

# ORIENTATION : PERSPECTIVES CONFLICTUALISTES

PITA MIANKEBA

## INTRODUCTION

Notre propos va consister, pour l'essentiel, à tenter de montrer d'une part que les procédures d'orientation emboîtent le pas à l'évolution socio-économique de notre société ; de l'autre que, pour ce qui est de la question scolaire, le décideur suprême, au dessus de toute influence, qui ne prend ses décisions qu'à tête reposée et les fait appliquer sans coup férir dans la sphère politique qui recèle des stratégies, tensions, conflits, etc. entre les acteurs, est une vue de l'esprit. Pour ce faire, nous privilégierons une analyse du cheminement des décisions politiques dans le domaine scolaire, depuis la V<sup>e</sup> République (1958) jusqu'à la récente commission consultative sur l'éducation (2003), présidée par l'ancien directeur du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école, C. Thélot. Et nous nous appuyerons non seulement sur des textes traitant de l'orientation, signés respectivement du général de Gaulle, des présidents G. Pompidou, V. Giscard d'Estaing et F. Mitterrand, mais également sur des prises de position d'autres acteurs (experts, enseignants, responsables syndicaux, etc.) qui contribuent à nourrir le débat sur le système éducatif.

## 1. L'ÉCOLE ET LA COMPÉTITION ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE

Entre 1955 et 1965, les concertations entre responsables de tous niveaux, au sein de l'OCDE, se sont soldées, dans plusieurs pays occidentaux, par une remise en cause des ségrégations entre établissements scolaires au profit des structures plus démocratiques. En France, ce mouvement a eu pour principales retombées les réformes scolaires (Berthoin, 1959 ; Capelle-Fouchet, 1963), entreprises sous l'autorité du général de Gaulle (Prost, 1992, 1997). À noter qu'à son retour au pouvoir, en 1958, celui-ci est porteur d'un grand projet dont C. Lelièvre et C. Nique (1995) livrent la clé de voûte : résorber la pénurie d'ingénieurs, de techniciens, de cadres supérieurs, etc., pointée par le Conseil supérieur de la recherche et du progrès technique, afin que la France se repace au rang de nations les plus modernes, à l'échelle mondiale. Dans *Mémoires d'espoir*, le Général s'en explique sans détour : « *La concurrence internationale, à laquelle nous soumettent la fin des douanes à l'intérieur du Marché commun et la libéralisation des échanges mondiaux, met nos entreprises devant des*

*problèmes que jadis leur épargnait le protectionnisme [...], ce que la nation va avoir à faire pour quelques temps au-dedans d'elle-même, c'est de poursuivre la transformation dont dépend son avenir et de panser les blessures qui en résulteront.*<sup>1</sup> »

N. Bulle donne la mesure de cette pénurie en indiquant qu'en 1954, le nombre d'ingénieurs formés pour un million d'habitants s'élevait à « 236 en URSS, 237 en Angleterre, 214 au Canada, 195 aux États-Unis, 155 en Suisse, 144 en Italie, et 90 en France » (Bulle, 1999, p. 93). De surcroît, entre les années 1956 et 1961, le besoin en termes d'ingénieurs ou de scientifiques formés à la recherche était estimé à 51 000, alors que le Conseil suscité estimait qu'il n'en sortirait que 24 000 du système universitaire. Dès lors, la préoccupation majeure de la politique gaullienne d'éducation est le recrutement des élites de la nation sur une base démocratique, pour ne pas la priver d'une partie de ses talents (Prost, 1997).

Pour le général de Gaulle, la démocratisation du premier cycle du second degré s'imposait, mais assortie d'une sélection de manière à éviter un afflux inconsidéré d'élèves ou d'étudiants vers les lycées ou les facultés, « sans bénéfice » pour eux-mêmes ni pour la collectivité (Prost, 1996). De ce point de vue, l'orientation se voit assigner deux objectifs. D'une part, articuler égalité des chances et sélection afin de mettre les flux scolaires en phase avec les besoins de l'économie. Autrement dit, il s'agit de trouver le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et le profil du jeune. D'autre part, proposer une alternative à la sélection réputée brutale. L'orientation n'a, en effet, de sens que si plusieurs orientations sont possibles (Prost, 1996).

