

394 –L’orientation professionnelle entre science, technique et pratique sociale. Un éclairage historique à partir de l’exemple français, 1900-1940

Jérôme Martin

Docteur en histoire contemporaine
Professeur d’histoire-géographie, lycée Jean Renoir, Bondy (93)

Mots clés : orientation professionnelle, psychologie, psychotechnique

Résumé : Le champ de l’orientation, professionnelle (OP) avant d’être scolaire en France, est riche d’une histoire maintenant séculaire. Portée sur les fonds baptismaux par les « sciences du travail » puis par la psychologie expérimentale au tournant du XXe siècle, l’OP est traversée d’enjeux épistémologiques. Entre savoirs pratiques et savoirs savants, elle oscille entre deux modèles, celui des sciences appliquées et celui des sciences sociales. L’orientation professionnelle émerge au début des années 1900 portée par trois dynamiques de nature différente, la formation professionnelle, le placement et la psychologie expérimentale. La médecine, la physiologie et la psychologie constituent sa base scientifique. Parallèlement, d’autres sciences – l’économie notamment et la sociologie dans une moindre mesure - élaborent une conception macrosociale et moins centrée sur le sujet de l’OP, tandis que des savoirs empiriques sont également mobilisés. La frontière entre science et technique est l’objet d’un débat récurrent dont l’un des enjeux est la professionnalisation d’une fonction dont la création, en 1928, de l’Institut National d’Orientation Professionnelle (INOP) est une étape décisive. La formation initiale que l’INOP délivre est pluridisciplinaire et s’ancre dans la psychologie, la physiologie et la pédologie. Cependant, la formation comporte aussi l’enseignement de la psychométrie, de la pathologie, de la technique des métiers et d’économie politique. Henri Piéron, le directeur de l’INOP, trace une frontière nette entre science et science appliquée: le conseiller est avant tout un technicien et non un psychologue, lequel élabore dans son laboratoire les outils destinés aux agents. Si les scientifiques s’attachent à construire scientifiquement soit l’orientation elle-même (biotypologie), soit ses outils (tests psychotechniques), l’OP est aussi une pratique sociale et éducative qui repose sur des savoirs souvent plus empiriques et socialement ancrés. Les pratiques d’orientation utilisées dans les écoles s’appuient souvent sur des pratiques pédagogiques antérieures et mobilisent des catégories scolaires. Elles posent également la question de la finalité scolaire et sociale de l’orientation, outil de démocratisation ou simple moyen de stabilité sociale ?

La crise des années 1930 modifie fortement les équilibres et les problématiques. La science est mise au service d’une technique directement utile, par exemple pour le reclassement des chômeurs et la lutte contre le chômage. La neutralité des outils comme les tests sont l’objet de débats, tandis que la séparation entre domaine psychologique et domaine social semble remise en doute. Ainsi s’annoncent de nouveaux questionnements – éducatifs et sociaux – qui viendront renouveler l’orientation

Dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle*, publiée en 1945, Pierre Naville affirme que « l'orientation professionnelle n'est pas une "science" : c'est une technique sociale » (Naville, 1945/1972, p. 222). Cette assertion rappelle que l'articulation entre orientation et science a été constitutive du champ de l'orientation. D'abord professionnelle (OP) avant d'être déployée dans le système scolaire à partir des années 1960, l'orientation s'est largement diffusée dans la société (Caroff, 1987 ; Prost, 1996). Portée sur les fonds baptismaux par la psychologie expérimentale au tournant du XX^e siècle, pratique sociale dès les années 1910, l'OP est traversée d'enjeux épistémologiques mais aussi sociaux, économiques et politiques. Ni l'épaisseur historique ni la place éminente de la psychologie scientifique n'ont conduit à l'élaboration d'un corps de doctrine unitaire (Danvers, 1990, p. 113). Depuis ses origines, à mesure que les enjeux de formation professionnelle se sont élargis aux salariés et aux chômeurs, le champ s'est segmenté, chaque public étant pris en charge par des institutions et des professionnels spécifiques (Borras & Romani, 2009). Les enquêtes soulignent la diversité des pratiques et des identités professionnelles selon les champs d'intervention (Cohen-Scali & Kokosowski, 2003 ; Borras, Berthet, Campens, 2007). L'orientation semble osciller entre des savoirs pratiques et des savoirs savants, entre la référence aux sciences appliquées et aux sciences sociales. Comment s'élabore un savoir scientifique dans un champ pratique (Van Damme, 2002) ? Quelle place respective discours savants et discours pratiques occupent-ils dans la construction d'une nouvelle pratique sociale ?

La matrice de l'orientation professionnelle: l'école, les métiers et la psychologie

On a coutume de conférer à la psychologie expérimentale la paternité de l'orientation à laquelle elle lui aurait fourni à la fois des outils théoriques et pratiques sans souligner suffisamment la manière dont le champ de l'orientation a été constitué à la croisée de plusieurs savoirs, théoriques et pratiques, concurrents et complémentaires, au terme d'une série de reclassements.

L'OP à la confluence de questions sociales et éducatives

Les origines de l'OP s'enracinent d'abord dans les transformations économiques et sociales induites par la généralisation du travail industriel qui modifie profondément le fonctionnement du marché du travail et recompose les qualifications (Noiriel, 1987). A partir des années 1870, la fatigue constitue l'objet constant de très nombreuses recherches et occupe les débats des grands congrès internationaux d'hygiène et de démographie. Considérée comme pathogène, elle est le point d'ancrage de l'essor de la physiologie et de la psychologie appliquée. Le travail industriel est promu au rang d'objet scientifique par les « sciences du travail » qui, au tournant du siècle, s'attachent à mettre la science au service de l'analyse du travail et de la réforme sociale (Ribeill, 1980 ;

Rabinbach, 1992 ; Huteau, 1999 ; Vatin, 2008). Armand Imbert et Jules Amar s'inspirent du modèle énergétique pour analyser le fonctionnement du « moteur humain » (Le Bianic et Vatin, 2007 ; Monod, 1979, 1994) et se propose de comprendre le fonctionnement des facultés mobilisées par les individus dans les différentes activités humaines et d'expliquer les différences d'efficacité et de réussite observables d'un individu à un autre. C'est dans ce contexte que la psychologie expérimentale se développe à partir des années 1880 et s'autonomise comme discipline scientifique (Binet, 1894 : p. 146). Cet objet est scientifiquement construit par le recours à la méthode expérimentale en laboratoire promue par Édouard Toulouse et Alfred Binet (Huteau, 2002 ; Avanzini, 1969 ; Ouvrier-Bonnaz, 2011). En 1908, Binet assigne à la psychologie l'objectif de déterminer « *les aptitudes des enfants relativement aux métiers qu'ils se destinent à exercer* » (Binet, 1908, p. IV) et, en 1912, il rédige un questionnaire destiné à déterminer les aptitudes des élèves (Piéron, 1930). Si la psychologie expérimentale apporte à l'OP une légitimité scientifique, d'autres acteurs en mènent les premières expériences.

