

LE MOT DU PRESIDENT

Créé en 1993, le groupe FEDORA-HANDI est le dernier-né des projets officiels de FEDORA.

Un groupe de conseillers qui consacrent une partie ou l'entièreté de leurs activités d'orientation à ces étudiants universitaires que nous appelons "moins valides" ou "handicapés", se sont regroupés pour collaborer au projet.

C'est avec plaisir que nous leur donnons la parole, dans ce premier numéro de l'année 94.

Nous avons pour premier objectif de mieux cerner les besoins de jeunes handicapés qui accèdent à l'université dans les pays de la CE et de recenser les initiatives déjà prises en leur faveur. Nous souhaitons ensuite mener des actions qui soient de nature à accélérer la généralisation d'une politique d'accueil et d'intégration des handicapés à l'université, en attirant l'attention des responsables universitaires et du monde de l'orientation sur les potentialités et sur les difficultés particulières à ces jeunes.

Nos collègues espèrent fermement être rejoints par tous ceux et toutes celles d'entre vous qui travaillent déjà sur ce terrain ou qui souhaitent intégrer l'accueil et le suivi des étudiants handicapés à leurs activités professionnelles, dans le domaine de l'orientation.

Si l'essentiel de notre action consiste avant tout à favoriser l'épanouissement de l'individu dans la définition, dans la mise au point et dans la réalisation d'un projet de vie, les étudiants handicapés réclament, plus que tous les autres, une écoute, une compétence et des interventions spécialisées de la part de nos centres.

Je remercie notre collègue, Madame Myriam Van Acker, spécialiste de l'orientation des étudiants handicapés à la Katholieke Universiteit Leuven(B) d'avoir accepté avec enthousiasme d'animer ce projet et de coordonner la réalisation de ce numéro de la Newsletter

Je tiens à signaler également le geste du Recteur de cette université, Monsieur le Professeur K. Dielemans, qui a accordé à notre projet toute son attention et qui a autorisé officiellement Madame Van Acker à y consacrer une partie de ses prestations professionnelles. Nous lui en sommes reconnaissants et nous souhaitons que ce type de soutien actif s'étende à d'autres universités européennes.

Autre sujet : les élections préliminaires qui doivent proposer au vote de la prochaine Assemblée Générale les candidats nationaux les mieux placés pour représenter leur pays dans le futur conseil d'administration. J'attire votre attention sur l'importance de cette démarche.

Dans un premier temps, il s'agit de recueillir, dans chaque pays, les candidatures de membres effectifs qui souhaitent jouer un rôle particulièrement actif dans notre association, en mettant leur compétence et une partie de leur temps au service des objectifs que nous poursuivons ensemble.

Il est important de signaler à ceux et à celles qui poseront leur candidature que celle-ci doit inclure un réel engagement personnel en ce sens. Cet engagement com-

prend la préparation et la participation annuelle à deux réunions de travail du conseil d'administration, le suivi des décisions prises ainsi qu'une certaine disponibilité pour la réalisations de travaux intermédiaires.

Si certains administrateurs peuvent se représenter et poursuivre ainsi leur action en cas de réélection, il n'en va pas de même pour ceux qui, selon les termes des statuts, doivent quitter le Conseil d'Administration après avoir presté deux mandats de trois années.

Il s'agit de Jean-Marie Burnet pour la Belgique, de Frédéric Company pour l'Espagne, de Tony Raban pour le Royaume-Uni, et de Stéphanos Tzpegoglou pour la Grèce.

Pour ces quatre pays une nouvelle représentation devra obligatoirement être proposée.

Nous attendons la relève et nous souhaitons que de nombreuses candidatures parviennent aux administrateurs nationaux dans les prochaines semaines.

Je vous rappelle enfin l'importance pour chacun d'entre nous du cinquième Congrès Européen de FEDORA qui se tiendra à Barcelone du 27 au 30 avril 1994.

Il est entièrement organisé par FEDORA, et cela, pour la première fois depuis la création de l'association.

Nous en avons défini les thèmes et les divers appuis financiers qui permettront sa réalisation ont été accordés sur présentation de notre plan de travail.

Nous le voulons ouvert aux membres mais aussi aux non-membres.

Les quatre animateurs de groupe attendent impatiemment vos contributions individuelles à la préparation des travaux.

Ne soyez pas des consommateurs du Congrès. En fonction de vos centres d'intérêt adressez-leur dès à présent vos idées, vos communications écrites, les questions que vous souhaitez débattre afin de donner à cette rencontre un maximum d'efficacité et de lancer de nouvelles pistes de réflexion et d'action pour l'exercice à venir.

En ce début d'année, je me fais l'interprète de l'ensemble du Conseil d'Administration pour vous présenter tous nos vœux de bonheur, à vous et à vos familles.

Nous vous souhaitons également bien des satisfactions sur le plan professionnel et nous espérons sincèrement que l'association qui nous rassemble pourra y contribuer quelque peu.

◆ Jean-Marie BURNET
Président

A WORD FROM THE CHAIRMAN

The FEDORA Handicap Group, formed in 1993, is the most recently established of FEDORA's official projects. A group of advisers who devote part of all of their professional activities to those university students we call "less able", or "handicapped", has got together to work on it.

Our first target is to define more clearly the needs of young handicapped people who get to university in EU countries and review the initiatives already taken on their behalf. We then hope to take such actions as will accelerate the general introduction of policies to welcome and integrate handicapped people into universities and alert both university officials and the world of guidance to the potential and the particular problems of these young people.

Our colleagues hope to reach both those who already work in this field and those who wish to include the induction and follow-up of disabled students as part of their professional guidance work.

If the core of our activity is, above all, to facilitate individual growth in the identification, clarification and achievement of career plans, disabled students, more than others, deserve to be heard and offered skilled and specialist help by our centres.

I wish to thank Mme Myriam Van Acker, specialist adviser for disabled students at the Catholic University of Leuven (Belgium), for having enthusiastically accepted the task of leading the project and co-ordinating the production of this edition of the Newsletter.

I would also like to acknowledge the support of the Rector of that university, Professor K. Dielemans, who gave his full attention to our project and officially authorised Mme Van Acker to devote part of her professional time to it. We are very grateful to him and hope that this kind of active support will extend to other European Universities.

To turn to another subject : the preliminary elections which will put to the vote, at the next General Assembly, those national candidates best placed to represent their country on the next Executive Committee. I draw your attention to the importance of this.

To begin with, each country must invite applications from current members who would like to play a particularly active role in our association, giving their skill and some of their time in pursuit of our shared goals.

It is important to point out to candidates that this is a serious personal commitment. The role includes planning and taking part in two working meetings of the Executive Committee per year, following up decisions taken, and being available to carry out some tasks in between.

Some committee members will wish, and be eligible, for re-election, but this is not the case for those who, according to the constitution, must leave the committee having served two terms of three years. These are : Jean-Marie Burnet, Belgium; Frederic Company, Spain; Tony Raban, UK; and Stephanos Tzepoglou, Greece. For these four countries, therefore, a new representative must be nominated. We look forward to the taking over of our responsibilities and hope a number of candidates will approach their national committee member in the next few weeks.

Finally, I would like to remind everyone of the importance of FEDORA's fifth European Congress which will take place from 27 to 30 April 1994. It has been entirely organised by FEDORA, alone, for the first time since the association was created.

We have worked out the themes of the Congress and were granted necessary financial support from various sources after presenting our programme. We want the Congress to be open to members and non-members.

The four theme organisers are looking forward to your individual contributions to their preparations. Don't just be a consumer of the Congress. Depending on your interest, let them know your ideas, write to them, tell them which questions you'd like to debate, with a view to making this meeting as effective as possible and raising new issues for thought and action to be taken in the future.

On behalf of all of the Executive Committee, I would like to wish you and your families all the very best for the New Year. We trust that you will also have a rewarding year professionally and sincerely hope that the association which brings us together will contribute to that in some way.

◆ Jean-Marie BURNET
President

DISABLED STUDENTS: EQUAL OPPORTUNITIES

Myriam VAN ACKER
responsible FEDORA-HANDI,
co-ordinator Working Group Disabled Students
Catholic University Leuven (B)

CONTEXT: BEFORE ...

Not so very long ago, training opportunities for young disabled people were few and far between. They had a limited range of professions to choose from and little chance of actually finding a job. Guidance in the higher education system was dependent on a certain amount of goodwill and called for a great deal of effort from all parties concerned.

Disabled students and their acquaintances were aware of just how impossible it was to perform all that was required of them by the higher education system unless assistance was available. For higher education was both pedagogically and physically out of bounds for disabled students. Their needs were rarely assessed with precision. Administrators were all too inclined to see the problems rather than the solutions, buildings often appeared to be inaccessible, and study aids were inadequate or simply unavailable. Enrolment by disabled people was therefore fairly uncommon. Since there was little demand on the part of disabled students and even less participation, no appropriate services were provided in the higher education system. A competition-based society finds it hard to integrate minority groups, particularly if this involves extra costs.

AND NOW

Fortunately, some members of society are more interested in accentuating the ties between the members of that society than in promoting competition. They measure a society's humanity in terms of the effort it makes to ensure that each of its members enjoys a dignified life (from a pecuniary point of view as well). And this time, too, they are the ones tackling the problem.

The Scandinavian countries initially set the tone for the work involved in including disabled students in the ordinary education network and the example that was set was soon emulated by many other countries. In Europe people started to become aware that disabled or chronically ill students should be provided with the same opportunities as other pupils at all levels of education. For learning does after all lead to greater opportunities for forming relationships, better employment prospects and more involvement in a broad spectrum of social activities.

FEDORA-HANDI

In this issue of FEDORA NEWSLETTER, some colleagues from a number of Europe countries describe the sorts of initiatives they have succeeded in developing or are hoping to develop. FEDORA-HANDI (a FEDORA subgroup) is keen on promoting a flow of information, and establishing a bond of fellowship between all those who are involved in educational guidance and counselling and wish to provide services to disabled students or launch these kind of services.

The FEDORA congress, due to be staged in April 1994 in Barcelona, will provide us with unique opportunities to supply wide-ranging information and pool ideas within the context of a series of workshops. Experts from the 12 European Union (EU) countries have been invited to help flesh out the workshops. Several of these specialists are members of the university education section of the EU's HELIOS network. This programme is designed to promote schemes for exchanging and disseminating information and help further the integration of disabled students in EU countries.

Meanwhile, FEDORA-HANDI is working in conjunction with LEUVEN University on an initiative to prepare a checklist describing what students with different disabilities require in the way of assistance. The European Commission has provided resources for this purpose. As well as describing study-related requirements, the checklist will also mention all types of support needed to enable disabled students to take a full part in university life. When completed the checklist will be distributed to 400 university establishments in the European Union and they will be invited to indicate which of the services

listed they already provide. The survey findings will be published in a directory. Colleagues who wish to develop or extend these types of service can then consult the directory to get an overview of establishments with relevant experience with which they can make exploratory contacts.

What is more, disabled students seeking to take part in international exchange programmes will find it easier to decide which universities are able to provide them with assistance.

Anyone seeking to initiate something for disabled students, has to seize every opportunity going. Experience has shown us that conclusive coordination and legislative activities seldom precede and do not always need to be the driving force behind actual practice. This ought to become clear from what follows:

THE STATE OF PLAY IN BELGIUM

In Belgium all students who have completed secondary education are entitled to enter the higher education system without being subjected to any kind of selection process. The first university year is considered to be a selection year. As a result, disabled that meet the appropriate entry requirements may "in theory" attend any teaching establishment. In contrast to this exceedingly wide scope for admittance, the professional guidance arrangements for this group of students are deeply flawed.

