

# LES QUALIFICATIONS ET LA FORMATION DES CONSEILLERS D'ORIENTATION



**John McCarthy**

**National Centre for Guidance in Education, Irlande**

*Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation  
et de conseil*

*A la demande de la Commission européenne et de l'OCDE*

**Novembre 2001**



## 1 INTRODUCTION

Cette note présente une analyse comparative des qualifications et des formations des conseillers d'orientation, afin de faire apparaître les problèmes qui se posent à l'orientation au début du 21<sup>e</sup> siècle.

La formation professionnelle et les qualifications ont constitué l'une des cinq questions à caractère transversal discutées récemment au deuxième symposium international sur le thème *Etablir un lien entre les services d'orientation et les politiques publiques*, qui s'est tenu à Vancouver, Canada, en mars 2001 (<http://www.crccanada.org/symposium/background2001.htm>). Si le symposium était orienté principalement vers le rôle des politiques publiques, la formation et les qualifications ont été évoquées à plusieurs reprises (Hiebert, McCarthy et Repetto, 2001) :

- Les programmes de formation ne se sont pas adaptés à l'évolution du contexte qui affecte les bénéficiaires des services d'information et d'orientation ; ils ne tiennent pas compte de la diversité des parcours professionnels et de la complexité du marché du travail auxquelles les utilisateurs de ces services sont confrontés.
- La nécessité de former efficacement les conseillers à l'utilisation d'Internet fait rarement l'objet d'une politique définie.
- Il n'y a généralement pas de formation pour aider les conseillers à mieux rendre compte de leur activité.
- Dans les rares cas où les programmes de formation font l'objet d'une réforme, celle-ci tient principalement au progrès des nouvelles technologies et au concept d'apprentissage à vie.
- Une réglementation de l'accès à l'emploi de conseiller d'orientation concerne ceux qui relèvent du système éducatif plutôt que de l'emploi. Les services d'orientation privés ne font l'objet d'aucune régulation dans la plupart des pays.
- Il ne semble guère y avoir de liens entre les institutions de formation et les politiques publiques.
- Peu de pays ont abordé la question de la diversité des qualifications, par opposition au modèle professionnel traditionnel.

Un petit nombre d'études internationales ont traité des problèmes que posent la qualification et la formation des conseillers d'orientation. En 1992, le CEDEFOP a publié un rapport de synthèse : « Les profils des conseillers d'orientation professionnelle dans la Communauté européenne » (Watts, 1992), fondé sur des études nationales provenant de 12 Etats membres. Ces rapports donnaient des précisions sur l'organisation des services d'orientation, sur les professions à partir d'une classification de 19 tâches, sur les formations requises ou proposées pour chaque profession et contenaient une analyse des principales tendances susceptibles d'affecter l'organisation, les fonctions, les qualifications et les formations. Les 19 tâches étaient regroupées en 7 groupes :

1. Gestion de l'information : formation, professions et carrières, marché du travail, services de soutien ;
2. Travail individuel d'information, d'évaluation et de conseil ;
3. Travail avec des groupes : information professionnelle, conseil en groupe, animation de groupes pour une recherche autonome ;
4. Placement professionnel : liaison avec les employeurs, préparation à une bonne présentation, insertion ;
5. Suivi ;
6. Fonctionnement en réseau : liens avec des sources informelles d'information, conseil juridique, retour de l'information aux employeurs ;
7. Gestion : programmation et évaluation, relations extérieures.

L'étude a notamment abouti aux observations suivantes :

- Un modèle professionnel de l'orientation plus ouvert a tendance à se développer : les experts collaborent avec des praticiens de terrain, tandis que certains pays ont au contraire tendance à renforcer le modèle traditionnel.
- Une approche de la formation fondée sur les compétences s'est développée au Royaume-Uni à partir d'une analyse fonctionnelle des tâches réalisées par le personnel de l'orientation. Cette approche n'a pas seulement des conséquences sur le contenu et l'organisation de leur formation ; elle entraîne aussi une plus grande souplesse du système de qualification, en offrant la possibilité de progresser à partir de la situation de praticien sur le terrain jusqu'au statut d'expert.
- L'importance de la dimension européenne est largement reconnue, mais les conséquences sur la formation restent limitées.

L'étude du CEDEFOP a expérimenté une méthodologie pour l'analyse des professions et des tâches. Ses observations constituent une référence à partir de laquelle des changements éventuels peuvent être observés au cours des dix dernières années.

Une méthodologie semblable a été utilisée dans une étude comparée des services d'orientation dans l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union Européenne (Watts et Van Esbroeck, 1998). Les services étaient classés suivant leur fonction principale et leur niveau. *La fonction principale* pouvait concerner l'orientation scolaire, l'orientation professionnelle et l'orientation personnelle. *Le niveau* faisait l'objet d'une distinction entre : les services du *premier niveau* (s'intégrant dans un enseignement, par exemple aide à un étudiant) ; les services *du deuxième niveau* (comme pour le premier, mais avec une certaine spécialisation, par exemple conseiller en cours d'études) ; et les services *du troisième niveau* (séparés de la fonction formelle d'enseignement et offerts par des spécialistes, par exemple conseiller en gestion de carrière, psychologue). Il y avait une grande diversité de formations, de fonctions et de qualifications requises, en partant de peu ou pas de formation pour ceux du premier niveau, jusqu'à une formation et une qualification très poussées. La croissance la plus rapide dans ce domaine concernait les spécialistes du conseil professionnel dans l'enseignement supérieur en Europe. Le problème du professionnalisme est apparu particulièrement important pour trois groupes : les conseillers d'orientation,

les conseillers professionnels et les psychothérapeutes. Les frontières entre eux étaient définies en fonction de leurs compétences en psychologie.

D'après les correspondants nationaux de l'étude, les nouvelles compétences demandées aux conseillers concernaient :

- Les compétences nécessaires pour répondre à la diversité croissante des étudiants, c'est-à-dire les compétences en matière multiculturelle et interculturelle au sens le plus large.
- Les compétences nécessaires pour préparer les usagers à choisir et à évaluer les informations disponibles grâce aux nouvelles technologies (le rapport notait que le profil de la plupart des conseillers n'avait pas été sensiblement affecté par l'utilisation de ces technologies).
- Les compétences nécessaires pour s'adresser à un nombre croissant d'étudiants, supposant de brefs entretiens et une brève thérapie.
- Une approche globale des services d'orientation offerts aux étudiants.