La création de services de placement destinés aux adolescents constitue une autre origine de l'OP (De Larquier, 2000). A cette époque, « *l'école n'a pas de lendemain* »: entre la fin de la scolarité obligatoire et le service militaire, les adolescents ne sont pris en charge par aucune structure (Thiercé, 2003) Il s'agit alors de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Au tournant du XIX^e siècle, les œuvres postcolaires de la Ligue de l'Enseignement s'emparent de ce problème : comités de patronage d'apprentis et Petites A mobilisent le tissu social républicain composé d'instituteurs, de directeurs d'écoles, d'élus locaux, de médecins ou de notables. En 1900, le premier congrès national des Œuvres auxiliaires de l'École demande l'organisation de conférences « *afin de faire connaître les différentes professions ainsi que les aptitudes nécessaires pour les bien remplir*» (Ligue de l'Enseignement, 1900, p. 71). Des expériences sont menées, comme à Paris où est créé, en 1910, le premier service d'information professionnelle pour les élèves des associations et patronages du XVI^e arrondissement. En 1913, la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures se dote d'une « *comité de l'orientation professionnelle* » qui est chargée de la rédaction de monographies de métiers.

Une troisième problématique concerne la formation professionnelle. Dans les années 1890, tous les pays industriels sont confrontés au problème de la formation professionnelle de la jeunesse après l'école primaire obligatoire (Mole, 2010). Plusieurs actions sont lancées au tournant du siècle en faveur du préapprentissage et de l'apprentissage. En 1905, à Paris, un groupe d'entrepreneurs du bâtiment ouvre une école d'initiation au travail manuel. L'idée est reprise en 1908 par un entrepreneur du bâtiment, Kula, qui fonde une école de préapprentissage. Il s'agit, par le travail du

fer blanc, d'initier les enfants aux travaux manuels : c'est le début des ateliers-écoles (Briand, 1989). Le préapprentissage se présente alors comme une orientation par le travail manuel (D'Enfert, 2007). Le congrès de l'apprentissage de Roubaix, en 1911, définit le préapprentissage comme une période destinée à faire « *naître chez l'enfant le choix d'une profession* » (AFDET, 1911 : p. 871). Ces initiatives tissent des liens étroits entre l'orientation et la formation professionnelle. L'OP s'élabore au sein d'une matrice dont la psychologie expérimentale est une composante de légitimation importante, mais non exclusive.

Savoirs empiriques et concurrence de modèles professionnels

La diversité des acteurs engagés dans l'OP s'accompagne d'une diversité des conceptions et des pratiques. Placés sous la tutelle de l'enseignement technique par le décret du 26 septembre 1922, les offices d'OP reflètent cette diversité (Caroff, 1987, Martin, 2011). Si les scientifiques jouent un rôle déterminant dans l'élaboration théorique de l'OP, ils doivent composer avec d'autres acteurs. En schématisant, on peut distinguer trois modèles concurrents. Le premier modèle, qui est aussi le plus ancien, est celui du préapprentissage, c'est-à-dire d'une orientation par le travail manuel. Dans ce modèle il s'agit d'identifier les aptitudes des élèves et de les former par des exercices pratiques. Les ateliers-écoles de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, lancés à partir de 1921, promeuvent une « *orientation professionnelle expérimentale* » (Lomont, 1931 : p. 137) qui repose sur une mise en situation pratique des apprentis contre l'usage de la psychotechnique. Le conseiller n'est donc pas un technicien, initié au maniement d'instruments élaborés dans des laboratoires.

Un second modèle est celui d'une conception « *impressionniste* » de l'orientation qui est soutenue par les agents des services de placement. Les besoins de main-d'œuvre provoqués par la Grande Guerre constituent un facteur favorable aux offices publics de placement qui doivent guider les jeunes vers les secteurs ayant des besoins et ainsi être les « *organes régulateurs du marché du travail* » (Touzza, 1922 : p. 27). Avec le soutien du ministère du Travail, ce sont des offices de placement qui mènent les premières expériences d'OP. Ils occupent une place importante dans le réseau des offices d'OP : en 1921, 14 offices d'OP dépendent d'offices de placement, 59 en 1928 et 53 en 1937 (Martin, 2011). De nombreux conseillers en sont issus : en 1931, ils forment 46% des effectifs de l'AGOF. Jean Perret, inspecteur divisionnaire du travail, fondateur et directeur de l'office d'OP de Lyon, est l'un des défenseurs de cette conception (Perret, 1926) qui s'oppose à la généralisation des tests psychotechniques, comme en 1924, au congrès de Toulouse. Il faut attendre le deuxième Congrès International d'Orientation Professionnelle de Saint-Sébastien, en 1933, pour que l'usage des tests soit recommandé dans la pratique de l'OP. Sans référence à la

psychologie, l'orientation devient alors « ensemble des moyens d'information susceptibles d'éclairer, de préparer le choix du métier » (*Exposition internationale de Liège*. 1931, p. 26).