A number of universities have developed guidance services, whereas some merely provide the name of a coordinator, and that is about all. In neighbouring countries where there is also a statutory obligation to appoint a coordinator, the situation is precisely the same. A summary legal provision of this sort is an ineffective instrument for making it compulsory to provide services.

The Ministry of Education provides no special subsidy for disabled students attending higher education establishments. Universities receive an overall financial allocation with which they are supposed to meet the cost of their "social" services. Any extra needs for disabled students, such as technical support, appropriate accommodation, or work on making buildings accessible, have to be paid for out of this budget. It goes without saying that sponsoring activities have to be relied upon to supply some of the resources.

What has been lacking in Belgium up to now are umbrella organisations offering training to supervisors of disabled students in the higher education system.

One example of a positive initiative is the decision to see to it that almost all the costs of a disabled student's study materials are refunded by the Flemish Fund, which also subsidises a centre providing documentation on high-tech aids for various disabilities.

To sum up, coordination and support nationally leaves a lot to be desired. Nonetheless, some of our institutions are proving to be pioneers with the sorts of things they are achieving. Our structures are clearly (but slowly) developing from a consideration of what happens in practice and are not "plotted" or determined by law beforehand.

AND MORE SPECIFICALLY IN LEUVEN

Leuven University has twenty years' experience in providing guidance to disabled students. During this academic year, a hundred or so disabled students and prospective students received guidance from our interdisciplinary Working Group. All kinds of disabilities and chronic illnesses are represented in this group and the people in question are provided with professional guidance for such things as studies, accommodation, medical services, financial matters and sport activities. Leuven has developed a reputation first and foremost for the facilities it offers to students who have severe motor handicaps and need supervising day and night. The students are housed in university halls of residence together with a fixed supervisory group of 15 fellow students who take turns assuming responsibility for the day-to-day, round-the-clock assistance. The groups are made up of (unpaid) student volunteers, who are trained by the Working Group. Roughly 180 students are taking part in providing this service. Whenever professional skills are required, these are of course provided by experts. For example, hygiene-related care is supplied by a team of nurses.

The academic authorities are lending support to this concept of integrated accommodation facilities and have built a hall of residence in Leuven city centre. 'Romero Huis', as the pilot project is called, is perfectly suitable for and accessible to students with severe motor disabilities. The extra costs involved were paid for through sponsoring activities.

'Romero-huis' is not a run-of-the mill institute, a sort of ghetto, for here disabled and non-disabled students are living alongside each other and forging a bond of fellowship with each other, as is the case in many other University halls of residence. The students bear a responsibility together, but they are also have their youth in common. They are busy making plans for the future, enjoying themselves and fully assuming the role of a student and all this implies.

Apart from the above supervisory group, a further 200 to 300 fellow students are accepting responsibility for providing transport to and from the various colleges. A fair-sized group of fellow students is therefore very closely involved in the ups and downs in the lives of their disabled colleagues. All this interaction is of particular interest to us.

PROMOTING ACCESS STARTS WITH PEOPLE

Through my involvement in the HELIOS network I have come into contact with many colleagues from overseas. Noteworthy in this respect is the significant amount of attention providers of services pay to interactional situations in which disabled students find themselves. A service provider seeking to help disabled students integrate more

effectively into a university environment has to spend a lot of time listening to each individual disabled student, mediating between various parties, clarifying issues, informing and using the gentle art of persuasion at all levels of the university in question. Physical access necessarily implies psychological access, openness and responsiveness.

BONUS

In conclusion, a personal thought. I would like to stress just how much disabled people can teach us, and the things they have to offer. It used to be thought that disabled students above all needed to receive help, but we now realise that they have a lot to give as well, provided they can count on our fellow-feeling. They manage to achieve academically - and in this respect they are capable of performing exceptionally well - but more importantly, disabled students are able to display great strength of character and refuse to remain inactive because of their constraints. They use what restricted opportunities they have so as to develop their lives in a way which is meaningful for themselves and meaningful for others. These people may have constraints but they know how to cope with them and they can most likely teach us a lot more than we can ever hope to offer them.

ETUDIANTS HANDICAPES: CHANCES EGALES !

Myriam VAN ACKER
Animatrice FEDORA-HANDI,
Coordinatrice Groupe de Travail Etudiants Handicapés
Université Catholique de Leuven (B)

CONTEXTE : AVANT ...

Il n'y a pas si longtemps, les jeunes handicapés recevaient une formation trop restreinte. Ils étaient limités dans le choix de leur future profession et leurs chances d'être engagés étaient tout ainsi réduites. L'accompagnement dans l'enseignement supérieur reposait sur la seule bonne volonté, ce qui exigeait de grands efforts de la part de toutes les personnes concernées.

Dans la majorité des cas, les étudiants handicapés et leur entourage étaient conscients que, de toute manière, ils ne pouvaient satisfaire à toutes les exigences de l'enseignement supérieur sans assistance. En effet, ce dernier leur était inaccessible tant du point de vue pédagogique que matériel.

Rarissimes furent les analyses précises de leurs besoins. Les directions des écoles voyaient d'abord plus les problèmes que les solutions, les bâtiments souvent infranchissables, les aides didactiques étaient insuffisantes ou tout simplement inexistantes. Relativement peu d'étudiants handicapés se présentaient dès lors aux inscriptions. Et comme la demande était faible et la participation encore plus réduite, l'enseignement supérieur ne prévoyait pas de services spécifiques pour les étudiants handicapés. En effet, une société soumise à la concurrence éprouve des difficultés à intégrer les minorités dans ses rangs, et certainement lorsque cette intégration implique un surcoût.

ET MAINTENANT

Heureusement, dans cette société, il existe encore des gens qui accordent davantage d'importance à la solidarité qu'à la concurrence. Ils mesurent l'humanité d'une société aux efforts qu'elle consent (à tous les niveaux, y compris financier) pour garantir une existence digne et décente à chacun de ses membres. Et cette fois encore, ils ont retroussé leurs manches pour résoudre le problème.

Les pays scandinaves furent les premiers à montrer la voie à suivre en matière d'intégration des étudiants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Depuis lors, leur exemple s'est étendu à de nombreux autres pays. L'Europe se rend peu à peu compte que les élèves handicapés et souffrant de maladies chroniques doivent avoir les mêmes chances d'accéder à l'enseignement et ce, à tous les niveaux. En effet, l'enseignement ouvre la voie vers des contacts plus enrichissants, de meilleures chances d'emploi, une participation plus active à la vie en société.

FEDORA-HANDI

Le présent numéro du Bulletin d'information de FEDORA donne la parole à quelques collègues de divers pays européens, qui présentent ce qui a déjà été accompli chez eux, ou ce qu'ils souhaiteraient y mettre sur pied. Le sous-groupe de FEDORA, FEDORA-HANDI, veut en effet promouvoir l'échange d'informations et créer un lien de solidarité entre tous ceux qui sont impliqués dans l'orientation en matière d'études et la consultance et qui veulent offrir des services aux étudiants handicapés ou aider à mettre sur pied ce genre de services.

Le congrès FEDORA, qui se tiendra en avril 1994 à Barcelone, nous offrira une occasion unique de présenter d'amples informations et d'échanger nos idées dans le cadre d'une série d'ateliers. Des spécialistes originaires des 12 Etats membres de l'Union Européenne (U.E.) seront invités à alimenter les débats dans le cadre des ateliers. Plusieurs d'entre eux sont membres du réseau HELIOS de l'U.E., section enseignement supérieur et universitaire. Ce programme d'échanges et de transfert d'informations entend promouvoir l'intégration des étudiants handicapés dans les pays de l'Union Européenne.

Entre-temps, FEDORA-HANDI est également en train d'élaborer, en collaboration avec l'université de Leuven (B), une liste de contrôle qui recense tous les besoins d'aide des étudiants, quel que soit leur handicap. La Commission européenne a dégagé des moyens à cet effet. Cette liste de contrôle ne se contentera pas de décrire les besoins au niveau des études, mais reprendra également toutes les formes d'assistance qui sont souhaitables pour que les étudiants handicapés puissent participer à part entière à la vie universitaire. Ce document sera ensuite envoyé à 400 établissements universitaires au sein de l'Union Européenne, afin qu'ils indiquent sur la liste les services auxquels ils pourvoient déjà actuellement. Les résultats de ce tour d'horizon seront publiés dans un Répertoire.

Les collègues qui souhaitent créer ou étendre leurs services disposeront ainsi d'un aperçu général des établissements qui ont déjà acquis une certaine expérience en la matière et qu'ils pourront contacter pour obtenir des informations.

En outre, les étudiants handicapés qui veulent participer à des programmes d'échanges internationaux pourront plus aisément déterminer quelles universités sont en mesure de leur offrir le soutien dont ils ont besoin.

Si vous voulez entreprendre quelque chose en faveur des étudiants handicapés, saisissez maintenant toutes les chances qui se présentent. Notre expérience nous a appris qu'une coordination efficace et une législation adéquate ne précèdent que rarement la pratique et qu'elles ne doivent pas nécessairement en être la force motrice. Ce constat ressort clairement de ce qui suit.

OU EN SOMMES-NOUS EN BELGIQUE ?

En Belgique, l'enseignement supérieur est accessible sans aucune sélection préalable à tous les élèves qui viennent de terminer l'enseignement secondaire. La première année d'université est considérée comme une année de sélection. Les étudiants handicapés qui satisfont aux conditions d'admission peuvent donc "en principe" s'inscrire dans n'importe quelle orientation. Mais en dépit de ces conditions d'admission très généreuses, on constate un manque flagrant d'accompagnement professionnel pour cette catégorie d'étudiants.

Un certain nombre d'universités ont créé un service d'accompagnement; d'autres se contentent de communiquer aux étudiants le nom d'un coordinateur et puis... plus rien. Dans nos pays voisins, où la désignation d'un coordinateur est imposée par la loi, la situation est tout à fait semblable. Une telle disposition légale sommaire n'oblige pas à organiser concrètement des services.

Le Ministère de l'Éducation n'octroie aucune subvention particulière pour l'accueil des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Les universités reçoivent en fait une enveloppe globale, avec laquelle elles doivent financer leurs services "sociaux". Toutes les prestations supplémentaires que les étudiants handicapés nécessitent devraient donc être financées par cette enveloppe : personnel, assistance technique, logement adapté et facilités d'accès aux bâtiments. Inutile de dire que les établissements font également appel au parrainage pour subventionner ces coûts supplémentaires.

La Belgique manque aussi d'organisations de coordination qui assureraient une formation aux accompagnateurs des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Certains éléments sont pourtant positifs, comme, par exemple, le remboursement quasi intégral des aides didactiques par le Vlaams Fonds à chaque étudiant handicapé. Ce Fonds subventionne également un centre de documentation sur les aides techniques et hautement technologiques adaptées aux différents handicaps.

En résumé, il existe encore de nombreuses lacunes en matière de coordination et de soutien à l'échelle nationale. Et pourtant, sur le plan des réalisations, certaines de nos institutions font figure de précurseurs. Il apparaît clairement que nos structures naissent (lentement, certes) d'une réflexion sur la pratique et qu'elles ne sont pas "élaborées" au préalable ni déterminées par la loi.

