

# NEWSLETTER

## A WORD FROM THE CHAIRMAN

**T**his fourth issue of the Newsletter opens its columns to members who work on the FEDORA Employment Project.

Launching the essential dialogue between student advisers and representatives of the world of employment has quickly become one of FEDORA's priorities.

The progress which has been made since the first conference in Cambridge in 1990 has been considerable, as has been the indirect chain reaction which it has caused which lead to the appearance of the four other current groups.

This first Group project was born because of the commitment of both sides and their interest has never lessened.

The conference at Louvain-la-Neuve in 1992 was another important milestone in the evolution of the Group. New members from other European countries were added to the original basic kernel. They have all contributed to the positive development of the dialogue, focussing it more and more on the actual problems which are experienced by university graduates and planning a series of working tools which are currently being produced. Françoise Van der Mersch-Michaux (B) and Tony Raban (UK) outline these for you in their introductory article.

Even though this issue of the Newsletter which deals with employment has been planned for a long time, it should be said that it appears at a particularly opportune moment.

At the beginning of the academic year, thousands of young school-leavers start their university education whilst thousands of new graduates endeavour to succeed in embarking on their working lives.

I hope that the work of this Group, which will form one of the topics of discussion at the Barcelona Congress in April 1994, will attract new members so that all the European traditions with regard to the placement of university graduates can be fully represented in the programme of work in the years to come.

I would like to thank the members of the Group, employers and advisers, whose personal contributions have enabled this Newsletter to appear and I hope that everyone will find something of interest in the following articles.

## LE MOT DU PRESIDENT

**C**e quatrième numéro de la Newsletter ouvre ses colonnes aux membres qui travaillent dans le projet FEDORA-Emploi.

L'ouverture d'un indispensable dialogue entre les conseillers d'orientation et les représentants du monde de l'emploi a fait rapidement partie des objectifs prioritaires de FEDORA.

Le chemin parcouru depuis le premier colloque de Cambridge en 1990 est considérable, de même que les réactions en chaîne qu'il a indirectement provoquées dans l'association en favorisant l'apparition des quatre groupes de travail actuels.

Ce premier groupe-projet est né de la volonté des deux interlocuteurs et leur intérêt ne s'est jamais relâché.

Le colloque de Louvain-la-Neuve, en 1992, a constitué un autre point fort dans l'évolution du groupe. De nouveaux membres, appartenant à d'autres nations européennes, sont venus s'ajouter au noyau de base. Ils ont tous contribué à faire évoluer positivement le dialogue, en le centrant de plus en plus sur des sujets d'actualité qui intègrent les réalités vécues par les diplômés universitaires et en mettant au point une série d'outils qui sont en actuellement en cours de réalisation.

Françoise Van der Mersch-Michaux (B) et T. Raban (UK) vous présentent ces travaux dans leur article d'introduction.

Si la Newsletter consacrée au thème de l'emploi était programmée de longue date; il faut avouer que la période choisie pour traiter ce sujet est particulièrement opportune.

En ce début d'année académique des milliers de jeunes lycéens entameront leur formation dans nos universités tandis que des milliers de nouveaux diplômés tentent de réussir leur entrée dans la vie professionnelle.

Je souhaite que les travaux de ce groupe de travail, qui constitueront un des thèmes de réflexion du Congrès de Barcelone en avril 94, attirent de nouveaux membres afin que la représentation de toutes les sensibilités européennes en matière d'insertion professionnelle des diplômés universitaires soit largement assurée dans le programme d'action des années à venir.

Je remercie les membres employeurs et les conseillers dont la contribution personnelle a permis la réalisation de cette Newsletter et j'espère que chacun trouvera matière à réflexion dans les articles qui suivent.



## De FEDORA - Employeurs à FEDORA - EMPLOI

Fr. VAN DER MERSCH-MICHAUX  
CID - Université catholique de Louvain (B)

T. RABAN  
Careers Service - Cambridge University (UK)

**La parution de ce numéro de la Newsletter coïncide avec le changement de l'appellation de notre groupe de travail.**

**Signe des temps, de l'évolution des relations qui unissent les deux partenaires - universités et entreprises -, et des modifications que connaissent les travaux du groupe, on accordera à ce changement toute l'importance qu'il mérite.**

### 1988 Création de FEDORA

On trouve parmi les membres fondateurs, les "pionniers", des conseillers qui s'intéressent plus spécifiquement à l'emploi.

### 1990 Premier colloque européen sur l'emploi de FEDORA

Il se déroule à Cambridge, et FEDORA bénéficie à l'occasion de cette réunion de la situation privilégiée du Royaume-Uni dans le domaine des contacts entre le monde professionnel et celui des universités.

Tous ceux qui ont participé à cette réunion se souviendront de ce qui, pour les représentants d'autres pays, est apparu comme un exceptionnel esprit de collaboration. Le terme de partenariat peut être utilisé: des préoccupations sont communes aux uns et aux autres, et leur apport spécifique est de taille.

C'est au terme de ce colloque que se crée le groupe FEDORA - Employeurs, né de la volonté d'employeurs et de conseillers de se retrouver régulièrement pour échanger les informations sur un marché de l'emploi en pleine évolution. Il est convenu qu'un employeur et un conseiller représenteront chacun des pays de la Communauté: c'est ce qui s'est construit au fil des années, même si les pays méditerranéens sont encore peu présents. Des réunions rassemblent le groupe deux fois par an, tantôt chez les uns, tantôt chez les autres.

### 1992 Deuxième colloque sur l'emploi à Louvain-la-Neuve

Conçu comme celui de Cambridge, le programme analogue nous a permis d'évaluer l'évolution de l'emploi des diplômés universitaires qui connaissait une baisse importante, mais en même temps d'observer l'augmentation généralisée des relations universités - employeurs.

Jusqu'à la fin de 1992, le groupe était composé de conseillers, membres de FEDORA et d'employeurs: de là son appellation "FEDORA - Employeurs". Lors de la réunion du mois de septembre 1992, le Conseil d'Administration de FEDORA a marqué son accord pour que les employeurs soient membres "adhérents" de l'Association. Tous les membres du Groupe sont donc membres de FEDORA, ils s'intéressent plus particulièrement aux questions de la transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le changement de l'appellation du Groupe. Bien plus que des employeurs considérés comme des pourvoyeurs d'emploi, ce sont des personnes autant impliquées dans le devenir professionnel des diplômés universitaires que le Groupe réunit. Jamais on n'y traite d'offre, et les conseillers universitaires ne sont pas là comme responsables du placement mais bien de l'orientation professionnelle. On met des informations en commun: sur des cursus universitaires, sur des profils de poste, sur des procédures de recrutement, et l'on se place tant sur le plan national qu'europpéen. De part et d'autre, ce sont les étudiants et diplômés qui marquent le centre des travaux.

Le tout récent colloque organisé par l'OCDE à Bruxelles "Les étudiants et l'emploi: un défi pour la gestion des universités" montre que nous ne nous sommes pas trompés en oeuvrant dans cette optique.

Ce numéro de la Newsletter est un exemple de l'esprit qui préside aux travaux du groupe, comme des thèmes qui nous occupent, voire parfois même préoccupent: le marché de l'emploi européen, la préparation des diplômés à la vie active, l'échange des informations qui se fait lors de visites d'étude ou par le biais d'un dialogue conseiller-employeur. Ces mêmes thèmes constitueront le fond des discussions relatives à l'emploi lors du prochain congrès de FEDORA (Barcelone, avril 1994).

La réalisation de "guides de travail" consacrés à des questions relatives à l'emploi est un autre exemple. Le premier à paraître sera relatif aux programmes d'échanges

europpéens (Erasmus, Comett, Capital humain et Mobilité, ...): il est le résultat du travail de Colette Aungier (Trinity College, Dublin). Présentés aux employeurs et aux responsables de l'orientation pour ce qui est des modalités plus pratiques, c'est surtout le "parcours" des étudiants ayant bénéficié de ces programmes et maintenant engagés dans la vie active que nous souhaitons développer.