Le troisième modèle du métier de conseiller est celui d'une « *OP rationnelle et scientifique* » promue, à partir de 1929, par l'Institut National d'Orientation Professionnelle (Biscay, Monnin, Bonnardel, 1936, p. 1). Présenté parfois comme l'« *école normale de l'OP* », l'INOP délivre une formation pluridisciplinaire dans laquelle la psychologie et la physiologie occupent une place importante. La professionnalité du conseiller réside dans la maîtrise d'une série de méthodes et de techniques. L'Institut remplit également une fonction de centre de formation continue devant faciliter la diffusion du modèle scientifique de l'OP. En 1930, la Direction de l'Enseignement technique met en place un système de bourses afin d'« *organiser un enseignement intensif de perfectionnement destiné aux praticiens de l'OP* » (*BINOP*, 1930; *BINOP*, 1935). En 1935, un certificat d'études spéciales destiné aux conseillers d'orientation ayant un minimum de 5 ans de pratique et qui ont suivi les cours de deux quinzaines est créé (*BINOP*, 1935). Malgré les 176 conseillers diplômés entre 1929 et 1939, le modèle « scientifique » peine à s'imposer en raison notamment de l'absence de débouché professionnels. En 1939, moins de 30% des diplômés de l'INOP exercent le métier d'orienteur (*BINOP*, 1939). Il faut attendre le décret-loi du 24 mai 1938, portant l'OP « *au rang de service public* » pour que des perspectives professionnelles s'ouvrent véritablement (Martin, 2011).

Tout au long de l'entre-deux-guerres ces trois modèles, à la fois concurrents et complémentaires, coexistent, la référence à la psychologie constituant le principal facteur discriminant. Parallèlement, d'autres voies scientifiques sont ébauchées.

Des promesses non tenues de savoirs alternatifs à la psychophysiologie

Si les « sciences du travail » sont les plus visibles, d'autres approches sont ébauchées qui déplacent l'objet orientation, considérée non plus comme l'adaptation d'un individu à une tâche en fonction d'aptitudes incorporées, mais comme processus social et économique.

Parmi les nombreux champs de la réforme sociale portés par certaines élites administratives et scientifiques, la construction de la catégorie de chômeur participe des réflexions sur les formes nouvelles d'organisation du marché du travail (Topalov, 1994). L'*Association française de lutte contre le chômage* (AFLC), créée en 1911, constitue un milieu qui s'intéresse à la question du placement et, dans ce cadre, à l'OP. Le contenu donné par le mouvement à la notion d'OP diffère sensiblement de celle envisagée par les « sciences du travail ». Ce courant de pensée est à l'origine des premières interrogations sur la relation formation-emploi dans le cadre des transformations induites par l'industrialisation (Vasconcellos, 2003). Pour les réformateurs l'OP doit contribuer à l'organisation du marché du travail en facilitant une affectation rationnelle de la main-d'œuvre

(Lazard, 1909 ; 1912 : p. 5). L'économiste Kritchewsky publie en 1917 une des premières études statistiques du travail des jeunes. Exploitant le recensement de 1911, il analyse comment « *la répartition professionnelle spontanée* » correspond « *aux besoins et aux intérêts vrais des deux éléments en cause, à savoir: de la main-d'œuvre et de l'industrie* ». La connaissance du fonctionnement du marché du travail, régi par « *un processus aveugle* », est indispensable à « *l'orientation organisée* » (Kritchewsky, 1917, p.5-6).

L'analyse des métiers et des professions, du travail concret, constitue une autre piste demeurée inexplorée. Du côté des psychologues, en s'attachant à l'analyse des milieux de travail comme condition d'une connaissance des aptitudes mobilisées par le travail, Lahy fait figure d'exception (Clot, 1998). Le durkheimien Maurice Halbwachs ébauche une sociologie des métiers ouvriers. Il souligne que « *la notion de métier reste complexe* », en raison de la multiplicité des activités de travail, mais aussi de sa « *signification sociale* » (Halbwachs, 1913, p. 61). Cependant, ces premiers travaux ne débouchent pas sur de véritables programmes de recherche. Les approches socio-économiques de l'orientation s'apparentent à un faux-départ. Il faut attendre les années 1930, avec les travaux de Georges Friedmann, pour que la question de l'orientation soit inscrite dans la problématique des formes d'organisation du travail (Friedmann, 1946). Ce décalage chronologique, s'explique par l'histoire de l'institutionnalisation de la sociologie, et notamment du rôle des durkheimiens (Heilbron, 1985) : au « semi-échec » des héritiers de Durkheim s'opposerait le « demi-succès » des héritiers de Toulouse et de Binet (Karady 1976).

A partir des années 1900, dans un contexte de multiplication des enquêtes statistiques sur l'école et les élèves (Carroy, 2004), de nouvelles réflexions interrogent l'école considérée comme une fonction sociale, esquissant des problématiques de la sociologie de l'éducation. Binet, dans deux articles publiés en 1909, s'interroge sur la manière dont l'école primaire prépare l'insertion des élèves à la vie sociale. Si l'école répond globalement à sa mission, il observe également le poids déterminant de facteurs extrascolaires tels que le niveau d'aisance relative des familles (Binet, 1909). De son côté, Paul Lapie, élève de Durkheim, s'interroge sur les relations entre l'école et « *les changements constatés dans la répartition des individus entre les diverses professions* », ouvrant la voie à une approche statistique de la mobilité sociale. S'il conclue à une faible influence de l'école sur le devenir des élèves, l'école parvient « *parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel les causes d'ordre économique enferment nos destinées* ». Ces premiers travaux demeurent toutefois isolés. L'orientation n'est pas l'objet d'une approche sociale, même si, ponctuellement, des auteurs comme Goblot soulignent les déterminants sociaux dans le choix des métiers (Goblot, 1930).

La fonction de légitimation de la psychologie expérimentale

La prééminence progressive de la psychologie comme science de légitimation d'une pratique sociale comme l'OP s'explique à la fois par des facteurs qui tiennent à l'organisation des champs scientifiques mais aussi par des facteurs sociaux. Deux séries de facteurs jouent un rôle déterminant, la place centrale d'Henri Piéron dans le dispositif général du champ de la psychologie et l'inscription du milieu scientifique des psychologues à des réseaux sociopolitiques.

