre enquête sur leur activité dans l'enseignement secondaire. Dans les deux cas, on observe « un étrange comportement des conseillers qui, trop peu nombreux pour satisfaire partout aux obligations des textes qui les régissent, s'en vont si tôt et si souvent élargir le champ qui leur avait d'abord été assigné » (1959b, p. 11).
11. . Le décret de juillet 1971 définissant les missions des services d'orientation reprend cette idée.

12. . Dans les années quatre-vingt-dix, Reuchlin soutiendra que la méthode expérimentale est inadaptée à l'étude des conduites humaines complexes telles qu'elles se manifestent dans le milieu social dans la mesure où elle ne permet pas de mettre en évidence leur structure.

13. . Dans les 40 pages du chapitre « Naissance de la psychologie appliquée » dans son *Traité de psychologie appliquée* (1971), il en consacre seulement deux à l'orientation professionnelle.

14. . À partir des années cinquante, on a vu se développer aux États-Unis un courant de recherches, avec des pratiques associées, sur le développement professionnel (ou « vocationnel »). Donald Super est un des principaux initiateurs de ce courant... Dans un article du *Binop*, en 1965, il explique que l'on doit passer de l'orientation vers une profession à l'orientation vers une carrière. On s'intéresse alors aux continuités et discontinuités de la carrière (les étapes de la vie scolaire et professionnelle) plutôt qu'aux exigences des professions. Dans cette perspective, la psychologie différentielle, bien que toujours utile, est insuffisante. Reuchlin juge utile de faire précéder l'article de Super d'un avant-propos dans lequel il affirme que l'évolution signalée par Super a été « pensée et vécue en France depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale » comme conséquence de la démocratisation de l'enseignement et que l'orientation est devenue continue, scolaire et professionnelle. Bornons-nous à indiquer que cette assimilation du développement professionnel tel qu'il est conçu par Super et de l'orientation continue telle qu'elle est envisagée par Reuchlin n'est pas convaincante.

15. . Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, Reuchlin, pour un temps, est proche du Parti communiste. « J'ai été un moment le "compagnon de route" un peu réticent des communistes, me laissant impliquer en 1948 dans la Mouvement de la Paix et l'Appel de Stockholm, en 1950 dans les protestations contre l'intervention américaine en Corée... Une situation pénible qui me toucha de près m'aida à y voir plus clair, même si elle n'avait qu'une portée bien limitée par rapport aux événements internationaux qui allaient se produire... Ce fut l'alignement subit et sans réserve de certains de mes collègues communistes sur les mots d'ordre relatifs à l'emploi des tests, au début des années cinquante, séquelle du triomphe remporté en 1948 à Moscou par l'imposteur Lyssenko et les mitchouriniens avec l'appui de Staline. Cette attitude rompit pour moi, douloureusement, les liens de confiance et d'amitié qui existaient jusque-là entre nous. Elle me plaça en position d'intermédiaire déchiré entre Piéron... et ses collègues »... (1992, p. 216).

RÉSUMÉS

Maurice Reuchlin a commencé sa carrière comme conseiller d'orientation professionnelle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Très vite, il rejoint le Service de recherches de l'Inetop (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) qu'il dirige de 1950 à 1963. En 1963, succédant à Henri Piéron, il prend la direction de l'Inetop, direction qu'il assumera parallèlement à ses fonctions universitaires à l'université René-Descartes, jusqu'en 1984.

Reuchlin aborde le problème de l'orientation dans toute sa complexité, ce qui le conduit à recommander et à mettre en œuvre une approche pluridisciplinaire. Reliant la question de l'orientation professionnelle aux grandes questions de la psychologie, il s'interroge notamment sur les rôles respectifs de l'hérédité et du milieu dans la formation des aptitudes et sur les mécanismes de l'action du milieu sur le développement de l'intelligence.

Les recherches conduites à l'Inetop sous la direction de Reuchlin visaient à fournir aux conseillers d'orientation des outils d'investigation utiles (tests, questionnaires). Elles avaient

aussi pour but de fournir aux acteurs, conseillers et décideurs, des informations pertinentes sur le fonctionnement du système éducatif.

Reuchlin était fortement engagé dans le mouvement pour une véritable démocratisation du premier cycle secondaire. La conception de l'orientation qu'il a défendue et cherché à promouvoir peut être considérée comme intermédiaire entre une orientation principalement fondée sur des diagnostics d'aptitudes et une orientation qui vise surtout à faciliter le développement personnel des jeunes.

Maurice Reuchlin began his career as a vocational guidance counsellor just after Second World War. Soon after, he joined the Research Service of INETOP (National Institute for the Study of Work and Vocational Guidance), which he directed from 1950 to 1963. He then succeeded Henry Piéron at the head of INETOP, and managed this body until 1984 in parallel with his university functions at the University René Descartes.

Reuchlin considered the subject of vocational guidance in all its complexity, which led him to recommend and apply a multidisciplinary approach. He connected the question of professional orientation with the major subjects in psychology, and studied in particular the respective roles played by heredity and the environment in the formation of aptitudes, and the mechanisms by which background acts upon the development of intelligence.

At INETOP, the research work carried out under Reuchlin aimed to give counsellors useful investigative tools (e.g. tests, questionnaires). It also intended to provide pertinent information about the operation of the education system to stakeholders, counsellors and decision-makers.

Reuchlin was strongly engaged in the movement in favour of widening access to lower secondary school (children from 11 to 15). His conception of guidance, which he constantly put forward, was midway between an approach based on a diagnosis of aptitudes and a set of procedures aiming mainly to facilitate personal development in young people.

INDEX

Mots-clés : aptitude, conseiller d'orientation, démocratisation, orientation scolaire

Keywords : Aptitude, vocational guidance counsellor, wider access, educational guidance

AUTEUR

MICHEL HUTEAU

est Professeur honoraire de psychologie au Conservatoire national des arts et métiers, Paris,
Ancien Directeur de l'Inetop (1984-1996). Courriel : michel.huteau@wanadoo.fr