Conscient des risques de la politique d'orientation « à coups de hache du général », pour reprendre la formule de F. Danvers (1996), le ministre Fouchet entreprit de l'infléchir en proposant des mesures d'orientation qui ont abouti, malgré le scepticisme des universitaires relevant de filières scientifiques, à la création dans le supérieur des instituts universitaires de technologie (IUT), en 1966 (Lelièvre, 1996). Ces deux objectifs se sont conjugués pour conférer à l'orientation scolaire et universitaire un enjeu de pouvoir, faisant s'opposer les acteurs sociaux. En effet, l'orientation des années soixante est marquée du sceau de l'obsession de la

mesure et du diagnostic. Soucieuse de l'objectivité, cette époque se caractérise par la multiplication des pratiques d'orientation reposant essentiellement sur des tests que l'on fait passer à des classes entières.

Si bien que S. Blanchard (1997) signe ce constat : l'orientation devient « une orientation scolaire de masse ». Pour tout dire, les politiques volontaristes d'extension de la scolarisation ont prêté main forte à ces pratiques. On cherche notamment, au cours de ces années « où un élève de cours moyen sur deux entre en sixième, à détecter des "réserves d'aptitudes", c'est-à-dire les élèves de CM2 qui, bien qu'ayant des aptitudes équivalentes à celles de ceux qui entrent et qui réussissent au collège, restent à l'école primaire pour préparer le certificat d'études primaires » (Ibid., p. 160). Mais, dans le même temps, les conceptions psychométriques et scientifiques, initiées par H. Piéron et M. Reuchlin, ont donné lieu à nombre de critiques que F. Danvers résume ainsi, dans sa note de synthèse : « Les instruments scientifiques d'évaluation des différences, les fameux tests, sont eux-mêmes entachés d'un biais qui avantage assez systématiquement les mieux préparés culturellement, les "héritiers" d'un rapport de proximité avec l'école » (Danvers, 1999, p. 30).

Et pour rendre compte de la sensibilité de l'opinion à la problématique de l'orientation, F. Danvers a scruté le quotidien *Le Monde*, sur la période de 1965 à 1968 ; il a recensé vingt-sept articles relatifs aux enjeux de l'orientation scolaire et universitaire et a relevé, dans la rubrique *Libres opinions* du quotidien, la prise de position de P. Fraisse (1965) qui dénonce les apparences trompeuses de la démocratisation, lesquelles selon lui « transforment l'orientation en un parcours d'obstacles, fruit du hasard et de la sélection au profit des "héritiers" de la bourgeoisie régnante » (Danvers, 2001, p. 8). Aussi les examens sont-ils tenus pour arbitraires. Toujours en 1965, la réorganisation du baccalauréat visant, comme le précise l'historienne F. Mayeur<sup>2</sup> à « sortir l'enseignement technique de son isolement traditionnel » attise les inquiétudes des lycéens, concernés au premier chef. Et en 1966, la réforme de l'enseignement supérieur ne rencontre pas une large audience auprès des universitaires.

Rattachons à ces critiques celles émanant de syndicats enseignants qui dénoncent le caractère autoritaire de

1. De Gaulle Ch., *Mémoires d'espoir*, 1972, Plon, p. 120-122.

2. Dans son article du 4 mars 1965, intitulé « Auteuil ou Longchamp... L'orientation scolaire », cité par Lelièvre et Nique.