Piéron, légataire de conceptions concurrentes de l'orientation

La précocité des liens tissés entre science et orientation s'accompagne toutefois d'une diversité des conceptions. Des années 1900 aux années 1920, trois pôles scientifiques peuvent prétendre intervenir dans le champ de l'orientation professionnelle : le groupe constitué autour d'Édouard Toulouse et de son laboratoire, avec Lahy, Piéron et Laugier ; le réseau organisé par Binet à partir du laboratoire de la Sorbonne, de la SLEPE et de l'*Année psychologique* ; enfin, le laboratoire de Jules Amar au CNAM (Galifrey, 1989 ; Vermès, 1993).

La figure de Jules Amar est souvent marginalisée alors qu'au début des années 1920 ses travaux ont une notoriété considérable. Réputé pour ses travaux sur le travail avec la publication en 1914 de l'ouvrage de synthèse *Le moteur humain et les bases scientifiques du travail humain*, il revendique la paternité de l'appellation « orientation professionnelle », définie comme « *une méthode physiologique toute expérimentale, pour évaluer, précisément, les aptitudes humaines individuellement* », préconisant l'organisation de services d'orientation annexés aux services d'hygiène scolaire (Amar, 1923, p. 32 ; 1919, p.7). Amar incarne une approche essentiellement « physiologique » et « mécanique » du travail qui s'appuie sur une « *méthode graphique* » utilisant des instruments comme le psychographe ou la « *lime dynamographique* » (Amar, 1919, p. 4-5).

Au début des années 1920, Amar juge avec une extrême sévérité les différentes tentatives d'application des « sciences du travail », considérant qu'elles ne font que dévoyer la science au profit de finalités qui lui sont étrangères » (Amar, 1919). Le discours de disqualification d'Amar met en valeur les divergences existant au sein de la communauté scientifique naissante. Le champ de l'OP apparaît comme un espace d'affrontement entre différents courants scientifiques. Cependant, au sortir de la guerre, la position institutionnelle de Jules Amar est fragilisée. En 1929, c'est Jean-Paul Langlois, élève de Richet et professeur agrégé de la faculté de médecine, qui est nommé à la chaire d'« *organisation technique du travail humain* » (Monod, 1994; Le Bianic, 2004). A la suite de ce camouflet, Amar quitte définitivement le CNAM .

Ces rivalités réseaux comportent également une dimension épistémologique. Bien que tous ces hommes partagent un projet commun – fonder une psychologie scientifique reposant sur des

critères de scientificité inspirée des sciences naturelles -, ils se divisent sur deux points. D'une part, les héritiers de Binet émettent des doutes sur les possibilités d'applications pratiques de la psychologie. Au début des années 1920, Théodore Simon, proche collaborateur de Binet, critique sévèrement Julien Fontègne, cheville ouvrière de l'OP (Simon, 1921). Simon oppose une recherche pure à une science asservie à des intérêts sociaux. D'autre part, ils divergent sur le contenu de la notion d'aptitudes. Simon conteste les conceptions théoriques des élèves de Toulouse - Piéron, Lahy et Laugier – selon lesquelles les fonctions psychologiques peuvent être décomposées en éléments indépendants, alors que pour Binet ces fonctions constitueraient des totalités indécomposables selon le modèle de l'échelle métrique d'intelligence (Huteau, 2002).

La mort prématurée de Binet en 1911 modifie également les rapports de force au sein du champ de la psychologie. La succession de Binet mobilise des réseaux concurrents : Simon et Philippe, les collaborateurs de Binet, sont soutenus par Ribot, face à Janet et Toulouse. Liard tranche finalement en faveur de Piéron qui prend alors la direction de l'*Année psychologique* et du *Laboratoire de psychologie physiologique* de la Sorbonne (Vermès, p. 124). Ainsi, au terme d'un processus de reclassement, Piéron s'impose véritablement comme l'« instaurateur de la psychologie en France » (Galifret, 1989).

L'OP entre science et technique

Fort de sa légitimité scientifique et de sa position institutionnelle, Piéron exerce une influence considérable sur les conceptions de l'OP.

Le projet scientifique de Piéron est de fonder la psychologie comme science à partir de la méthode expérimentale définie par Claude Bernard. Pour Piéron la science démontre « *l'existence chez les hommes d'aptitudes différentes d'origine constitutionnelle, héréditaire* » (Piéron, 1937, p. 1-9), paradigme fondamental de la psychologie scientifique de Piéron qui constitue le cadre conceptuel que la pratique de l'OP se développe (Khun, 1962/1983).

Le statut de l'OP est celui d'une « *science appliquée* », d'une « *technique* » qui s'inscrit dans une « *anthropotechnique bio-sociale* ». Cependant l'OP ne découle pas d'un simple transfert pratique du savoir scientifique mais répond aux « *besoins de la pratique [qui] la rendent nécessaire* ». L'OP se situe dans le champ des pratiques sociales dans lesquelles le rôle des praticiens est essentiel, à la fois pour initier la recherche scientifique et pour les conforter : la pratique précède la science qui intervient alors comme instance de rationalisation et de légitimation. Mais Piéron prend soin de distinguer ce « *travail collectif* » associant praticiens et scientifiques et la « *science pure* » (Piéron, 1929). La formation délivrée par l'INOP illustre bien cette conception du conseiller « expert psychologue » (Beaumont, 1938, p. 25). Considéré par certains comme l'« *école normale de l'OP* », l'INOP délivre

une formation pluridisciplinaire dans laquelle la physiologie et la psychologie occupent une place importante, mais non exclusive. Il s'agit de former des praticiens et non des psychologues au sens strict. La professionnalisation du métier de conseiller d'OP s'appuie sur une formation complète et pratique. La formation délivrée par l'INOP actualise une conception de la profession d'orienteur se définissant par « *un ensemble assez vaste et complexe d'aptitudes et de connaissances* » (BIT, 1935, p. 83). Le conseiller n'est ni un psychologue ni un psychotechnicien au sens strict mais doit mettre en œuvre une série de connaissances et de techniques nécessitant une formation vaste et polyvalente. Durant sa formation, il acquiert également des compétences professionnelles d'un « curriculum caché », des compétences « sociales » et « morales ». Elle façonne une culture professionnelle diffusée par les personnalités de l'INOP qui se muent en « entrepreneurs de morale », c'est-à-dire en producteurs de normes (Becker, 1985, p. 171). Ainsi, pour Fontègne, en plus de compétences techniques, le conseiller doit posséder une série de compétences sociales : il est avant tout « *un éducateur* » et « *un conciliateur* » (Fontègne, 1932, p. 22). Laugier lui-même évoque en 1929, à propos du conseiller d'orientation, le « *flair clinique, reposant sur les observations scolaires et familiales, sur une étude pénétrante des réactions de l'enfant aux circonstances de la vie* », les sciences – psychologie, psychotechnique et psychiatrie – ne devant fournir de « *données précises* » dans un avenir proche (Laugier, 1929, p. 269). La scientificité de l'OP apparaît davantage comme un horizon que comme une réalité en actes. Pratique sociale et technique, l'orientation entretient donc des relations complexes avec la science.

