L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative

Scholar guidance as a public problem (1964-1968): meaning and aims of an educational policy

Paul Lehner

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1757>

DOI : 10.4000/ree.1757

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Paul Lehner, « L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1757>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968) : sens et finalités d'une politique éducative

Paul Lehner¹

Résumé

L'étude localisée ou structurelle de l'orientation scolaire laisse dans l'ombre la question des acteurs des politiques en matière d'orientation et de leurs représentations. Cet article propose de combler cet angle mort en révélant grâce à des sources originales le processus d'élaboration du problème public de l'orientation scolaire. L'analyse croisée des archives nationales met au jour les acteurs de la réforme, l'espace des pensables dans laquelle elle s'inscrit et, par conséquent, ses finalités.

Depuis la fin des années 1980, l'étude des politiques en matière d'orientation scolaire a progressivement été délaissée au profit d'études plus localisées. Aux quelques travaux consacrés à l'évolution des dispositifs d'orientation scolaire en France (Caroff, 1987 ; Danvers, 1988 ; Duru-Bellat, 1988 ; Berthelot, 1993 ; Eckert, 1993 ; Baluteau, 1998) ont succédé une série de recherches adoptant une perspective microsociologique analysant l'orientation scolaire comme un processus interactif entre les enseignants, la famille et l'adolescent. Cette échelle d'analyse s'est révélée particulièrement féconde puisqu'elle a restitué les logiques multiples intervenant dans le processus d'orientation : les critères de sélection scolaire (Cayouette-Remblière, 2014), les enjeux de luttes professionnelles (Masson, 1994 ; Buisson-Fenet, 2005 ; Chauvel, 2012), les processus de négociation entre les membres de la communauté éducative et les familles (Chauvel, 2012 ; André, 2012) et les stratégies scolaires élaborées par les parents (van Zanten, 2009). Depuis une dizaine d'années, on observe un regain d'intérêt pour les politiques d'orientation coïncidant avec la volonté exprimée par l'État depuis 2005 d'établir un schéma national d'orientation (Borras & Romani, 2010 ; Verdier, 2010 ; Berthet & Simon, 2013). Si ces travaux révèlent les principales dynamiques de la politique d'orientation, censée pallier les problèmes de sortie sans qualifications et rapprocher l'École de l'emploi, ils n'en restituent que les enjeux macrosociologiques à partir des finalités déclarées par les institutions. Ils laissent, par conséquent, en suspens la question des acteurs des politiques d'orientation, et celle de leurs représentations qui contribuent à leur donner sens et finalités.

Cet article propose d'investir cette perspective de recherche en s'intéressant au cadrage de la politique en matière d'orientation entre 1964-1968. C'est en effet au cours de cette période que l'orientation acquiert le statut de problème public. Le décret de novembre 1964 remplace la Direction générale de l'organisation des programmes scolaires par la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation (Caroff, 1988). Pour la première fois, note André Caroff, l'orientation apparaît dans l'intitulé d'une direction au ministère. En 1965, paraît le rapport du Conseil d'État sur les services et organismes d'orientation scolaire, universitaire et professionnel. En 1966, une commission de contrôle est chargée par le Sénat d'enquêter sur les problèmes d'orientation dans le service public de l'enseignement.

L'absence de définition effective de l'orientation scolaire et la perpétuation des frontières symboliques entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire² malgré la création en 1963 des collèges d'enseignement secondaire (CES) (Chapoulie, 2010) contreviennent aux estimations et besoins

¹ Maître de conférences contractuel, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Antony, Laboratoire « École, Mutations et Apprentissages », Université de Cergy-Pontoise et chercheur associé à l'Institut des sciences sociales du politique, Université Paris Nanterre.

² Il s'agit de deux ordres d'enseignement cloisonnés tant au niveau de leur administration que de leurs personnels. L'ordre secondaire regroupe les collèges et lycées qui avaient leurs propres classes élémentaires, tandis que les écoles primaires supérieures (EPS), cours complémentaires (CC) faisaient office d'enseignement post-obligatoire, autrement dit de « collèges », pour l'ordre primaire.

du Plan devenus centraux dans les politiques éducatives (Chapoulie, 2006). Autrement dit, l'organisation du système éducatif au début des années 1960 ne permet pas de canaliser « l'explosion scolaire » (Cros, 1961). La régulation de cette augmentation des effectifs scolarisés répond tout à la fois à des besoins économiques, mais aussi, on le verra, à une volonté de préserver l'ordre scolaire. Néanmoins ces deux objectifs ne peuvent se réaliser sans le consentement des familles et des élèves ; l'orientation ne peut en effet être contraignante. S'agit-il pour autant d'une politique d'orientation contradictoire et peu cohérente ? L'enjeu de cet article est précisément de restituer la dynamique du cadrage de la politique d'orientation et de montrer la progressive complémentarité de ces objectifs.

Si l'orientation devient une catégorie d'action publique au milieu des années 1960, les travaux des historiens de l'orientation ont montré qu'elle était au cœur d'enjeux politiques, professionnels et scientifiques depuis le début du XX^e siècle (Huteau & Lautrey, 1979 ; Danvers, 1988 ; Martin, 2011).

Nous consacrerons la première partie de cet article à l'évolution de l'acception de l'orientation scolaire dans les projets de réforme de l'enseignement de la première moitié du XX^e siècle déterminant alors pour partie les contours du cadrage de la politique d'orientation du milieu des années 1960.

Grâce aux archives du secrétariat général du Président de la République, de la Direction de la prévision et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, des archives du Sénat et de la littérature existante sur l'histoire du système éducatif, nous reviendrons sur le processus à l'issue duquel l'orientation scolaire s'est traduite en un problème public légitime.

Enfin, grâce aux échanges de notes entre différents conseillers, des comptes rendus des conseils restreints réunis par le général de Gaulle, nous montrerons comment évolue le cadrage cognitif de la réforme de l'orientation et les finalités que ses acteurs lui assignent.