D'autres "guides" sont en cours de réalisation: l'un sera consacré au rôle des "intermédiaires" du marché de l'emploi dans les différents pays (D. Vunderink, Universiteit of Amsterdam); l'autre présentera les stages (F. Van der Mersch, Université catholique de Louvain).

Enfin, il importait que nous définissions clairement les objectifs poursuivis par le Groupe. Plusieurs membres se sont attelés à cette tâche: nous présentons ci-dessous un extrait de ce qui pourrait être la "charte" du groupe FEDORA - Emploi.

## FEDORA EMPLOYERS' GROUP: DESCRIPTION

### 1. The objective of the FEDORA Employer's Group

*The objective of the FEDORA Employers' Group, which has a European-orientated approach, is to act as an interface between students in higher education and the world of work, by promoting collaboration between the principal "intermediaries" in this interface: advisers in higher education and employers who, usually, are represented by their recruitment managers.*

*Increasingly, advisers would like to know about possibilities for work in other countries and to understand better the strategies and the means which students must adopt to take advantage of these opportunities.*

*Furthermore, advisers would like to establish direct relationships with employers in order to help them understand the institutions which they represent, the courses which are organised there, and the services which they offer.*

*Equally, the employers are showing a growing interest in recruiting "European" university graduates who have the appropriate mix of qualifications and experience. In order to do this, they need to understand the different systems of higher education, and at the same time to identify means of making contact with students.*

### 2. The role of the FEDORA Employers' Group

1. *to help students and advisers to understand the "world of work" and particularly:*
  - different aspects of employment and the recruitment of graduates from higher education; work placements, recruitment methods, types of organisation etc;
  - the means of communication with the world of work.

*To help employers understand better the world of higher education including:*

  - the systems of higher education and training at national level and in different institutions;
  - the systems of guidance and information, as well as methods of establishing relationships with institutions and with students.
2. *to collaborate with FEDORA in establishing contact with responsible authorities - whether at European level, in Brussels, or at national level - in order to improve the chances of achieving the objectives through:*
  - Directives;
  - financial support (principally from the EC and not just limited to particular lobbies);
3. *Each member of the group representing an employer should also play a role in improving relationships between business and professional advisers in their country, thus improving the two-way flow of information.*
4. *To keep members of FEDORA informed of the practical needs of the employment market for graduates from higher education, so that they can act as a channel to inform students and play an active role in formulating training programmes.*

### The activities of the FEDORA Employers Group

*To provide information and organise the meeting places in order to improve the partnership and promote discussion between students, advisers and employers:*

- by publishing, or helping the publication of, information, Newsletters and directories...
- organising conferences, seminars, and symposia;
- facilitating links between higher education and the working world through visits, networks and meetings.



## COOPERATION OF UNIVERSITIES AND INDUSTRY IN GERMANY: BMW AG AS AN EXAMPLE

Kertsin BRUSEWITZ  
Personalmarketing BMW AG - München (D)

**T**he requirements made of employees in industry and the demands made of training and educational institutes have changed. Just a few years ago there was a demand for the genuine "specialist", whereas today companies look for employees who, while having profound experience in specific matters, are in a position to add to this their knowledge in other areas as well.

In choosing engineers, a company therefore has to consider the various qualification profiles of specific types of universities and colleges, and their relevance to specific areas and activities. Given his more theoretical and scientific background, the university-trained engineer is more suitable for tasks in applied research, while the engineer graduating from a technical training college generally has a better starting point for practical development tasks. In an individual's ongoing career, however, the essential aspects are the performance shown as well as additional qualification features going beyond the employee's technical competence as such.

System know-how is of substantial significance in this context. Particularly the engineer must be able to think in system chains, recognising and taking into account the consequences of his work. And since the tasks facing the engineer increasingly require teamwork, personality features one might describe under the general heading of "social competence" are also gaining importance.

Another example is international orientation, which is becoming increasingly significant also for the engineer. First-class knowledge of foreign languages is not sufficient for this purpose; rather, a willingness to learn the mentality and customs of other countries, and to adjust accordingly, is now essential.

All this requires careful reflection and, indeed, revision of the subject matter presented by training and educational institutes, since universities provide far too little know-how on the requirements of industry.

The high rate of innovation and the need to maintain a fast and efficient flow of information, will demand great flexibility of the employee in future. Each year companies invest large amounts of money in the ongoing qualification of their manpower. This reflects the fact that not only our knowledge, but also our technologies, are becoming obsolete at an increasingly fast pace, which in turn means that professional requirements are also changing more and more quickly.

This situation also has repercussions on the selection and training of new employees, above all university graduates? Whereas in the past preference was given to highly specialised graduates, we now give priority to young, up-and-coming employees with a high standard of general knowledge and a significant professional and personal potential. The debate on the time spent by students at university being too long, and on graduates of German universities being too old before they finally enter professional life, takes on a new dimension in this context. We believe that the individual should acquire his special technical know-how in industry and we therefore take a critical view of extended study periods lasting longer than average.

Conscientious use of technology and the environment requires interdisciplinary thinking and is activated by an intensive, thorough dialogue with universities. This is why BMW is now awarding for the third time the interdisciplinary BMW Scientific Award for students throughout Europe. Presented for the first time in 1990, this Award is for outstanding work done by students in Europe in the context of transport, society and the environment. It comes with one of the highest amounts of prize money in Germany, being awarded for graduate studies, doctor's theses, and undergraduate degrees. An international jury with representatives of science and industry choose the prize winners.

Each year 800 - 1000 practical trainees, usually students undergoing scientific training, are able to gain an insight into economic and business activities by joining our Company. And more than 100 undergraduate and graduate studies as well as doctor's theses are written each year with the help of BMW. Approximately a dozen BMW executives work as lecturers at various German universities, some of our executives even having the position of a university professor.

Knowledge gained in science and applied in the interest of technical progress will enhance the efficiency of industry even further. Under the guidance of the Deutsches Verkehrsforum (German Transport Forum), for example, scientists and representatives of industry work towards the same goals and pursue the same activities - which is essential, considering that industry requires exact analysis of the development of society. We therefore require close cooperation in economic, social and cultural policy, perspectives for which are currently being sought in economic geography, economic and social sciences, and in other disciplines of academic work.

In a day and age of limited natural resources and funds, cooperation and joint ventures are both sensible and necessary. This applies, not least, to our cooperation in both theory and practice. We should carefully consider ways and means for better cooperation and intensify this type of mutual support.

Progress of this kind nevertheless hinges on two prerequisites: first, scientists must be prepared and willing to focus on practice-oriented issues in defined project studies, over and above their fundamental research. Second, industry must be willing to pass on its practical experience. Indeed, industry and the world of business in general should make its know-how available for direct use by universities and training colleges.

## RECRUITING GRADUATES ACROSS EUROPE

Isabelle LOE - United Distillers - London (UK)

**W**ith large organisations beginning to adopt a more targeted and resources effective approach to graduate recruitment, the tradition U.K. "milkround" approach is fast going out of fashion. This coupled with the need to internationalise the cadre of young managers joining Guinness, our response has been to go for what we call our "taskforce" approach ...

The first stage was a pilot in the (mainland) European Region of United Distillers in 1992. There were a maximum of three marketing or sales trainee positions available in each of the regions' operating units and one or two "target" universities were chosen from which to source graduates for each of those units. The choices (numbering about ten universities and institutes of higher education) were made on the basis of reputation, relevant degree courses and proximity to our locations.