Les discours de légitimation de l'OP empruntent autant des arguments sociaux que scientifiques. Le physiologiste Émile Gley, professeur au Collège de France, tout en affirmant que l'OP « *doit être scientifique, qu'elle ne peut être que scientifique ou qu'elle ne sera pas* », développe des arguments qui portent sur l'utilité économique et sociale de l'organisation rationnelle du marché de l'emploi et du travail, seul moyen de réduire les pathologies sociales, telle que les maladies professionnelles et les accidents du travail (Gley, 1923, p. 9-10). Même Piéron, pourtant réputé pour une approche expérimentale de la psychologie accepte l'idée que la pratique des orienteurs puissent s'affranchir de la science en raison des nécessités sociales.

Les scientifiques promoteurs de l'OP s'inscrivent ainsi pleinement dans l'héritage des « sciences du travail », qui, au tournant du XIXe siècle, ont noué une alliance avec la partie réformatrice et progressiste du personnel politique, notamment à la faveur de la création du ministère du travail en 1906 et de l'action d'Alexandre Millerand (Turbiaux, 2008 ; Vatin, 2008). Piéron, Toulouse et Laugier illustrent la figure du « savant-expert » qui fournit à la République les instruments de sa pérennité et de son perfectionnement (Gouarné, 2007).

La science au service de l'orientation

Pour Piéron, « *la pratique et la science doivent s'unir pour une œuvre commune d'efficacité et de progrès* ». Complémentaires, science et pratique se renforcent dans une relation dialectique. Aussi la science doit-elle être à l'écoute des difficultés et des demandes des acteurs. Dans le cas de l'OP, la « science on ne peut vraiment se constituer que si elle sort du laboratoire trop étroit et si elle se trouve sur un plus large théâtre » (Piéron, 1929, p.22). Le scientifique réévalue son propre travail à l'aune des observations faites sur le terrain social. Ainsi les méthodes psychotechniques sont-elles progressivement modifiées afin de faciliter le travail des orienteurs. Fervents promoteurs de la psychotechnique dont ils sont les initiateurs, les psychologues en perçoivent toutefois certaines lacunes, notamment son caractère trop analytique. Dès lors qu'il s'agit d'orienter des élèves, l'analyse séparée d'aptitudes présente moins d'utilité que des analyses débouchant sur une synthèse. Les conseillers d'orientation et les instituteurs ont besoin d'instruments plus souples que les tests psychotechniques qui nécessitent des appareils coûteux et beaucoup de temps (Blanc, 1937 ; Martin, 2011). Seuls les rares laboratoires comme celui de l'INOP peuvent effectuer l'ensemble des examens d'orientation (Biscay, Monnin, Bonnardel, 1936).

La « *fiche psychopédagogique d'orientation pour les éducateurs* » produite par Piéron en 1930 se veut une réponse pratique aux demandes des instituteurs (Piéron, 1930). Elle consiste dans un examen verbal individuel court comportant deux épreuves, et examen collectif de 19 épreuves. L'ensemble des résultats doit déboucher sur un profil psychologique versé au dossier de l'élève afin que le conseiller d'orientation puisse le consulter (Blanchard et Sontag, 2005).

Dans les années 1930, les méthodes des tests évoluent pour prendre la forme de « *batteries de tests* » destinées à « *saisir de façon aussi objective que possible les caractéristiques mentales d'un candidat et de le situer ensuite dans des échelles-témoins* » (Laugier, 1939, p. 16). C'est avec la biotypologie, « *stade suprême de la psychotechnique* », que cette évolution trouve son plein développement (Huteau, 2002, p. 133). Initiée par Toulouse et Laugier, la biotypologie se propose « *d'étudier la personnalité humaine et toutes ses bases biologiques* » afin d'établir une classification humaine tenant compte, à la différence de la psychotechnique, « *de l'interdépendance étroite, complexe et précise de toutes les fonctions de l'organisme* » (Laugier, 1935, p. 178 ; Jacob, 1995). Appliquée en OP, elle doit fournir aux orienteurs un outil à la fois rigoureux et efficace (Laugier, Toulouse et Weinberg, 1934 ; Morelle & Jakob, 1997). Cependant, aboutissement synthétique des méthodes de laboratoire, elle n'emporte pas la conviction des offices d'OP et des conseillers (Martin, 2011).

Les années 1930 : le temps des reclassements ?

La crise des années 1930 modifie fortement les équilibres et les problématiques (Martin, 211). La science est mise au service d'une technique directement utile, par exemple pour le reclassement des chômeurs et la lutte contre le chômage (Le Bianic, 2004). La neutralité des outils comme les tests sont l'objet de débats, tandis que la séparation entre domaine psychologique et domaine social semble remise en doute. Ainsi s'annoncent de nouveaux questionnements – éducatifs et sociaux – qui viendront renouveler l'orientation.