1. Les enjeux politiques et professionnels de l'orientation scolaire (1918-1959)

Dans cette première partie, il s'agit de montrer qu'à peine formulée et articulée au projet d'école unique dans les années 1920, la question de l'orientation scolaire se heurte à la hiérarchie des savoirs et plus globalement à la dualité de l'ordre scolaire de la III^e République. Loin d'être abandonnée, on verra que l'idée d'une sélection en cours de scolarité sur la base des aptitudes des élèves est retraduite dans les projets de réforme du système éducatif des années 1930 puis ceux des années 1950 à la fois comme moyen de définir une norme scolaire et de canaliser l'afflux d'élèves dans l'enseignement secondaire.

■ *La question de l'orientation scolaire : l'hétérodoxie limitée du projet d'école unique*

La question de l'orientation scolaire émerge durant l'entre-deux-guerres lorsque s'effritent les frontières matérielles et symboliques qui structurent la dualité du système éducatif (Chapoulie, 2010). La remise en cause du système éducatif de la III^e République impulsée dès la fin du XIX^e siècle par des représentants de l'ordre primaire mais aussi par les partisans d'un enseignement technique est réactivée après la Première Guerre mondiale, notamment par les Compagnons de l'Université Nouvelle (CUN). Aux « premiers » compagnons, composés largement de littéraires et partisans de l'enseignement secondaire classique, se substituent des universitaires scientifiques, dont Henri Piéron et Henri Laugier, familiers et partisans de l'enseignement primaire supérieur et soucieux de la réalisation d'un enseignement de masse (Garnier, 2007) qui reposerait sur un cycle d'observation des aptitudes en cours de scolarité, censé se substituer à la présélection à l'entrée de l'enseignement secondaire fondée sur l'origine sociale des élèves.

Piéron et Laugier contribuent à élaborer un système d'organisation du travail fondé sur des tests psychophysiologiques censés détecter les « aptitudes » de chacun et lui assigner la place qui lui convient le mieux. Cette conception scientifique de l'organisation du travail s'opposait à celle de Taylor ainsi qu'au placement des apprentis selon les besoins de l'industrie. Non sans quelques résistances, Piéron et Laugier parviennent à imprégner leur marque à la formation professionnelle des apprentis – problème qui se pose avec une nouvelle acuité après la Première Guerre mondiale – grâce au soutien de Millerand, qui rattache en 1920 la sous-direction de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique³ (Martin, 2011). Occupant le terrain de l'enseignement technique et de la sélection professionnelle, Piéron et Laugier notamment étendent leurs travaux au domaine de l'enseignement primaire et aux examens. Ils défendent, en effet, la complémentarité des résultats scolaires et des tests psychophysiologiques – puis la substitution des premiers par les seconds – pour détecter les aptitudes des élèves impliquant, dès lors, l'intervention du psychologue dans l'école. Les travaux de docimologie (Martin, 2002) qu'ils élaborent avec Mathilde Piéron, récusent les jugements professoraux qui ne seraient qu'aléatoires et subjectifs. À l'inverse, les tests psychophysiologiques garantiraient une orientation rationnelle des élèves puisque fondée scientifiquement.

La victoire électorale du Cartel des Gauches en 1924 place les psychologues au rang d'experts en politiques scolaires. Néanmoins, malgré cette consécration sociale, qui s'incarne aussi par la nomination de Piéron comme professeur au Collège de France et la création de l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) en 1928 formant des conseillers d'orientation professionnelle (COP), leurs conceptions sur l'orientation scolaire des élèves ne prévalent pas sur les jugements professoraux au sein des débats scolaires. Pour Édouard Herriot, président du parti radical, ou Hyppolite Ducos, rapporteur des travaux de la commission d'études pour la réforme de l'enseignement au sein de laquelle siègent les psychologues, l'école unique s'entend comme ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire mais ne vise pas à subvertir l'ordre scolaire. Le nouveau projet de réforme des Compagnons de l'Université Nouvelle génère également l'opposition de la Société des agrégés qui conteste l'organisation de l'école unique autour de l'enseignement primaire supérieur de peur qu'elle ne primarise l'enseignement secondaire classique. Il est aussi attaqué par sa gauche. La Confédération générale du travail unitaire⁴ renonce au projet de l'école unique puisqu'il entraînerait la disparition de la culture ouvrière au profit de la culture bourgeoise. Le cycle d'observation et, dès lors, l'éventuelle participation des psychologues à l'orientation des élèves, se heurtent aux acceptions multiples de l'école unique et aux enjeux politiques qui lui sont associés.

■ **La double fonction de l'orientation scolaire : sélectionner et répartir**

Les classes d'orientation, impulsées par Jean Zay en 1936, peuvent témoigner à la fois de la pérennité de l'idéal d'une sélection en cours de scolarité mais aussi de l'imperméabilité de l'enseignement secondaire à de nouveaux savoirs tels que la psychologie : à l'image des contradictions qui les animent – conçues comme principal remède à l'envahissement de l'enseignement secondaire (Chapoulie & Briand, 1992) et dans le même temps recourant à des techniques pédagogiques nouvelles – les classes d'orientation ne consacrent pas l'orientation scolaire telle qu'elle est élaborée par les psychologues. Gustave Monod⁵, principal artisan des classes d'orientation (Seguy, 2010), veille effectivement à ce qu'elle soit confiée aux enseignants. La docimologie et les pratiques des COP génèrent des réceptions différenciées. D'abord chez les enseignants : certains y voient le moyen de perfectionner les pratiques pédagogiques, d'autres la conspuent en l'associant à des pratiques de « devins » ou de « fakirs » (*ibid.*). Elles sont également critiquées par les médecins qui récusent les fondements scientifiques des tests. L'orientation scolaire semble alors largement redéfinie par les enjeux de

³ Le ministère du Travail et celui de l'Instruction publique se disputaient le contrôle de l'enseignement technique.

⁴ La CGTU est le résultat de la confrontation au sein de la CGT entre les syndicalistes révolutionnaires et les modérés. Les révolutionnaires constituent en 1922 la CGTU.

⁵ Gustave Monod (1885-1968), inspecteur de l'académie de Paris, professeur de philosophie au lycée d'Avignon, militant aux Compagnons de l'Université Nouvelle. Il s'initie aux méthodes nouvelles d'éducation à l'École des Roches où il enseigne de 1912 à 1914.

luttons corporatifs et politiques que suscitent les réformes éducatives à l'instar de l'orientation professionnelle.