Another key component was the development of line manager "Team Leaders" who were given responsibility for putting together recruitment teams and building relationships with their target institution. For example, the teams got to know the career service (where it existed), heads of faculties, student societies, etc. They could also offer sponsorship opportunities, work placements, industrial visits and input onto degree courses using case studies from within our business. The aim of the exercise was to get to know the undergraduates prior to recruitment activity.

Company presentation evenings (typically a slideshow, employee career history presentations and a product tasting) were held in the autumn term at each target university. Students were invited to apply for places on a four day United Distillers "European Business Course" in March 1992 at Landmark House in Hammersmith.

After initial screening, interviews and some tests, 20 students of 10 different nationalities were brought over to London to attend the business course. The course aimed to give high potential (under) graduates an insight into marketing and sales within United Distillers and for us to gain a better knowledge of the individuals; essentially both educational and recruitment objectives. Feedback from the course was excellent, it helped build the university relationships and we successfully recruited graduates onto the Group Management Training Scheme.

This recruitment model has been reproduced in 1993 in the U. K. where during the universities' Christmas vacation line managers from the business ran a U.K. sales and marketing business course in London and an operation and engineering business course in Scotland. Via these courses we have successfully filled 70 of the places on this year's training scheme.

The recruitment of graduates into the business under the new approach has more line management involvement than it had previously. The HR function is being used to provide expertise on the selection criteria and also to train the teams in best recruitment practice. Although the time commitment for a typical target team is fairly considerable, the experience of working in cross-functional, cross-business teams to present the Guinness Group to outside university audiences as well as gaining recruitment and selection skills, develops and empowers our managers to take responsibility for the future of our business.

As a business we have learnt a significant amount from the first year of this new taskforce approach. However, the successful recruitment of high calibre individuals into the Group is only the beginning. The main challenge to the business now is the development of young graduates within an international business.



## INTERNATIONAL STUDENT WORK EXPERIENCE: A PERSPECTIVE UNIVERSITY OF AMSTERDAM AND ICL

**Peter FORBES- ICL Human  
Resourcing Manager - London (UK)**

**T**he University of Amsterdam and ICL have embarked on a programme to provide opportunities for students from the university to work for ICL in the UK. There are potential long term and immediate advantages. Such a programme needs champions and a willingness to invest time and effort.

As a follow-up on the increasing participation of students over the last few years in European Community Programmes like Erasmus and Comett the University of Amsterdam encourages its students to obtain industrial placements outside the Netherlands.

ICL is a European computer systems and services company headquartered in London and trading in 70 countries. It sees the whole of Europe to the Urals as its domestic market.

The development of the EC single market and the prospect of Scandinavian and other new members joining the EC have stimulated a strategy of providing short work

placements and permanent jobs in the UK for undergraduates and graduates from most Western and some Eastern European countries. The objective is to reinforce ICL's Europeanisation by developing a sensitivity to different cultures, a determination to fully understand the context within which business functions in different countries.

Undergraduates and graduates of course are there to do a useful job of work, regardless of their country of origin, so there are immediate, practical advantages for ICL too.

How are such ideas turned into reality? One way is to grow links with specific universities that have compatible interests.

The University of Amsterdam is an excellent partner for ICL, with students fluent in English and many with an ingrained international outlook.

How was the link between ICL and Amsterdam University grown? By:

- building an effective personal working relationship between myself for ICL and Daan Vunderink, head of the Career Advice Center at the university, a relationship built up over some years, particularly through sharing in FEDORA activities;
- meeting students in the university student centre, giving a presentation about ICL and its opportunities and giving short initial interviews to interested students;
- inviting Daan to join in a workshop in ICL in London for 16 heads of university student and careers services.

Gerwin Kooij is a student in Business Information Systems at the University of Amsterdam, selected to work for ICL in Stevenage, outside London. He belongs to a team that supports a large customer information system. Gerwin's job is to write programs, plan project implementations and answer customer queries. He is due next to build and install a system for use in other countries. He says that he finds the work and the variation in it very enjoyable.

## A Training Programme For Graduates Funded By The European Community

**Kathryn THOMAS  
Centre For Continuing Education -The University of Liverpool - (UK)**

**T**he University of Liverpool obtained funding in 1992 under the EUROFORM initiative. This initiative is aimed at encouraging development and use of relevant training materials. The funding also provides for training of trainers, in order to actually deliver the material. The principal aims of the University of Liverpool training programme are as follows:

- ➔ Development and delivery of effective training material designed to help graduates make the transition from Higher Education into employment.
- ➔ On going liaison with employers to ensure that all material developed is relevant to the actual marketplace for graduates.
- ➔ To effect local economic regeneration through graduate placements within regional companies at the end of the training programmes.
- ➔ To disseminate the learning and experience from the training programmes on a wider national and also European basis.

There are at present, five people working full-time on the EUROFORM project at the University, together with a network of supporters; including trainers, local businesses, researchers and administrative staff. Although those individuals working on the project are drawn from various departments on campus and provide a wide range of

expertise, the project itself is based within the Centre for Continuing Education.

Since the training programmes began in August 1993, 187 graduates have been trained. By the time that the EUROFORM project ends in 1994, over 300 graduates will have been trained. The main features of the training programme are:

- ➔ That they are actually run by a local company that specialises in providing training and placements for graduates.
- ➔ That they are usually four weeks in duration.
- ➔ That the training programme is followed immediately by an eight month work placement.
- ➔ That the programme consists of material relating to all aspects of business awareness, from financial accounting to manufacturing management.
- ➔ That the University of Liverpool are responsible for development and delivery of the core element of the training programme; namely a ten day input on Personal and Career Development.

The main features of this ten day Personal and Career Development part of the training programme are:

- ➔ It consists of the following elements: Action Planning, Presentation Skills, Application and c.v. development, Interview Techniques, Teambuilding, Career Skills workshop, Jobsearch and Indispensability.
- ➔ All of the days form part of a coherent ten day process designed to take the graduates from the position of not knowing what they want to do, or are capable of doing, through to achieving employment by use of a structured and systematic approach to their job hunting.
- ➔ The Personal and Career Development element of the training programmes uses the method of Action Planning to consolidate the ten day process.
- ➔ Action Planning is an activity that encourages the graduates to set themselves realistic, achievable goals related to their job search; then to write them down on paper; then to set themselves a deadline by which they must achieve those goals. For example, a graduate might set him/herself the goal of researching the activities of a particular company that they are interested in working for. They would set themselves a date to complete this objective by, and would then begin the necessary research.
- ➔ The principals of Action Planning are introduced to the graduates in such a way that they are seen as transferable to any task the graduate may want to achieve, during and beyond the training programme.



## TRINITY COLLEGE DUBLIN - The Story So Far...

Colette AUNGIER, Euroform Project Director  
Careers Adviser - Trinity College - Dublin (IRL)

→ The graduates are also encouraged to look at their own skills and abilities from an employer's point of view. They consider how they can use their existing skills to add value to the workplace and what new skills they may need to acquire. The objective behind this element of the programme, is to ensure that the graduates have the best chance possible of making themselves indispensable to the employer once they have started their placement or job. Consequently, this will encourage the employer to retain the graduate as a valued member of their staff.

From a recent report, the effectiveness of the training programmes is illustrated by the favourable statistics: 86 % of graduates who had attended the programme were in full time employment at the end of the placement period, 45 % of whom were still employed by their placement company. Of the rest of the graduates, 4 % had gone on to Further Education and 10% were without work at that time.

The training programmes have been aimed primarily at unemployed graduates, but the material used on the Personal and Career Development days, has been developed for use at an undergraduate level and is currently being piloted as an open learning package.

