

Jacques GIUST, CIO CAEN

LES REPRÉSENTATIONS DU CONSEILLER D'ORIENTATION  
– Réflexions sur la profession –

CHAPITRE 3 : LE CONSEILLER COMME *TESTEUR-AFFECTEUR*

Source : Bulletin de l'association des conseillers d'orientation de France, n°258, septembre-octobre 1976

Le texte publié ci-dessous en décembre 2018, soit 42 ans après sa publication initiale, a été revu, corrigé et légèrement modifié par son auteur pour Propos orientés <http://propos.orientes.free.fr/dotclear/>. Qu'il en soit vivement et chaleureusement remercié.

Avertissement : *Cet article fait suite aux deux premiers chapitres d'une réflexion sur les représentations du conseiller d'orientation qui ont été publiées dans les numéros 258, octobre-novembre 1976 : "Le conseiller comme testeur" et 260, janvier-février 1977 : "Le conseiller comme orienteur" du Bulletin de l'ACOF.*

La représentation du conseiller d'orientation que nous allons étudier maintenant ne se donne pas à travers un mot-image comme les deux précédentes – *le testeur*, puis *l'orienteur*. Nous avons construit ce mot composé, ce néologisme, parce que l'expression *testeur-affecteur* nous semble dévoiler une réalité qui a du mal à trouver verbalement son expression consciente dans le public, bien qu'elle se manifeste assez souvent. On le verra, la représentation *testeur-affecteur* possède son originalité et elle renvoie à des problèmes qui ont leur spécificité. Par *testeur-affecteur*, nous entendons la personne qui serait capable, à l'aide de tests appropriés, de définir les caractéristiques d'une personne et la place que doit trouver chaque personne dans les formations puis dans les activités professionnelles et les métiers, donc dans la société. Cette tâche qui paraît complexe, certains partenaires du conseiller d'orientation lui demandent de la réaliser.

Qui nous imagine de la sorte ? Ce sont le plus souvent des enseignants qui ne savent pas quoi faire des élèves qui posent problème dans leur classe et pour lesquels ils n'entrevoient pas de solution dans les cursus habituels, autrement dit de lieu où les mettre à la place de l'endroit qu'ils occupent en ce moment. Il y a aussi quelques chefs d'établissement qui se trouvent devant des situations du même type et qui souhaitent mettre ces élèves, qui ont des problèmes scolaires ou comportementaux, dans d'autres établissements ou d'autres institutions.

Comment le conseiller d'orientation devrait-il se présenter quand sa fonction est envisagée sous cet angle ? Devant les élèves dont on ne sait quoi faire – mais le désir s'étend vite, par la suite, à tous les élèves –, le conseiller devrait posséder une immense batterie de tests différents. Nous avons entendu : "une batterie qui comprendrait jusqu'à cent tests différents !". Cette batterie permettrait d'orienter les élèves vers les filières scolaires, vers les voies de formations et vers les professions qui conviennent le mieux aux jeunes. En fait, quand on écoute de plus près, on s'aperçoit que cette batterie devrait dévoiler la profession précise qui convient à tel ou tel élève et, par voie de conséquence, la formation appropriée pour parvenir à cette profession ou à ce métier. Dans une telle vision de l'orientation, chaque élève devrait passer cette batterie de tests qui serait capable de connaître tous les aspects du monde professionnel. Et on pourrait dire ensuite à l'élève: "**Tu es fait pour telle profession ou tel métier; donc tu dois faire telle ou telle formation qui te mènera à ces activités**"<sup>(7)</sup>.

Ce qu'on découvre, dans une telle conception de l'orientation, c'est la volonté inavouée, c'est le désir concomitant **d'oublier** les problèmes que soulèvent certaines situations ou certaines réalités auxquelles sont confrontés les enseignants, c'est le désir de **ne pas tenir compte** des situations et des réalités suivantes :

**Oubli de la personnalité globale de l'élève**, avec ses aspects intellectuels (qui sont abondamment mesurés par les notes scolaires et par les tests d'aptitudes des conseillers, même si c'est en partie fictivement et maladroitement), avec ses aspects affectifs profonds ou plus instables. Enfin, dans la personne, tout ce qui peut changer, évoluer, surprendre, paraître illogique ou peu en accord avec les aspects bien catalogués, constants, reconnus.