Une étude consacrée à *L'orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne*, financée par la Commission Européenne (Watts, Guichard, Plant et Rodriguez, 1994) a notamment examiné l'évolution des services d'orientation professionnelle, en particulier du point de vue de la qualification et de la formation des personnels de ces services. Des activités assurées par ces personnels dans les Etats membres étaient assimilées à un regroupement des 19 tâches de l'étude de 1992 en neuf catégories, y compris une catégorie de conseil. Les auteurs notaient « De grandes différences existent entre Etats membres du point de vue de la formation et du perfectionnement, en partie du fait des différences d'identité professionnelle de ceux qui jouent un rôle de conseiller. Suivant les cas, cette identité est assimilée à la fonction de psychologue, d'enseignant, d'administrateur de l'emploi ou de spécialiste de l'orientation ». L'étude constatait que les limites du modèle professionnel de l'expert étaient de plus en plus reconnues. Elle concluait que ce modèle pourrait être complété par différentes formes de professionnalisme, « moins restrictives, plus ouvertes à une collaboration avec d'autres organismes et mieux préparées à donner la priorité à la participation active des usagers ».

La question des qualifications et de la formation des personnels de l'orientation a été mise en lumière dans un rapport de synthèse fondé sur les conclusions du projet EURO-COUNSEL et par des études du CEDEFOP sur « les besoins de différents groupes de jeunes de moins de 28 ans en matière d'orientation professionnelle » et « l'intégration sociale et professionnelle des jeunes au niveau local » (Chioussé et Werquin, 1999). Les auteurs ont constaté la diversité des profils des professionnels du conseil et « une relation entre le type de formation suivie et les fonctions que les praticiens considèrent comme prioritaires, ou comme relevant strictement de leur champ de compétence ». Ils ont mis l'accent sur la nécessité pour les praticiens de se mettre au courant de l'évolution du marché du travail et des nouvelles politiques, ainsi que de maintenir des contacts avec différents acteurs locaux et experts du développement communautaire. La formation des praticiens à la recherche qualitative était recommandée, pour les aider à voir l'individu dans son contexte social.

Certaines associations de formateurs et de praticiens ont défini ce qu'ils considèrent comme une bonne pratique pour les programmes de formation initiale des personnels de l'orientation. Aux Etats-Unis par exemple, *le Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP)* a défini des normes pour cette formation. Il considère que tous les conseillers, quelle que soit leur spécialité, devraient avoir suivi une formation sur le développement de la personnalité, les fondements sociaux et culturels de la société, l'aide relationnelle, le travail en groupe, l'évolution des carrières et des styles de vie, l'évaluation des personnes, la recherche et l'évaluation des programmes, et l'orientation

professionnelle (CACREP, 1993). En Europe, on commence à voir des rencontres entre formateurs des personnels de l'orientation à l'occasion de conférences annuelles, qui jusqu'ici étaient plus orientées sur la théorie et sur la pratique que sur les questions de formation. La sixième conférence européenne des formateurs en orientation s'est tenue à Durham, Royaume-Uni en 2000.

L'Association internationale de l'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP) est le principal lieu de rencontre international des praticiens et des formateurs. Dans un index de tous les articles parus depuis 1979 dans le Bulletin de l'association (Jenschke, 2000) on constate que deux articles seulement étaient consacrés à la formation des conseillers. L'un d'entre eux évoquait la dimension européenne de cette formation (Ertelt, 1994) et l'autre la formation des conseillers qui travaillent en entreprise (Bingham, 1995). L'AIOSP réalise actuellement une étude des compétences nécessaires aux conseillers d'orientation. Il s'agit d'analyser l'ensemble des compétences nécessaires aux personnels de l'orientation scolaire et professionnelle et au conseil dans différents pays, afin de définir des normes internationales de qualification. A partir d'un examen de la littérature et de l'apport du comité de direction international à cette étude, un ensemble de compétences de base ont été identifiées, ainsi que dix spécialisations. Les compétences de base sont les suivantes :

- Comportement éthique et professionnel
- Capacité de diriger et de convaincre
- Sensibilité aux différences culturelles
- Capacité d'utiliser la théorie et la recherche pour la pratique
- Capacité de communication
- Conception, mise en œuvre et évaluation de programmes d'orientation
- Conscience de ses limitations professionnelles
- Capacité d'utiliser l'informatique
- Capacité de coopérer avec une équipe de professionnels
- Connaissance du processus d'évolution professionnelle tout au long de la vie.

Les dix spécialisations sont les suivantes :

- Evaluation de la personne
- Orientation scolaire
- Gestion de carrière
- Conseil
- Gestion de l'information
- Consultations et coordination

- Recherche et évaluation
- Gestion des programmes et des services
- Développement des capacités de la collectivité
- Placement

On peut tirer un certain nombre de conclusions des travaux qui viennent d'être évoqués :

1. Une description des activités que comporte l'orientation et des tâches et rôles des personnels de l'orientation dans différents contextes a été menée à bien. Elle reflète la réalité de ceux qui ont participé à l'étude et l'analyse qu'en ont faite les chercheurs. Cette description est datée et doit être fréquemment mise à jour.
2. Il est très difficile d'observer et de mesurer l'évolution des rôles et des tâches effectuée au cours de la dernière décennie. Il y a eu peu de recherche longitudinale sur ce thème.
3. L'ordre des priorités que les praticiens attribuent à leurs différentes tâches semble résulter surtout du type de formation qu'ils ont suivie et pas nécessairement des besoins des usagers.
4. L'effet principal de la formation est la création d'une identité professionnelle.
5. Bien que l'on ait pu constater une certaine évolution vers un modèle professionnel ouvert de l'orientation, il est significatif que la capacité de travailler avec des personnels autres que des experts et des professionnels n'ait pas été perçue comme une compétence de base dans le projet actuel de l'AIOSP.
6. Il y a eu peu de tentatives nationales, à l'exception de celle du Royaume-Uni, pour définir un système de qualification et de formation permettant au personnel de progresser jusqu'au statut d'expert. La question ne semble pas se poser pour les professionnels.
7. Les questions de qualification et de formation du personnel de l'orientation ont fait l'objet de très peu de recherches. Cela contraste avec l'importance de ce domaine pour les politiques publiques et pour les utilisateurs des services d'orientation.
8. Il est préoccupant de constater que les programmes de formation sont en retard à plusieurs points de vue, en particulier pour préparer le personnel à intégrer les TIC dans leur activité, pour comprendre la complexité d'un marché du travail en évolution rapide et pour prendre conscience de la nécessité de rendre compte de son travail.
9. Bien que l'on reconnaisse la nécessité d'une dimension européenne (en Europe) et d'une approche inter/multiculturelle dans la formation initiale, on ne voit guère d'indication d'une évolution dans ce sens.