Si le modèle scientifique de l'orientation professionnelle (OP) semble consacré par les décrets lois de 1938, ceux-ci faisant l'obligation de créer un centre d'orientation professionnelle dans chaque département et d'instituer des secrétaires d'orientation professionnelle formés à l'INOP, l'évolution de la politisation du problème de l'OP dans les années 1930 nuance la conclusion du monopole des psychologues expérimentaux pour sa définition (Martin, 2010). La création du Bureau universitaire de statistiques (BUS), engageant l'INOP mais aussi l'Union nationale des étudiants de France (UNEF), la Confédération des travailleurs intellectuels, et la Fédération des parents d'élèves des collèges et des lycées, renvoie typiquement au développement d'une orientation professionnelle dénuée de fondements psychologiques (Danvers, 1990) et dont le déploiement perdure sous le régime de Vichy. Celui-ci met un terme à la question de l'orientation scolaire puisqu'éradique la « culture primaire » en supprimant les Écoles normales d'instituteurs et rétablit les frais de scolarité à l'entrée de l'enseignement secondaire (Muel-Dreyfus, 2004).

Il faut attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale pour que la question de l'orientation scolaire soit à nouveau considérée. Néanmoins, si depuis le rapport Capitant puis le « Plan Langevin-Wallon », l'orientation scolaire devient le principe réformateur du système éducatif, la durée du cycle d'observation et le rôle des COP sont au cœur d'enjeux politiques et corporatifs. La prégnance des oppositions entre le Primaire et le Secondaire qui prend la forme d'affrontements entre le Syndicat national des instituteurs (SNI) et le Syndicat national de l'enseignement secondaire (SNES) pour définir les maîtres qui seront appelés à enseigner dans l'école moyenne (Frajerma, 2007) participe à déplacer la question de l'orientation scolaire dans le giron des enseignants. Les « aptitudes » s'entendent dès lors comme les résultats aux savoirs scolaires jugés fondamentaux. L'orientation scolaire reste, néanmoins, le pilier de la refondation de l'école d'autant que l'émergence d'une logique modernisatrice depuis la fin des années 1940 suggère l'ouverture de l'accès à l'enseignement secondaire pour satisfaire les besoins du pays (Bourdieu & Boltanski, 1976 ; Chapoulie, 2006). Le rôle du COP est alors à l'interface entre l'école et le monde du travail afin qu'il participe à l'ajustement des structures de l'enseignement aux impératifs économiques. La sélection des élèves, opérée par le cycle d'observation, assure la correspondance entre les catégories de « mains-d'œuvre », ou d'« intellectuels » et les différentes filières, qui rendent à son tour possibles les estimations de flux.

Après la réforme Berthoin de 1959, les partisans d'une réforme du système éducatif ont tenté de rejouer ce cadrage cognitif de l'orientation scolaire. Prévoyant un cycle d'observation de deux ans ne comprenant qu'un trimestre indifférencié (l'enseignement du latin n'étant différé en sixième que d'un trimestre) et n'attribuant aucune mission spécifique au conseiller d'orientation scolaire et professionnelle, statut nouvellement institué, la réforme de 1959 maintient le *statu quo* entre les syndicats et direction d'enseignement. L'absence de définition effective de l'orientation scolaire (Prost, 2013, p.87) génère un flou qui devient alors l'objet de conquêtes et de luttes. Au début des années 1960, la politique scolaire est élaborée par un personnel politique et administratif proche des radicaux et des socialistes, et partisans d'une réforme pédagogique. La réforme des collèges d'enseignement secondaire (CES), initiée par Jean Capelle, visant à créer des établissements autonomes scolarisant la tranche d'âge 11-15 ans et au sein desquels une réelle orientation aurait lieu, laisse alors augurer une réforme majeure de l'organisation du système éducatif. Mais les nominations en 1962 de Christian Fouchet au poste de ministre de l'Éducation nationale et de Georges Pompidou comme Premier Ministre ont freiné les ambitions hétérodoxes des réformateurs. Georges Pompidou tient à maintenir une distinction entre CES et collège d'enseignement général (CEG) ; distinction qui repose principalement sur l'absence des deux filières de l'enseignement héritées des lycées dans les CEG. La réforme des CES reproduit ainsi la hiérarchie du corps enseignant et préserve par conséquent l'ordre scolaire de l'afflux de nouveaux élèves, rendu nécessaire par l'impératif modernisateur.

2. L'orientation scolaire comme problème public

■ *Le décalage entre les flux scolarisés et les prévisions du Plan*

Si l'unification matérielle de 1963 tend à satisfaire les exigences de conservation de l'ordre scolaire, en préservant la suprématie de l'enseignement secondaire classique sur les autres filières, elle ne parvient pas à maîtriser « l'explosion scolaire » (Cros, 1961) générée par le développement des CEG anciennement cours complémentaire de l'enseignement primaire supérieur, celui des filières modernes au sein des lycées, mais aussi par l'afflux des étudiants issus des pays colonisés. À Paris, on dénombre 500 000 étudiants en 1967, soit une croissance de 130% depuis 1960. Ce qui autrefois était l'apanage des enfants des classes cultivées et privilégiées se généralise pour concerner à proportion inégale toutes les classes sociales. C'est pour préserver l'enseignement supérieur et surtout les facultés de lettres, principalement concernées par cet afflux d'étudiants, et pour pallier les décalages conséquents entre prévisions du Plan et flux d'effectifs scolarisés, qu'une réforme de l'orientation scolaire est mise en œuvre.