**Oubli de la relation maître-élève**, de sa complexité, de ses multiples aspects (dimensions du savoir, du pouvoir, du désir, etc.), de tout ce qu'elle peut réactiver chez le maître et l'élève et de tout ce qu'elle a d'instable, d'ambigu. Dans cette relation, le maître ne joue-t-il pas un rôle ? L'élève ne joue-t-il pas un rôle aussi ? Et eux deux, que sont-ils **d'autre**, de différent, de plus complexe et de plus global quand ils sont en dehors de la classe ? <sup>(8)</sup>

**Oubli du désir d'autrui** (parfois, négation de son désir). Ici, nous voulons parler du désir ou des désirs de l'élève, du jeune, de la vie qu'il imagine, des métiers qu'il souhaite faire. En face du maître, ce ou ces désirs sont court-circuités, c'est dire qu'on ne reconnaît même pas qu'ils puissent exister avec cette "batterie de cent tests". L'expression du désir doit s'effacer au profit de l'aptitude et du "*Tu es fait pour*" <sup>(9)</sup> .

**Oubli du monde du travail** et de ses caractéristiques actuelles [*ceci est écrit en 1976*]. Le monde du travail de notre époque n'est plus figé comme celui qui existait avant la révolution industrielle ou au début de celle-ci. Chaque personne n'est pas destinée à faire une seule activité ou une seule profession au cours de sa vie. Le monde du travail est devenu le monde du changement; les jeunes auront à s'adapter à des activités différentes <sup>(10)</sup>. Ils ont de grandes chances d'être obligés de quitter leur région de naissance ; et de toute manière, même s'ils continuent de faire le même type d'activité tout au long de leur vie, le vieillissement et le renouvellement des techniques, les nouveaux moyens de traiter l'information les obligeront à transformer profondément leur manière d'envisager leur activité et le rapport qu'ils entretiennent avec cette activité.

*[En 2018, les changements que nous signalions en 1976 ont augmenté fortement. Il n'y a plus vraiment de profil pour un type d'emploi ou pour les employés qui occupent ces postes. Les savoirs et les savoirs faire évoluent constamment, les compétences et les attitudes réclamées sont très diverses pour un même type de métier, que ce soit, par exemple, des ingénieurs, des médecins ou bien des plombiers, des électriciens. Les champs de description des emplois comme des employés sont propres à chaque entreprise et, parfois même, ils sont très variés à l'intérieur d'une même entreprise. On le comprend, les méthodes employées pour recruter ou pour décrire les emplois doivent être affinées et très assouplies. Il faudrait développer ces remarques, nous en avons bien conscience. Oui, nous nous sommes éloignés des vues fixistes liées aux aptitudes permanentes. Nous nous sommes éloignés d'une conception de la société où chaque personne pourrait être définie dans une description qui resterait permanente au cours de la vie, avec des caractéristiques et un niveau d'intelligence qui ne changeraient pas].*

Avec le fantasme de cette "immense batterie de tests", nous venons de le voir, le professeur, l'enseignant, ne veut plus vivre **imaginativement** les situations et les réalités dont nous venons de parler ; il ne veut plus tenir compte de la personnalité globale de chacun des élèves, de la relation maître-élève, des désirs d'autrui et des caractéristiques actuelles du monde du travail et

de l'économie. Ainsi nie-t-il tout ce qui est changeant, imprévu, non figé, tout ce qui est en perpétuelle évolution, au profit de constructions de l'esprit qui permettent d'envisager le monde et les personnes qui le peuplent, sous le mode de la fixité, de la stabilité et du sans surprise. Nous disions "*L'enseignant ne veut plus vivre **imaginativement***" les situations et les réalités que nous avons mentionnées, car dans la vie quotidienne et dans son travail, l'enseignant (comme le conseiller d'orientation, ou tout autre personne) se heurte à ces situations et ces réalités, au décalage qui existe entre ce qu'il désire imaginer et le réel qu'il doit affronter. Autrement dit, ces réalités et ces situations résistent à ce type de fantasme, à ce type de réduction; et elles demeurent toujours des problèmes ouverts qui sont à vivre et à affronter de nouveau.

\*\*\*\*

Ce qui fonde cet oubli, cette dénégation, c'est la non-reconnaissance par l'enseignant de son désir propre, du désir qui se cache sous ce fantasme. Nous allons en dire quelques mots pour montrer les aspects différents qui tournent autour d'un centre principal.