l'orientation. Ainsi, le SNI craint que celle-ci ne devienne à terme un dispositif « pratiquement sans appel » et le SNES, dans son congrès de Lyon (1966), incrimine le plan gouvernemental au motif que ce dispositif concourt non seulement au renforcement de la prédétermination sociale et de mécanismes d'élimination, mais également organise la sélection et la répartition des élèves à l'aune des normes malthusiennes, non sans dessaisir « *professeurs principaux et conseillers d'orientation de leurs attributions pour les confier à un service technocratique* » (*Ibid.*). Enfin des Unions des parents d'élèves regrettent que l'orientation psychopédagogique se confonde avec une procédure administrative et paternaliste. À tout prendre, note F. Danvers, l'orientation, pierre angulaire de la réforme des CES, est sujette à contestation car elle repose sur des critères « exclusivement scolaires ». Et de poursuivre : « *en réalité, l'avenir de l'orientation des jeunes se trame dans les allées feutrées du pouvoir* » (Danvers, 2001, p. 8). Comme l'atteste Pierre Laurent, secrétaire général de l'Éducation nationale : au cours des années 1966-1968, le général n'a eu de cesse de réclamer l'élaboration d'un projet de réforme de l'orientation ; « *Il était très préoccupé de constater déjà une inadaptation qualitative de l'enseignement secondaire et supérieur aux besoins du pays* » (Lelièvre et Nique, 1995, p. 67). À n'en pas douter, pour le général de Gaulle, il y allait de l'intérêt national, la responsabilité de l'État était engagée. Et donc, celui-ci se devait d'organiser la sélection. Ainsi Pierre Laurent fut désigné pour concevoir ce projet dont A. Prost (1996) note qu'il était « *ambitieux* » et « *allait aboutir quand survinrent les événements de Mai 68* ». Comme nous n'entreprendons pas d'en dresser une fresque détaillée, disons très brièvement avec Prost (1997) que ces événements procèdent de l'émergence d'un nouveau type de rapport à l'autorité, aux normes éducatives, aux valeurs, etc., conjugué avec une crise universitaire sans précédent. Rappelons que nous sommes à l'époque de la scolarisation de masse dans l'enseignement secondaire et post-baccalauréat : « *Le second cycle des lycées est passé de 102 100 élèves en 1947-1948 à 174 700 en 1957-1958, et il en compte 421 700 en 1967-1968. Aux mêmes dates, les universités montent de 128 000 à 180 600, puis à 580 100 étudiants* » (Prost, 1981, p. 273). Imposer la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur dans ce contexte revenait à allumer une mèche dans une poudrière.

## 2. L'ORIENTATION AUX PRISES AVEC L'ESPRIT DE MAI 68

Dans l'histoire du mouvement d'orientation tout au long du xx<sup>e</sup> siècle, Mai 68 demeure assurément comme l'expression la plus radicale de contestation à l'encontre d'une orientation autoritaire. Remarquons que, depuis lors, la lutte contre la sélection à l'entrée des universités continue de servir de levier aux mouvements étudiants, si l'on en juge à l'aune des projets de réformes retirés sous la pression de la rue (les projets de A. Savary, 1984, A. Devaquet, 1986, F. Bayrou, 1993, et plus récemment C. Allègre). Aussi convient-il de souligner que, dans le sillage de cette crise étudiante à multiples facettes, qui a failli sonner le glas de la V<sup>e</sup> République à ce point identifiée à la personnalité du général de Gaulle (Becker, 2000), « *le consensus implicite autour d'un modèle scolaire articulant rationalité économique et projet méritocratique de l'école unique éclate* » (Barrère et Sembel, 1998, p. 94). Pour C. Lelièvre et C. Nique (1995), le général de Gaulle a certes mis du temps à comprendre les événements de mai 1968, mais, en définitive, il en a tiré parti pour remettre de l'ordre dans l'université dans une voie qu'il a toujours cru bonne : « la participation ».

Pour ce faire, le général renvoie son Premier ministre, G. Pompidou, au profit de Couve de Murville, confie les commandes de la rue de Grenelle à E. Faure et lui laisse carte blanche : « *Tout ce que je vous demande, c'est que les étudiants ne se décernent pas eux-mêmes leurs diplômes* » (Prost, 1981, p. 308). Celui-ci fait voter, le 12 novembre 1968, la Loi d'orientation axée sur deux maîtres mots : l'autonomie et la participation. Aussi ne cessait-il de répéter : « *Tant que je serai ministre, il n'y aura pas de sélection à l'entrée des universités. La sélection est un faux problème* » (Narbonne, 1994, p. 258).

En somme, jugeant de l'action du général de Gaulle en matière d'éducation, A. Prost (1997) constate son succès pour ce qui est de la démocratisation du premier cycle, et son échec quant à l'orientation et la sélection : son projet d'instaurer une orientation sélective au niveau de la troisième et de l'entrée à l'université n'a pas abouti à cause des événements de mai 1968. Du reste, F. Danvers note que l'interventionnisme du général, « *s'attachant à régler lui-même le détail de la formation du corps des "orienteurs" qu'il souhaite créer, tranche avec celui de ses successeurs* » (Danvers, 1996, p. 28).