La distribution des effectifs scolarisés à l'entrée des classes de seconde transmise par Jacques Narbonne au Général de Gaulle tend à montrer que « le problème de l'orientation devient véritablement critique »⁶. La situation en 1964-1965 était la suivante : 53% des élèves n'étaient pas scolarisés à l'issue de la troisième ; 14% d'entre eux étaient en collège d'enseignement technique ; 5% dans les lycées techniques ; 28% dans les lycées classiques et modernes. Afin de correspondre aux estimations du Plan, les effectifs des collèges et lycées techniques auraient dû être multipliés par trois et ceux des lycées classiques et modernes diminués de 30%. « Pour respecter le Plan, il faudrait prendre [en seconde classique et moderne] 28% des élèves qui entreront en sixième, au lieu de 56% comme aujourd'hui »⁷ précisait Narbonne. Henri Domerg, conseiller à Matignon, insistait sur le déclin du secondaire et de l'enseignement supérieur. Ainsi l'avant-projet d'ordre du jour du conseil restreint du 2 décembre 1965⁸ se déclinait en huit points que l'on peut regrouper autour de trois thèmes principaux : introduire des examens à l'entrée en seconde et dans l'enseignement supérieur afin de stabiliser le niveau des effectifs des lycées classiques et modernes ; accélérer et accroître l'effort d'équipement des seconds cycles courts ; créer des services d'orientation chargés de répartir les effectifs à chaque palier en fonction des prévisions du Plan.

L'orientation des effectifs scolarisés selon les directives du Plan resta un sujet de discordance entre Pompidou et de Gaulle. Ils s'accordèrent, cependant, sur le développement des enseignements techniques et sur la réforme du baccalauréat. La nouvelle organisation du baccalauréat définie par le décret du 10 juin 1965, restructurant la hiérarchie de l'excellence scolaire par la place des mathématiques à son sommet, prolongeait d'une année les études des lycées techniques qui étaient dorénavant sanctionnées par des baccalauréats permettant l'accès à l'enseignement supérieur (Chapoulie, 2010). En outre, « plusieurs des anciens brevets de techniciens sont reconvertis en baccalauréats de techniciens » (p.444). Dans la perspective de satisfaire les besoins du Plan et de désengorger les facultés, sont créés par décret du 7 janvier 1966 les instituts universitaires de technologie qui offraient la possibilité de réaliser deux années d'études après le baccalauréat. En revanche, le caractère sélectif du baccalauréat, désiré par Pompidou et de Gaulle, n'a pas été entendu par Fouchet qui, selon Prost (2013, p.115), multiplie « les possibilités de repêchage ». Contre l'avis de Narbonne et de Domerg Fouchet réorganisa les filières du second cycle afin que celles-ci correspondent aux filières de l'enseignement supérieur, ce qui sera vivement contesté par Domerg dans une note adressée à Pompidou⁹. Ainsi le

⁶ Archives nationales (ci-après AN). Fonds 640AP/36. Jacques Narbonne, « Note à l'attention du Général de Gaulle sur le projet du ministère de l'Éducation nationale relatif à l'organisation de l'orientation », 14 avril 1966, p.3.

⁷ *Ibid*, p.4

⁸ AN. Fonds 640/AP/30. Ordre du jour d'un conseil restreint consacré à l'orientation du 2 décembre 1965.

⁹ « Monsieur Fouchet a procédé à de vastes consultations auxquelles nous avons été associés. Mais ensuite est venue la phase d'élaboration : là, malgré nos réclamations, nous n'avons été que vaguement tenus au courant. Bien plus, cette élaboration a été confiée exclusivement aux représentants de l'Enseignement supérieur. Le rôle tenu par ceux du Second Degré (inspection générale) a été dérisoire jusqu'à en être désobligeant ». Cf. AN. Fonds 640/AP/31. Note pour le Premier Ministre du 31 Janvier 1966. « Projet de réforme de l'enseignement supérieur des Facultés présenté par le ministre de l'Éducation nationale ».

premier cycle scientifique n'était accessible que pour les bacheliers scientifiques, en revanche l'accès aux filières littéraires n'était pas rendu plus sélectif. Les capacités d'accueil des facultés de lettres furent augmentées par la création du diplôme universitaire d'études littéraires qui sanctionnait l'ancienne licence sans l'année dite de « propédeutique »¹⁰ calquée sur le modèle des classes préparatoires.

Les réformes du baccalauréat et de l'université permettent de satisfaire les exigences des deux parties. Mais elles ne peuvent être pleinement efficaces que si leur est adjointe une nouvelle organisation de l'orientation scolaire.

■ ***Une orientation pédagogique des élèves suivie d'une affectation administrative***

Si le projet de créer un Office national d'information et d'orientation scolaire (ONIOS) – qui deviendra l'ONISEP – fut validé par le conseil restreint du 26 mai 1966, le recrutement des conseillers d'orientation et la redéfinition du système d'orientation scolaire restaient en suspens du fait de la coexistence de différentes conceptions de l'orientation scolaire. La résolution du problème de l'orientation scolaire fut alors l'une des missions confiées à Pierre Laurent¹¹ par de Gaulle mais aussi par Pompidou. Il s'entoura de Guy Caplat, M. Théron, qui étaient à la direction de l'orientation, et de Jean Binon, M. Blanchard et M. Knapp attachés au secrétariat général pour définir un projet de réforme de l'orientation. La participation du cabinet du ministre de l'Éducation nationale semblait se limiter à celle de son conseiller, J. Allard, qui transmet ses notes sur les conseillers d'orientation et les psychologues scolaires¹². Au vu des archives de la Direction de l'évaluation et de la prospective relative à l'orientation scolaire¹³, seuls Caplat et Binon participèrent à l'élaboration d'une conception de l'orientation. Il n'y a, en effet, pas de trace de la collaboration de G. Ducray. Quant à M. Théron, qui succéda à Jean Capelle au poste de directeur de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation, il n'occupa qu'un rôle mineur en diffusant auprès de Laurent les travaux de Caplat. Ce dernier disposait d'une totale autonomie d'autant que le directeur n'était pas préoccupé par la question de l'orientation scolaire ni même de l'enseignement technique. C'est ce qui lui sera reproché par la suite et qui motivera son remplacement par le Recteur Gauthier connu par Narbonne pour être un exécutant discipliné plus qu'un homme de conviction et de doctrine¹⁴.

Jean Binon

Acteur décisif dans l'élaboration d'une politique de l'orientation scolaire. Néanmoins on ne trouve que très peu de traces de lui dans les ouvrages consacrés à la question, voire ceux traitant de l'histoire de l'École. Les archives nationales ne possédaient pas son dossier d'inspecteur général ni le rectorat. Aussi la notice a été réalisée à partir des renseignements publiés sur le père de Jean Binon, Raoul Binon dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, de ceux récoltés dans l'ouvrage de Stéphane Israël (2005), et de son curriculum vitae disponible dans le fonds d'archives n°20090013/53 de la cité universitaire.