Avec cette « immense » batterie de tests, le professeur n'aurait plus à assumer son rôle en classe, avec les situations qui sont inhérentes à celle-ci. Il ne ferait plus d'erreur, il ne s'exposerait plus à se tromper quand il note un élève, quand il donne une appréciation, quand il se prononce sur l'orientation et sur l'avenir d'un élève, puisque c'est la batterie de tests, en grande partie, qui déciderait à sa place. Il n'aurait plus à assumer l'incertitude, le changement. Il n'aurait plus de responsabilité : que les élèves réussissent ou non, qu'ils progressent ou non, qu'ils s'orientent dans une voie ou une autre, cela ne viendrait plus de lui, mais cela serait « dans la nature de l'élève » et donc, il ne pourrait plus se tromper sur le choix des contenus des cours, sur ses choix pédagogiques et les progressions qu'il met en place. Dans cet imaginaire, tout se ferait mécaniquement dans une conception très déterministe : « *Un élève, une batterie de tests, une formation, un métier... Un élève, une batterie de tests, une formation, un métier...* ». Quelle tranquillité, enfin, pour l'enseignant, le chef d'établissement ou le conseiller d'orientation qui pensent et travaillent de cette manière...

Par ce désir inavoué, par ce fantasme, l'enseignant supprime symboliquement tous les problèmes de la relation maître-élève que pose la fréquentation journalière des élèves en groupe. Cette "immense batterie de tests" permet de supprimer tous les aspects évolutifs, affectifs et intellectuels, de la personnalité de l'élève et de son devenir (la personne comme devenir et non comme réalité fixe) ; elle supprime la dimension du désir de l'élève et, ce faisant, annule la dimension du désir de l'enseignant. Elle laisse croire que, dans la société, il faut mettre "*chaque homme à sa place et qu'il y a une place, et une seule, pour chaque homme*". Cette batterie supprime l'homme, nous voulons dire l'humanité de l'homme, autrement dit, elle le réduit à un objet, une nature qu'il faudrait mesurer pour la mettre à "sa" place. Cette conception tend à réduire l'homme soit à une bête uniquement instinctuelle – c'est bien de là que vient le modèle d'une nature humaine créée et qui ne peut changer, même s'il a été repris sur un autre mode par les grandes religions – soit, pour rester dans notre époque industrielle et technicienne, à un robot programmé dès l'origine, capable de ne faire que certains types de tâches. [*En 2018, nous évoquions peut-être un logiciel programmé...*].

Enfin, cette batterie de tests permet de vivre le désir de se débarrasser d'un élève en grande difficulté, d'un élève très gênant ou très encombrant, qu'on ne comprend pas ou ne supporte

pas, à l'aide d'une rationalité de type psychologique ou psychotechnique. L'élève ne serait plus là, devant l'enseignant, mais à l'endroit où il aurait dû toujours être : *ailleurs*, autrement dit dans une autre école, une autre institution ou dans tel métier. Cet *ailleurs* serait meilleur pour lui, car c'est la place qu'il *devrait* occuper selon ses caractéristiques. On perçoit encore, ici, le refus de la dimension formation, avec ses tâtonnements, ses erreurs, ses retours en arrière, mais aussi ses changements et ses révélations soudaines. En niant cette dimension d'évolution, sans le savoir très consciemment, l'enseignant supprime aussi sa place, sa fonction de formateur et, plus profondément, il nie l'homme en l'homme. Cette fonction d'enseignant n'a plus lieu d'exister quand les personnes n'ont plus à être formées et que par nature, elles sont capables de ne faire qu'un type d'activités.

En commençant ce chapitre sur le conseiller d'orientation comme *testeur-affecteur*, nous disions que les personnes – surtout les enseignants – qui voudraient voir les conseillers d'orientation dans ce rôle, espéraient qu'à l'aide d'une très longue batterie de tests, on puisse définir quel type de formation et quel type d'activité professionnelle sont bons pour tel ou tel élève. Nous avons vu ensuite tout ce que pouvait sous-entendre une telle conception de l'orientation, jusqu'à ses conséquences ultimes. Toutefois, il faut dire que peu d'enseignants et de chefs d'établissement, en fin de compte, se réclament (heureusement) d'une telle conception divinatoire et fixiste de l'orientation ; et que, lorsqu'ils la réclament tout de même, c'est plus au niveau du souhait que du réel, car les conseillers d'orientation seraient bien en peine de mettre en place une telle pratique, non pas parce qu'ils ne souhaiteraient pas aussi pratiquer une telle orientation, mais parce que les réalités ne se laissent pas faire si aisément. En l'occurrence, ces réalités sont les élèves et leur personnalité, la vie qu'ils représentent et la capacité qu'ils ont, quand ils s'unissent, de résister à certaines lois trop autoritaires, mais aussi les caractéristiques du monde du travail.