UN CAS SPECIFIQUE: LEUVEN

Prenons, par exemple, la Katholieke Universiteit Leuven; cette institution bénéficie de 20 années d'expérience en matière d'accompagnement des étudiants handicapés. Au cours de cette année académique (1993-1994), une centaine d'étudiants handicapés et de futurs étudiants ont été pris en charge par notre Groupe de Travail interdisciplinaire. Toutes les formes de handicaps et de maladies chroniques sont représentées dans cette population étudiante, et chacune bénéficie d'un accompagnement professionnel sur le plan des études, du logement, du suivi médical, des finances, du sport, etc... Leuven s'est surtout forgé une bonne réputation en matière d'accueil d'étudiants handicapés moteurs profonds, qui nécessitent un accompagnement de jour comme de nuit. Ces étudiants sont hébergés dans des résidences universitaires, en compagnie d'un groupe d'encadrement fixe de 15 camarades d'études, qui se chargent à tour de rôle de l'assistance quotidienne 24 heures sur 24. Ces groupes se composent d'étudiants volontaires (non rémunérés), et sont assistés par le Groupe de Travail. Plus de 180 étudiants se sont ainsi engagés à assumer ce service. (Lorsqu'une compétence professionnelle est exigée, le service est bien évidemment presté par une personne de métier. Ainsi, les soins d'hygiène sont pris en charge par une équipe d'infirmières, par exemple).

Les autorités académiques encouragent ce concept de cohabitation intégrée et ont, à cette fin, fait construire une résidence au cœur même de la ville de Louvain, la maison ROMERO. Il s'agit d'un projet-modèle entièrement adapté et accessible aux étudiants handicapés moteurs profonds. Le surcoût des travaux a pu être financé par le biais du parrainage.

La maison Romero n'est pas un institut comme les autres, ce n'est pas un ghetto. Des étudiants handicapés et non handicapés y vivent ensemble, dans un esprit de solidarité partagée, tout comme dans beaucoup d'autres résidences de l'université. Ils ne partagent pas seulement les responsabilités, mais également les côtés positifs de la vie en commun : ils vivent leur jeunesse, bâtissent des projets, s'amusent ensemble, bref ils

sont étudiants à part entière, avec tout ce que cela implique.

Outre ces groupes d'encadrement susmentionnés, 200 à 300 autres camarades d'études se chargent du transport de et vers les salles de cours. Un nombre assez important d'étudiants sont donc impliqués de très près dans les heurs et malheurs de leurs camarades handicapés. Toutes ces interactions sont pour nous d'une importance capitale.

L'ACCESSIBILITE COMMENCE CHEZ LES GENS

En tant que partenaire du réseau HELIOS, j'ai eu des contacts avec de nombreux établissements étrangers. Il est frappant de constater à quel point les prestataires de services qui jouissent d'une expérience sur le terrain accordent une attention toute particulière à tous les champs d'interaction où l'étudiant handicapé se trouve plongé. Qui veut assumer ce genre de services et promouvoir l'intégration des étudiants handicapés dans le milieu universitaire devra investir une bonne dose d'énergie dans l'écoute de chacun de ces jeunes gens moins valides, dans la médiation entre les parties, dans la clarification des faits et gestes, dans la sensibilisation et dans la persuasion à tous les niveaux de sa propre université.

L'accessibilité matérielle passe nécessairement par l'accessibilité psychologique, l'ouverture d'esprit et la réceptivité.

PLUS-VALUE

En guise de conclusion, je souhaiterais ajouter une réflexion personnelle.

Toute personne qui souffre d'un handicap peut nous rééduquer, car elle a quelque chose à offrir. Au départ, nous pensions qu'un étudiant handicapé avait avant tout besoin d'aide. A présent, nous savons que lorsqu'il peut compter sur notre solidarité, il a plein de choses à nous offrir. En effet, il ne réalise pas seulement des prestations dans le domaine des études - et force nous est de constater que certains d'entre eux confinent parfois à d'authentiques exploits -, mais il y a plus important encore : les étudiants handicapés peuvent déployer un tel courage qu'ils se jouent de leurs limites. Dans la marge de manoeuvre que leur handicap leur accorde, ils construisent leur vie - une vie qui a un sens pour eux et pour leur entourage.

Ces gens confrontés à des limites savent comment surmonter les obstacles. Nous pouvons à coup sûr apprendre plus d'eux que ce que nous serons jamais en mesure de leur offrir.



DISABLED STUDENTS AND HIGHER EDUCATION IN DENMARK

Jacob LANGE
University of Copenhagen

1. Introduction

The number of disabled students at institutions of higher education is modest in Denmark. There is no doubt that this group is inadequately represented. This is not due to circumstances within the system of higher education, but to factors which often influence the student at an earlier stage of the course of education. A considerable degree of affirmative action takes place both when institutions admit disabled students to higher education and during the actual course of study. This tendency is dominant in the case of the long-cycle higher education within universities, and less dominant at schools which offer more practically orientated education of medium length.

2. Access and admission to higher education

As a principal rule, people with disabilities must, like other applicants, hold a certificate from an upper secondary school to be able to apply for a place of study at an institution of higher education.

Within upper secondary school an exemption will normally be granted if a disabled student is incapable of following certain subjects, or if these subjects are manageable only with great difficulties. This is done irrespectively of the fact that the final exam may not constitute a complete qualification for further studies. Thus students with speech disabilities will often be exempted from the pronunciation of foreign languages, students with mobility disabilities will be exempted from practical subjects, etc.

If an institution of higher education demands that special activities, e.g. a minimum of months of work experience, be added to an applicant's qualifications, these demands may in some, but not in all cases, be left out of consideration. On the other hand, publicly supported work substitutes are acknowledged as giving work experience.

Applicants with serious physical disabilities are admitted in disregard of all rules to the schools of higher education where admission is normally dependent upon the final marks obtained at upper secondary school. Psychology Studies at university make up an exception, since the number of applicants with disabilities to this education is large compared to the very limited capacity for admission.

Disabled people are also admitted more easily than other applicants to institutions of higher education of medium length, such as educationalist, primary school teacher, social worker, and physio- and ergotherapist, but not at all so liberally as to long-cycle higher education. This is due to the larger number of disabled applicants for education of medium length compared to their representation among applicants for long-cycle higher education. Their admission to the schools of education of medium length will thus to a greater extent take place at the

expense of other applicants. Here, another factor may be that admission is given by people in close contact with the future teachers, - teachers who may be endorsed with a significant weight of unpaid extra work.

3. Conditions while studying

3.1 Structural conditions

The physical conditions vary greatly from one institution to the other. Even though official rules should guarantee people with mobility difficulties free access to public buildings, this is not reality in all cases. Problems especially arise in connection with older buildings. However, this is a field in which much work is being done, and it might be mentioned that the University of Copenhagen recently won a prize for the great effort that has been made to guarantee disabled students access to the old buildings in the centre of Copenhagen. This is where, among others, the Faculty of Law is found.

3.2 Services for disabled students

Contrary to practice at institutions of primary and secondary education, schools of higher education are not required to make special technical aids, secretary assistance, special textbooks (transcriptions in braille, etc.) available to the disabled students. This is the responsibility of the local authorities.

It remains a standing debate whether this arrangement is satisfying. It might be difficult for an institution of higher education that only rarely receives disabled students, to form a correct estimate of the special services that are needed. In this field, the social authorities are more professional. On the other hand, the present arrangement involves the risk that the institution of education does not become sufficiently involved in the problems of the disabled students.

3.3 Tuition

The institutions of education can, to a very high extent, allow that a disabled student's course of study is adapted to a specific disability. For instance, alternative textbooks available in braille or on cassette may be used, and written assignments may be handed in on cassette. Disabled students may be exempted from biological fieldwork, and of course secretaries and assistants are allowed to attend lectures.

In general, institutions of education are free to do anything to meet the needs of disabled students. My impression is that this is being done to a high degree. In some cases even excessively, and with the result that graduates with disabilities end up as being less qualified than other graduates. This is, however, and fortunately, the exception.

3.4 Examinations

As a principal rule, disabled students' special needs concerning examinations are met. The students may need more time for a written examination, or the assistance of

a secretary both for reading aloud and for writing. A student may give a written examination instead of an oral one, and vice versa. The examination often takes place in rooms different from the ones usually used for examinations, since the latter often lack necessary facilities such as the possibility of connecting a PC, etc.

4. Conclusion

Relatively few disabled students take a higher education. There are few formal rules concerning these students, but this does not imply that they are left without rights. The institutions have lots of possibilities of treating the disabled students with special regards - and this is definitely carried out in practice, both as regards admission, tuition, and examination.

The physical access, however, remains a major problem. Another problem is the fact that both teachers and other students are practically ignorant of the implications of being disabled. A third serious problem is the fact that many of the social workers who assist the disabled students have only limited knowledge of especially long-cycle higher education. Most of them are rather reserved in their attitude to these educations which are at times romantically misconceived as giving access to "easier" jobs.

Disabled students within the system of higher education is not a question of new and different rules, but like in so many other fields of society life, a question of providing all parties with better information.

5. Sammenfatning

De videregående uddannelser har relativt få handicappede studerende. Der findes ikke ret mange formelle regler. Det betyder ikke, at de handicappede er uden rettigheder.

Uddannelsesinstitutionerne har meget store muligheder for at tage hensyn til handicappede studerende, - hvad de også gør, både hvad angår optagelse, undervisning og eksaminer.

De fysiske adgangsforhold er fortsat et problem. Det er også et problem, at såvel lærere som øvrige studerende kun har meget ringe kendskab til, hvad det betyder at være handicappet. Et andet alvorligt problem er, at mange socialarbejdere der assisterer handicappede ikke har den store indsigt i især de lange videregående uddannelser. De fleste er meget reserverede overfor disse, mens andre har en romantisk opfattelse af, at man gennem en lang videregående uddannelse kan sikre sig adgang til "skånestillinger".

Handicappede og de videregående uddannelser er ikke et spørgsmål om nye og anderledes regler, men som på så mange andre af samfundslivets områder, et spørgsmål om langt bedre oplysning af alle parter.

HANDICAPPED STUDENTS AT GERMAN UNIVERSITIES

Personal and general remarks

Joachim KLAUS
University of Karlsruhe

Already in 1982 the Conference of the Ministries of Education and Science (Kultusministerkonferenz) worked out a recommendation concerning the situation of impaired students. They demanded a variety of initiatives as there are:

- an integrated student counselling system for impaired applicants, students, and graduates;
- adequate study and examination regulations;
- structural and technical activities to reduce barriers;
- social integration infrastructure and special sport programmes;
- special representatives for handicapped students;
- adequate participation of handicapped students in these matters;
- improvement of the information system on studying.

The German University Rectors Conference (Hochschulrektorenkonferenz) included these ideas in a recommendation of their own for their member universities and for post-secondary educational institutions. Their recommendation "University and Handicapped Students" (1986) focused on the central step of nominating a representative at each university who cares for all affairs concerning handicapped persons.

Nowadays each German university has a representative, sometimes working within a department of his/her own, or directly attached to the rector's office or the central administration. Corresponding to this, many faculties also appoint a member of their staff representative whom handicapped students may address in case of questions relating to their studies.

The handicapped students themselves built up their own initiatives, working groups, student associations at university and national level to promote these recommendations.

The German Student Administration (Deutsches Studentenwerk e.V. Bonn) institutionalised an Advice Centre for Handicapped Applicants and Students.

All these activities and organisations might allow the conclusion: everything is done for German handicapped students.

Sure - there are the general outlines for ameliorating the situation of handicapped students, but the complex difficulties, the individual problems, the insensibility of a given structure, that means the educational system, and daily life do not really speak of equal chances.

Therefore it would be helpful at the national and European level if we cooperate and exchange in these fields of deficiencies and try to eliminate them in an integrative way.