Des bases théoriques réinterrogées

Si durant les années 1920 les psychologues affirmaient fortement la possibilité théorique d'une analyse scientifique des métiers à partir de l'usage généralisé des tests d'aptitudes, dans la période suivante, des doutes apparaissent. La notion même d'aptitude, socle de la psychologie appliquée, est l'objet d'une révision partielle de la part de certains psychologues. Dressant le constat de l'impossibilité d'une « *sorte d'harmonie pré-établie qui permettrait de trouver pour chacun une place adéquate dans notre société* », Henri Wallon préconise la plus grande prudence en matière d'OP (Wallon, 1936/1972, p. 207-208). Lahy est conduit par ses travaux à accorder aux phénomènes sociaux un rôle croissant. Alors que la psychologie considère l'intelligence comme « *un produit du développement individuel* », Lahy affirme qu'elle est « *en partie comme la conséquence d'un facteur social* ». Il met en avant l'existence de « *l'hérédité sociale* » qui transmet « *à chaque individu les résultats des influences sociales du groupe* ». Ainsi, l'intelligence d'un individu est fonction de deux séries de facteur, « *sa constitution biologique* », elle-même déterminée par l'origine sociale d'une part, « *la vie sociale* » d'autre part, c'est-à-dire le groupe social d'appartenance (Lahy, 1935, p. 600). En 1939, Georges Friedmann observe que si les psychologues ont longtemps considéré « *l'individu comme une donnée immuable, séparée des autres individus, des réalités du milieu où il est appelé à se développer et à travailler, et avant tout des réalités professionnelles* », des évolutions ont eu lieu depuis. Pour autant, il constate également « *les défauts de recherches théoriques (sur les aptitudes et les tests) qui se sont trop délibérément tenus à l'écart de la pratique des ateliers et ont ainsi compris leur valeur* ». (Friedmann, 1946, p. 224 -225).

Les interrogations sur l'usage des techniques de laboratoire – la psychotechnique - s'exprime également par l'émergence d'une conception dans laquelle l'orientation est conçue comme relevant du « *travail social* » (Courthial, 1942). Il ne s'agit plus uniquement de transférer dans la pratique de l'orientation les tests mis au point dans les laboratoires mais de prendre en compte « *tous les problèmes d'ordre psychologique qui surviennent dans la vie de l'enfant* » (Courthial, 1933, p. 126).

Dès lors, l'orienteur n'est plus un technicien de la psychologie appliquée mais s'apparente davantage à un psychologue de l'enfance et de l'adolescence.

L'émergence d'une orientation scolaire affranchie de la psychotechnique

Les reclassements des années 1930 concernent également les rapports entre l'orientation et l'école. Au terme de plus d'une décennie d'expérience, les agents de l'orientation redéfinissent l'orientation en lui donnant une dimension pédagogique croissante. La notion d'« orientation continue » adoptée par le Congrès international de l'enseignement technique de Rome, en 1936, traduit un glissement de la notion d'aptitudes : celles-ci n'existent pas indépendamment de leur mise en œuvre et constituent des potentialités que l'action éducative peut développer ; dès lors, « *la constatation des aptitudes professionnelles ne peut être séparée de l'éducation des aptitudes mêmes* ». L'orientation commence nécessairement à l'école et en devient le siège. A la différence d'« *une conception abstraite et mécanique de l'examen psychotechnique* », il s'agit de « *considérer l'attitude générale de la personnalité dans le travail, tout ce qui a son origine dans le caractère, par exemple, l'enthousiasme et la bonne volonté, et surtout l'intérêt pour le travail choisi* » (Gemelli, 1936, p. 378). L'orientation revêt ainsi une dimension pédagogie croissante. Cette évolution s'explique par la proximité croissante entre l'OP et l'école primaire qui modifie les pratiques : les tests longs et complexes à mettre en œuvre sont délaissés au profit de « l'observation directe » par les instituteurs (AGOF, 1935). A Marseille, l'OP est l'objet d'un enseignement à l'intérieur de l'école (Boudouresque, 1935). L'information professionnelle se développe également en s'appuyant sur les pratiques pédagogiques des instituteurs (Léon, 1955; Martin, 2011).

Enfin, les débats autour de l'école unique (Garnier, 2008), puis les réformes scolaires menées par le ministre Jean Zay, avec la création des classes d'orientation en 1937 (Séguy, 2012), posent la « *question épineuse de l'orientation scolaire* » (AGOF, 1939). Mis à part les travaux de docimologie initiés par Piéron depuis les années 1920 (Martin, 2002), les psychologues ont peu investi le champ de l'enseignement secondaire et supérieur. La création du Bureau Universitaire de Statistiques en 1932 (Danvers, 1990) répond davantage à des préoccupations sociales – lutter contre le chômage des diplômés – qu'à un programme scientifique. Ce n'est qu'au cours des années 1930 que l'orientation dans le secondaire est l'objet d'enquêtes psychologiques (Dietz, 1934 ; Chamboulant, 1939). Même si l'INOP est mise à contribution pour former les professeurs des classes d'orientation, l'orientation scolaire ne résulte pas du simple transfert des méthodes de l'OP : par ses agents - les professeurs à la place des conseillers - et par ses méthodes – la pédagogie à la place de la psychotechnique -, elles diffèrent l'une de l'autre (Martin, 2011). Alors que l'institutionnalisation de l'OP semble acquise grâce au décret loi du 24 mai 1938, ses promoteurs sont confrontés à deux défis. D'une part, l'espoir

formulé par les psychologues et les conseillers d'orientation d'une orientation professionnelle appliquée à l'ensemble de la jeunesse s'évanouit au profit d'une segmentation du champ (Martin, 2011). D'autre part, les réformes scolaires posent la question d'un savoir scientifique mobilisable en matière d'orientation scolaire, enjeu futur de l'égalité des chances.

Conclusion

L'histoire du champ de l'orientation dans l'entre-deux-guerres montre que la constitution d'un corpus théorique et pratique considéré comme légitime ne résulte pas d'un simple transfert de la recherche scientifique vers des domaines d'application. L'orientation s'est constituée en champ autonome par la mobilisation et la convergence de plusieurs facteurs. D'une part, les liens étroits et précoces entre scientifiques et élites politiques progressistes ont fortement contribué à l'autonomisation de la psychologie et à l'orientation comme instrument de réformes. Ensuite, cette configuration s'est appuyée sur le statut social de la science facilitant la circulation des recherches parmi les orienteurs. Enfin, la construction de la profession de conseiller d'orientation a consolidé cette configuration en même temps qu'elle en a résulté.