La pratique actuelle et courante de l'orientation faite par les conseillers n'amène-t-elle pas insensiblement à faire naître chez quelques enseignants, certains chefs d'établissements et aussi chez des conseillers d'orientation une telle conception de l'orientation (*nous écrivons ce texte en 1976*) ? En effet, lorsque le conseiller d'orientation mesure des aptitudes générales, verbales, numériques, spatiales, psychomotrices, quand il joue à être *le trouveur* de solutions au sein du conseil de classe pour les élèves qui posent problème, sans renvoyer la situation à l'institution qui peut les provoquer en partie et qui les ignore souvent, quand, en fin d'année scolaire, il se transforme en *dépanneur*, en *bricoleur* pour essayer de placer quelques élèves qui, sans lui, ne seraient peut être pas affectés et qu'ainsi il essaie de conjurer maladroitement les dysfonctionnements de l'affectation administrative, il nous semble que le conseiller d'orientation indique la voie d'une orientation de type autoritaire. Il montre, ce faisant, une fonction de *testeur-affecteur* telle que nous l'avons définie et il commence à jouer le rôle que certains de ses partenaires voudraient lui voir jouer. En d'autres termes, qu'il y ait une place pour chaque individu, inscrite dans sa nature intangible et, à la fois, dans une société figée, qu'il faille donc se donner la peine de trouver ce lieu unique, cette place réservée d'avance à chacun, n'est-ce pas ce qui sourd, imperceptiblement et inconsciemment, sous toutes les conceptions et toutes les pratiques habituelles, traditionnelles, de l'orientation ? La question mérite d'être posée sérieusement, et elle devrait rester présente à l'esprit du conseiller d'orientation, si celui-ci ne veut pas tomber dans les pratiques de l'orientation et de l'affectation mécanisées.

Nous avons dit ailleurs <sup>(10)</sup> que le conseiller d'orientation n'est pas nécessairement pris à tout jamais dans une structure administrative. Il peut concevoir l'orientation de manière plus vivante

et plus clinique, il peut promouvoir une relation plus respectueuse avec chaque élève, valant pour lui, et qui ne soit pas consignée dans un dossier ou communiquée à ces institutions.

Il nous semble que ce que nous avons dit des quelques enseignants qui réclament *la batterie de cent tests*, batterie qui définirait une fois pour toutes ce que doit faire un élève, peut se dire aussi d'un certain nombre de conseillers d'orientation qui cherchent à éviter toute relation ouverte et impliquante avec l'élève. Ils ne veulent voir l'élève que pour lui faire passer des tests, des questionnaires (curriculum-vitae, intérêts, personnalité, etc.) et pour lui distribuer des brochures ; ensuite, ils se replient sur leur cabinet et exploitent ces documents, ce qu'ils appellent faire de **la psychologie sur dossier** (cf. chapitre 1). Qui ne voit que dans une telle pratique, l'élève qui peut avoir des idées, des désirs et en changer est mis de côté, est nié dans son existence sociale, tout du moins au niveau de l'imaginaire, au profit de documents "exploitables". Là encore, nous retrouvons le refus de la vie avec ce qu'elle a de surprenant, de changeant, donc de menaçant pour nous, et corollairement le désir d'un monde où tout serait classé, agencé, figé, fixé, sans surprises et sans changements.

### REMARQUES TERMINALES – CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans les trois chapitres de notre étude, nous avons essayé d'interroger trois représentations, trois images du conseiller d'orientation. Ces représentations nous semblent largement répandues dans la communauté éducative et dans le public. Elles semblent hanter aussi les milieux de l'orientation : *le testeur, l'orienteur (ou l'orientateur) et le testeur-affecteur*. Elles nous ont permis de présenter aussi la « psychologie sur dossier » (chapitre 1) les trois moments du processus d'orientation (chapitre 2) et les implications de la conception fixiste des personnes et des emplois (chapitre 3).