How often do we get the answer: "There is no student in a wheel chair, so why change the entrance conditions?"

Here, common activities, the comparison of the conditions at other universities may turn into a means to exert psychological pressure.

Pilot projects where special aspects of handicapped students are elaborated and adequate programmes can be developed are good possibilities of evaluation and transfer.

The world of handicapped people is not a world of its own therefore the individual, the personality with his/her capacities and abilities, motivations, feelings and dreams - and his/her failings and weaknesses like any so-called non handicapped should be in the centre of our activities.

I am sure the common world, the daily being, living and working together will be - for both sides - a way to a more peaceful, human world.

ANALYSIS OF THE NEEDS FOR THE INTEGRATION OF DISABLED PEOPLE IN COLLEGE

Dr Francisco ALCANTUD MARIN
University of Valencia

RESUME

In this article, a personal reflection of the author is presented as an essay, about the ways of action for the integration of disabled people in college. These ways of action are applied to a personal level as well as to the Universities and responsible institutions which should assure that the participation of disabled people in college is performed equally.

INTRODUCTION

"... regardless the importance of social intervention, felt by the citizen, acknowledged by the state and demanded by the historic development, it happens that this is on within an adequate theoretical system. Social interventions as a whole, still depend on subjectivism, empiricism and intuition. They haven't objectivized their problems, nor set the scientific basis for their set up and operative resolution..." (LAS HERAS Y CORTAJARENA, 1979, p. 20-21).

Although it has been a few years after the mentioned work, the general conclusions are still valid today. A lot of social intervention Programs have been developed, though there still isn't a theoretical link to relate social actions of some programs with others. This is why we need an initial theoretical analysis of the intervention context.

It's easy to find in Spanish Universities cases of blind, deaf or handicapped students who with a lot of will power and just the help of family and friends try to graduate. Sometimes, we know that some of them give up discouraged because of little (for us) daily difficulties. We must wonder if this situation responds to the principle of equal opportunity or not. To begin with, College studies are considered as elitist all over the world.

As a matter of fact in our classroom most of the future leaders are formed. This fact makes the access to College as well as the College studies to be full of barriers and processes of selection which generates a type of students with a very high competitive level. Under these circumstances, disabled people are doubly under disadvantage, and this is why the intervention of the college administration is need.

The difficulties that disabled college students have to face could be either material or organisational because neither the university nor the academic curriculum are thought for them. The didactic system used most of the times (masterly and massified classes) makes the success of these students very difficult. If the index of quitting in College is quite important in the ordinary population, in the disabled population it's obviously greater.

The OIT at the International Conference of Work in 1955 introduced recommendation which said that every disabled person has the right to professional teaching that he/she might need in order to get a job. Later, in 1983, the OIT talked about the problem of the mean of intervention to reach this end. U.N. in its worldwide Program of action for the disabled for the decade 1983-92 also reflects the strategies of integration, backing up the philosophy which says that communitary rehabilitation is the most efficient way.

In our country, this philosophy is in our legislation since the approve of our 1978 constitution, and above all, with the developed article 49, from the law of social integration of handicapped people. Our society is making a great effort to integrate disabled people inside the different social and labour processes.

The College community, to be faithful to its ends and following the recommendations of national and international organisations must reach the necessary material and human means to elude the failure of its students because of reasons that aren't strictly due to their own intellectual capacity.

A program of integration of disabled college students at the university must try to

decrease all type of barriers that involuntarily the college education system imposes. Basically, that its goals are the support and covering of those aspects that sometimes determine the success or the failure of their college studies.

POTENTIAL FACTS OF MARGINALISATION

One of the main facts of marginalisation is to exclude disabled people from the labour world, as well as from the process of ordinary education and formation. The actions taken to avoid this marginalisation can be the design of shared activities which must be normalised as much as possible just like it's expressed in the model of development (WOLFENBERGER, W, 1972).

A deep analysis of the most problematic points in the process of normalisation and integration in college for disabled people would make us act in the following points :

- a) Physical ability and taking advantage
Disabled students can't use normal means, or don't use them in a good way.
They need special dispositives.
Sometimes, they need special transportation.
Disabled students might not follow the same rhythm of learning.
In dynamic classes they aren't mobile enough nor adaptable.
They might not perform well enough.
- b) Health and security
That environment could be dangerous for the disabled and could worsen their handicap.
They're quite often absent from class due to health reasons.
In case of a fire alarm, their presence must be contemplated in the plan of evacuation of the university.
- c) Social relations
Teachers usually feel uncomfortable treating with disabled people, not knowing what role to play.
Disabled students might present irritation symptoms associated with their disability.
Disabled students might have communication problems with the rest of the students or with the Campus and Administration Staff.

Action must be taken in each one of the points mentioned above and in others that are obvious to us. Very often, non-declared attitudes determine the chances of integration for disabled people. The basic principle that must lead the process of integration is, that disabled people are people with their own characteristics, their own gifts and weakness.

ACTING PROGRAMS

Integration in all cases must be done following an individualised plan depending on the characteristics of the disability the student has.

The integration plan must have those different acting programs, directed at the same time to three levels of the process of integration, which by interaction, reach then success.

The acting must be performed by the three programs. Any failure in any program could jeopardise the whole project.

A) ACTING PROGRAM AMONG THE COLLEGE COMMUNITY

I) Actions among schoolmates
General campaign of Social Marketing to improve the attitude and acceptance of disabled people in the university, especially anywhere where the program pretends to integrate anyone. In the centres of E.G.B. (elementary school) declared as of integration, and with a high ratio of children with problems, it's showed that the behaviour of normal children determines or influences the success of the disabled child.

Same way, even better, we think that in higher education, the behaviour of normal students may ease and/or condition the success of our plan. The creation of social volunteering programs among students themselves could be a very efficient method to reach our goal.

II) Action among teachers
As active agents of the teaching process of integration. On the other hand, teachers must get specific advise about the peculiar characteristics of the disability of the person that we're trying to integrate. Also, we'll try to increase the interest of the world in disabled people through the promotion of investigation on technical contributions or on the own pathologies of the disability.

B) ACTING PROGRAM AMONG THE COLLEGE ORGANISATION

I) Acting program among the organisation of the centre
At the level of organisation of the schedules as well as of distribution of classrooms, actions must be taken to eliminate the architectural or organisational barriers which unable the participation of disabled students.

II) Actions among the architectural structure
Building on college campuses were not designed for the purpose of disabled students. However, there's been a big effort in the past years to normalise this questions though we still have a long way to go.

III) Actions at the Administration local
At this moment we don't have the information of any survey about disabled students in college. We should think about the possibility of introducing this information at the moment of the registration in the centre. At the same time, some type of financial aid should be studied, like free rates or certain number of reservations to get into that school (during the period of selection tests) since just attending college means an additional economic effort to the family of a disabled.

C) INDIVIDUAL ACTING PROGRAM

I) Consulting
The first function of a program of integration is consulting, guiding the student towards a vocational decision about his studies, which should be suitable for him/her characteristics.

Probably, as time goes by, some type of college or labour legislation will have to be passed since setting a college Diploma enables a person to work in a profession and this could be determined by the characteristics of the student.

II) Pursuit and support
Once the student has registered at the University, the second function of the program is the pursuit and support. For this support, the program will be equipped with monitors specially thought for this purpose and recruited people which are doing social work instead of the Military Service. For the academic support, the cooperation of the teachers involved will be needed, even after class hours if necessary. So disabled people can get the right academic support.

III) Adaptation of technical help
The third function of the program will be to equip students, teachers or buildings with the necessary means so disabled people can graduate with success in the studies they chose. We must notice that this function has a double meaning. On the one hand, it eases the entrance of disabled people to the classrooms. On the other hand, demand will motivate our personal and their investigation world.

TO SUM UP

A program of integration in college is directed toward people with physical and sensorial disabilities, who have intellectual capacity to be able to graduate from college.

Usually, the types of disabilities that would allow an integration are the following :

- a) Language deficiency. Impossibility of difficulty of oral communication.
- b) Sensorial deficiency (sight as well as hearing)
- c) Motor deficiency (muscular deformation, incapacity for autonomous movement, etc.)

Furthermore, in the future, we'll be able to contemplate some type of psychological "casuistic" like for instance, people with any schizophrenic outbreak. Due to the close relationship between college graduation and professional practise, it will be necessary admittance into college and into a profession. Many universities have developed programs of integration. This fact, due to the autonomy universities have, makes necessary the development of a minimum basic legislation (which doesn't exist in our country) to build the plans we have mentioned before.

BIBLIOGRAPHY

- LAS HERAS, P ; CORTAJARENA, E (1979), *Introducción al bienestar social*. Ed. Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. Madrid
- WOLFENBERGER, W (1972), *The principle of normalisation in human services*. Toronto, National Institute of Mental Retardation
- BOYAN, C (1978) "A flexible approach to career development : balancing vocational training for independent living", in *Education and Training of the mentally retarded*, vol 13 n°2.

L'INTEGRATION DES ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS

Chantal POUTIER

Universités de PARIS VI et de PARIS VII -, Relais Handicap Santé
Présidente de l'association HANDISUP ILE-DE-FRANCE

L'accès à l'Enseignement Supérieur et l'obtention d'un diplôme constituent pour tout individu non seulement une source d'enrichissement personnel mais aussi un moyen de réussite sociale et professionnelle de qualité.

Au moment de l'élaboration de la loi d'orientation du 30 juin 1975, quelques universités françaises ont relevé le défi de mener une politique d'intégration des étudiants handicapés dans leur établissement. En 1981, le Ministère de l'Éducation Nationale a incité les universités à désigner une personne chargée de faciliter l'insertion du petit nombre d'étudiants handicapés.

Au fil des années de multiples dispositions et réglementation ont été prises. Une première circulaire ministérielle du 27 mars 1973 a déterminé les conditions d'organisation des examens publics pour les étudiants handicapés physiques, moteurs et sensoriels. Ces dispositions doivent prendre en compte les aménagements particuliers nécessaires pour que chaque candidat handicapé puisse composer dans de bonnes conditions notamment l'accessibilité des locaux, utilisation de machine à écrire, aide d'un secrétaire-assistant, transcription en braille des sujets d'examen... Il appartient à la médecine préventive de spécifier les mesures à prendre pour chaque candidat.

Certaines universités, dont celles de PARIS VI et de PARIS VII ont, très tôt, autorisé les étudiants handicapés à aménager la durée de leurs études afin de concilier leurs études et leurs problèmes de santé. Cet étalement de la durée des études a été pris en compte dans le cadre des Bourses tant dans les modalités du calcul d'attribution que dans le principe du maintien de Bourses en cas d'aménagement dans le temps.

Parallèlement à ces dispositions spécifiques à l'Éducation Nationale, les premiers décrets d'application de la loi d'orientation de juin 1975, notamment celui du 1er février 1978, précisaient les normes de constructions tant pour les constructions neuves que pour les bâtiments existants.

Sous l'impulsion du Ministère de l'Éducation Nationale et du Secrétariat d'État chargé des Handicapés et des Accidentés de la Vie, l'ensemble des instances universitaires a participé à la préparation des assises nationales qui ont eu lieu à la Sorbonne en juin 1992 apportant ainsi une nouvelle dynamique dans l'insertion des personnes handicapées dans l'Enseignement Supérieur. Dès 1990, sensibilisé par la Préparation de ces journées, l'ensemble du monde universitaire a participé à ce vaste effort national. De nombreuses associations d'étudiants et des structures universitaires ont proposé des solutions aux problèmes existants.