Les prochaines sections de cette note présentent les résultats d'une enquête internationale entreprise en automne 2001 par l'auteur, qui a étudié quelques-unes de ces conclusions et d'autres problèmes concernant les qualifications et la formation des personnels de l'orientation. Des réponses ont été reçues de 23 pays (voir annexe).

## 2 FORMATION DES PERSONNELS DE L'ORIENTATION

### 2.1 Les personnels appartenant au système éducatif

D'un pays à l'autre et au sein du système éducatif, les types de formation varient considérablement, puisqu'ils vont de cinq ans (France, Portugal) à quelques semaines (Danemark, Pays-Bas). Ce qui les distingue est le rapport avec la psychologie et avec l'enseignement. En France et au Portugal, le conseiller d'orientation a suivi l'équivalent d'une formation de base à la psychologie, plus une spécialisation de deux ans en psychologie de l'orientation professionnelle. Au Danemark, le spécialiste de l'orientation est un enseignant qui a suivi une courte formation en orientation. Entre ces deux situations apparemment extrêmes, l'élément commun est l'orientation, qui suppose une connaissance approfondie des principes de la psycho-pédagogie et l'application de ces principes aux décisions d'orientation scolaire et professionnelle et aux situations de transition (psychologie de l'orientation professionnelle). Les différences, mise à part la tradition, tiennent à la localisation de l'activité et aux rôles que le conseiller d'orientation peut être appelé à jouer. En France, le conseiller appartient à un Centre d'information et d'orientation. Au Danemark, il fait partie du personnel d'une école et participe aussi à l'enseignement. Le type de formation influe également sur le titre attribué au spécialiste. En France, il s'agit d'un *conseiller d'orientation psychologue* ; au Danemark, il peut posséder le titre de *conseiller de l'enseignement technique et professionnel* ou *d'éducateur scolaire et de la jeunesse*.

Entre ces deux exemples extrêmes, il existe toute une gamme de qualifications intermédiaires. En Allemagne, la formation des enseignants comporte une option sciences du travail ou sciences sociales, qui permet au titulaire de donner un enseignement concernant l'orientation professionnelle dans le système scolaire. En Espagne, les spécialistes de l'orientation peuvent combiner un premier diplôme en pédagogie, psycho-pédagogie ou psychologie avec une spécialisation ultérieure de deux ans en orientation. En Irlande, l'orientation peut aussi faire l'objet d'une spécialisation d'une année (ou de deux ans à temps partiel) pour les personnes qui ont une qualification pour l'enseignement.

Suivant les pays, le recrutement des futurs conseillers d'orientation dans le système scolaire est très diversifié. En Slovénie, ils sont recrutés avec une formation en psychologie, pédagogie, travail social, pédagogie des enfants relevant d'une éducation spéciale et handicapés. Cela peut entraîner un enrichissement interdisciplinaire des services d'orientation. Il peut aussi en résulter une fragmentation des services, les activités ou le conseiller mettant plus ou moins l'accent sur un type de spécialisation acquis par la formation, et ne répondant pas nécessairement aux besoins de l'utilisateur.

Il y a très peu d'orientation dans les écoles primaires. Lorsque c'est le cas, c'est-à-dire en Autriche, Danemark, Espagne, République tchèque et Slovénie, c'est à la fin de cet enseignement. Lorsque celle-ci se situe à l'âge de 11-12 ans, il y a très peu d'enseignement lié à l'orientation ou d'orientation proprement dite avant la fin du cycle. Les conseillers d'orientation interviennent plutôt dans l'enseignement secondaire. Dans les écoles de la deuxième chance et pour les adultes en formation, ces interventions sont rares. En l'absence de spécialistes de l'orientation dans ces établissements, les enseignants/formateurs/tuteurs apportent une aide fondée sur leur propre expérience, sans avoir reçu une formation spécifique (exemple Corée, Italie, Irlande du Nord, Roumanie).

Dans l'enseignement tertiaire, la grande diversité des services constatée entre les pays existe en fait déjà au sein même de chaque pays, ce qui reflète différentes conceptions de l'orientation dans des institutions d'éducation très indépendantes. L'orientation dans l'enseignement tertiaire est assurée de manière variée, par une diversité d'experts et de non-spécialistes. Cela apparaît souvent clairement par la séparation entre les services qui s'adressent aux étudiants : formation professionnelle, placement, conseil,

thérapie, santé et tutorat en cours d'études. La formation et les qualifications des personnels de l'orientation ne sont pas homogènes comme dans l'enseignement secondaire.

Une qualification en matière d'orientation est exigée pour un emploi au sein du système éducatif dans les écoles primaires et secondaires de la plupart des pays, mais non dans les autres institutions de formation.

## **2.2 Les personnels relevant du secteur de l'emploi**

La formation des personnels relevant du secteur de l'emploi est généralement différente de celle qui est exigée pour travailler dans le système éducatif. La durée de la formation peut aller de cinq ans (Finlande, Portugal) à quelques semaines [Australie, Chine (Hong-Kong), Pays-Bas]. La durée plus longue de la formation est liée à l'exigence d'une qualification professionnelle de psychologue (Finlande, Portugal) ou de conseiller d'orientation (Allemagne). Les sources de recrutement sont très diverses. Il ne semble pas qu'une qualification en orientation, ou en psycho-pédagogie, ou en psychologie de l'orientation professionnelle soit exigée. Une formation de courte durée est donnée en cours d'emploi, parfois en alternance (exemple en France). Cette formation est obligatoire en France pour obtenir le titre de « conseiller à l'emploi ». Une formation supplémentaire et plus ciblée est souvent donnée, par exemple en Irlande, aux personnes qui travaillent avec des groupes particuliers, par exemple les chômeurs de longue durée ou les jeunes qui risquent une exclusion sociale. Les formations de courte durée sont habituellement centrées sur les tâches effectuées et ne sont pas formellement reconnues.

Dans la plupart des pays, les services privés d'orientation ne font l'objet d'aucune réglementation du point de vue de la formation et des qualifications.