Certes, il existe bien d'autres images du conseiller qui, à un moindre degré, auraient pu retenir notre attention et stimuler notre réflexion. Citons-en rapidement quelques-unes : *le confirmeur* des décisions prises dans l'établissement scolaire, *le public-relation* quand le conseiller assouplit sa position de *confirmeur* et reçoit enfants, parents pour leur expliquer ces décisions, *le documentaliste* ou *l'informateur* quand le conseiller se consacre avant tout à l'information des élèves, des parents et du monde enseignant, *le dépanneur* ou *bricoleur* qui joue du téléphone et de ses relations pour affecter des élèves en fin d'année scolaire.

Cette liste des représentations et des images du conseiller d'orientation pourrait être élargie aux rôles divers et successifs que peut jouer le conseiller dans différents moments de son travail. On retrouverait ces rôles dans beaucoup d'autres métiers : *l'avocat* des élèves, des parents ; *l'expert* en orientation, en circulaires, en monde du travail ; *le catalyseur* des réunions ; *l'animateur* des groupes ; *le synthétiseur* des avis, des appréciations, des solutions ; *l'analyste* des groupes, des réunions ; *le manipulateur* pour parvenir à ce qu'il souhaite ; *le formateur* qui saurait des choses que ses partenaires ne savent pas et qui chercherait à les faire passer ; *le marginal*, car le conseiller peut être perçu comme différent dans le monde scolaire, et apparaître comme un doux rêveur pour certains.

Nous pourrions allonger la liste de ces images-rôles. Mais nous n'avons plus à faire à de grandes images unifiées mais à des images partielles qui font une large part aux caractéristiques personnelles de tel ou tel conseiller particulier lorsqu'il essaie de répondre aux problèmes que lui pose sa profession, en privilégiant un de ces rôles.

Si nous avons centré notre étude sur trois représentations ou images du conseiller – le testeur, l'orienteur et le testeur-affecteur –, c'est qu'elles sont en rapport avec nos instruments originaux (*les tests et les questionnaires d'intérêts ou de personnalité*), avec des craintes ressenties par beaucoup (*qui décide en orientation ?*) ou avec des conceptions du monde dépassées. Ces instruments, ces craintes et ces conceptions nous semblent renvoyer toute interrogation aux sources même des problèmes théoriques, pratiques et institutionnels de la profession de conseiller d'orientation.

À travers l'examen de ces trois principales représentations, il ne s'agissait pas de proposer une nouvelle conception, une nouvelle définition du conseiller d'orientation et une nouvelle théorie de son action qui seraient "meilleures" ou plus complètes que les précédentes, mais d'ouvrir des voies de réflexion, de maintenir un type de questionnement et justement de ne pas les refermer, de ne pas les oublier à l'aide d'un discours totalisant qui prétendrait décrire ce que devrait être le "bon" conseiller d'orientation. Pourquoi ces représentations existent-elles ? Pourquoi sont-elles seulement possibles ? Nous voulions aussi remettre en cause des habitudes, des déclarations d'intentions, des théories, des pratiques et des conduites, ce qui nous aura permis de désigner des relais de pensée, des médiations pour la réflexion, et ce qui aura permis aussi à cette interrogation de se construire, de rester ouverte et d'être remise en cause. Ces médiations, ces relais nous incitent à réfléchir et à continuer de penser. C'est en quoi ils nous importent.

## Notes

---

(7) Y aurait-il un test par métier ? C'est ce que recouvre le nombre "100 tests", nous semble-t-il. Alors, faudrait-il un test ou plusieurs, par activité professionnelle, pour les quelques milliers de professions qui existent ?

(8) Nous pensons que, dans la relation maître-élève ou maître-groupe classe, les rôles apparents ne sont pas fixés à jamais, sinon institutionnellement. Psychologiquement et au plus profond des personnes en présence, le maître n'est-il pas **aussi**, ne se sent-il pas **aussi**, face au groupe classe, l'enfant qui ne sait pas et qui doit se poser devant une autorité ? L'ambivalence de la situation vaut aussi pour les élèves. Notre objet n'est pas ici d'épuiser ce type de question mais de montrer la mouvance, la complexité qu'il s'agit d'**oublier** grâce à la fiction de "la batterie de 100 tests" et des pratiques d'orientation qui y sont associées.