Par une nouvelle circulaire la Direction de l'Enseignement Supérieur a réitéré, dès 1990, la nécessité de nommer un responsable d'accueil par établissement. Ce suivi a permis au Ministère de l'Éducation d'édi-ter en mars 1992 un petit livret regroupant le nom et les coordonnées d'un responsable de l'accueil des étudiants handicapés pour chaque université.

Poursuivant ses efforts le Ministère a édité une plaquette récapitulant l'ensemble des aides offertes aux étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur pour leur vie quotidienne, leurs études ainsi que les aides financières.

Une enquête nationale auprès de toutes les universités françaises a permis de faire le point, établissement par établissement, sur les conditions de vie des étudiants handicapés. Cette nouvelle brochure a été publiée en mai 1993.

De plus, la Direction des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Éducation Nationale organise chaque année une journée de travail de tous les responsables d'accueil permettant ainsi de faire le point sur des thèmes précis.

A partir de cette dynamique nationale les universités ont pu sortir de leur isolement et échanger leurs expériences, chercher ensemble des solutions à des problèmes communs. Ce besoin de collaboration a permis aux universités d'Ile-de-France de se regrouper en une association interuniversitaire "HANDISUP ILE-DE-FRANCE" avec un objectif central : l'amélioration de toutes les conditions de vie des personnes handicapées dans les établissements d'enseignement supérieur de la région Ile-de-France. Une dizaine d'opérations prédomineront cette action :

- ➔ inciter toutes les universités d'Ile-de-France à définir et mettre en oeuvre une politique commune en faveur des personnes handicapées;
- ➔ faire connaître et pérenniser les services universitaires permanents d'accueil et de suivi des personnes handicapées (étudiants et personnels), leurs fonctions et activités spécifiques, susciter leur création dans les autres établissements;
- ➔ échanger les expériences de chaque établissement et mener en commun des actions concertées, en particulier vis à vis des partenaires extérieurs;
- ➔ création d'un pool de mise en commun :
 - de matériel spécifique,
 - de dossiers documentaires;
- ➔ coordonner les actions d'accompagnement :
 - existantes pour les déficients auditifs,
 - à mettre en oeuvre pour les autres handicapés;

- ➔ diffuser l'information;
- ➔ oeuvrer dans le cadre de l'insertion professionnelle;
- ➔ aider les étudiants à créer une association régionale en Ile-de-France;
- ➔ susciter la création d'autres associations régionales homologues en vue d'éventuelles fédérations nationale et européenne.

Après cette vue d'ensemble sur les actions nationales et d'une région - celle d'Ile-de-France -, la présentation d'un service existant depuis 1973 illustrera le travail qui a pu être fait et tout le chemin qui reste à faire pour réussir et banaliser l'intégration des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur.

La nécessité d'un accueil spécifique pour des étudiants handicapés est apparue lors de la présence de quelques étudiants handicapés dans des enseignements scientifiques avec tous les problèmes posés notamment par les travaux pratiques. A partir de ces quelques étudiants, plusieurs enseignants bénévoles ont réfléchi ensemble aux solutions qui pouvaient être apportées pour améliorer les conditions de vie des étudiants. La nécessité de la prise en compte des besoins spécifiques de cette population d'étudiants est très vite apparue mais pendant cinq années, ces enseignants ont dû démontrer par leurs actions qu'un accueil et un suivi permanent était indispensable.

Parallèlement à cette action une très lente évolution dans les mentalités avait permis l'élaboration d'une loi d'orientation en faveur des personnes handicapées dans la société française. C'est en fonction de ce contexte que les instances universitaires du campus Jussieu qui regroupent deux universités très importantes (PARIS VI - Pierre et Marie Curie - et PARIS VII - Denis Diderot) ont créé un service d'accueil spécifique pour les étudiants handicapés. Cette décision politique des universités a créé une dynamique entre toutes les instances universitaires, car il est impossible de mener une politique d'intégration sans l'implication de tous. La naissance de ce réseau a conduit à la création d'une commission qui a pu étudier, avec une vue d'ensemble, les problèmes posés aux étudiants handicapés à chaque instant de leur vie universitaire :

- accueil, orientation;
- suivi des études;
- vie quotidienne, sociale et culturelle;
- insertion professionnelle.

L'intégration d'un étudiant commence par une bonne orientation dans le choix de ses études par rapport à un objectif déterminé, l'insertion professionnelle étant le plus logique. L'accueil personnalisé a très vite permis de travailler en ce sens, avec les conseillers d'orientation et les enseignants qui ont ainsi pu prendre la mesure des problèmes rencontrés par les étudiants handicapés

L'amélioration des conditions de vie à l'Université passe, en priorité, par les accessibilités. Un état des lieux a été fait et les travaux ont été réalisés selon un calendrier. Dans cette planification des toilettes adaptées pour les personnes en fauteuil ont été construites. Tout en

DISABLED STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ATHENS - GREECE

Despina SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU
Career Counsellor - Athens (GR)

recherchant les subventions indispensables à ces réalisations un gros travail sur l'encadrement pédagogique a pu être mené. Très vite, le manque d'accès aux documents a été ressenti. Le service s'est donc équipé d'un photocopieur qui a été mis, en libre service, à la disposition des étudiants. Ce service a aussi permis d'établir un contact direct avec les étudiants, tissant ainsi des relations privilégiées. Des accords avec les bibliothèques du campus ont permis de doubler la durée du prêt pour les étudiants handicapés.

Les énormes progrès de la technologie ont permis aux universités de s'équiper de matériels spécialisés améliorant les conditions de vie des personnes handicapées. C'est ainsi que le Campus Jussieu a pu acquérir en 1989 un poste informatique pour non voyant. Une salle de cours a pu être aménagée et un poste de moniteur a été créé. Au fil des années, d'autres acquisitions ont été faites, notamment des logiciels de grossissement de caractères. Un projet d'équipement d'un centre de transcription braille en libre service est à l'étude et devrait se concrétiser dans le courant de l'année 1994.

Il a été plus difficile d'aider les étudiants déficients auditifs car la technologie à leur rencontre avance plus lentement. C'est la raison pour laquelle nous avons cherché en 1990, par le biais du mécénat, des crédits permettant de leur dispenser des cours de soutien spécifique. Depuis, cet encadrement a été pris officiellement par le Centre National de Ressources pour Étudiants Sourds et Malentendants. Là aussi l'avancement de la technologie nous a permis de nous équiper, cette année, en matériel Émetteur-Récepteur pour les malentendants.

Les étudiants handicapés du campus peuvent tous participer aux activités culturelles proposées à l'ensemble des étudiants. Depuis deux ans le Département des sports a ouvert en plus des activités communes à l'ensemble des étudiants - handicapés ou non - des activités de loisirs spécifiques aux étudiants handicapés.

Grâce à la loi de juillet 1987 sur l'obligation d'emploi de personnes handicapées, les relations avec les entreprises se sont resserrées et des collaborations se tissent actuellement sous différentes formes : parrainages, organisation de stages, tutorat d'entreprises, ...

Les résultats de l'enquête menée par le Ministère de l'Éducation Nationale démontrent que, si un énorme travail reste à faire, de nombreuses actions ont été développées créant une situation complexe mais diversifiée quant aux solutions trouvées.

S'il est possible et nécessaire de coordonner une politique commune et de regrouper les moyens matériels mis à la disposition des étudiants handicapés, il faut cependant veiller à ne pas créer des universités "spécialisées" dans un handicap particulier et éviter ainsi la constitution de ghettos.

L'augmentation croissante de la fréquentation du Relais Handicap Santé, (7 étudiants en 1979, environ 350 en 1993) démontre bien la nécessité d'une accueil spécifique, d'autant que l'ensemble des universités françaises observe la même progression.

According to the results of a recent survey (1993) conducted by the Counselling Centre of the Department of Psychology of the University of Athens, there are 386 disabled full time university students in various disciplines (i.e. the 0.46% of the total number of students of the University of Athens), of whom 226 are girls (58.5%) and 160 are boys (41.5%). The data analysis has shown that 289 students are chronically ill (thalassaemia), 37 of them are deaf, 37 are blind, 10 students are motory disabled and 14 students have various developmental problems (Kalantzi-Azizi, A., 1992). The State Law facilitates them in entering the university educational system and conquering the university knowledge. But practically, the attendance of the university courses and the acquisition of the knowledge are extremely difficult for them.

The difficulties start with the fact that the Directorate of Higher Education of the Ministry of Education has not a specific department organised to deal with the problems of the disabled students. On the other hand, the University itself has not the substructure to provide the required services. As a result the disabled university students face serious problems which have to do with the followings :

- 1) the lack of study methods and study technical aids;
- 2) the lack of interpreters for the deaf students and libraries for the blind ones;
- 3) the lack of adequate career counselling, study orientation and career information;
- 4) the lack of counselling to develop crucial life skills for a successful living;
- 5) the due to the lack of adapted buildings difficulties in approaching the university classrooms and contacting the university staff and the fellow students.

All these difficulties lead them to a kind of "learning isolation" since most of them are restricted to study at home alone and also to a kind of "social isolation" since they can not take part in the social life of the University such as the cultural events, sports, festivals, excursions and the like (Kalantzi-Azizi, A., 1992).

The Counselling Centre of the Department of Psychology, founded in 1990, is the only university agent which tries to provide services for the disabled students. The basic objective of the Centre is to help the university students to deal more effectively with educational, personal and interpersonal issues. In this context the Centre has started to work on three projects for the integration of the disabled students.

The first one (duration of two years - partially financed by the EEC programme HORIZON) concerns the deaf students. The objective is the training of a group of students of the Department on the issues of

counselling the deaf.

The whole experience is being registered and translated into English up to the end of 1994. The programme will be repeated for deaf and blind students in the context of HELIOS II.

The second project has to do with the blind students. In the context of an experimental programme, the personnel of the Department, aided by a blind student, tape the lectures given by the professors of the Department in order to provide the blind students with a study tool.

The third project is a research on the special needs of the students who are motory disabled. The scope is the formation of a special counselling and advising programme for them to meet their special needs.

Of course, the Centre can not offer the disabled a lot without the necessary financial support to hire the professionals who are able to provide the services required. On the other hand, there is needed the exchange of international experience and information on new guidance approaches and new technological aids.

I have the opinion that there is of great importance for the disabled students the provision of services on the study orientation, the career information, the study methods, the technical aids, the medical care, the scholarships, the subsidies, the guidance in every day life and the job readiness. Obviously, the subject provision is a very aspirant goal which requires the cooperation of various professionals and consequently the formation of an interdisciplinary group of experts to work on it.

Emphasis must also be given to the occupational choices since those with disabilities may have limitations that restrict their freedom in choosing among the various occupations. The above means a continual cooperation between the counselling services of Secondary and Higher Education.

Since there are no other organisations in Greece for counselling or advising the disabled university students, I think that it is absolutely necessary for the Counselling Centre to be financed and generally supported by the State in order to achieve its goals. The provision of the required services is the only way for the disabled students to live the period of their university studies as a period of personal development and not as a traumatic experience...

REFERENCES

- KALANTZI-AZIZI, A. (1992), *Students with special needs at the University of Athens*, presentation, European Interdisciplinary Congress, Rhodes-Greece, 8-10/5/1992 (in Greek).
- SIDIROPOULOU-DIMAKAKOU, D. (1992), *Career Guidance and Counselling for the Disabled Women*, presentation, European Interdisciplinary Congress, Rhodes-Greece, 8-10/5/1992 (in Greek).