Jean Binon est le fils aîné de Raoul Binon, professeur agrégé de lettres et militant syndicaliste au Syndicat national autonome des lycées, collèges et cours complémentaires avant-guerre, puis au SNES comme co-secrétaire général à la Libération. Raoul Binon participa pendant la guerre au comité de résistance de l'enseignement secondaire auquel participait Eugène Cossard (instituteur à Fès puis détenteur du baccalauréat et de la licence d'anglais obtient l'agrégation et devient professeur au lycée de Lakanal à Sceaux en 1934), qui devient le beau-père de Jean Binon qui épousa sa fille, Gisèle Cossard. Raoul Binon devient inspecteur d'académie de Paris en 1945. Littéraire de la promotion 1942 au lycée Louis-Le-

¹⁰ Année qui était destinée à l'adaptation des étudiants aux méthodes de l'enseignement supérieur et au choix des études.

¹¹ Né le 27 octobre 1919 à Paris de parents employés de banque. Il effectue toute sa scolarité au lycée Rollin à Paris et, à partir de 1937, suit les cours de la Sorbonne en morale et sociologie, de la faculté de Droit et de l'École libre des sciences politiques. Il soutient sa thèse de doctorat sur les activités du Conseil d'État à la faculté d'Aix-en-Provence. Il est en outre diplômé de l'École libre des sciences politiques. Il est admis au Conseil d'État en 1945 et devient auditeur. En 1950 il est nommé maître des requêtes au Conseil d'État. Après avoir été membre de cabinets, civils et militaires, il devient en 1957, directeur général du Travail et de la Main d'œuvre au ministère du Travail qu'il quitte en 1963 pour occuper le poste nouvellement créé de secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale (Allaire & Frank, 1995).

¹² Fouchet semble respecter la décision de de Gaulle de créer un Secrétaire Général et lui concéder le rôle qu'il entreprit.

¹³ AN. Fonds 19771307/38 et 40.

¹⁴ AN. Fonds 640AP/34. Note à l'attention du Général de Gaulle sur le remplacement de M. Théron, directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation au ministère de l'Éducation nationale. Le 6 janvier 1967.

Grand, Jean Binon est reçu à l'ENS Ulm et obtient l'agrégation de géographie en 1947. Jean Binon a joué un rôle important durant la Seconde Guerre mondiale dans le cadre du groupe « Ceux de la Libération Vengeance ». Il aurait effectivement dirigé un service de renseignements pour les Britanniques composé exclusivement de normaliens (Israël, 2005). Assistant à la Sorbonne après-guerre, il devient en 1950 directeur de l'enseignement au Cameroun puis en Afrique Equatoriale Française. En 1956 il rejoint la métropole, devient inspecteur d'académie de la Charente, poste qu'il occupe jusqu'en 1959, où il part pour Rio comme conseiller culturel auprès de l'ambassade de France. En 1962, il est chargé de mission pour l'inspection générale. C'est en 1964 que Pierre Laurent le charge du plan scolaire et universitaire. Il contrôlait la politique générale de planification et de carte scolaire et assurait les relations extérieures avec le Plan et l'Aménagement du territoire. Il réalise avec L. Groisard et H. Combelles, un livre du Maître pour les cours préparatoires première et deuxième année à destination des personnels exerçant en Afrique édité en 1955. Il préface l'ouvrage de Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle* paru aux Presses universitaires de France en 1968.

Guy Caplat¹⁵

Né en 1924, Guy Caplat est fils d'instituteur. Il suit l'école primaire puis entre au collège d'Épernay où il est interne. Il obtient son baccalauréat en 1943 et commence une licence de droit qu'il interrompt après la première année, et intègre l'école préparatoire à l'École Libre des sciences politiques. Maître d'internat en 1944, il décide de terminer sa licence de droit qu'il obtient en 1947. Lauréat la même année, du premier prix au concours de licence de droit civil, il effectue un séjour à l'Académie de droit international de La Haye. Il reprend ses études à l'Institut d'études politiques (IEP) de 1948 à 1950, et obtient son doctorat de droit en 1951. Un an plus tard, il est reçu au concours d'entrée de l'École nationale d'administration (ENA). Il entre en 1955 au ministère de l'Éducation nationale en tant qu'administrateur civil. C'est en 1964 qu'il devient sous-directeur de l'orientation scolaire et professionnelle à la direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation. En 1970, il est chef de service à la direction de la prévision.

Binon et Caplat constituèrent deux dossiers de l'orientation sensiblement différents tant au niveau de leur contenu que de la façon dont ils ont été conçus. En effet, le premier a réalisé une note d'une vingtaine de pages sur l'orientation transmise à Laurent le 7 décembre 1965, tandis que le second a organisé des groupes de travail sur l'orientation scolaire, rassemblant inspecteurs généraux, ceux de l'orientation scolaire et professionnelle, des directeurs d'établissement, à partir desquels furent produits différentes notes et divers projets d'arrêtés. Si les deux conceptions de l'orientation se retrouvent sur la question de la nécessaire simplification des mécanismes de l'orientation scolaire, elles divergent sur le rôle des conseillers d'orientation au sein du premier cycle.

Pour Caplat, la séparation entre orientation scolaire, qui serait celle des conseillers d'orientation, et l'orientation pédagogique, celle des maîtres, devait être abolie afin de faciliter la coopération des professeurs et des conseillers d'orientation. Les conseillers d'orientation étaient censés être présents au conseil de classe. Dans les notes de Binon, l'orientation scolaire au sein du premier cycle devait reposer exclusivement sur un dossier scolaire exempt des enquêtes de nature « pseudo sociologiques fausses ou inutiles »¹⁶. Elle est de nature pédagogique et par conséquent se fonde sur l'observation des enseignants. Les conseillers d'orientation ont la tâche d'affecter les élèves dans les différentes filières selon les besoins du Plan et pour les cas difficiles sont chargés de fournir des éléments psychologiques susceptibles d'éclairer leur véritable potentiel. Chef du service du plan, Binon est plus proche des positions de Laurent, anciennement directeur de la main-d'œuvre au ministère du Travail. La sollicitation à deux reprises¹⁷ par Laurent de l'avis de Binon sur les projets esquissés par Caplat est un signe de leur proximité. Celle-ci est manifeste à la lecture du projet Laurent transmis à Narbonne qui le présenta à son tour au général de Gaulle, et qui semble être, trait pour trait, le travail de Binon.