### 3. LA NOUVELLE PHYSIONOMIE DE L'ORIENTATION

G. Pompidou s'est trouvé ramené au centre de la scène politique après la démission du général de Gaulle, le 28 avril 1969. À remarquer que dans ses fonctions de Premier ministre (1962-1968), l'ancien élève de l'École normale soutenait l'idée de mettre sur pied un dispositif d'organisation de l'orientation tout en refusant que celle-ci fût conçue, au premier chef, au regard des besoins de l'emploi. Mais il souhaitait au demeurant que les familles aient leur mot à dire (Lelièvre et Nique, 1995, p. 136). En effet, partisan d'une sélection à l'entrée des universités, mais sceptique à l'égard d'une orientation imposée de façon autoritaire, G. Pompidou porte une attention particulière à l'information et à l'orientation des élèves. De sorte qu'il fait adopter (décret du 12 février 1973) des procédures d'orientation concertées : en fin de cinquième et de troisième, les familles formulent des vœux, le conseil de classe les accepte ou pas, et les familles en cas de refus peuvent faire appel. Mais se trouvent exclus de ce dispositif les psychologues et les sociologues (*Ibid.*).

Dans *Le Nœud gordien* (1969), G. Pompidou décline sa propre conception de l'orientation : « *La création de corps spécialisés d'orienteurs, plus ou moins psychologues ou sociologues, me paraît une mauvaise formule. [...] L'orientation, écrit-il, ne peut donc être exercée que par la confrontation, dans des formes à préciser, des parents eux-mêmes, des enfants qui, après tout, ont eux-mêmes un instinct, qui ne trompent pas toujours, tant s'en faut, des professeurs qui ont pu juger des qualités non seulement intellectuelles, mais physiques et de caractères des enfants, des chefs d'établissement enfin, qui, au cours des années, voient, s'ils s'en donnent la peine, s'affirmer la personnalité des élèves, avec leurs faiblesses et leurs possibilités.*<sup>3</sup> »

La question du devenir du baccalauréat reste, pour Pompidou, devenu président de la République, une préoccupation essentielle. Ainsi, en 1969, dans l'ouvrage précité, il rappelle sa croyance dans la fonction d'orientation du baccalauréat. Reste que, dans son célèbre discours d'Albi d'avril 1970, il propose qu'on le transforme en un simple certificat sanctionnant la fin des études secondaires et que les universités opèrent elles-

mêmes une sélection de leurs étudiants (Lelièvre et Nique, 1995). Somme toute, il convient de constater à l'instar de Prost (1981) que le président Pompidou, ardent défenseur de la modernisation industrielle de la France, a conduit une politique éducative qui a contribué à renforcer les redoublements et à éviter un engouement vers l'accès aux bonnes filières. L'orientation ainsi entendue a, tout compte fait, accentué la sélection et préservé les hiérarchies scolaires, miroirs de hiérarchies sociales.

### 4. LA RECHERCHE D'UN « SAVOIR MINIMAL » COMMUN

Avec l'arrivée du président Giscard d'Estaing à l'Élysée en 1974, « *une certaine excellence scolaire est à la tête de l'État* », selon C. Lelièvre et C. Nique (1995). Dès le conseil restreint du 7 février 1975 consacré à la forme du système éducatif, l'ancien élève de l'École polytechnique et de l'ENA recommande à ses ministres, concernés par l'ordre du jour, dont R. Haby, de « *mettre en place un système éducatif stable dont l'organisation doit suffisamment être comprise des Français* » et de « *prévoir une concertation aussi large que possible avec les intéressés et notamment les enseignants, les parents d'élèves et les élèves à partir des orientations définies par le gouvernement.*<sup>4</sup> » Il en résultera un train de propositions pour une modernisation du système éducatif qui donneront lieu à la loi du 11 juillet 1975 (appliquée à la rentrée 1977). À signaler qu'en matière d'orientation, le nouveau pouvoir se montre pour le moins libéral en ce qu'il considère les parents comme partenaires à part entière de la communauté éducative. Nombre de mesures semblent aller dans le sens du transfert de certaines responsabilités de l'État au profit des familles : « *entretiens individuels entre l'instituteur et chaque famille, élection de représentants des parents aux conseils d'écoles, aux conseils de classes et aux conseils d'établissements du second degré* » (Robert, 1993, p. 94). Et les familles peuvent faire appel des décisions d'orientation. Du reste, en écho aux revendications étudiantes qui se sont faites jour depuis les événements de mai 1968, l'âge de la majorité est abaissé à dix-huit ans.