HIGHER EDUCATION AND DISABLED STUDENTS IN THE UNITED KINGDOM

Alan HURST (Professor)

Adviser for Disabled Students at the University of Central Lancashire, Preston
and Senior Vice-Chair of Skill: The Naul Bureau for Students with Disabilities

Before discussing the situation of disabled students it is important to outline the general context of higher education policy and provision, a field which has undergone major changes in recent years.

Traditionally in the United Kingdom higher education can be seen as elitist and was taken up by a minority of the population. It was provided first by universities and by specialist colleges and then later by polytechnics also. Funding for the different types of institution came from different sources. Legislation passed by the Conservative governments has changed this. The Education Reform Act 1988 allowed polytechnics to become more independent of local control whilst the Further and Higher Education Act 1992 brought greater unity to the system. The 1992 Act allowed polytechnics and many of the larger colleges of higher education to call themselves universities whilst funding was centralised being channelled from the government via the Higher Education Funding Councils (for England, for Scotland, and for Wales). The institutions are allocated a block grant which they are free to decide how to spend. They also derive a significant part of their income from students' fees and thus an element of competition is present in trying to attract students to their courses. The 1992 Act also created new bodies responsible for monitoring standards and quality. The net result of these changes has meant that higher education has moved from being elitist towards something which is more available.

Turning now to look at students the typical entrant to higher education goes to university when eighteen years old and enrolls as an undergraduate on a first degree programme which takes three years. (At this point it is important to note that many institutions welcome part-time students, many of whom are mature students aged over 21.)

Entry to universities for the typical student depends upon their performance in General Certificate of Education (Advanced Level) examinations. In theory it is necessary to obtain passes in only two subjects. In practice there are too many students chasing too few places, especially for the popular courses in the most prestigious institutions, and so entry is competitive. Thus to secure a place on some courses it is necessary to obtain passes at the highest level (Grade A) in at least three subjects. Applications to higher education are centralised with students completing a single application form. On this they can nominate up to eight different courses. When the completed application is received at the central office it is copied and circulated to the nominated institutions. In the past applicants would be invited for an interview but today, with the large increase in the number of applications, institutions tend to offer places conditional upon attaining specified grades in the GCE 'A' level examinations without actually meeting the applicants. The results of these are published in mid-August and for those who do not meet the conditions a clearing-house system operates to try to match vacancies with suitably qualified applicants

in the six or seven weeks before the start of the academic year.

Finally, before looking at disabled students there is the matter of student finance to address. Currently students who are given places in higher education have their tuition fees paid by the government. These fees differ between courses and institutions. Most students choose to study at institutions some distance away from their homes and so the cost of daily living needs to be met. For many students an allowance is provided by their local education authority although the amount of this depends on their parents' income. Also the maximum amount available was frozen in 1990 and if this is insufficient for their needs students are expected to obtain a loan from the state which they can repay later. Many now take part-time jobs.

Entry to higher education for disabled students follows the same lines. The first stage is to obtain information about the courses available. Today, in addition to the general prospectus, many institutions provide special publicity for disabled students. There are also guides published by Skill: The National Bureau for Students with Disabilities. Having made a preliminary decision about where to study the student completes the UCAS application form. This contains a special section where it is possible to indicate that the person has a disability and the nature of need arising from it. When copies of the form arrive in the chosen institutions and if the institutions have the appropriate systems in place, the adviser for disabled students is contacted and it is likely that the applicant will be invited to visit the institution in order to experience the environment at first hand, to explore any potential difficulties, and to take part in making a decision about whether it would be appropriate to take up a place if offered one. (Note that the offer of a place is still dependant upon academic attainments.)

If the applicant is successful and enters higher education a number of other matters need to be considered. These can be placed into two categories. First there are those relating to study, teaching, learning and the curriculum. In particular attention might need to be directed towards making suitable arrangements for assessment and examinations. Clearly too there are issues of access - both physical access to buildings for wheelchair users and access to study for students who are blind or deaf. The second category covers life outside the classroom and includes living accommodation, student social life, and for some students with severe disabilities the provision of personal care. Many of these matters involve finance. In the United Kingdom disabled students who qualify for financial support from their local education authorities can also claim additional funds, a system introduced in 1990. It is possible to claim an annual amount to cover additional costs incurred as a result of a disability (e.g. having to use taxis instead of public transport), an annual amount to cover any additional costs for non-medical personal sup-

port (e.g. the provision of communicators for deaf students), and a single payment to cover the cost of any special equipment (e.g. a portable computer). The maximum amounts available have been adjusted each year in line with the rate of inflation. It should be said that the awards are not available to part-time students and also that because the local education authorities vary in the ways in which they administer the funds there are difficulties and inconsistencies.

Whilst the financial position of disabled students has improved considerably in recent years, the situation for those institutions which have tried to develop their policies and provision remains unsatisfactory. In short they receive no additional financial support to cover any costs they incur. Institutions need money to pay for specialist staff they employ, to buy equipment, and to alter and improve their physical environment. If it is accepted that students with disabilities do lead to additional expenses for institutions there is no incentive to recruit them. However despite this it is true to say that many institutions have made improved provision in recent years and that the range of choices for students with varying disabilities has increased. Much of this has resulted from the concern with equal opportunities and an enlightened attitude on the part of senior managers.

One approach that is frequently the subject of debate in the United Kingdom is that of having "centres of excellence". This means that within each region there would be an institution which would offer high quality support to students with a particular disability, for example blindness, whilst a neighbouring one would have a different speciality. Whilst this might have some appeal for those concerned with a cost-effective approach to provision, many people find this unacceptable. At the academic level it assumes that studying particular subjects in different institutions is the same whilst at the level of equal opportunity and equal choice it is restricting the possibilities for disabled students. In 1993 there has been one optimistic development in that the Higher Education Funding Council (England) set aside £3M to be given to institutions to encourage them to develop and improve their existing policies and provision. Sadly only a limited number of the requests from institutions could be supported but it is hoped that as a result of this special initiative the results of the various projects can be disseminated and that more progress will be made. What is needed above all else is a strategy for directing funds to institutions on a more permanent basis so that they will not feel that they are losing money by encouraging more disabled people to join their courses. This might be facilitated if the situation in the United Kingdom followed what has happened elsewhere, notably in the USA, and saw access to higher education as an issue of civil rights. For many years now there has been legislation to safeguard the rights of women and of people from the ethnic minority communities in the United Kingdom. Progress might come more speedily if the rights of disabled people were also recognised.

ACCESS PROGRAMME FOR STUDENTS WITH DISABILITIES UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN.

Carmel O'SULLIVAN,
Dean of Women Students

Connor DOWLING,
Director, Access Programme

At present there are approximately 70 students involved in our Access Programme. We cater for students with a wide range of disabilities, such as Visually Impaired, Hearing Impaired, Mobility Impaired and many other disabilities. With the aid of funding from Europe through the Horizon Project we have managed to make very good progress since January 1993.

The College is now almost totally accessible for wheelchair users. College has appointed a part-time Librarian to develop services for the Visually and Hearing impaired and also wheelchair users. Technology has been the key to progress in this area. Students are trained in the use of such equipment as Braille and Speak, Image Enhancing Software, Voice Synthesisers, Close Circuit Televisions. This technology enables the students to effectively access information from the campus network system, to attend lectures and to communicate in a new medium with the local and international community.

Those students with hearing impairments use recording equipment and radio aids. Visually impaired students use Close Circuit Televisions, Enhanced Computer Screens, Braille and Speak Pocked Computers and Voice Synthesisers. Two-Way radios also keep staff and students in contact in the event of an emergency.

Our Braille Unit produces the largest volume of brailled material in the country. A Reading Service also provides books on tape. Transcribing Services are provided for the profoundly deaf. This year we are employing two interpreters on a limited basis. Examination facilities are tailor made to suit individual needs.

While we are still developing and have a long road to travel, we are confident that we are making good progress. The service is definitely making life easier for our students. This in turn facilitates greater integration into College life.

"Every disability demands personal inventiveness which adds to the wealth of human accomplishment. The presence of people with profound disabilities ultimately enriches life and elevates the spirit of all people" (Susan Scott Palmer). We believe that this is the key to genuine integration. When students with disabilities accept that they have a great contribution to make to College, they will grow in self-esteem.

This in turn will help them to integrate and participate fully on an equal basis with their able-bodied peers. The staff have a major role to play in this development. Care must be taken at all levels to avoid an ethos of dependence. While providing the necessary supports which will level the playing-pitch, students must then be encouraged to grow in independence. In this way, Universities will be playing an important role in preparing young people to participate fully in the life of the community, when they leave College. Adequate education is essential to provide equal choices and opportunities.

In our working with students with disabilities, it is important to focus on the person rather than on the disability. This will ensure that all our planning and programmes are based on care for the dignity of the person.



STUDYING IN THE NETHERLANDS WITH A PHYSICAL HANDICAP

Willem TEMMINK
Handicap & Study, Utrecht

Let me start by introducing myself to you, a reader of the FEDORA NEWSLETTER. My name is Willem Temmink; I am 42 years old and I live near Amsterdam. As a professional social worker, I specialised in supporting services for disabled people involved in schooling and education.

Almost 12 years ago I started working at the office of Handicap & Study. During this period quite a lot has changed in the fields of e.g. technical adaptations, facilities and legislation. These changes, as well as the evolution in view point and the increasing opportunity for disabled people to attend higher education, make the job very interesting and varied.

First I will tell you something about the structure of higher education in the Netherlands, as it exists at this moment. Next I will tell you, in the light of these facts, about my work in higher education, and about a desirable way of thinking, that has to be promoted and developed in order to increase the participation of disabled people in normal schooling and education.

Higher Education in the Netherlands has been divided into two "sections", namely scientific (academic) education and higher vocational education, each organised in different types of universities. Higher vocational education was unified about four years ago. - Before, all the different kinds of vocational education had their own schools and infrastructure. - It became more applied, more job oriented level inside the university. This managerial level and the structure of Higher Education are settled in the "Higher Education and Scientific Research Act", effective since September 1993. This act is very important for our work, because for the first time, specific situation of disabled students and the progress of their educational careers is taken into account. For example this act dictates that the various faculties have to establish so-called educational and examination rules. In these rules, attention must be paid to opportunities for disabled students to participate in education and examinations. In practice, faculties defined the regulations of the law rather broadly. This makes it easier providing adaptation for someone individual needs on individual grounds.

Handicap & Study, on the other hand, is a national organisation which tries to give some support both to individual motor and sensory disabled students in order to continue their education, as well as to the university that is trying to help them. In fact, as you are a student-counsellor or student advisor, you can get the latter mentioned support. This kind of service is quite practical and concerns all kinds of subjects e.g. finances (scholarships and other possible social benefits), welfare facilities, resources, special transportation and addresses of interested parties. This information is provided within the context of personal advice, in order to make it useful for the individual person involved. In many cases two or more interviews will be necessary to make the situation clear. It is very useful if information and advice can be made "clear" simultaneous to the student involved and to the student advisors. So I try to arrange a joint action.

The same procedure is used for pupils finishing their secondary school and looking for further study possibilities. In this case, Handicap & Study is quite often confronted with questions about the physical and mental practicability of certain studies. Although they might be interested in certain study-areas, most of these pupils are not well informed about concrete study-contents. The disability has to be taken in account.

Likewise, the career opportunities following the course must be considered too. "Is there any chance that I will find a job, when I finish my study?", will frequently be the first question. For some people this is a much more important starting-point in the discussion than questions about studies which might be interesting or suitable to the particular person.

These examples show how labour-intensive the service can be. It is evident that an apparently similar disability can be experienced completely different by different disabled students. As a matter of fact, these different feelings have completely different effects on study activities. Differences between universities must also be taken into consideration. Consequently, services always have to be "made to measure".