## **2.3 Formation à d'autres fonctions dans les services d'orientation**

Dans le secteur de l'éducation et dans celui de l'emploi, on peut trouver une grande diversité de professions et de fonctions qui soutiennent les conseillers d'orientation pour remplir les objectifs des services d'orientation. Ce sont par exemple le personnel chargé de l'information des jeunes (Irlande, Roumanie), le personnel d'information (dans l'enseignement tertiaire) et les bibliothécaires. Si beaucoup d'entre eux peuvent avoir une formation et des qualifications liées aux sciences de l'information et/ou de la communication, leur rôle de soutien est appris sur le tas et sans base de psycho-pédagogie ou de psychologie de l'orientation professionnelle. Vu l'explosion de l'information sur Internet, il est probable que ces personnels joueront de plus en plus un rôle essentiel pour diffuser l'information à des fins d'orientation. Une formation complémentaire en psycho-pédagogie ou en psychologie de l'orientation professionnelle, ainsi que dans d'autres disciplines renforcera sensiblement leur rôle.

## **2.4 Nouvelles perspectives**

Il semble y avoir eu très peu de changements des systèmes de qualifications et de formation intéressant les personnels de l'orientation au cours de la dernière décennie, quelles que soient les modifications intervenues dans les contenus de formation. Cependant, un certain nombre de nouveaux programmes de formation ont été mis en œuvre qui favorisent un modèle plus ouvert d'orientation. Les exemples ci-dessous sont des Programmes et des initiatives pilotes de l'Union Européenne et leur impact à long terme n'a pas encore été examiné.



- L'aide à l'orientation au niveau local (Programme Leonardo) : un nombre important d'adultes et de professionnels d'autres spécialités (ex. travailleurs sociaux, éducateurs de jeunes) ont été formés dans les zones défavorisées pour pouvoir orienter les jeunes les plus difficiles à toucher.
- Formation de formateurs en orientation professionnelle des adultes (Programme Leonardo) : des responsables de la formation des adultes ont été formés pour créer, gérer et faire connaître des services d'orientation des adultes sur les formations et pour veiller à la qualité de ces services ;
- Former le personnel de Youthreach à l'orientation (YOUTHSTART – Emploi) : des formateurs et des tuteurs travaillant avec des jeunes en difficulté dans des écoles de la deuxième chance ont été formés pour acquérir une compétence de base en matière d'orientation et travailler plus efficacement avec ces jeunes.

Dans certains pays, les programmes de formation de ces projets pilotes ont été homologués par les universités.

## **2.5 Les effectifs**

Le nombre de personnes formées dans chaque pays dépend principalement, mais pas exclusivement, de la durée de la formation. Suivant les estimations, le Danemark est en tête de la liste des pays qui ont répondu à l'enquête, avec 1 000 personnes formées chaque année. A l'opposé, l'Allemagne fait état de 50 diplômés en orientation (Université des sciences appliquées, Mannheim).

Au Royaume-Uni, environ 370 personnes achèvent une formation chaque année, mais le chiffre des inscriptions a diminué brutalement depuis trois ans et les employeurs font état de difficultés pour pourvoir les postes vacants (ICG, 2001). La solution à laquelle le Royaume-Uni a eu recours temporairement a consisté à recruter un personnel non qualifié et à lui donner une formation interne. Les employeurs ont considéré que cette solution n'était pas satisfaisante, car elle impliquait une pression sur les autres catégories de personnel, sur les ressources financières et sur la qualité du service.

Il n'y a pas eu d'études similaires dans d'autres pays. Il est en effet très difficile de trouver des statistiques nationales des modalités de demande de formation, d'inscription, de demande d'emploi, de recrutement et de rétention de conseillers d'orientation. Cela devrait constituer une source majeure de préoccupation pour les décideurs chargés de la planification des ressources humaines des services d'orientation au niveau national dans tous les secteurs de l'économie.

### 3 DIFFÉRENCES AU SEIN DES PAYS

#### 3.1 Entre le secteur de l'éducation et celui du marché du travail

Les pays se différencient principalement par le niveau d'exigence de qualifications pour être conseiller d'orientation dans les secteurs de l'éducation et de l'emploi, comme l'ont montré les résultats similaires de Hiebert, McCarthy et Repetto (2001) lors du Deuxième symposium international intitulé *Etablir un lien entre les services d'orientation et les politiques publiques*. (<http://www.crccanada.org/symposium/background2001.htm>).

La réglementation concernant les exigences de qualification des conseillers d'orientation dans l'enseignement, particulièrement aux niveaux primaire et secondaire est très stricte. C'est beaucoup moins le cas pour les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement tertiaire : les qualifications exigées sont parfois inexistantes et peuvent aller jusqu'à une formation post-universitaire. L'orientation des adultes en matière de formation et l'orientation dans les écoles de la deuxième chance sont traditionnellement assurées par des tuteurs ou formateurs sans qualification formelle en orientation, mais cette situation est en train de changer.

Pour les conseillers d'orientation professionnelle en revanche, il n'y a pas d'exigence de qualification préalable, sous réserve des exceptions indiquées à la section 1.2. Les recrutements se font à partir d'une grande diversité d'expériences. Une formation non-reconnue est souvent assurée en cours d'emploi, à partir des tâches effectuées. Comme on l'a déjà signalé, une bonne utilisation de cette diversité d'expériences peut permettre un enrichissement et une aide mutuels de différentes disciplines pour mener à bien les objectifs du programme d'orientation. Au pire, les besoins des usagers risquent de n'être pas satisfaits, d'où une mauvaise image des services et une frustration des personnels d'orientation.

Les écarts importants entre les exigences de formation et de qualification des personnels de l'orientation peuvent avoir d'autres conséquences négatives. La communication entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle peut être affectée lorsqu'ils utilisent des langages différents. Leur image réciproque peut être de plus en plus négative. Les deux peuvent se sentir menacés par la situation professionnelle de l'autre et surtout il n'y a que peu ou pas de mobilité possible entre ces deux spécialités. Dans les cas où elle est possible grâce à une reconnaissance des qualifications (Corée, Irlande, Luxembourg, Norvège, République tchèque, Roumanie et Royaume-Uni), il s'agit de passer du système éducatif à l'emploi. Dans beaucoup de pays, il n'existe pas de reconnaissance des qualifications entre les deux secteurs. Cette reconnaissance et la mobilité qu'elle permettrait pourraient contribuer largement à l'exhaustivité des services offerts aux usagers.