3. Pompidou G., *Le Nœud gordien*, Plon, 1969, p. 89-94.

4. Lelièvre C., Nique C., op. cit., p. 137.

Dans *Démocratie française* (1976), Giscard d'Estaing, inspirateur de la loi Haby de 1975 sur le « collège unique », montre qu'il tient la question scolaire pour cruciale : « Le rôle de l'école ne doit pas être seulement d'assurer la reproduction à l'identique de la société, mais d'aider à la création d'une plus grande égalité. La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un "commun", variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière.<sup>5</sup> »

F. Danvers (1996) fait remarquer, pour sa part, que « la réforme du "collège unique", incarnée par R. Haby, est l'un des legs essentiels du septennat » giscardien. Hostile à l'idée de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur, mais animé d'une volonté politique de donner à l'ensemble des jeunes un « savoir minimum » qui les prépare à la vie active et place sur un pied d'égalité leurs différentes orientations, Giscard d'Estaing rétorquait à ceux qui lui faisaient remarquer l'ampleur de la sélection par l'échec, la pire de toutes : « un passage à l'université, même non couronné par un diplôme, est tout de même un bain de culture et de science.<sup>6</sup> »

Somme toute, aujourd'hui, sans prétendre dresser ici le bilan de la politique gaullienne d'éducation, force est de constater que de cette politique qui ambitionnait notamment de rassembler les Français, d'en finir avec la division scolaire, et de celle de ses héritiers, il ne nous reste plus que trois décisions majeures sur lesquelles l'école continue de fonctionner : la loi Debré infléchie, la loi Edgar Faure et la décision de réaliser le collège (Prost, 1993).

Venons-en maintenant à la loi d'orientation Jospin (de 1989) pour signaler qu'elle a vu une nouvelle physiologie de l'orientation se dessiner, d'autant qu'avec elle on est passé d'une orientation subie à une orientation construite par l'élève. Et, en conséquence, ce dernier se trouve placé au centre du système éducatif. Dans *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, L. Ferry (2003) regrette que cette approche repose principalement sur l'élève, aux dépens de la relation entre l'élève et le savoir. Et d'arguer du fait qu'elle alimente « des fausses interprétations

démagogiques qui, sous couleur de privilégier l'attention portée à l'"épanouissement de l'enfant" [...] occultent le fait que le système éducatif est aussi là pour lui permettre, par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, par la formation critique, de devenir autre que ce qu'il était au départ » (Ibid., p. 46).

Par ailleurs, dans son discours à l'Assemblée nationale du 20 janvier 2004, le ministre relève deux absentes de taille dans cette loi d'orientation, à savoir : la violence scolaire et la question de l'autorité. D'où une de ses propositions de prendre en compte ces problématiques dans la future loi d'orientation. Dernier constat qui plaide en faveur d'une réforme de l'école : le double objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge *a minima* au niveau du certificat d'aptitude professionnelle, et 80 % au niveau du baccalauréat, a nourri les espoirs d'une possible promotion sociale pour les élèves d'origine populaire. Il reste que « le pourcentage d'une génération ayant obtenu le baccalauréat a connu son maximum en 1995 (62,7 %) pour se stabiliser entre 61 % et 62 % (61,6 % en 2001 et même 60,9 % en 2002).<sup>7</sup> » Qui plus est : 150 000 à 160 000 jeunes atteignent la deuxième année de CAP-BEP sans pourtant obtenir le diplôme<sup>8</sup>.

## CONCLUSION

Au terme de cette analyse politico-historique, nous sommes amené à dire d'abord que les événements de Mai 68 se sont érigés en un plaidoyer en faveur de la mise en place des procédures d'information et d'orientation, à partir de 1973, témoignant du souci de privilégier une orientation négociée aux dépens d'une orientation autoritaire. Et en second lieu que depuis le début de la V<sup>e</sup> République les Français attendent beaucoup de leurs gouvernements successifs en matière de politique scolaire.

Du fait que l'école a partie liée avec l'avenir de leurs enfants, l'orientation scolaire et professionnelle de ces derniers ne laisse personne indifférent. De sorte qu'à chaque proposition de réforme, le ministère de l'Éducation nationale se heurte à nombre d'intérêts

5. Ibid., p. 187.

6. Conte A. *Les présidents de la V<sup>e</sup> République*, cité par Lelièvre et Nique, *ibid.*, p. 197.

7. *L'état de l'école*, n° 12, 2002, cité par L. Ferry, p. 37.