Although Handicap & Study has existed for almost 50 years, the nature of its activities has changed quite often. In fact, at the same pace as society as a whole as well as governmental policy have changed.. In the seventies, for instance, major part of the job consisted

in the supervision of pupils, who came from special schools and wanted to enter normal (secondary) schools. Young people too, who became disabled in the course of their school career, could get advice and supervision.

In the Netherlands, special education extends to lower secondary level. But, just like able bodied pupils, disabled pupils have different needs and intellectual gifts, so those pupils who can handle more difficult subjects want to attend higher levels of secondary education. Handicap & Study promoted regular education for motor and sensorial disabled pupils, and is still doing this. This does not mean that special education is inferior in every respect; for those who need a lot of care in physical or mental respect, special education is still important.

In the mid-eighties, public authorities decided to establish a legal framework, in which special schools from different types (for visually impaired, hearing impaired and motor disabled pupils) had also to give support to normal schools where disabled pupils were studying, as well as to the pupils themselves. In spite of the fact that this assistance was

rather limited in time, it changed the activities of Handicap & Study. Public authorities ordered Handicap & Study to provide assistance in higher education, as described above.

One of our tasks is also developing a critical view to the measures often to rash by the government. When measures or legislation are harmful for disabled people, it can be necessary to gather support to make the government change their measures. In the field of scholarships, rules for the matriculation of students in higher education, check on the study-progress etc. hard and fast rules are applied. On the other hand, those rules are not always fair. Disabled students study-periods can last longer and will cost more money to the authorities. But this is not their 'fault'.

Handicap & Study, for instance, will try, together with student advisors on the universities, to make the government consider supplementary legislation or exceptions to the rules, for disabled students.

In this way, as a national institution, Handicap & Study tries to play a co-ordinating role. Disabled students

as well as the various institutions of higher education profit of this activity.

This summary has described the present situation in the Netherlands within higher education, a description in a nutshell, and also the specific tasks of Handicap & Study inside higher education.

Perhaps there will be an opportunity in the future to describe some concrete cases, covering different kinds of disabilities and show different working methods.

As a reader of FEDORA NEWSLETTER you might have questions or other reactions to my article. In this case, please write me. Write me also if you want to communicate your own experiences to compare them with the Dutch situation.

Address:

Willem Barentszstraat 5, 3572 PA Utrecht, Netherlands
telephone : 31 (0)30-718021; fax: 31 (0)30-721628.

COMMENT ANALYSER ET ÉVALUER LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES AFIN D'AMÉLIORER LEUR EFFICACITÉ ? (2^{ème} partie)

Michel HUTEAU,
Directeur de l'I.N.E.T.O.P.

3. Comment caractériser les interventions éducatives ?

Les objectifs étant définis, on peut se demander quels types d'intervention, ou quelles méthodes, permettent au mieux de les atteindre. L'attitude consistant à mettre en oeuvre de nombreuses méthodes dont l'effet sera cumulatif et à évaluer l'effet de cet ensemble sur une série d'objectifs est parfaitement justifiée d'un point de vue pratique. Il est, certes, important de pouvoir évaluer les effets de programmes de préparation au choix professionnel s'étalant sur plusieurs années (les 4 ans du collège et les 3 ans du lycée, par exemple) qui comportent des exercices et des mises en situation variés. Mais cette manière de procéder ne permet pas de mettre en correspondance des méthodes particulières et des objectifs particuliers, aussi n'est-elle pas très propice, bien que ce soit néanmoins possible par des moyens indirects, à l'établissement de conclusions permettant l'amélioration des interventions. Il paraît donc souhaitable, sinon de classer les méthodes utilisées, du moins de définir quelques axes permettant de les caractériser. Cette caractérisation est également nécessaire afin de mieux comprendre pourquoi certaines méthodes conviennent bien à certains individus et moins à d'autres. Mais les méthodes utilisées en orientation constituant un ensemble fort hétérogène (5). Une telle caractérisation n'est pas très aisée et ne peut donc être qu'approximative.

Afin de clarifier cette question, nous proposons d'examiner les méthodes selon trois points de vue : leur relation avec les objectifs, leurs caractéristiques formelles, et leurs rapports avec les phénomènes relationnels, affectifs et cognitifs.

Méthodes et objectifs

Le lien entre méthodes et objectifs est parfois très clair, parfois il l'est moins. Dans les cas où il est clair, il s'agit généralement d'exercices dont la portée est limitée. Citons quelques exemples. Les exercices où le sujet doit classer un

ensemble d'activités professionnelles en adoptant successivement plusieurs points de vue qui ne lui sont pas spécifiés, visent à rendre plus complexe la représentation des professions, l'activité même de classement doit conduire le sujet à utiliser de nouveaux descripteurs. Dans le logiciel "Socrate" (6), le sujet indique un ordre de préférence pour des métiers et il déclare les critères sur lesquels il fonde cet ordre, on lui demande ensuite de classer les métiers selon plusieurs points de vue, la comparaison entre le premier classement et les suivants lui permet de prendre conscience des divergences éventuelles entre sa conduite et les raisons qu'il en donne; tout l'exercice vise donc à faciliter chez le sujet la prise de conscience de ses critères réels de jugement.

La difficulté à relier méthodes et objectifs peut avoir au moins deux origines : le caractère "multiforme" de la méthode, est une connaissance insuffisante des processus qu'elle déclenche. Comme exemple du premier type on peut citer les stages et les visites d'entreprises - plus généralement tout ce qui ressemble à des mises en situation. Dans les activités de ce genre un grand nombre d'objectifs peuvent en principe être poursuivis mais on a beaucoup de mal à définir précisément les conditions permettant à chacun d'être atteint et on n'a généralement pas la possibilité d'agir sur ces conditions. Comme exemple de second type, citons la simple application d'un questionnaire d'intérêt. Bien que cela puisse être contesté il nous paraît légitime de considérer qu'il s'agit, au moins à la limite, d'une intervention éducative. L'application de ce questionnaire, même sans exploitation ultérieure (ce qui n'est évidemment pas recommandé !), va déclencher chez le sujet une activité mentale, du moins dans les cas les plus favorables. Mais on ne sait pas très bien dans quelle direction va se développer cette activité : réflexion sur ses intérêts, mise en correspondance des intérêts et des professions, réflexion sur les relations entre activités professionnelles et activités de loisirs ... ?

Si beaucoup d'interventions éducatives sont bien centrées sur des objectifs relatifs à l'orientation scolaire et pro-

fessionnelle du sujet, il en est d'autres qui, présentées dans le cadre de l'aide à l'orientation, ont en fait une portée beaucoup plus large. Certaines visent à la socialisation des élèves en ne se limitant pas à la socialisation qui se manifeste par l'insertion professionnelle et dans le travail. D'autres visent à l'intégration scolaire, à la motivation ou la remotivation pour le travail scolaire, en utilisant d'autres leviers que la construction d'un projet personnel à forte composante professionnelle. D'autres encore visent au développement personnel - faciliter l'expression, aider à l'affirmation de soi, développer la curiosité - sans se préoccuper beaucoup des retombées de ce développement dans le domaine de l'orientation strictement défini.

Dans ces interventions le contenu est choisi généralement de telle qu'il suscite directement l'intérêt de l'élève, qu'il corresponde à quelque chose dont il a déjà une expérience. On suppose que ce qui est acquis à propos de ce contenu pourra être transféré sans difficulté aux contenus professionnels. Or, ceci est loin d'être toujours évident : on peut réfléchir longtemps sur la manière de se comporter lorsque l'on doit acheter un vêtement et acquérir dans ce domaine un style de décision rationnel, mais il n'est pas du tout évident que cette compétence nous sera d'une grande utilité lorsqu'il faudra opter entre deux filières. C'est le problème général du transfert d'apprentissage. Ces remarques n'ont pas pour but de disqualifier les méthodes qui visent à doter le sujet de compétences très générales, mais simplement à attirer l'attention sur le fait que le sujet ne se caractérise pas seulement par des compétences générales mais aussi, certains vont jusqu'à dire surtout, par des compétences spécifiques relativement à des domaines particuliers.

L'examen du processus de construction d'un projet suggère une répartition des méthodes en trois grandes classes : les méthodes visant à la connaissance de soi, les méthodes visant à la connaissance du système de formation et des activités professionnelles, et, finalement, les méthodes visant à faciliter la mise en correspondance, à des fins d'exploration, de sélection et de décision, de ces deux ensembles. Une telle répartition peut être affinée. En effet,

dans chacun des trois domaines, on peut considérer des processus, de plus en plus élémentaires, dont la facilité peut devenir l'objet de méthodes spécifiques. Si l'on considère, par exemple, la connaissance de soi, elle suppose notamment : la prise de conscience des évaluations dont on est l'objet de la part d'autrui ; l'utilisation d'une série de cadres de références intra et inter-individuelles permettant l'auto-évaluation, ces cadres de références sont à élaborer ; elle suppose aussi la mise en oeuvre de processus d'attribution, permettant d'interpréter, de situer, de relativiser, d'ordonner les évaluations dont on est l'objet.

Cette manière de définir les méthodes présente un grand avantage. Elle permet, par agencement modulaire, de constituer des programmes "représentatifs", c'est-à-dire développant l'ensemble des capacités nécessaires à la construction d'un projet. C'est sans doute la meilleure manière de procéder si l'on souhaite avoir des programmes dont chaque partie a un effet, identifiable, et cumulable aux effets des autres parties. Mais une telle démarche a aussi des limites. En allant trop loin dans l'analyse on risque d'aboutir à une vision excessivement morcelée du fonctionnement psychologique, dans laquelle on oublierait que la construction d'un projet est un processus, certes constitué d'éléments, mais profondément intégré. Pour l'instant, cette limite nous paraît plutôt théorique. Les programmes actuels sont critiquables bien plus parce qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte le détail des processus, que parce qu'ils prendraient trop ! Une seconde limite de cette démarche est qu'elle centre quasi-exclusivement l'approche sur les opérations mentales à l'oeuvre et néglige les contenus, les connaissances qu'il faut acquérir. On ne peut se contenter de dire qu'il faut développer des modes de pensée et que les connaissances viendront "par surcroît". Or, s'il y a une certaine spécificité des méthodes par rapport aux opérations, ceci est beaucoup moins vrai par rapport aux contenus.

Caractéristiques formelles des méthodes

D'un point de vue formel les méthodes peuvent être caractérisées par les supports qu'elles utilisent et par la structuration qu'elles imposent à l'activité du sujet. On peut aussi les examiner en fonction de leurs bases théoriques.

La caractérisation selon les supports est l'axe de différenciation le plus visible. On distingue classiquement dans ce domaine des méthodes utilisant des supports traditionnels - la parole et le texte écrit - et des méthodes utilisant des supports plus modernes quant à la technologie de la communication - les moyens audio-visuels et, plus récemment, l'informatique. Il existe des études évaluatives comparant les méthodes en fonction de leur support. Il en ressort que les supports "modernes" seraient un petit peu plus efficaces que les supports "traditionnels". On ne sait pas très bien si certains de ces supports sont ou non meilleurs que d'autres. En tout cas, il semble certain que l'on a intérêt à les ajouter aux supports traditionnels.