¹⁵ Notice élaborée à partir du témoignage de Guy Caplat recueilli par Marie-Thérèse Frank (Frank & Mignaval, 2000).

¹⁶ AN. Fonds 19771307/38. Jean Binon « Note sur l'orientation », p.12-13. Il fait sans doute référence aux renseignements sur la famille et l'enfant contenus dans le dossier de l'élève.

¹⁷ AN. Fonds 19771307/39. « Mr. Dulau vient de procéder à une étude approfondie du dossier élaboré par M. Caplat. Je souhaiterais très vivement recueillir votre avis. Nous tiendrons une réunion sur ces problèmes ». Le 22 septembre 1965.

D'après Caplat¹⁸, Binon travaillait avec Laurent et Narbonne mais ne se concertait pas avec les syndicats ou les principaux directeurs des instituts de formation de conseillers d'orientation qui étaient opposés au projet Laurent. Les réunions avec les syndicats et le travail de concertation incombaient au sous-directeur de l'orientation scolaire, qui ne savait généralement pas trop quoi leur dire dans la mesure où Binon « ne le mettait pas dans les secrets »¹⁹. Caplat confie qu'il était « hors du coup » pour l'élaboration du projet de réforme. « Je savais qu'il se tramait quelque chose au-dessus de moi mais je ne savais pas trop quoi »²⁰. Ce n'est qu'après que le projet eut été publié que Caplat put communiquer son avis à Binon dans une note confidentielle dans laquelle il émet quelques réserves sur la division du travail d'orientation risquant de marginaliser plus de mille conseillers d'orientation et sur l'absence de précisions sur la notion d'aptitudes.

La politique éducative en matière d'orientation scolaire développée au milieu des années 1960 correspond à la finalisation du processus de transcodage (Lascombes, 1996) du problème de l'orientation représenté comme une régulation inadaptée des effectifs scolarisés affectant les prévisions économiques et l'ordre scolaire. Binon et Laurent, qui ont la main sur le projet de réforme du système d'orientation, parviennent à imposer ce cadrage cognitif à la politique d'orientation qui doit cependant intégrer la question de la liberté des familles.

3. L'élaboration d'une doctrine de l'orientation

Si la réforme de l'orientation est structurée par les logiques identifiées précédemment, à savoir l'adaptation de l'École aux prévisions du Plan et la conservation de la suprématie de l'enseignement classique, elle doit composer avec le resurgissement de la question scolaire au milieu des années 1960 grâce aux travaux de l'Institut national d'études démographiques (INED) mais aussi à la diffusion des travaux de sociologie critique (Masson, 2005 ; Rosental, 2016). Si ces travaux participent à effriter la légitimité de l'ordre scolaire traditionnel (Prost, 2013) et à poser les jalons d'un système d'orientation libéral, on verra qu'ils sont loin de remettre en cause la double structuration du système d'orientation promise à un long avenir.

■ Pour une orientation libérale

Le rapport produit par la commission de contrôle présidée par Louis Gros²¹ et chargée d'étudier « les problèmes d'orientation et de sélection dans le dispositif public d'enseignement », le 21 avril 1966, peut être considéré comme un indicateur de la teneur du consensus sur la nécessité d'une réforme du système scolaire au sein d'un groupe de parlementaires appartenant à différents partis politiques²². La superposition des problématiques concernant l'École participe aux contradictions énoncées dans le rapport de la commission des affaires culturelles. Si l'on reconnaît une reconfiguration du système scolaire autour de la notion d'aptitudes et de l'orientation scolaire, elle ne doit pas s'effectuer au prix d'un « abaissement du niveau des études »²³. En outre, le rapport stipulait qu'il ne s'agissait pas de recourir à une définition scientifique de la notion d'aptitudes « trop stricte »²⁴. Mais sans rejeter complètement la notion d'hérédité : « En définitive, la conception que l'on se fait de l'enseignement se lie à une définition de la nature humaine. L'enfant porte-t-il en lui-même, dès sa naissance, toutes les

¹⁸ Entretien téléphonique avec Guy Caplat du 9 mars 2014.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Louis Gros est né le 18 mai 1902 à Marseille. Licencié de droit, avocat au barreau de Casablanca, il devient sénateur en 1948 du Groupe des Républicains Indépendants.

²² MM. Louis Gros. *Président* ; Georges Lamousse, Marcel Prélôt, *vice-présidents* : Adolphe Chauvin, François Giacobbi, *secrétaires* ; Jean de Bagnaux, Jean Berthoin, Boer Besson, Jacques Bordeneuve, Georges Cogniot, André Cornu, Charles Durand, Jean Fleury, Charles Fruh, Jacques Henriot, Bernard Lemarie, Henri Longchambon, Georges Portmann, Pierre Metayer, Claude Mont, Jean Noury, Paul Pauly, Edgar Tailhades, René Tinant, Maurice Verilion.

²³ Rapport fait en conclusion des travaux de la commission de contrôle créée en vertu de la résolution adoptée par le Sénat le 21 avril 1966 et chargée d'examiner les problèmes d'orientation et de sélection dans le service public de l'enseignement : *Les problèmes d'orientation dans le service public de l'enseignement (études générales)*, Rapport de MM. Marcel Prélôt, Henri Longchambon, Adolphe Chauvin, Georges Lamousse et René Tinant, fait au nom de la commission d'enquête, n°297, tome 1 (1965-1966), 19 août 1966, p.38.