#### 3.2 Les possibilités d'évolution professionnelle des personnels de l'orientation

Le problème de la mobilité est aggravé par l'absence de structures de formation et de qualification qui pourraient permettre aux personnels de l'orientation de passer d'un statut de non-spécialiste à un statut de spécialiste. Cette évolution n'est possible actuellement que dans deux pays européens : l'Irlande (orientation professionnelle) et le Royaume-Uni. L'organisation de l'orientation dans ces pays facilite la

progression à partir d'un diplôme national exigeant deux années de formation jusqu'à des diplômes de type universitaire ou post-universitaire. L'initiative de ces mesures a été prise par le gouvernement (au Royaume-Uni) ou par une organisation, le FAS (en Irlande). Il est significatif que le problème de la progression vers un statut de spécialiste ne soit pas posé pour les formateurs et les associations professionnelles de beaucoup de pays. L'absence d'un parcours de progression est une source majeure de frustration pour ceux qui n'ont suivi qu'une formation courte non reconnue et pour les autres personnels qui ont beaucoup d'années d'expérience sans avoir reçu une formation préalable.

#### **4 MODE DE DÉTERMINATION DES CONTENUS DE FORMATION, FINANCEMENT ET ÉVALUATION**

##### **4.1 Décisions concernant les contenus et les méthodes de formation**

Les décisions concernant la définition du contenu et des méthodes de formation initiale peuvent être prises :

- par les formateurs seuls : Australie, Chine (Hong-Kong), Espagne, Finlande, Pays-Bas, Slovénie ;
- par le ministère seul : France ;
- par les formateurs et les associations professionnelles conjointement : Irlande (éducation), Norvège ;
- par les formateurs et le ministère ensemble : Autriche, Grèce (éducation), Luxembourg, Portugal, République tchèque, Roumanie ;
- par les formateurs, les associations professionnelles et le ministère ensemble : Allemagne, Belgique (Flandre), Danemark, Irlande (emploi), Royaume-Uni ;
- par les formateurs et les autorités locales : Italie.

Neuf méthodes peuvent être utilisées, seules ou de manière combinée, pour définir le contenu des méthodes de formation initiale :

- I. Analyse approfondie de poste de travail ;
- II. Evaluation formalisée des fonctions des personnels de l'orientation ;
- III. Examen des formations nationales ;
- IV. Examen des formations au niveau international ;
- V. Suggestions ou recommandations des associations professionnelles ;

- VI. Suggestions ou recommandations du ministère ;
- VII. Réactions aux demandes du public ;
- VIII. Réactions des formateurs aux évolutions dans le domaine de l'orientation ;
- IX. Réaction des formateurs aux évolutions économiques, sociales et à celles de la société de l'information.

Les réactions des formateurs, les suggestions des ministères et des associations professionnelles paraissent constituer la principale source utilisée pour définir le contenu et les méthodes de formation. L'Autriche et la Finlande combinent les neuf méthodes. L'Allemagne et l'Espagne également, mais à l'exception des suggestions des associations professionnelles et des réactions aux demandes du public. En revanche le Danemark dépend entièrement des réactions des formateurs aux évolutions en matière d'orientation et aux évolutions économiques et sociales. De manière générale, les formateurs jouent un rôle essentiel pour l'élaboration des programmes de formation à l'orientation. Mais ils ne sont pas eux-mêmes très bien organisés. Il n'y a pas d'association nationale ou internationale des formateurs dans ce domaine. Le fait d'être membre d'associations nationales ou internationales de conseillers d'orientation est la principale occasion de rencontre.

#### **4.2 Le financement de la formation initiale**

Dans les différents pays, le rôle du ministère est quelque peu paradoxal. Dans les six pays dans lesquels les décisions sont laissées entièrement aux formateurs, le financement est assuré uniquement par le ou les ministères concernés. En France, le ministère compétent décide du contenu et de l'organisation de la formation et finance celle-ci intégralement. La part du financement de la formation initiale assurée par l'Etat est de 100 pour cent en Allemagne, Finlande, France, Norvège et Pays-Bas. Certains Etats prennent en charge une partie des étudiants, par exemple en Irlande (orientation scolaire) et au Royaume-Uni en plus afin d'offrir des fonds pour l'éducation supérieure. La contribution des participants au financement est importante en Chine, au Danemark, en Espagne, en Irlande (orientation scolaire), au Royaume-Uni et en Slovaquie. Les programmes de formation sont souvent gérés avec un budget très restreint par les institutions de formation. Les Programmes et les initiatives de l'Union Européenne représentent actuellement une source non négligeable de financement pour les programmes de formation en Grèce.

#### **4.3 Examens nationaux de la formation initiale**

La formation initiale des conseillers d'orientation a fait l'objet d'un examen dans cinq pays en 2001, c'est-à-dire en Autriche, Corée, Danemark, Finlande et Roumanie. Au cours de la décennie précédente, des examens nationaux ont eu lieu dans les pays suivants :

Australie – 1992

Belgique flamande – tous les ans

France – 1991

Irlande (éducation) – continue depuis 1997 ; (emploi) 2000

Pays-Bas – 1997

République tchèque – 1995

Royaume-Uni – 2000.

Des examens nationaux doivent encore avoir lieu en Argentine, Chine (Hong-Kong), Espagne, Estonie, Grèce, Italie, Luxembourg, Norvège, Portugal et Slovaquie.

Ces examens ont été en général menés par les pouvoirs publics avec la contribution de formateurs. Au Danemark, au Portugal et en Roumanie, ils ont été entrepris par les formateurs, en Belgique flamande et en France, par les ministères concernés. La méthodologie de l'examen comportait le recours à des consultants [Australie, Irlande (emploi), Royaume-Uni] ; l'examen des programmes d'études (Allemagne, Portugal, Roumanie), un groupe d'experts (France) et la réaction des étudiants et des praticiens (Corée, Danemark, Roumanie). Les recommandations de l'examen sont contraignantes pour les formateurs dans plusieurs pays (Allemagne, Belgique flamande, France, Norvège, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni), témoignant ainsi du haut niveau de soutien financier accordé par les pouvoirs publics aux formateurs. Dans la plupart des examens, l'intérêt général est représenté par le ministère concerné, mais l'implication des usagers dans ces examens est fortement négligée.