Les méthodes pédagogiques structurent ou encadrent plus ou moins l'activité de l'élève. Parmi les méthodes "structurantes" on peut citer toutes celles qui utilisent des questionnaires, qui mettent en oeuvre des exercices dont la forme est imposée et la finalité bien précisée, qu'il s'agisse de connaissance de soi, de connaissance du monde professionnel ou d'aide à la décision. Les formes directives d'entretien font partie de ces méthodes. Les méthodes lais-

sent une initiative importante au sujet ou "peu structurantes" sont de deux types. Il y a d'abord celles dont ni les finalités, ni les modalités d'exécution, ne sont parfaitement définies. C'est le cas de l'entretien non-directif. C'est aussi le cas des stages, visites d'entreprises, carrefours-métiers, même lorsqu'un effort est fait pour encadrer l'activité, en fournissant par exemple des grilles d'analyses des stages ou des modèles pour les comptes rendus de visites. Ces méthodes structurent peu l'activité du sujet car elles sont elles-mêmes peu structurées. Mais il y a une seconde catégorie de méthodes qui structurent elles aussi assez peu l'activité du sujet et qui, elles, sont structurées. Le paradoxe n'est qu'apparent : le sujet a des possibilités d'initiative car la structure en question est très complexe. Deux exemples peuvent être cités : les systèmes auto-documentaires et les logiciels d'aide au choix professionnel du genre "Choice" ou "Sigi". Dans les deux cas une masse importante d'informations est strictement structurée a priori. Les démarches possibles sont déterminées, répertoriées et leur nombre est limité. Mais ce nombre est très élevé, d'où l'initiative laissée au sujet pour choisir le cheminement correspondant au problème qu'il se pose dans l'état actuel de sa réflexion. Les tendances éducatives actuelles valorisent les méthodes où l'activité est peu encadrée. Si l'on veut encourager à l'autonomie, il paraît en effet souhaitable d'utiliser des méthodes où une certaine autonomie peut se déployer. Cette position doit cependant être nuancée : l'autonomie suppose des conditions et certaines d'entre elles peuvent très bien être plus facilement atteintes avec des méthodes qui encadrent fortement l'activité du sujet.

On pourrait s'attendre à ce que les méthodes éducatives diffèrent largement selon les conceptions théoriques de leurs promoteurs : c'est loin d'être toujours le cas. On est parfois frappé de voir des tâches apparemment très voisines proposées à partir de positions théoriques aussi différentes que la psychologie humaniste, la psychologie cognitive, voire même certaines formes de freudo-marxisme. Ces positions théoriques seraient-elles plus proches qu'il ne semble ? J'ai plutôt le sentiment que cette convergence provient d'une liaison un peu lâche entre les théories auxquelles on se réfère et les méthodes qui sont censées, sinon en être tirées, du moins leur correspondre... S'il n'y a pas de relations étroites entre méthodes et théories, il y a cependant des styles éducatifs associés à des préférences théoriques. Ceux qui se réfèrent aux théories dynamiques choisiront plutôt des méthodes où le sujet exprime, projette ses motivations et les conflits auxquels elles donnent naissance. Attentifs aux phénomènes d'identification ils inciteront le sujet à prendre une conscience claire des modèles qu'il a assimilés, à les assumer ; éventuellement ils lui proposeront de nouveaux modèles. Ceux qui se reconnaissent dans les théories behavioristes ou néo-behavioristes préféreront les méthodes qui mettent l'accent sur les facteurs externes de l'apprentissage, comme la mode de présentation des informations ou le type de renforcement donné. Ceux qui adoptent plutôt les points de vue cognitivistes, points de vue qui ont inspiré notre analyse des objectifs, choisiront plutôt les méthodes qui stimulent l'activité mentale spontanée.

Phénomènes relationnels, phénomènes affectifs et cognitifs

Les méthodes peuvent être distinguées par la place plus ou moins grande qu'elles accordent aux processus d'interaction sociale. Ces processus sont au premier plan dans les entretiens et dans les travaux de groupe, avec des

objectifs différents dans chaque cas. L'entretien est certainement la méthode qui permet le mieux la clarification du problème posé par le sujet et l'appréhension de la dynamique, affective et cognitive, sous-jacente à sa conduite. L'entretien n'est pas seulement une méthode diagnostique : il est l'occasion de prises de conscience et c'est au cours de l'entretien que les informations les plus pertinentes peuvent être données... et ont le plus de chances d'être retenues. L'intérêt du travail en groupe est autre. En permettant la confrontation des opinions il permet l'enrichissement de chacun. Cette confrontation, dans la mesure où elle donne naissance à des conflits cognitifs, est source de décentration, donc de nouvel enrichissement. Les possibilités offertes par ces méthodes interactives expliquent et justifient leur grand développement. Mais des méthodes impersonnelles peuvent viser des objectifs voisins. L'acquisition de connaissances sur soi et sur le monde des formations et du travail, les prises de conscience relativement à ce que l'on est et à ce que la réalité sociale peuvent très bien être suscitées par des exercices ou des questionnaires, où l'on amène le sujet à rechercher des informations nouvelles, où on le met en présence de certaines contradictions. L'interaction avec l'ordinateur est un autre exemple de méthode ne faisant pas appel directement aux processus inter-personnels, du moins tant qu'on ne prend pas la machine pour une personne ! Fréquemment, les interventions éducatives intègrent des phases impersonnelles et des phases inter-personnelles. La séquence est généralement la suivante : travail personnel qui suppose une production individuelle, puis mise en commun des productions de chacun, et finalement discussion du groupe sur les productions individuelles et la production collective. Dans des interventions de ce type il n'y a évidemment guère de sens à examiner l'effet de chaque phase considérée isolément.

L'activité de construction d'un projet, nous l'avons noté, comporte, comme toute activité, des aspects cognitifs et des aspects affectifs. Ces aspects sont solidaires mais les interventions éducatives peuvent être plutôt centrées sur les uns ou plutôt sur les autres, ce qui, d'une certaine manière, nous ramène à la question des objectifs. Au pôle cognitif on rencontrera toutes les méthodes qui apportent des connaissances ou permettent leur acquisition, et toutes les méthodes qui visent à faciliter la mise en oeuvre de processus de traitement de l'information. Au pôle affectif on trouvera des méthodes où le sujet est conduit à exprimer ou à projeter ses sentiments et motivations, celles qui le conduisent à éprouver des émotions, ce sont celles où le sujet est "mis en situation". Cette distinction entre méthodes est parfois difficile à établir. Selon le degré d'implication du sujet une étude de cas ou un jeu de rôle, par exemple, pourront être considérés comme relevant plutôt du pôle affectif ou plutôt du pôle cognitif.

A ces diverses manières d'examiner les méthodes, il faut en ajouter une autre, essentiellement économique, concernant leur coût. Si nous sommes d'accord pour améliorer les interventions éducatives, nous serons aussi d'accord, je crois, pour considérer qu'il faut le faire au moindre coût. Le coût ne s'évalue pas seulement par le prix du matériel nécessaire, mais aussi par le temps : temps-élève et temps-conseiller d'orientation. Or, ces considérations relatives au coût sont très peu fréquentes dans les comptes rendus d'expérience et on doit, je pense le regretter.

(Suite dans notre prochaine parution)



ETUDES

Analysis of the needs in educational orientation of Granada University Students

Doctoral thesis presented by Professor Dona Francisca Castellano Moreno
 Universidad de Granada - Facultad de Ciencias de la Educacion
 Departamento de Pedagogia

A great deal of changes took place in Spain in the 80's : in the universities with the University Reform Law (Ley de Reforma Universitaria, 1983), socially Student's attitudes towards values and often new and unknown lifestyles have also varied and economic changes have led to different employment perspectives.

Bearing these changes in mind, we embarked on a study to try to find out about the needs of university students, in order to elaborate an educational Orientation Programme in the University. We based our research on the development theory model, taking into account the following two points :

1. Many students do not succeed in "experiencing" what their university years can mean for both their human and cognitive evolution.
2. Taking part in the academic structure, planning a satisfactory education for students and learning how to use the different academic resources, are all development processes that can make University a most rewarding experience for students.

We aimed :

1. To carry out an analysis of needs in a representative cross-section of the Granada University population to determine how students perceive their own needs and to what extent they are aware of their importance.
2. To present, taking into account those needs and the organizational reality, a Department of orientation that would allow us to design an Orientation Programme to meet the students' demands.

The population was made up of 18.622 first and last year students from Granada University Centres situated in the capital, registered as official students during the academic year 1989-90 and from 29 different degree courses.

2.688 individuals were selected for the sample, using the proportional, stratified, aleatory sampling technique, bearing in mind three variables : year, sex and studies. This technique is 97.5 % reliable, the margin of error being of +/- 2.5 % and the degree of accuracy of +/- 2.

Population				Sample			
Year	Males	Females	Total	Year	Males	Females	Total
1st	6.117	6.273	12.390	1st	884	905	1.789
Last	2.720	3.512	6.232	Last	391	508	899
Total	8.837	9.785	18.622	Total	1.275	1.413	2.688

Our research collected information by means of surveys and questionnaires and we considered the students' answer in relation to four areas of service/needs :

- A. Academics Orientation Services.
- B. Personal Orientation Services.
- C. Health and Assistance Services.
- D. Professional Orientation Services.

These answers were analysed in terms of ten variables (sex, age, civil status, means of access to University, residence during the year, dedication, year, group, level of studies and academic results.

RESULTS

As we are aware that orientation and research must be closely related in order to justify the suitability or not of certain methods, we approached the analysis of the results from two perspectives :

1 from a descriptive one that allowed us to detect the most pressing needs and thus give them priority, and

2. from a differential angle that allowed us to detect significant differences with regard to the year, sex and studies.

After this analysis, we can assert that :

- The demand for the services is as follows : first, professional orientation (65 %), followed by academic (54 %), personal (38 %), and assistance (35 %).
- Women have more academic and personal needs, less assistance needs, and the same professional needs as men but latter have more difficulty in finding help.
- 1st year students need more academic and personal help, and last year students need more professional and assistance service.
- Students doing diploma courses (3 years) are in greater need of academic, assistance and professional services than students on degree courses (5 years), but their personal needs are similar.

In view of the results, we suggest a model of organization of an academic and professional orientation service, which from the organizational structure itself of Granada University, would meet the academic, personal, assistance and professional needs of the students.



Forum
européen
de l'orientation
académique



European
Forum
for Student
Guidance

Répertoire
des services d'orientation
universitaire de la CE

Directory
of University Student
Guidance Services
in the EC

De Boeck  Université

6.176 Fb pour les membres de Fedora
6.826 Fb pour les non membres

FEDORA NEWSLETTERS

Nous vous rappelons que les projets d'articles et les "nouvelles brèves" peuvent être envoyés au secrétariat de FEDORA ou au Centre d'Information et de Documentation - CID - de l'Université catholique de Louvain

CID / A l'attention de
Mme F. Van der Mersch-Michaux
16 Place de l'Université
B-1348 Louvain-la-Neuve (Belgium)

Numéro de téléphone: 32-10-47 27 06 • Fax: 32-10-45 46 14
Réalisation: CID - Université catholique de Louvain

Agenda



28/ 2/ 94

Date limite des dépôts de candidature pour les prochaines élections de FEDORA

17-18/ 3/ 94

Réunion du Groupe FEDORA-EMPLOI - Karlsruhe

19-20/ 3/ 94

Conseil d'Administration de FEDORA - Karlsruhe

23-26/ 3/ 94

European Student Fair
At the same time: Euro-Meeting on Higher Education
Brussels - Exposition Centre, Hall 11 & 12

27-30/ 4/ 94

FEDORA - 5th Congress, Barcelona
"New challenges for Guidance in Europe"

28/ 4/ 94

Assemblée générale de FEDORA
Election du nouveau conseil d'administration