²⁴ *Ibid.*

déterminations de l'âge adulte, n'obéit-il qu'à un dynamisme interne ? Cette conception est quelque peu romantique, apparemment scientifique mais très vraisemblablement excessive. Il ne faut pas pour autant nier l'importance de l'acquis héréditaire. »²⁵

Une autre manifestation des contradictions qui animaient les membres de la commission se lit dans leur prise de position concernant la notion de justice d'école corrélée à la notion d'« aptitudes » : « Adapter l'enseignement à l'enfant, à chaque enfant, mettre la science à la portée de chaque nature, telle est la voie la plus généreuse, la plus coûteuse aussi. Il est à craindre que, faute de moyens considérables, la voie de la justice pour les faibles soit celle de l'injustice pour les forts. »²⁶

Cet élitisme et l'ambivalence de leur position concernant l'hérédité biologique témoignent de la récurrence de l'idéal porté par les premiers Compagnons de l'Université Nouvelle promouvant la formation d'une nouvelle élite pour la nation, mais aussi du « modèle biologique et psychosocial, englobant mais imprécis » de la sélection scolaire construite par les chercheurs de l'INED après la Seconde Guerre mondiale (Rosental, 2016, p.467). La reconnaissance d'une tension entre l'inné et l'acquis sans qu'aucun facteur ne soit véritablement identifié comme central conduit à individualiser la question de l'orientation et de la sélection et, en définitive, à placer au cœur de l'équation le rôle des familles. Aussi l'idée de tronc commun fut-elle récusée, et lui est préférée une diversification des filières autorisant l'intervention des « psychologues conseillers d'orientation en cas d'insuccès à l'examen d'entrée dans l'enseignement du second degré, pour donner sa chance à l'enfant dont les qualités ne pourraient être reconnues par application des critères scolaires mais leur sembleraient probables ; en cours d'études et spécialement à la fin de la classe de cinquième, pour déceler tous les cas où une orientation "ascendante" peut être tentée »²⁷. Le statut de « psychologues conseillers d'orientation » regrouperait les conseillers d'orientation, les psychologues scolaires et personnels du BUS, dont le niveau de formation devrait égaler celui des enseignants, eux-mêmes inclus dans cette dénomination à condition qu'ils suivissent une formation en psychologie et sociologie. On retrouve, dans le rapport de la commission, l'interaction innée/acquise dans la dimension culturelle qui est admise dans la recherche des facteurs au principe des inégalités scolaires. Si celle-ci a toute sa place, elle est considérée au regard des influences possibles du milieu familial ; « lacunes du milieu familial » ou « influences négatives » à corriger par l'École, auxquelles sont ajoutées les « inégalités de nature »²⁸. Conscients néanmoins de l'imprécision et de l'insuffisance des critères scolaires pour évaluer les aptitudes des élèves, et des controverses liées à la mesure psychologique des aptitudes, les membres de la commission prônent un système d'orientation libéral dans lequel « la responsabilité dernière de l'orientation doit incomber à la famille d'abord, puis à l'adolescent lorsque son propre jugement a pu s'affirmer. Quels que soient les inconvénients d'un système d'orientation libéral, on doit se refuser à donner à l'État le droit de décider, d'imposer à l'enfant une voie d'enseignement, de lui interdire avant le baccalauréat les études de son choix. »²⁹

Grâce au compte rendu du conseil restreint de novembre 1967, on verra *infra* comment les acteurs de la politique d'orientation adaptent leur conception de l'orientation à la thématique de la liberté des familles.

■ **Un système d'élimination douce**

« Il faut que nous fassions l'orientation. Sinon nous serons débordés : il y a déjà pléthore dans l'enseignement classique et pénurie dans les établissements techniques. »³⁰ Cette prise de position d'Alain Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale entre 1967 et 1968, au conseil restreint du 14 novembre 1967, est symptomatique de la fonction prioritaire du système d'orientation : réguler l'explosion scolaire.

²⁵ *Ibid.*, p.37.

²⁶ *Ibid.*, p.39.

²⁷ *Ibid.*, p.43.

²⁸ *Ibid.*, p.46-48.

²⁹ *Ibid.*, p.15.

³⁰ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

L'organisation rationnelle prévue par le secrétariat général de Laurent impliquait de refondre le système d'orientation qui prévalait jusqu'alors, jugé trop lourd, trop complexe. Parmi les principales transformations prévues par le projet de réforme apparaissait celle de faire de l'orientation scolaire du premier cycle l'affaire des professeurs puisque les enquêtes de nature « pseudo-sociologiques » étaient amenées à être supprimées tout comme les questionnaires détaillés « sur les goûts de l'enfant, ses aptitudes, son comportement en classe et hors classe ». Les conseils pédagogiques d'établissement n'étaient composés que des professeurs principaux et excluaient les conseillers d'orientation. Ceux-ci avaient néanmoins la charge de la décision d'affectation à la fin de la classe de troisième. Le Président de la République parvient, en effet, à préserver l'objectif d'une adéquation entre les prévisions du Plan et les flux d'effectifs à scolariser : « Si l'appréciation des aptitudes des élèves relève de la compétence des professeurs, il appartient à l'administration de l'éducation nationale de contrôler l'orientation des élèves vers les différents cycles scolaires et de régler la progression des divers secteurs de notre enseignement dans les proportions conformes au Plan. »³¹

Le schéma idéal d'orientation correspondrait pour le gouvernement à donner aux enseignants et chefs d'établissement le pouvoir de sélectionner les élèves aptes à poursuivre l'enseignement long et à l'administration la mission de veiller à l'application du Plan³². Mais cette représentation se heurte au « préjugé très répandu » selon Peyrefitte, selon lequel « la famille doit être libre du choix »³³ : « Il faut faire de l'orientation avec de grandes précautions : cela va à l'encontre des familles, qui poussent de plus en plus vers l'enseignement long. [...] D'autre part, il existe un préjugé très répandu, c'est que la famille doit être libre du choix. L'administration ne doit pas se substituer à cette liberté sacrée de faire un pari sur l'enfant, de lui permettre d'avoir toutes ses chances. Certes tout cela ne diminue pas mon enthousiasme pour l'orientation, mais il faut de grandes précautions psychologiques. L'adhésion des esprits à la réforme est nécessaire »³⁴.