#### **4.4 Profils de qualifications/compétences**

L'élaboration de profils de qualifications/compétences pour les conseillers d'orientation peut aider beaucoup à la création et à la mise en œuvre de programmes de formation initiale et continue. Des profils ont été définis pour les conseillers d'orientation scolaire en Australie, Autriche, Belgique (Flandre), Corée, Estonie, Finlande, Grèce, Pays-Bas, République tchèque, Roumanie et Royaume-Uni. Pour les conseillers professionnels, des profils ont été élaborés en Allemagne, Autriche, Belgique (Flandre), Corée, Estonie, Finlande, Grèce, Irlande, Pays-Bas, Roumanie et Royaume-Uni. Les situations diffèrent au sein des pays où ces profils ont été établis dans un secteur et pas dans l'autre, par exemple Allemagne, Australie, Irlande et République tchèque.

## **5 FORMATION CONTINUE**

La plupart des pays organisent chaque année des formations continues auxquelles la participation n'est pas obligatoire. Les estimations concernant le taux de participation vont de 100 pour cent (Finlande, Slovaquie) à 10 pour cent ou moins (Allemagne, France, Luxembourg). Lorsque la participation est obligatoire (pour les conseillers professionnels en Finlande, en Irlande et au Portugal) elle est financée par le ministère concerné. Lorsque la participation est libre, elle est aussi financée principalement par l'administration, et parfois pour partie par les stagiaires et employeurs (Pays-Bas). En Argentine la formation continue est financée par les intéressés eux-mêmes. Les incitations à participer peuvent aller d'une augmentation de la rémunération (Slovaquie) à une pénalité en cas de non participation (Finlande). Dans la plupart des cas, le fait de suivre une formation peut faire l'objet d'une certification (exemple Pays-Bas, Roumanie), ou permettre de figurer dans une catégorie plus élevée parmi les membres d'une association professionnelle (exemple Argentine, Royaume-Uni).

## 6 LE RECOURS AUX NOUVELLES TECHNOLOGIES ET A LA FORMATION A DISTANCE

Les nouvelles technologies de l'information et l'enseignement à distance sont très peu utilisés pour la formation initiale et continue des personnels de l'orientation. En Europe, les premières ont été utilisées en formation initiale et continue, principalement dans le cadre de projets pilotes financés par le programme Leonardo dans des pays comme le Danemark (emploi), la Finlande, l'Irlande (éducation) et le Royaume-Uni. La formation initiale en Espagne et en Irlande (emploi) a fait un usage limité de l'enseignement à distance.

Les avantages de l'utilisation des TIC mentionnés par les rapports nationaux concernent la flexibilité (du point de vue du temps et de la localisation), l'efficacité et l'uniformité (Autriche). En Grèce, les TIC et l'enseignement à distance sont considérés comme un moyen d'accroître le nombre de conseillers d'orientation en formation. Les limites évoquées par les rapports portent sur : le fait que ces méthodes ne sont pas adaptées pour le travail en groupe et les relations interpersonnelles (Autriche) et ne sont pas les plus appropriées pour former les comportements (Allemagne). On cite également le problème des investissements (Royaume-Uni), les questions d'accès et de matériel (Irlande pour l'emploi et Roumanie) et l'insuffisance d'expérience et de compétences chez les formateurs (Grèce). On constate une préférence générale pour le modèle traditionnel de formation impliquant une relation directe pour le partage et l'échange d'idées et d'expériences et pour le travail en réseau.

Il est clair que dans beaucoup de pays européens l'usage des TIC et de l'enseignement à distance pour la formation des personnels de l'orientation n'est pas une priorité, ou n'est pas même au programme des formateurs, des associations professionnelles et des ministères. Pour progresser dans cette voie, il faut l'engagement de ces acteurs essentiels et celui-ci manque actuellement. L'absence d'intérêt dans les pays européens vis-à-vis de ce mode de formation contraste avec la situation aux Etats-Unis où l'Association pour la formation et le suivi des conseillers (1999) a élaboré et adopté des directives pour la formation en ligne des conseillers.

Il semble que de manière générale, il n'existe pas de volonté d'examiner le potentiel et l'utilisation des TIC et de la formation à distance pour les relations interpersonnelles et le travail en groupe, ou même pour entreprendre des recherches sur ce sujet. Le recours à des médias plus anciens comme le téléphone ou la télévision apparaît rarement dans les programmes de formation initiale. On dirait que la formation s'est arrêtée à ce que l'on sait déjà sur les relations interpersonnelles et le travail en groupe, sans que l'on prenne en considération les aspects psychologiques et sociaux d'un autre mode de relation. Et pourtant les TIC offrent des possibilités (par vidéophone) d'évoquer par exemple la question de la formation des comportements.

Etant donné ce manque apparent de reconnaissance de ces considérations dans la formation à l'orientation en Europe, on peut imaginer des réactions en chaîne sur la manière dont les programmes de formation traitent la question de l'utilisation des TIC (voir section 8 et 9 ci-dessous). Il faut certainement compter sur le rôle positif ou négatif d'un modèle.

## 7 LES PRINCIPAUX PROBLEMES

Des pays comme l'Allemagne, le Danemark, la France l'Irlande et les Pays-Bas déclarent attacher beaucoup d'importance à **l'utilisation des TIC** pour l'information et l'orientation dans leur programme de formation initiale et continue. Deux pays seulement, l'Irlande (éducation des adultes et services de l'emploi) et la Grèce mentionnent **la collaboration avec les non-professionnels et les bénévoles** comme un aspect important de la formation des personnels de l'orientation. Cette question est ignorée dans beaucoup de pays, par exemple l'Argentine, l'Espagne, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie et la Slovénie. La **globalisation et l'internationalisation de l'éducation et de l'emploi** bénéficient d'une plus grande attention en Allemagne, Autriche, Chine (Hong-Kong), Norvège et aux Pays-Bas. Ce thème ne figure pas dans les programmes de formation en Belgique (Flandre), au Portugal et en Slovénie.

## 8 LA FORMATION A L'UTILISATION DES TIC POUR L'INFORMATION ET L'ORIENTATION

Les TIC constituent un moyen d'information et d'orientation très important. Leur application et leur potentiel ont fait l'objet de nombreuses études (Offer, 1997 ; Offer et Sampson, 1999 ; Watts, 2001). Et pourtant dans de nombreux pays, on ne leur consacre pas beaucoup de temps dans la formation. Cela peut s'expliquer pour une part par la résistance au changement des méthodes traditionnelles d'orientation et aussi par l'absence d'investissements nécessaires à l'acquisition de matériel, de logiciels et de liaison Internet de la part des institutions de formation et des administrations, et enfin par l'absence dans ces pays de bons modèles d'application pratique montrant comment les TIC peuvent être exploitées.