On the wider European basis, the University of Liverpool has formed an effective collaboration with Trinity College Dublin, Ireland. The Liverpool Personal and Career Development model was recently adapted for use by Irish graduates. The pilot programme that was run by Trinity College Dublin, with assistance from the University of Liverpool trainers, was a successful exercise in transferring relevant learning from one member state to another. Both the University of Liverpool and Trinity College Dublin are keen to collaborate with other European institutions who have an active interest in the area of graduate transition into employment. Several partnerships have already been formed for that purpose.

For further information on the University of Liverpool graduate training programmes, or any related matter, please contact me.

Our involvement with the Liverpool team and subsequently with Euroform goes back to February 1992, when an approach was made to the Careers and Appointments Service at TCD by Dr Peter Hawkins of the Liverpool team requesting that we investigate the possibility of a partnership concerned with graduate skills development to be initiated as part of a European partnership under Euroform auspices.

While we had undertaken occasional small projects here, were involved in collaborative efforts with colleagues in Irish universities and I had had the invaluable experience of running a number of CRAC courses here, the proposed project represented a major ground-breaking exercise here in terms of careers education programme development, job creation for a new graduate as Project Officer, and of giving access to the amount of funding potentially available.

The decision to become involved, and the development of the partnership, subsequently was facilitated greatly by the presence on the Liverpool side of Sharon Duffy, a Trinity graduate; her knowledge of and insight into both teams have been an indispensable asset throughout.

Processing a Euroform application is not to be undertaken lightly, even with guidance from an already-established partner and moving through the various phases of formulation and presentation of a successful bid, takes patience and persistence - the process took about six months - but we were delighted to receive provisional and then final acceptance at the end of November 1992 for our proposal to run in 1993, two courses of two weeks' duration in each case ....; designed to better equip graduates for the job marketplace and to help them develop such skills, eg. innovation and enterprise, identified as being in short supply in EC generally...., to disseminate learning to other European partners (these were instanced as Amsterdam, Louvain-la-Neuve and Saarbrücken as members of the FEDORA Employers' Group). From there, we moved quickly to recruit a Project Officer and were lucky to recruit Katie Connolly, a graduate of University College Cork, with previous experience of working on skills development programmes and of organising cultural events.

Through the Spring, Katie visited Liverpool to observe the team there in action, and to acquire information and materials on the various Course modules on which she then briefed the Trinity team, who advised on adaptations as necessary to the Irish context.

The "pilot" course, delivered by the Liverpool team and supported by ourselves, took place at the end of June, shortly after finals, places having been filled early in May. Almost 100 people applied for 30 places and setting the selection criteria was difficult, especially when it came to defining such criteria as "need" and "appropriateness". Some applicants were already relatively strong and close to success in job-search; others had not begun to focus on career options at all and would need a great deal of support to benefit at all from the Course. Ultimately, we felt that the Course demanded motivated people with some experience of job-search if they were to stick with and progress successfully through an intensive two-week programme of this kind, so most people were in this category, although we included some people showing as yet more potential than any developed career awareness. All disciplines were involved - two recently completed Ph. Ds, linguists, Business and Economics graduates, a History of Art graduate, one Biochemist and one Zoologist.

The Liverpool team's responsibility for the Course gave the Trinity team the opportunity to observe and learn so as to be prepared to deliver the September Course. The Course contained all the elements that constitute the established Liverpool model, eg. action planning, skills audit, career search, application preparation and interview skills, but we were able to introduce elements of our own to the process, eg. CV formulation, based in the College's computer suite and run by our Executive Officer, Linda Gaughran, who is a qualified teacher of computer skills, and a "mock" interview session involving our local graduate recruiter network, a number of whom were happy to volunteer their services, and give general advice as well as interview "feedback" to participants.

The Course evaluation was most satisfactory; in response to a questionnaire when asked if they would recommend a friend to attend, 100% said "yes"; they were also unanimous in agreeing it would help them to make better career decisions. Most people felt the Course was pitched at the right level, with just one saying it was "too intensive" - and two that it was "not sufficiently intensive" !

We are currently planning for, and recruiting for, the September Course which will run on similar lines with the introduced modifications of "Transition to Employment" as a subtitle, to focus attention on the Course objectives, as well as greater in-building of interview practice and videoing of this prior to the "mock" interview sessions. In the final quarter of the year, we look forward to monitoring participants' progress, to sharing the experience with Irish and AGCAS colleagues, and particularly to extending the European partnership, and giving access to the project within FEDORA generally.

P.O. Box 147 - L69 3BX LIVERPOOL (UK)  
TEL: 44 51 794 2549 - FAX: 44 51 794 2512



## A STUDY VISIT TO CAREERS SERVICES IN UNITED KINGDOM

D. VUNDERINK

Universiteit van Amsterdam (NI), Loopbaan Advies Centrum

### INTRODUCTION

*With the support of an ERASMUS study visit grant (STV-90-NL-3027) representatives of Dutch universities visited Britain in April 1991, all members of the Inter-University Organisation of Careers Counsellors (WASA).*

*Aim of this study visit was to gather information on the UK career guidance system. In the eyes of WASA, careers services at British universities could serve as useful examples when setting up a proper system of careers guidance for students at Dutch universities. The group visited careers services at the universities of Hull, Manchester and Cambridge, as well as the Manchester based Central Services Unit in order to get an idea of the information material produced there for all university centres.*

*The final chapter of the report made of the study visit is printed below. It was written with a view to starting discussions within Dutch universities on WASA's observations during the trip. The paragraphs in italics in particular are aimed at the Dutch situation with regard to career guidance.*

*Despite its Dutch orientation one could say that the article does reflect the views of advisers coming from a continental European education system to a service which has been developed almost entirely in the English-speaking world.*

*It is, therefore, likely that the reactions and impressions described will be similar to those of colleagues from other mainland European universities.*

### LOCATION

Careers services in England were initiated by the universities (& polytechnics). The independent role of universities, apparently in consultation with others, in the development of careers services is clear. Careers services are located within the universities themselves and their main purpose is to prepare students for the job market and guide them towards it. They are more or less independent of other forms of student services. Hence, a concentration of expertise has developed within the universities. This concentration of expertise enables the universities themselves to independently control further developments.

The specific focus of careers services on the work field has led to a further professionalisation of the careers services in providing information, counselling and maintaining contacts with the job market.

*The connection between student and jobmarket in*

*the Netherlands will increase in importance if the duration of study programmes at Dutch universities is shortened further. Firstly, students will leave university at an increasingly younger age. Secondly, students will not be able to afford to make wrong (career) decisions. If Dutch universities want to carry on influencing future developments, a detached attitude is not appropriate. The universities' own initiative in the concentration of expertise within their central services is an important condition for the professionalisation of student career advising. The universities would then free to assume responsibility which would likewise enable to carry on playing a role in future developments.*

### FUNCTIONS

The functions of careers services can be subdivided into four areas: the provision of information, individual guidance, cursory activities and student-employer contacts. A careers service is meant for both students and graduates. Graduates can make use of the service for as long as they feel is necessary. As a mutual aid principle exists between universities, graduates are able to make use of careers services at universities other than their own.

#### **Provision of information:**

An information centre and above all the updating of the information within it, is the heart of a careers service. To this end, each institution maintains relations with (areas of) the job market. National organisations such as CSU (Central Services Units) and AGCAS (Association of Graduate Careers Advisory Services), set up by careers advisers for the benefit of the advancement of expertise, take care of the production of information material, the advancement of expertise of careers advisers and supply products to career services. Careers services also organise visits to companies in different work sectors.

*An up to date and fully functioning information centre is a prerequisite for efficient careers advisory work. As well as efforts made by each individual university, cooperation on a national scale is an important condition when putting such an information service into practice.*

#### **Individual guidance:**

Individual guidance by a careers adviser can take place after the service has made initial contacts with students entering their penultimate year. This guidance can be geared towards helping students with study choice problems but, above all it is concerned with general career guidance. Careers services therefore take on a larger (but not obtrusive) role than other student services who deal with students' needs regarding emotional, social, material problems, etc.