Bibliographie

- Amar, J. (1914). *Le moteur humain et les bases scientifiques du travail professionnel*. Paris : Dunod.
- Amar, J. (1923). *Le travail humain*. Paris : Plon.
- Amar, J. (1919). Méthode scientifique d'orientation professionnelle. *L'orientation professionnelle*, 3, 1919, 4-5.
- Association française pour le développement de l'Enseignement Technique (1911). *Congrès national de l'apprentissage*.
- Association française pour le développement de l'Enseignement Technique (1931). *Congrès International de l'enseignement Technique: Compte rendu des travaux*. Paris : F. Deshyes,
- Association française pour le développement de l'Enseignement Technique (1936). *Congrès international de l'enseignement technique, Rome 28-29-30 décembre 1936*. Paris : Imprimerie Wolf.
- Association générale des orienteurs de France (1935). *Congrès national d'orientation professionnelle, Paris, 25-26-27-28 septembre 1935. Compte rendu des travaux*. Paris.
- Association générale des orienteurs de France (1942). *Congrès national d'orientation professionnelle, Lille, 17-18-19 Juillet 1939. Compte-rendu des travaux*. Paris, 41, rue Gay Lussac.
- Avanzini, G. (1969). *Alfred Binet et la pédagogie*. Paris: Vrin.
- Beaumont, G. (1938). *Guide pratique de l'OP*. Paris : Dunod.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

- Binet, A. (1894). *Introduction à la psychologie expérimentale*. Paris : Félix Alcan.
- Binet, A. (1894). Introduction. *L'Année psychologique*, 1, 7-11.
- Binet, A. (1909). *Les Idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion.
- Binet, A. (1909). Ce que vaut l'École primaire, comme préparation à la vie. *Bulletin de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant*, 9 (52), 8-66.
- Binet, A. (1909). Ce que vaut l'École primaire, comme préparation à la vie. *Bulletin de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant*, 9 (54), 101-108.
- Blanchard, S., Sontag, J-C. (2005). La fiche psychologique d'orientation professionnelle de H. et M. Piéron, première batterie de tests d'aptitudes du centre de recherche de l'INOP. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (H-S), 401-422.
- Biscay, Monnin, J., Bonnardel R. (1936). La consultation d'orientation professionnelle de l'Institut National. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 1, 1.
- Biscay, Monnin, J., Bonnardel, (1936). La consultation d'OP de l'Institut National. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 1-2, 1-9 ; 3-4, 41-51.
- Blanc. G (1937). Le dossier scolaire d'OP. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 1-2, 9-17
- Borras, I., Romani, C. (2009). Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Cahier de recherche*, 22.
- Borras I., Berthet B., Campens E. (2007). *Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes*. CERREQ.
- Boudouresque, G. (1935). *L'Orientation professionnelle: matière d'enseignement. Organisation de l'Orientation Professionnelle sur le plan scolaire*. Marseille : Imprimerie méridionale.
- Briand, J-P. (1989). L'apparition du préapprentissage dans les grandes villes au début du XX^e siècle, *Formation-Emploi*, 27-28, 42-64.
- BIT (1935). *Les problèmes de l'orientation professionnelle*. Genève : BIT.
- Carroy, J. (2004). Premières enquêtes psychologiques françaises. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 22, 59-75.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation professionnelle des jeunes en France. Des origines à nos jours*. Paris : EAP éditions.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Cohen-Scali, V., Kokosowski, A. (2003). Identité et pratiques des professionnels de l'orientation intervenant auprès des jeunes en difficulté. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, 711-729.
- Courthial, A. (1933). Un laboratoire de psychologie et d'orientation professionnelle au service social de la Caisse de compensation de la région parisienne, *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 5, 118-127
- Courthial, A. (1943). *Introduction à l'étude de l'Orientation professionnelle. Ses bases sociales et psychologiques*. Paris : Bloud & Gay
- Chamboulant-Hertz, (1939). Résultats d'une année de recherches et d'enquêtes sur l'orientation professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 9-10, 225-237.
- Chamboulant-Hertz, (1939). Résultats d'une année de recherches et d'enquêtes sur l'orientation professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 11-12, 277-285.
- Danvers, F. (1993). L'orientation des jeunes et des adultes : vers la constitution d'un champ interdisciplinaire. *Perspectives documentaires en éducation*, 30, 109-136.
- Danvers, F. (1990). Le bureau universitaire de statistiques d'Alfred Rosier : mémoire et modernité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 5-23.

- D'Enfert, R. (2007). L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons, 1880-1900. *Histoire de l'éducation*, 113, 30-68.
- DrosileVasconcellos, M. (2003). L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 144, 105-130.
- Dietz C. (1934). *La sélection des élèves de l'Enseignement secondaire. Recherche de statistique mathématique et de psychologie expérimentale*, Asnières.
- Fontègne, J. (1932). Essai de monographie de conseiller d'orientation professionnelle. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 2, 32-40
- Friedmann G. (1946). *Machine et humanisme. T. II Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Galifret Y. (1989). Piéron, instaurateur de la psychologie en France. *L'Année psychologique*, 2, 199-212.
- Garnier B. (2008). *Les combattants de l'école unique : Introduction à l'édition critique de L'Université nouvelle*. Paris : INRP.
- Gley E. (1923). Les bases scientifiques de l'OP. *Institut Lannelongue d'Hygiène sociale, Dix conférences sur l'orientation professionnelle*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Goblot E. (1925/1030). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris : Félix Alcan.
- Gouarné, I. (2007). La VIIe Conférence de psychotechnique (Moscou, septembre 1931). Les conditions d'émergence du philosoviétisme dans l'univers de la psychologie scientifique française de l'entre-deux-guerres. *Cahiers d'Histoire. Revue d'histoire critique*, 102, 65-87.
- Halbwachs M. (1913). *La classe ouvrière et les niveaux de vie*. Paris : Félix Alcan.
- Huteau M. (1999). L'École française de psychotechnique, 1900-1940. In Y. Clot (Ed.). *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluridisciplinaire* (p. 71-88). Toulouse : Octares Éditions.
- Huteau M. (2005). La place de l'INOP dans l'histoire de la psychologie et de l'orientation (1928-1970). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (H-S), 39-49.
- Huteau M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'Harmattan.
- Heilbron J. (1985). Les métamorphoses du durkheimisme, 1920-1940. *Revue française de sociologie*, 2, 203 – 237.
- Jakoob P. (1995). Laugier chercheur : le cheminement d'une pensée, de la physiologie à la sociométrie et à la biotypologie. In J-L Crémieux-Brilhac et J-F Picard (Ed.), *Henri Laugier en son siècle* (p. 47-61). Paris : CNRS Éditions.
- Karady Victor, « Durkheim, les sciences sociales et l'Université : bilan d'un semi-échec » ; *Revue française de sociologie*. 1976., 17-2. pp. 267-311.
- Khun S. (1962/1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kritchewsky, B. (1917). *L'orientation professionnelle spontanée dans le département de la Seine d'après le recensement de 1911*. Paris : Association française de lutte contre le chômage et l'organisation du Marché du Travail.
- Lahy J-M (1935). L'intelligence et les classes sociales. Essai d'une définition objective de l'intelligence. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 7-8, 543-601.
- Lapie P. (1904). Les effets sociaux de l'école. *Revue scientifique*, 41-2 (1), 6- 12 ; 41-2 (2), 42-46.
- Lapie P. (1911). L'École et la société. *L'Année psychologique*, 17, 80-96.
- Larquier, G. (2000). Émergence des services publics de placement et marchés du travail en France et en Grande-Bretagne au XX^e siècle. *Travail et Emploi*, 84, 33-45.
- Laugier, H. (1929). La physiologie et la science du travail. *Revue générale des sciences pures et appliquées*, 40, 266-271.
- Laugier H, Toulouse T., Weinberg, D (1934). *Biotypologie et classification scolaire. Prophylaxie mentale*, 1-14.