L'utilisation des TIC pour la formation à l'orientation était l'un des thèmes de la Cinquième Conférence européenne sur les TIC dans l'orientation intitulée *Quality and Ethics in Web-based Guidance* tenue à Göteborg en juin 2001 sous les auspices du programme européen Leonardo et de la présidence suédoise de l'Union Européenne. Les recommandations de la conférence sur les besoins de formation ont porté sur les points suivants :

- Préciser quelles sont les théories adaptées à l'orientation par Internet et tester et évaluer ces théories
- Former les spécialistes de l'orientation à l'utilisation des TIC
- Financer cette formation
- Réaliser des modules de formation par Internet pour les personnels de l'orientation

- Offrir des possibilités de formation initiale et continue pour acquérir une compétence et une assurance dans l'utilisation des moyens d'orientation basée sur Internet
- Faire en sorte que les personnels de l'orientation prennent la responsabilité de leur formation continue dans ce domaine.

L'un des groupes de travail de la conférence a défini les compétences que les spécialistes de l'orientation devraient acquérir dans leur formation initiale et continue :

- Connaissance des différents modes de décision
- Compréhension de la manière dont on s'informe
- Capacité à organiser l'information d'utilisateurs d'origines différentes
- Capacité à évaluer l'information, exemple, site Internet, logiciels et disponibilité de l'utilisateur
- Connaissance de base en informatique, en particulier pour l'orientation
- Protection contre la surcharge d'informations
- Animation de groupes d'information et d'échanges
- Conseil et empathie avec les limites qu'implique l'utilisation d'Internet
- Types d'information et d'utilisateurs en matière de conseil
- Recherche d'emploi par Internet
- Besoins des groupes cibles concernant l'utilisation d'Internet pour la recherche d'une formation ou d'un emploi
- Questions de qualité et d'éthique dans l'orientation utilisant Internet
- Approche interculturelle pour gérer une orientation transnationale avec Internet.

Offer et Watts (1997) ont mentionné d'autres compétences et d'autres besoins de formation :

- Organisation d'une réunion téléconférence
- Gestion de l'information et de la recherche
- Envoi de candidature et procédure de recrutement par Internet
- Connaissance des sources
- Connaissance technique et compréhension d'Internet et des moyens qu'il offre

Suivant les auteurs, certaines de ces compétences sont nécessaires à tous les conseillers, d'autres à certains spécialistes seulement. Sampson (2001)<sup>o</sup> a souligné la nécessité pour les personnels d'orientation



d'être formés eux-mêmes à l'utilisation des TIC, mais aussi de faire en sorte que les usagers puissent également s'en servir.

Pour les formateurs, les spécialistes et les chercheurs en matière d'orientation, le principal enjeu concernant les TIC consiste à accepter la société de l'information dans laquelle ils vivent aujourd'hui et à resituer les concepts et l'organisation de l'orientation et des relations personnelles dans ce cadre. A ce jour, il semble qu'en Europe des efforts ont été consacrés à adapter les TIC aux concepts traditionnels, de sorte qu'elles ont eu peu d'impact sur la formation et la pratique. Il existe un risque réel de voir se creuser un fossé entre les pratiques des usagers et la compétence des formateurs et des praticiens, qui pourrait donner l'impression que les formes traditionnelles d'information et d'orientation, ainsi que de formation des spécialistes sont inadaptées.

## **9 LA FORMATION DES NON SPECIALISTES**

Comme on l'a vu plus haut (section 7), cette question ne semble pas prise en compte dans la formation dans beaucoup de pays. La protection de l'identité professionnelle peut expliquer pour une part cette situation. Elle peut aussi refléter un souci de formation aux aspects psychologiques de la décision et l'ignorance du contexte social dans lequel les décisions sont prises. La psycho-pédagogie et la psychologie de l'orientation professionnelle sont les éléments dominants dans la formation des personnels de l'orientation. Ces approches doivent être complétées par des approches sociologiques et de psychologie sociale.

Il existe de nombreux exemples de participation de parents, d'anciens élèves, d'enseignants et d'employeurs aux actions d'orientation. On connaît moins le recours à des adultes et à des professionnels d'autres spécialités comme intermédiaires pour établir une relation avec les usagers potentiels les plus difficiles à joindre (voir section 2.4). Il faudrait s'attacher davantage à une formation des personnels de l'orientation pour qu'ils utilisent le potentiel de ces acteurs et leur influence. Cela pose la question de savoir si les programmes spéciaux devraient être conçus pour former les non professionnels aux compétences de base en orientation. Dans le cadre de la formation professionnelle des personnels de l'orientation, cette question peut être examinée, ainsi que le potentiel et les limites du bénévolat et la nécessité d'une forme de formation pour d'autres professionnels, par exemple les travailleurs sociaux et les éducateurs de jeunes, qui sont en relation avec certains groupes d'adultes et de jeunes. Certaines formations ont déjà été conçues, organisées et homologuées (section 2.4) et sont bien perçues par les bénévoles et par d'autres professionnels. Les premières expériences rencontrent des limites concernant l'existence ou non de dispositifs permettant aux non professionnels de devenir des professionnels. Comme on l'a vu à la section 3.2, à l'heure actuelle ces mécanismes n'existent pas dans la plupart des pays. La question reste posée aux administrations, aux formateurs et aux associations professionnelles.

## **10 FORMATION A LA GLOBALISATION ET A L'INTERNATIONALISATION DE L'EDUCATION ET DE L'EMPLOI**

Le mouvement d'internationalisation des capitaux et de la main-d'œuvre a stimulé l'internationalisation de l'éducation. Les idéologies politiques (comme dans le cadre de l'Union Européenne), les croyances religieuses, les variations de la conjoncture économique, les expériences d'enrichissement culturel et l'explosion de l'information, en particulier par Internet, ont constitué d'autres incitations qui ont rapproché les individus dans le monde aussi bien physiquement que virtuellement. Internet facilite la formation entre continents et donne son sens à la globalisation de l'éducation. Mais il est difficile de choisir et de filtrer l'information sur les possibilités de formation trans-nationale. Un réseau de documentation tels que les Centres nationaux de ressources pour l'orientation dans le cadre du programme Leonardo de l'Union Européenne peut jouer un rôle essentiel pour sélectionner et filtrer l'information. Internet devient alors un outil important pour le recrutement international. La reconnaissance internationale des qualifications et des formations est un processus lent, comme l'a montré l'expérience de l'Union Européenne. Cette reconnaissance s'est centrée jusqu'ici sur les qualifications de niveau supérieur. Il reste beaucoup à faire dans le domaine de la reconnaissance mutuelle des qualifications résultant d'une formation professionnelle.