Within this role a careers service concentrates mainly

Within this role a careers service concentrates mainly on aspects related to the outflow of students and less, if at all, on aspects concerning the throughflow of students.

When British careers services contact students in an early stage of their study, the focus is on improving the outflow of students, by increasing their chances of placement on the job market. The guidance given to students in the Netherlands places more emphasis on improving the throughflow of students. It is advisable to concentrate on expanding and developing the guidance of students towards the job market.

#### **Cursory activities:**

Careers services offer a wide range of courses. These vary from group sessions, informative in nature (working areas, job hunting) to specified (proficiency) courses (insight into personal qualities, working in groups) and courses about the various different work spheres (management, media and such like). Some of the courses offered are in co-operation with and for the staff members of companies.

*Direct effort made by companies serves in preparing students for the job market. Actual co-operation between universities and industry/government creates a better opportunity for this to happen.*

#### **Student-employer contacts:**

The so-called 'milk round' (interviews given by companies to selected students, based on application forms) plays the central role in the establishing of student-employer contacts. The restrictions careers services make, regarding their own role, is important. For example, careers services do not deal directly with finding employment. Student apply directly to employers on the basis of information supplied by careers services. Careers services do not in any way limit students' right to apply to employers. Currently under discussion is whether or not careers services should play a part in the pre-selection of students for the job market (i.e. testing students on behalf of employers).

*It is advisable for universities to set limitations on aspects of student-employer relations that are job market oriented.*

### ORGANISATION AND PERSONNEL

The nature of the functions of a careers services means that different types of job exist within the service (counselling, provision of information, administration). The size of the work field (variety of study disciplines) means that an internal division of tasks is required in order to guarantee that the work is specialised and as a high standard. There is one careers adviser for every 500 to



*When setting up a central careers service oriented on the job market, explicit investment decisions must be made in order to actualise quality. Regarding the Dutch situation, a central service can only function in conjunction with a well developed decentralised infrastructure (lecturers, study-advisers, etc.). Currently, there is movement towards concentrating expertise on a central level within Dutch universities. In some cases, expertise has been established in connection with the decentralised level.*

*Lectures/study advisers are usually the first people a student contacts with questions about their future career. Should a clear-cut role be decided upon for these functionaries concerning advising/guiding students for the job market, an important task would be supplying current job market information and improving counselling skills from a central service within the institution.*

## FINANCING

The universities' independent role in the hunting of careers services means that they are also responsible for the financial side. This in turns means that they do not depend on employers in any way and the service itself is protected from unfavourable developments in the job market. However, this does not remove the fact that employers co-finance activities organised by careers services.

The national informative organisation CSU is also financed (jointly) by the universities but operates to a great extent on a commercial basis.

*Independence is an important factor for Dutch universities. Financial independence therefore, ought to be guaranteed for services within the university who maintain relations with the commercial market. Financial independence is coupled with actual independence. It is evident that Dutch universities are being pressured by commercial enterprises, in the field of the student-job market. Individual initiatives taken by universities are essential in slowing down unfavourable developments in commercial activities.*

## RELATIONS

Careers services maintain the following relations:

- a. within the university:
  - users: careers services make initial contact with students at an early stage of their studies; graduates can also make use of the service;
  - professional staff: careers services pass on relevant information (e.g. concerning courses) to the professional staff;
  - other student services: relations between careers services and other forms of student services are less important as regards content.
- b. other university institutions:
 

the institutions have a competitive but co-operative relationship with one another. The co-operative side of the relationship is well organised and manifests itself mainly in the form of national organisations such as CSU and AGCAS.

- c. job market:
 

careers services provide an active contribution to the job market by informing and training/preparing students.

- d. graduates:
 

careers services gather information about graduates on the job market (first destination), which is then statistically processed (legally liable). Active student guidance makes it possible to keep former students involved with the university as a 'guide' for students who have just graduated. This involvement is furthered by the personal touch a university gives to the information which in turn increases the quality of the information.

*Careers services function within a network of relations necessary for the development of the organisation and of the field itself. The following are therefore necessary for a central university service connecting student to job market:*

- an efficiently functioning decentralised infrastructure;
- clearly regulated contact lines for (potential) users (students);
- nation-wide co-operation between universities in this field;
- the maintaining of market relations and other intermediaries (employment policy, commercial institutions) taking into account their own responsibility;
- as well set up and well functioning alumni policy.

- e. international:
 

At the moment careers services are preparing themselves for the European job market situation after 1993. In October 1988, at the "Third European Conference on Student Guidance" (Greece), the European organisation FEDORA was set up. This organisation meets the needs of study advisers, lecturers and students, regarding international contacts within the European Community. A part of FEDORA, the so-called "Employers Group" is specifically oriented towards the international job market and is strongly supported by English careers services.

# NEWS

## ***STUDENT AND EMPLOYMENT: A Challenge for University Management***

*Bob PORRER, University of Edinburgh (UK)*

A number of FEDORA members attended this seminar in Brussels organised by the OECD's Programme on institutional Management in Higher Education with the co-operation of the Université Libre de Bruxelles. The seminar, held in September, looked closely at the interface between university education and employment, reviewing the impact of social and economic change on the curriculum and supporting guidance and placement services.

As ever at international conferences one was struck by both similarities and differences in the countries represented. Similarities in the environments in which universities are operating include:

- the "massification" of higher education with consistent growth in enrolments;
- the growing importance of management in HE as institutions accept greater responsibility for their success and that of their graduates;
- changes in the graduate employment market both structurally and as consequence of economic recession;
- moves towards life-long learning;
- the growing importance of internationalisation.

Equally striking were the different approaches adopted by universities in each country reflecting their cultures and traditions, as evidenced by the very different responsibilities of their guidance and placement services.

I presented a paper on Placement as an integral part of Institutional Provision

which touched on a number of key themes, accepting that it is unrealistic to expect a good match between supply and demand for different subjects. In addition to efficient mechanisms for placement (for example notification of vacancies, organisation of recruitment interviews) we need to:

- improve the information flow between employers and universities, especially in terms of requirements for jobs - and noting the importance of Personal Transferable Skills alongside more relevant "technical" skills both to enhance success in related jobs and flexibility in response to changes the job market;
- recognise the student need for an understanding of what employers actually require coupled with timely career planning in order to motivate them to develop appropriate personal skills and experience both from within the curriculum and outside it;
- encourage our institutions to take a holistic view of the academic, personal and career development of their students.

All this has major implications for institutional provision in terms of curriculum, guidance and placement services, work experience and other extra-curricular facilities. To this can be added the growing internationalisation of higher Education and employment.

In the UK Careers Services are moving towards a more central role in their institutions, often helped by developments under the Government's Enterprise in higher Education initiative. Each country will take a different approach to these issues; it was clear from the Brussels seminar that meeting to challenge each other's preconceptions and to exchange experiences can be extremely valuable.



# COMMENT ANALYSER ET ÉVALUER LES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES AFIN D'AMÉLIORER LEUR EFFICACITÉ ? (1<sup>ère</sup> partie)

Michel HUTEAU  
Directeur de l'I.N.E.T.O.P. - PARIS (F)

Mots clés: Orientation, évaluation, objectifs, pédagogie individualisée.  
Key words: Guidance, évaluation, objectives, individual education approach.

## Abstract

**A**ssessments of the impact of educational program in the area of counseling show that although these programs are perceived as globally positive, their effect is at best moderate. In order to maximise these programs, it is argued here that goals, methods, and the characteristics of the target population must be defined with greater precision. After a critical examination of several ambiguous aims, a three-stage description of program elaboration is presented (exploration, decision, planning) with considerations as to how several objectives can be defined at each of these stages. Methods are discussed in relation to goals, formally (in particular their power to structure a subject's activity) and in relation to socioemotional and cognitive elements. Three modes of cross-group differentiation are examined: the position of individuals in the educational system, their counseling needs, and their personality.