- Laugier. H (1935). Une science nouvelle : la Biotypologie. *Pour l'Ère nouvelle*, 109, 177-180.
- Lazard M. (1909). *Le chômage et la profession. Contribution à l'étude statistique du chômage et de son coefficient professionnel*. Paris, Félix Alcan.
- Le Bianic T. (2004). Le Conservatoire des Arts et Métiers et la machine humaine. Naissance et développement des sciences de l'homme au travail au CNAM (1910-1990). *Revue d'histoire des sciences humaines*, 11, 190-191.
- Le Bianic T. (2008). Des tests pour les chômeurs : la psychotechnique au ministère du Travail, des années 1930 aux années 1950. *Bulletin de psychologie*, 4 (496), 357-366.
- Léon A. (1955). La place de l'information dans l'orientation professionnelle en France. *Bulletin de psychologie*, 4, 220-231.
- Ligue de l'Enseignement (1900). *Premier congrès national des Œuvres auxiliaires de l'École*.
- Martin J. (2002). Aux origines de la "science des examens", 1920-1940. *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199.
- Martin J. (2011). *Le mouvement d'orientation professionnelle en France. Entre l'école et le marché du travail (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation, thèse de doctorat en histoire*. Université Paris IV.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes : PUR.
- Morelle, C., Jakob, P. (1997). *Henri Laugier. Un esprit sans frontières*. Paris : Bruylant-LGDJ.
- Monod, H. (1994). Jules Amar. In C. Fontanon, A. Grelon (Eds.), *Les professeurs du Conservatoire national des arts et métiers: dictionnaire biographique, 1794-1955* (p. 104-105) Paris : INRP-CNAM.
- Monod, H. (1979). Jules Amar (1879-1935). *A propos d'un centenaire. Histoire des sciences médicales*, XIII(3), 227-235.
- Naville, P. (1945/1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.
- Noiriel, G. (1987). *Les ouvriers dans la société française, XIXe -XXe siècles*. Paris : Le Seuil.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2010). L'histoire des chaires du CNAM concernant l'Homme au travail (1900-1945) entre production de savoirs et engagement politique. *Cahiers d'Histoire. Revue d'histoire critique*, 111, 99-121
- Perret, Jean (1927). Du rôle moderne des offices publics de placement. Association française pour l'avancement des Sciences. *Compte-rendu de la 50^e session, Lyon* (p. 735-747). Paris : Masson.
- Piéron, H. (1932). Les origines, en France, de la méthode des tests et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet. *Pour l'Ère Nouvelle*, 79, 164-167.
- Piéron, H. (1929). Discours d'inauguration de l'Institut National d'Orientation Professionnelle. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 1, 17-23
- Piéron, H. (1937). Ennemis et ennemis de l'orientation professionnelle. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, 1-2, 1-9.
- Piéron, H., Reuchlin M. (1953). Le Service de recherche de l'Institut. *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, spécial*, 51-68.
- Ribeill, G. (1980). Les débuts de l'ergonomie en France à la veille de la Première guerre mondiale. *Le Mouvement social*, 113, 3-36.
- Rabinbach, A. (1990). *The human motor. Energy, fatigue, and the origins of modernity*. University of California Press.
- Séguy, J.-Y. (2012). Les classes d'orientation sous le Font populaire : une rencontre entre la culture de l'institution scolaire d'État et la culture de l'Éducation nouvelle (1937-1939). In L. Besse, L. Guiterrez, L., A. Prost Prost (Eds). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle en France (1930-1970)* (p.183-193). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Topalov, C. (1994). *Naissance du chômeur, 1880-1910*. Paris : Albin Michel.

Turbiaux, M. (2008). La résistible création d'un laboratoire du travail. *Bulletin de psychologie*, 4 (496), 341-356.

Thiercè, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.

Touzaa (1922). Sur le rôle des Offices départementaux de placement dans l'OP de la jeunesse In H. Sellier, E. Deslandres, A Luquet, G. Lemarchand (Eds), *Rapport sur l'organisation de l'orientation professionnelle dans le département de la Seine* (p. 38-60).

Vatin, F. (1999). *Le travail, sciences et société* ; Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Van Damme, S. (2010). Histoire des sciences et des techniques. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt (Eds), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 242-153). Paris : Gallimard.

Vatin, F. (2008). Les « sciences du travail » : une tentative de résolution positiviste de la question sociale (1890-1914). *Bulletin de psychologie*, 4(496), 331-340.

Vermès, G. (1996). L'Année Psychologique et son réseau: lectures et fabrication d'une nouvelle discipline. *L'Année psychologique*, 96 (1), 113-129.

Wallon, H. (1976). 1932. Culture générale et orientation professionnelle. *Lecture d'Henri Wallon*. Paris: Éditions Sociales.