Les évolutions présentées ici suggèrent que la formation des conseillers d'orientation à l'âge de la société de l'information devrait comporter également une introduction aux principaux concepts, organisations et réseaux qui régissent l'internationalisation de la formation et de l'emploi. Cela viendrait en complément de la nécessité de compétences d'orientation interculturelle mentionnées dans la section 1 et de l'évolution des TIC dont il est question à la section 8. Cette dimension internationale qui a jusqu'ici peu retenu l'attention pour la formation (voir section 7) fournit un autre cadre global – comme la société de l'information – dans lequel il faut intégrer la formation des conseillers d'orientation au 21<sup>e</sup> siècle.

### **REFERENCES**

- Association for Counsellor Education and Supervision (1999), Guidelines for Online Instruction in Counsellor Education, ACES, Alexandria, VA.
- Chioussé, S. et Werquin, P. (1999), Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie : éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne. CEDEFOP, Thessaloniki.
- Council for Accreditation of Counselling and Related Education Programmes (CACREP) (1993), Accreditation Standards and Procedures Manual, Alexandria, VA.

- Hiebert, B., McCarthy, J., and Repetto, E. (2001) Professional training, qualifications, and skills: Synthesis Paper presented at the Second International Symposium Connecting Career Development with Public Policy. Vancouver: CCDF (<http://www.crcCanada.org/symposium/background2001.htm>).
- Institute of Careers Guidance (2001), Key Factors Affecting the Recruitment and Retention of Qualified Guidance Practitioners, ICG, Stourbridge, West Midlands.
- Jenschke, B. (2000), Systematised table of contents of the professional IAEVG -journal: Educational and Vocational Guidance Bulletin, Issues 33/79-63/99. Educational and Vocational Guidance Bulletin, 64/2000.
- Offer, M. (1997), A Review of the Use of Computer Assisted Guidance and the Internet. NCGE, Dublin.
- Offer, M. and Sampson, J.P. (1999), Quality in the content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 27 No.4, pp.501-516.
- Offer, M. and Watts, A.G. (1997), *The Internet and Careers Work*, NICEC, Cambridge.
- Sampson, J.P. Quality and ethics in web-based guidance: coping with change and stability, Paper presented at the Fifth European Conference on ICT in Guidance, Gothenburg, June 2001.
- Watts, A.G. (1992), Les profils des conseillers d'orientation professionnelle dans la Communauté européenne : Rapport de synthèse, CEDEFOP, Berlin.
- Watts, A.G., Guichard, J., Plant, P. et Rodriguez, M.L. (1994), *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté européenne*, Bureau des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.
- Watts, A.G. and Van Esbroeck, R. (1998), *New Skills for New Futures*, VUB Press, Brussels.
- Watts, A.G. (2001), *Rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intégré d'information et d'orientation*, Paris, OCDE.

## ANNEXE

L'auteur souhaite remercier les personnes et les organisations suivantes qui ont répondu au questionnaire:

ALLEMAGNE:	Prof. Dr. Bernd-Joachim ERTELT, Université des sciences appliquées, Mannheim R. HILLEKE – BUHL, Arbeitsamt Hubert HAAS, Association allemande pour le conseil professionnel
AUSTRALIE	Col McGOWAN, Careers and Employment, Queensland University of Technology Mary McMAHON, Membre de IAIEVG
ARGENTINE:	Raquel FALETTY, Membre de IAIEVG
AUTRICHE:	Ministère fédéral de l'Education, de la Science et de la Culture (BMBWK) et Réseau EUROGUIDANCE
BELGIQUE:	Jef VANRAEPENBUSCH, Réseau EUROGUIDANCE, Communauté flamande
CHINE:	R.K.M. HONG, Hong Kong
COREE:	Dr. Lee Ji YEON
DANEMARK:	Allun Bruun PEDERSEN, Réseau EUROGUIDANCE Peter PLANT, Université danoise d'Education
ESPAGNE:	Beatriz MALIK et Elvira REPETTO
ESTONIE:	Margit RAMMO, Katrin MALKSOO et Make LEHTSALU, Réseau EUROGUIDANCE
FINLANDE:	Raimo VUORINEN, Université de JYVASKYLA
FRANCE:	Jean Pierre CARTIER, INETOP Jean Luc Caldi, Réseau EUROGUIDANCE
GRECE:	Rea SGOURAKI, EKEP, Réseau EUROGUIDANCE
ITALIE:	Réseau EUROGUIDANCE (Naples) Réseau EUROGUIDANCE (Bologne)
IRLANDE:	FAS – Training and Employment Authority
LUXEMBOURG:	Karin MEYER, Administration de l'Emploi avec la coopération de CPOS, CEDIES, ALJ, et le Ministère de l'Education nationale

NORVEGE: Ynguill R. TOEMMERBERG et Aslaug DYERBERG, Direction norvégienne du Travail  
Lone Lonne CHRISTIANSEN, Conseil national d'Education

PAYS-BAS Lenselink

PORTUGAL: Les 14 personnes suivantes ont répondu, grâce au réseau EUROGUIDANCE (CENOR):  
Isabel HENRIQUES  
Isabel BESSE  
Joana FRANCA  
Salvador VISGA  
Isabel MENDES  
Micaela BRASS  
Jose AZEVEDO  
Sandra GONCALVES  
Ana MARTINEZ  
Maria PERICAO  
David ROSA  
Meanz CORTES  
Maria GUERREIRO  
Ana CARMA

REPUBLIQUE TCHEQUE: Veronika FANTOVA, Réseau EUROGUIDANCE

ROUMANIE: Diana GHINEA, Réseau EUROGUIDANCE

ROYAUME-UNI : Mick CAREY, Réseau EUROGUIDANCE  
Rachel MULVEY, University of East London  
Eleanor SPEARS, Educational Guidance Service for Adults, Belfast

SLOVENIE: Sasa NIKLANOVIC, Réseau EUROGUIDANCE