Il est classique de distinguer deux conceptions en matière d'orientation: une conception diagnostique où un expert évalue les caractéristiques des individus et, en conséquence, leur fournit les conseils adéquats; et une conception éducative où l'on donne au jeune les moyens qui, en principe, devraient lui permettre de trouver lui-même sa voie. Les relations entre ces deux conceptions ont longtemps été conflictuelles. Les idées dominantes à l'heure actuelle se situent dans le cadre d'une conception éducative. Mais cette conception éducative me paraît être large. En intégrant des éléments relatifs à l'évaluation et à l'auto-évaluation, éléments qui sont proposés au sujet afin qu'ils alimentent sa propre réflexion, elle ne s'oppose plus frontalement à la conception diagnostique.

## 1. Les interventions éducatives ont une efficacité modérée

Les interventions éducatives sont à l'heure actuelle très fréquentes et l'on dispose d'assez nombreuses données sur leurs effets<sup>2</sup>. Si l'on se réfère aux travaux qui synthétisent ces données hétérogènes, deux conclusions peuvent être énoncées:

- Si les interventions éducatives ont généralement un effet sensible sur les populations auxquelles elles sont destinées, ce n'est pas toujours le cas. En analysant 47 études publiées entre 1975 et 1983, Pickering et Vacc (1984) constatent un effet positif dans 79% des cas seulement, effet positif plus fréquent, il est vrai, lorsque les interventions sont lourdes.
- Cet effet est généralement modéré. Spokane et Olivier (1983) examinent les résultats de 52 études où l'on compare un groupe expérimental et un groupe contrôle. Pour mesurer l'effet de l'intervention ils classent, sur les variables-critères, les sujets du groupe contrôle, et observent comment se situe dans ce classement le sujet moyen du groupe expérimental. Si l'intervention n'avait aucun effet, le sujet moyen du groupe expérimental se situerait comme le sujet moyen du groupe contrôle: 50e sur 100. En fait, il est 20e. On retrouve bien un effet de l'intervention, mais cet effet est jugé modeste surtout si l'on

tient compte de ce que les études conduisant à une absence d'effet des interventions sont publiées beaucoup moins fréquemment!

Ces conclusions sont tirées d'ensembles de travaux réalisés aux Etats-Unis. On peut cependant considérer qu'elles ont une portée générale. On les retrouve notamment lorsqu'on examine les résultats de recherches, beaucoup moins nombreuses, il est vrai, portant sur des populations de langue française<sup>3</sup>.

Face à ces données on éprouve des sentiments ambivalents. Constaté que les interventions ont le plus souvent un effet est, certes, réconfortant, mais on a, en général, de plus grandes ambitions. On peut donc être un peu déçu, penser que nos efforts ne sont pas suffisamment récompensés, en voyant que les effets ne sont pas vraiment systématiques et un petit peu trop modestes. Ceci nous amène à nous demander comment on peut améliorer l'efficacité de ces interventions éducatives.

Par ailleurs, les travaux réalisés ne permettent pas de dire clairement quelles méthodes sont les plus efficaces. C'est une faiblesse que tous les auteurs de revues soulignent. Certes, quelques tendances émergent, mais un examen critique conduit généralement à leur accorder peu de crédit. On a observé, par exemple, que, dans l'ensemble les méthodes de groupes étaient un peu plus efficaces que les méthodes individuelles. Mais comme les méthodes de groupes sont souvent appliquées pendant une durée plus longue que les méthodes individuelles, et comme généralement les critères retenus pour les évaluer sont plus proches du contenu des séances que dans les

méthodes individuelles, ce résultat, au demeurant peu marqué, est peu informatif.

Si les résultats des travaux réalisés permettent assez peu de progrès dans les méthodes, il faut sans doute en trouver la raison essentielle dans leur caractère insuffisamment analytique. Pour être véritablement constructive, ou formative, l'évaluation des interventions éducatives doit prendre sérieusement en compte trois types de problèmes.

1. D'abord le problème de la définition des objectifs. Quels types d'objectifs est-il raisonnable de poursuivre - de toute évidence ils sont multiples - et comment les définir?
2. Ensuite, le problème des méthodes éducatives proprement dites. Comment les caractériser de manière suffisamment univoque afin qu'elles puissent être mises en relation avec des catégories d'objectifs?
3. Les interventions éducatives s'adressent à des individus concrets qui occupent une certaine position dans le système de formation, ont des besoins propres et des propriétés personnelles. Les objectifs et les méthodes doivent tenir compte de ces spécificités. D'où la nécessité de caractériser également les sujets.

Nous allons examiner successivement ces divers problèmes.

## 2. Comment définir les objectifs ?

Il existe à l'heure actuelle un très large consensus sur les grands objectifs des interventions éducatives. Tout le monde est d'accord pour faciliter l'autonomie des jeunes, faire en sorte qu'ils soient impliqués dans leur orientation, actifs, responsables. Beaucoup sont aussi d'accord pour considérer que l'éducation en matière d'orientation doit contribuer à donner un sens aux apprentissages scolaires, et permettre aussi une plus grande démocratisation de la formation.

Ces objectifs s'accompagnent fréquemment de prises de position normatives, même si ceci n'est pas toujours clairement explicite. Il en va d'ailleurs presque toujours ainsi dans le domaine éducatif. Souvent on valorise fortement le travail, on considère que la vie professionnelle doit être centre de la vie personnelle<sup>4</sup>. On valorise fortement aussi les conduites contrôlées, organisées, planifiées. L'accord massif sur ces propositions n'enlève bien sûr rien à leur caractère essentiellement idéologique.

Les objectifs généraux ne fournissent pas d'emblée des critères permettant de juger l'efficacité des interventions. On doit les spécifier, puis leur donner une traduction opératoire. On doit s'interroger également sur leurs implications.

### Des objectifs peu satisfaisants

D'assez nombreux critères, souvent utilisés dans les tentatives d'évaluation, ne sont reliés que très indirectement aux objectifs poursuivis et de ce fait sont ambigus. C'est le cas des indices de satisfaction. En général les élèves sont plutôt contents des interventions. Ceci n'est certes pas négligeable: il est peu probable qu'une intervention ne recueillant pas l'assentiment de ceux à qui elle



est destinée ait un effet quelconque. Mais si la satisfaction est une condition de l'efficacité, elle n'est pas du tout une fin en soi. On sait très bien que dans de nombreux cas on peut induire un sentiment de satisfaction, par la création d'un environnement sympathique, en prodiguant des marques d'affection, sans pour autant que les attitudes du sujet soient modifiées. Les demandes éventuelles d'entretiens à la suite des interventions sont aussi un indice fréquemment utilisé. Lorsque l'intervention suscite des demandes d'entretiens, on est généralement satisfait en interprétant cette demande comme la manifestation d'une attitude active que l'intervention, précisément aurait fait naître. Mais, lorsque l'intervention ne suscite pas une telle demande, il arrive que l'on soit aussi satisfait en considérant qu'elle a permis de répondre aux questions que l'élève se posait, et donc que l'entretien individuel n'est plus nécessaire. Ces deux interprétations ne sont pas forcément contradictoires, mais chacune ne vaut que pour une catégorie d'objectifs qui doit être précisément et préalablement définie. Parmi les autres types d'indices pas très bien adaptés, citons encore le changement de choix professionnel et le niveau général d'information. Les programmes éducatifs induisent souvent assez peu de changements dans les préférences exprimées, de l'ordre de 3 % après des stages réalisés en fin de premier cycle secondaire, par exemple. On n'a peut-être pas tout à fait raison de considérer ce résultat comme négatif. Le changement n'est pas une qualité en soi, mieux vaudrait examiner les raisons des choix. A la suite des interventions on observe en général une élévation du niveau d'information des élèves sur les filières et les métiers. On n'a peut-être pas tout à fait raison, cette fois, de considérer ce résultat comme positif. En effet, mieux vaudrait sans doute s'intéresser aux seules informations pertinentes pour le sujet compte tenu de ses orientations et possibilités actuelles.