8. Ferry L., *op. cit.*, p. 33

contradictoires. D'où sans doute l'ouverture de ce débat national (mars 2003) sur l'école, où tous les Français étaient invités à donner leur avis sur celle-ci et à dire ce qu'ils en attendent. Toutes les discussions du débat et les autres contributions individuelles feront l'objet d'une synthèse générale, prochainement. Et un rapport public annoncé pour septembre 2004 dégagera les orientations possibles et souhaitables de l'école de demain, dont la future loi d'orientation ne pourra pas ne pas s'inspirer. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, force est de constater que les étudiants les mieux orientés sont ceux dont l'environnement familial peut bénéficier d'informations particulières « *sur les avenues et les impasses du labyrinthe éducatif* », pour reprendre la formule de J. Attali. D'où ces mesures dites de « discrimination positive » telles les conventions éducatives prioritaires (CEP) initiées en 2001 par le nouveau directeur de Sciences Po. Paris, R. Descoings, sans lesquelles dix-sept enfants à fort potentiel des banlieues défavorisées n'avaient pratiquement aucune chance d'accéder à cette école qui recrute à 80 % dans les milieux favorisés. C'est dire que, bénéficiant dès l'enfance d'un soutien scolaire privilégié, les « héritiers », ont toutes les chances d'accéder aux meilleures écoles, d'aller le plus loin possible dans leurs études. D'autant que le niveau culturel des parents, comme le rappelle le rapport Attali (2002), « *reste une des variables clés de la réussite des études supérieures* ». À l'inverse, les élèves les plus en difficulté, ceux qui ne maîtrisent pas le curriculum caché (les présumés, les non-dits, les « allant de soi », etc.) sont paradoxalement ceux à qui l'on demande le plus tôt, de la manière la plus vive, d'avoir une idée précise sur un métier, d'avoir une capacité à se représenter l'avenir. Bref, d'avoir un projet.

Pita MIANKEBA

PROFÉOR, UFR des sciences de l'éducation, université Lille III

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRERE A., SEMBEL N. (1998). *Sociologie de l'éducation*, Paris : Nathan.
- BECKER J.-J. A. (2000). *Histoire politique de la France*, Paris : A. Colin.
- BLANCHARD S. (1997). « La profession orientation en France », in *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris : Syros, Éd. La Découverte.
- BULLE N. (1999). *La rationalité des décisions scolaires*, Paris : PUF.
- DANVERS F. (2001). « "Mai 68" ou la désorientation scolaire et universitaire », *Les cahiers A. Binet*, n° 669, p. 37-50.
- DANVERS F. (2000). « L'orientation scolaire et professionnelle : un champ de recherche et de pratique », *L'indécis*, n° 40, décembre.
- DANVERS F. (1999). *Fragments pour une lecture anthropologique de l'orientation au xx<sup>e</sup> siècle*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, UFR des Sciences de l'éducation, université Lille III, p. 42-59.
- DANVERS F. (1996). « L'orientation des présidents, de C. de Gaulle à F. Mitterrand », *Vie sociale*, CEDIAS, n° 5, 1996, p. 25-35.
- FERRY L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : O. Jacob.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2001). *Psychologie de l'orientation*, Paris : Dunod.
- LELIÈVRE C., NIQUE C. (1995). *L'école des présidents, de Ch. de Gaulle à F. Mitterrand*, Paris : O. Jacob.
- LELIÈVRE C. (1996). *L'école française "à la française" en danger ?*, Paris : Nathan.
- NARBONNE J. (1994). *De Gaulle et l'éducation, une rencontre manquée*, Paris : Denoël.
- PROST A. (2000). « Rue de Grenelle, un ministère et des problèmes en inflation », *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août.
- PROST A. (1996). « Orientation : perspectives historiques », *Vie Sociale*, CEDIAS, n° 5, p. 11-24.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.
- PROSTA. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, l'école et la famille dans une société en mutation*, tome VI, Paris : Nouvelle librairie de France, p. 273-319.
- ROBERT A. (1993). *Système éducatif et réformes*, Paris : Nathan.