Et Peyrefitte continue sur les précautions lexicales à adopter dans la rédaction du projet de réforme : « Il ne faut pas faire apparaître la notion de décision [souligné dans le texte] (dans tous les cas où la famille se laisse convaincre, ce qui sera la majorité des cas (qu'il y ait coïncidence entre vœux et avis, ou qu'il y ait persuasion). Il est préférable de faire l'économie de la notion de décision. »³⁵

À cette précaution émise par Peyrefitte, le général rétorqua : « On peut remplacer l'orientation par un système brutal, qui est un système d'examen. C'est ce que l'on fait en certains endroits. Nous tâchons de faire mieux, de mettre en place un système plus libéral, plus ouvert, plus coopératif. [...] Nous avons vécu des siècles, avec un système d'enseignement où l'on met à la porte ceux qui ne peuvent pas suivre. Tout le monde s'en accommode. En outre, depuis 1959, il y a un élément nouveau : si l'on ne fait rien, on est submergé. »³⁶

Le débat qui occupe quelques pages du compte rendu du conseil restreint de novembre 1967 sur la liberté de choix des familles n'infléchit que très peu la conception autoritaire de l'orientation développée par les acteurs de la réforme : « les parents d'élèves. Je me méfie. Qu'est-ce que les parents d'élèves ? N'est-ce pas les parents des mauvais élèves, ou des élèves médiocres ? [...] Il ne faut pas d'ambiguïté sur la partialité ou l'impartialité des parents d'élèves ». ³⁷ « La logique du système dans lequel nous sommes engagés est la suivante : l'orientation doit être autoritaire, mais, en contrepartie, il existe des possibilités de rejoindre l'enseignement supérieur, on peut entrer dans une faculté de droit par la capacité et de la licence. »³⁸

³¹ AN. Fonds 640/AP/32. Relevé de décisions du conseil restreint du 26 mai 1966 consacré à l'orientation et à l'information pédagogiques et professionnelles. Secrétaire Général de la Présidence de la République. Signé par de Gaulle. 31 mai 1966.

³² AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/34. Note à l'attention du général de Gaulle sur la réforme de l'orientation. 18 janvier 1967, p.5.

³³ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁴ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁵ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁶ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37.

³⁷ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37. Intervention du général de Gaulle.

³⁸ AN. Fonds Sébastien Loste. 640AP/37. Intervention de Michel Debré.

Si des voies de recours à la décision du conseil en orientation sont admises, il s'agit en réalité d'atténuer, voire de masquer, la superposition de l'orientation et de la sélection scolaire et de feindre la prise en compte de l'avis des parents d'élèves.

Conclusion

Le problème public de l'orientation scolaire est défini au milieu des années 1960 comme celui d'une régulation inadaptée des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur générée pour partie par des procédures d'orientation trop complexe et une absence de doctrine générale. Si l'ambition d'établir un système d'orientation libéral – c'est-à-dire qui respecterait la liberté de choix des familles et de l'adolescent, et qui s'appuierait sur une série d'évaluations et d'observations – est exprimée au Sénat, sa conception demeure trop imprécise pour prévaloir sur les logiques majeures qui structurent alors la politique éducative.

Ainsi l'établissement d'un système d'orientation sert avant tout les objectifs de satisfaire les besoins du Plan et de préserver l'enseignement secondaire long et supérieur. Néanmoins la thématique de la liberté des familles et la mise au jour des inégalités scolaires ont conduit les membres du conseil restreint à introduire la question du consentement des familles à l'orientation de leurs enfants afin d'assurer la correspondance entre vœux et avis du conseil d'orientation. Elle préfigure la mise en place des Nouvelles Procédures d'Orientation entre 1973 et 1974 au centre desquelles sont placés le dialogue et la concertation censée susciter l'adhésion des familles et des adolescents aux destins scolaire et professionnel proposés par le conseil de classe (Lehner, 2018).

Références

- ANDRÉ Géraldine (2012), *l'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, Presses universitaires de France.
- BALUTEAU François (1998), « L'orientation scolaire en perspective. "L'empilement" de l'État, de l'utilisateur et du local », *Revue française de pédagogie*, n°124, juillet-août-septembre, p.13-28.
- BERTHELOT Jean-Michel (1993), *École, orientation et société*, Paris, Presses universitaires de France.
- BERTHET Thierry & SIMON Véronique (2013), « La réforme de l'orientation scolaire. De la crise des banlieues à la loi de 2009 : quelles dynamiques de changement ? », *Agora débats/jeunesses*, n°64, vol.2, p.31-44.
- BORRAS Isabelle & ROMANI Claudine (2010), « Orientation et politiques publiques », *Formation emploi*, n°109, p.9-22.
- BUISSON-Fenet Hélène (2005), « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et "décisions" de réorientation scolaire en fin de seconde », *Sociétés Contemporaines*, vol.3, n° 59-60, p.121-138.
- CAROFF André (1987), *l'organisation de l'orientation des jeunes en France, des origines à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, Éditions et Applications psychologiques.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie (2014), « Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.5, n°205, p.58-71.
- CHAPOULIE Jean-Michel (2006), « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "expertes" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, vol.3, n°64, p.124-145.
- CHAPOULIE Jean-Michel (2010), *L'École d'État conquiert la France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CHAUVEL Séverine (2012), *Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne*, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales.
- CRAPEZ Kathy (2001), « Expertise et engagement politique : l'exemple du plan Langevin-Wallon », Dominique

Damamme & Thomas Ribemont, *Expertise et engagement politiques*, Paris, L'Harmattan, p.45-72.

CROS Louis (1961), *L'explosion scolaire*, Paris, Comité universitaire d'information pédagogique.

DANVERS Francis (1988), *Le conseil en orientation de 1914 à nos jours*, Issy-les-Moulineaux, Éditions et Applications psychologiques.

DANVERS Francis (1990), « Le Bureau universitaire de Statistique d'Alfred Rosier, mémoire et modernité », *l'orientation scolaire et professionnelle*, mars, vol.19, n°1, p.5-23.

DURU-BELLAC MARIE (1988), *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

ECKERT Henri (1993), *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France. Utopie et réalité*, Paris, L'Harmattan.

LEHNER Paul (2018), « La mise en place d'un système d'orientation scolaire au lendemain de mai-juin 68 : entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973), *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol.31, n°122, p.165-185.