### Le processus de construction du projet

Pour définir de manière plus satisfaisante les objectifs il paraît nécessaire d'examiner les processus qui conduisent à la formulation d'un projet professionnel. Globalement on peut distinguer trois étapes:

1. Une étape d'exploration où le sujet à ce que l'on pourrait appeler l'inventaire des possibles.
2. Une étape de décision où le sujet sélectionne quelques possibles et les hiérarchise.
3. Enfin, une période de planification où le sujet construit une stratégie, c'est-à-dire met mentalement en place les moyens qui devraient lui permettre d'atteindre les fins retenues.

Ces trois étapes de la formation du projet ne correspondent pas à trois actes de développement. Elles forment un tout, une séquence que le sujet parcourt mentalement dans sa totalité, à de nombreuses reprises, et d'une manière plus ou moins approfondie, en s'attardant plus ou moins à certaines étapes. Il y a progrès lorsque les décisions auxquelles conduit cette activité mentale sont de plus en plus réfléchies, de mieux en mieux fondées. Contrairement à ce que peut suggérer l'idée de maturation professionnelle, le progrès continu n'est pas la règle. Des régressions sont non seulement toujours possibles mais fréquentes, elles accompagnent les changements de projets lorsque ceux-ci sont causés par l'abandon du projet ini-

tial sans qu'une alternative apparaisse dans l'immédiat. Bien que les trois moments du processus de formation du projet soient solidaires, on insiste surtout sur l'exploration lorsque la formulation de préférences n'est pas urgente, sur la décision et la planification lorsqu'elle est urgente.

Pour décrire, d'un point de vue psychologique, l'ensemble du processus d'orientation, et non seulement la construction d'un projet, il faut ajouter à la période de préparation du projet une période d'adaptation. Au cours de cette période le sujet réaménage ses projets en fonction de la sanction sociale que ceux-ci ont reçue. Le réaménagement est minime lorsque le système social accepte le projet: le sujet entre alors dans la formation ou l'emploi envisagé et il doit seulement ajuster ses représentations à une réalité un peu différente de celle qu'il avait imaginée. Par contre, ce réaménagement est nécessairement beaucoup plus important, et générateur d'anxiété et de désillusion lorsque le système social rejette le projet: l'élève qui échoue à un examen ou à un concours d'entrée peut certes persévérer dans son projet initial mais il est souvent conduit à changer de projet.

Des objectifs peuvent être définis pour chacune des étapes de la préparation du projet.

### Exploration

L'aide à l'exploration doit permettre de faciliter l'inventaire des possibles et conduire à un élargissement de "l'espace de choix". L'espace de choix, c'est l'ensemble des possibilités d'orientation qui, spontanément, sont envisagées. Or, souvent, cet espace est trop restreint. Soit pour des raisons personnelles: par manque de confiance en soi un élève se limitera à des possibilités modestes, par ambition excessive un autre ne considérera pas les possibilités en deçà d'un certain standing. Soit pour des raisons plus sociales conduisant à une association étroite entre des caractéristiques de statut et des rôles professionnels: un enfant d'ouvriers se comportera comme si certaines filières ne concernaient pas les enfants d'ouvriers, une fille comme si certaines formations ne concernaient que les garçons. L'aide à l'exploration consistera à faciliter la prise de conscience par le sujet de ses motivations et compétences, à lui fournir des connaissances pertinentes sur les filières et les métiers, et enfin, à stimuler la mise en correspondance de la représentation de soi et de la représentation des filières et métiers.

Relativement aux problèmes d'orientation, l'image de soi peut être caractérisée par son degré de différenciation et par sa valeur, ainsi que par son degré de stabilité. Le fonctionnement des systèmes scolaires tend à induire une conception unidimensionnelle et fortement évaluative de l'image de soi: le sujet est réduit à sa valeur globale comme élève. La hiérarchie des disciplines tend même à réduire l'importance du fait d'être efficient dans une discipline plutôt que dans une autre. Au contraire, pour l'orientation, il est souhaitable que l'image de soi soit multidimensionnelle. Si le sujet est un élève, ses compétences d'élève peuvent être envisagées à différents points de vue: selon les disciplines, selon les modes d'activités impliqués dans les diverses disciplines, selon les activités extrascolaires en rapport avec ces disciplines. Mais le sujet n'est pas seulement un élève: il a aussi une expérience dans sa vie de loisirs, il a plus ou moins collaboré à des activités dans le cadre de la famille ou dans le cercle de

ses amis. La réflexion sur toutes ces expériences, expériences qui peuvent aussi être suscitées, peut conduire à une image de soi différenciée dont les éléments, bien distincts, sont organisés. Être capable de se décrire sur plusieurs dimensions, même indépendantes, ne supprime certes pas le sentiment global de plus ou moins grande estime de soi que chacun éprouve. Mais la force de ce sentiment, notamment dans le cas de la dévalorisation de soi, se trouve atténuée, et la probabilité devient plus forte pour qu'un individu puisse construire un projet autour d'une image positive de lui-même.

Il est souhaitable aussi que l'image de soi des jeunes soit relativement stable. La réflexion sur son orientation suppose une certaine permanence de la représentation de soi, sans quoi il n'y a plus de cohérence dans la réflexion du sujet. Si l'individu s'appréhende de manière différente selon qu'autrui lui renvoie des images différentes de lui-même, les métiers qu'il pourra sélectionner ne le seront que dans l'instant, l'activité exploratoire n'aura plus aucun caractère cumulatif. Mais, par ailleurs, si le sujet est un système stable - en d'autres termes, s'il a une personnalité, une identité - c'est aussi un système ouvert, donc qui change. Le sujet doit donc se percevoir non seulement dans l'immédiat, mais dans le cadre d'une perspective temporelle qu'il faut souhaiter étendue. C'est d'ailleurs uniquement à cette condition que la construction d'un projet peut avoir un effet durable sur les conduites d'apprentissage actuelles.

L'exploration porte sur un domaine scolaire et professionnel dont le sujet doit avoir une certaine connaissance. D'où plusieurs questions: quelles connaissances de base les élèves doivent-ils posséder? Comment doivent-ils les acquérir? A quel type de représentation le processus d'acquisition doit-il conduire? Les connaissances de base sont, certes, à définir avec précision. Cependant elles doivent être limitées. Vouloir donner aux élèves une information la plus exhaustive possible afin qu'ils puissent choisir en connaissance de cause paraît logique mais est peu réaliste. Il faudrait que les éducateurs aient le temps d'appliquer un tel programme... et les élèves l'envie de le suivre! Mettre l'accent sur les informations dont le sujet a besoin pour construire son projet personnel est sans doute plus pertinent. Le problème alors est davantage d'enrichir les connaissances dont il dispose que de lui en fournir de complètement nouvelles. Les chemins que doit suivre cet enrichissement ne peuvent être définis a priori pour tous; ils doivent épouser la dynamique de l'exploration individuelle. Ils peuvent partir des connaissances que le sujet possède déjà. Ils peuvent partir aussi de la réflexion sur soi, et du processus de comparaison soi-profession. Dans cette perspective, l'apprentissage des méthodes et des moyens par lesquels on peut répondre aux questions que l'on se pose est aussi important, sinon plus, que l'apprentissage simple des réponses à ces mêmes questions. L'exploration se déroulera d'une manière d'autant plus satisfaisante que les élèves auront acquis une représentation multidimensionnelle des filières et des métiers, représentation qui est en quelque sorte la symétrique de la représentation de soi. En d'autres termes l'objectif dans ce domaine est de substituer aux représentations stéréotypées, c'est-à-dire très schématiques, des représentations cognitivement complexes. Dans ces représentations un métier peut être décrit par des descripteurs nombreux et variés, organisés, constituant un système fin d'appréhension de la réalité.