(9) À côté de la "batterie de cent tests", donc, des tests habituels qu'utilisent les conseillers, les questionnaires d'intérêts et les questionnaires de personnalité peuvent aussi servir dans la perspective que nous soulignons ici. Et on voit mieux en quoi le conseiller d'orientation qui travaille selon le "testing tous azimuts" ou selon "la psychologie sur dossier" – cf chapitre 1, Le conseiller d'orientation comme testeur – peut être utile aux enseignants qui réclament la "batterie des cent tests", et en quoi il possède à peu près la même attitude qu'eux quant aux **oublis** que nous venons de mentionner (cf. supra, page 2/7).

(10) Cf notre article : "Essai de classification des différents processus d'orientation", Bulletin de l'ACOF, n°253, nov.-déc. 1975, et plus précisément le par. III : L'orientation dans la perspective de la psychologie clinique.

## **Bibliographie de Jacques Giust**

### **Articles publiés dans les revues *Bulletin de l'ACOF* et *Questions d'orientation***

- 1 – Évaluation du travail d'orientation en 3<sup>ème</sup>. Bulletin de l'ACOF, Association des conseillers d'orientation de France, n° 247, nov. 1974
- 2 – Essai de classification des différents processus d'orientation, Bulletin de l'ACOF, n° 253, nov. 1975
- 3 – Les représentations du conseiller d'orientation comme *testeur, orienteur, testeur-affecteur*, Bulletin de l'ACOF, n° 258 (sept. 1976), n° 260 (janv. 1977), n°261 (mars 1977)
- 4 – L'animation des groupes en formation initiale : d'un congrès à l'autre, d'une formation à l'autre ou d'un non-dit à l'autre ? Bulletin de l'ACOF, n° 261, mars 1977
- 5 - Les dossiers en questions : (I). Les différents types de dossier et le « dossier type », la réunion de synthèse et le « dossier total virtuel », objectivité du dossier, Bulletin de l'ACOF, n° 267, mars 1978
- 6 – La dimension éducative de l'orientation : origines, théories, problèmes. Exposé introductif à la commission A au Congrès de Strasbourg, en septembre 1979, Bulletin de l'ACOF, n° 278-279, janvier 1980
- 7 - La personne et son double, les dossiers en questions (II et III). II- Le dossier comme source d'informations, le dossier comme mémoire, III – Montrer le dossier, la dimension pédagogique du dossier, Bulletin de l'ACOF, n°300, mai 1984 et n°301, août 1984
- 8 – Il y a toujours plusieurs « premières rencontres » avec un métier, à propos du métier de conseiller d'orientation psychologue, Questions d'orientation, n° 2, juin 2017

### **Textes écrits pour les journées nationales d'études (JNE) de l'ACOF**

- 1 – La formation du conseiller d'orientation dans ses rapports avec les individus, JNE de Toulouse, septembre 1977 : Rapport de synthèse des commissions A, Bulletin de l'ACOF, n°266, janvier 1978
- 2 – Communication et orientation, présentation du thème, JNE de Cergy-Pontoise, octobre 1981, Bulletin de l'ACOF, n°285, mai 1981, Boletina AEOP (Espagne), n° 4, octobre 1981
- 3 – Préparer sa vie, de nouvelles données pour les jeunes, JNE de St-Etienne, 4-8 juillet 1983 :
  - Présentation du thème, Bulletin de l'ACOF, n° 293, janvier 1983
  - Allocution introductive aux JNE, Bulletin de l'ACOF, n°296-297, novembre 1983
- 4 – Psychologie, société et orientation, JNE de Quimper, 25-29 juin 1984 :
  - Présentation des JNE, Bulletin de l'ACOF, n°298-299, janvier 1984
  - Allocution inaugurale du président, Bulletin de l'ACOF, n°303-304, janvier 1985
- 5 – Les conseillers d'orientation, des acteurs dans quelle société ? JNE de Poitiers, sept. 1985 :  
Allocution inaugurale du président, Bulletin de l'ACOF, n°308, janvier 1986
- 6 – Activités de conseil et orientation, JNE d'Aix-en-Provence, sept. 1986 :  
Allocution inaugurale du président, Bulletin de l'ACOF, n°315, mai 1987
- 7 – 1989, Les États généraux de l'orientation : pour une réalité contestée, quels services de qualité ? JNE de Paris, septembre 1989 : Allocution inaugurale du président, Bulletin de l'ACOF, n°327, juin 1990