Connaissance de soi et connaissance des métiers et des filières doivent être confrontées, et c'est à partir de cette confrontation que les possibles professionnels seront retenus. En fait, ces domaines de connaissance, nous venons de le noter, ne s'élaborent pas indépendamment. Le développement de cette attitude spontanée qui consiste à décrire les métiers dans les dimensions de l'image de soi, et soi-même dans les dimensions des métiers, est un des objectifs à atteindre au niveau de l'exploration. De même, il paraît souhaitable de développer à ce niveau ce que l'on pourrait appeler la "sensibilité à la dissonance". Une dissonance très forte entre l'image de soi et image d'un métier conduit au rejet provisoire de ce métier, une absence de dissonance conduit à l'acceptation, provisoire également. L'établissement d'états modérés de dissonance, perçus comme tels par le sujet, est intéressant précisément parce que le choix entre les deux éventualités précédentes devient difficile. De ce fait, le sujet se trouve en état de déséquilibre cognitif, et il est incité à agir - rechercher de l'information sur soi ou le métier - pour, justement, retrouver un certain équilibre.

### Décision et planification

L'exploration, en se précisant, conduit à la décision. En effet, les possibles sélectionnés ne sont équivalents que dans un premier temps. Leur examen plus attentif conduit à en éliminer un certain nombre et à hiérarchiser ceux qui restent. C'est ainsi qu'une préférence peut émerger; il s'agira d'une décision lorsque le sujet manifestera la volonté de la réaliser. Parmi les résistances à l'émergence des préférences on peut citer les difficultés à réduire l'ambivalence que le sujet éprouve souvent vis-à-vis des diverses possibilités d'orientation. L'ambivalence, tout comme la dissonance modérée entre l'image de soi et image du métier, peut être recherchée car elle est aussi source de déséquilibre cognitif. Cependant, l'une et l'autre doivent être réduites lorsque le système social demande au jeune de formuler des vœux d'orientation. L'aide à la réduction d'ambivalence consiste essentiellement à conduire le sujet à prendre conscience de ses composantes, c'est-à-dire des descripteurs, de soi et des professions, sur lesquels elle porte.

Les facteurs de réalisme prennent davantage de poids au moment de la décision. Un des objectifs souvent affirmés consiste à amener le sujet à des choix réalistes. Cette notion de réalisme fait problème. On dit qu'un choix est réaliste quand il correspond à peu près aux possibilités du sujet, quand sa probabilité de réalisation paraît notable. Tout le problème est de savoir ce que l'on entend par ce "à peu près" et ce "notable". Certes, il y a des cas flagrants d'irréalisme, mais ils sont plutôt rares; ils correspondent à une fuite dans l'imaginaire. Toute décision implique nécessairement un risque et, pour notre part, nous ne croyons pas utile de qualifier de réalistes, et donc de les valoriser, les décisions dans lesquelles le risque a été minimisé. Aider le sujet à tenir compte de la réalité, ce n'est donc pas forcément l'inciter à une certaine forme de conformisme... Au cours de l'exploration le sujet tient compte de la réalité, c'est notamment en fonction de leurs exigences, jugées non compatibles avec ses caractéristiques, que des filières ou des métiers sont rejetés. L'accent sur cette prise en compte de la réalité peut être renforcé en amenant le sujet à évaluer, subjectivement et

nécessairement grossièrement bien sûr, ses probabilités d'accéder à telle ou telle voie. Le choix d'une voie incertaine, si elle correspond à un intérêt élevé, ou en d'autres termes, si elle a une forte utilité, n'aura rien d'illégitime.

La planification, tout comme la décision, est déjà préparée au moment de l'exploration. Il est difficile de sélectionner une préférence en faisant l'impasse totale sur les moyens permettant sa réalisation. Une planification sérieuse suppose la définition de buts intermédiaires et de buts annexes, des connaissances sur les moyens institutionnels permettant d'atteindre les uns et les autres, une conscience des moyens personnels à mettre en œuvre. Elle implique donc, non seulement une perspective temporelle étendue, mais aussi une perspective temporelle socialement et personnellement articulée.

### Niveau et évaluation des objectifs

On voit donc qu'une intervention éducative peut viser de nombreux objectifs. Ces objectifs ont un versant cognitif et un versant affectif. Du côté cognitif, il s'agit principalement de fournir des informations, de donner les moyens d'en recueillir de nouvelles, et surtout les outils permettant de les discuter. Du côté affectif il s'agit principalement d'impliquer, de motiver, de donner une finalité à la formation. La modification du sujet attendue dans le cadre de ces objectifs est plus profonde que celle que l'on attend avec les objectifs éducatifs habituels. En effet, la pratique pédagogique habituelle a pour but essentiel l'enseignement de savoirs et savoir-faire dans lesquels la personnalité du sujet est peu impliquée. Ici, au contraire, il s'agit de donner une signification personnelle à l'activité et de favoriser l'intégration sociale, la personnalité du sujet est donc fortement impliquée. C'est la raison pour laquelle la pratique éducative en matière d'orientation relève davantage de la psychologie que d'une didactique de l'information.

Dans la perspective de l'évaluation des interventions, deux points relatifs aux objectifs doivent encore être signalés: celui de leur opérationnalisation et celui du délai séparant l'intervention de son évaluation.

Trois types de techniques permettent une traduction opératoire des objectifs: les questionnaires, les estimations faites par le conseiller à partir d'entretiens, les observations directes du comportement (par exemple en salle de documentation, ou dans les démarches relatives à l'orientation). S'il paraît difficile d'évaluer chaque objectif par ces trois techniques, il est souhaitable qu'elles soient toutes les trois représentées dans la procédure d'évaluation.

Il peut sembler a priori plus intéressant d'envisager les effets à long terme des interventions, voire même d'utiliser comme critères des indices de réussite et de satisfaction professionnelle. Cependant, on risque fort alors de ne plus être en mesure de distinguer le rôle éventuel de l'intervention des multiples facteurs qui agissent sur l'orientation et qui déterminent les positions professionnelles. Par ailleurs, la fonction généralement attribuée aux interventions est de faciliter les interventions à court et à moyen terme, et non à l'échelle de l'existence. Ces considérations conduisent à penser que l'intervalle entre l'intervention et son évaluation ne doit pas être trop long, de quelques semaines à une année, pour donner un ordre de grandeur.

### Notes

\* Cet article est paru une première fois en 1988, dans la revue française *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1988, 17, n° 2, p. 125-141.

La deuxième partie paraîtra dans le prochain numéro de la Newsletter de FEDORA.

Nous remercions Monsieur Huteau de nous avoir permis de soumettre cet article à l'attention des membres de FEDORA.

1. Dans les années 1930, la conception diagnostique était associée à un projet de réforme sociale fondé sur une philosophie positiviste et cherchait systématiquement à se fonder sur la psychologie scientifique. La conception éducative, au contraire, se proposait, plus prosaïquement, de favoriser l'adaptation des jeunes au marché du travail et affirmait le caractère empirique de ses méthodes, d'aucunes la trouvaient conservatrice. Dans les années 1950, c'est la psychométrie qui était accusée par certains de contribuer au maintien des inégalités devant la formation - et donc dans l'orientation - et l'information sur les filières et les métiers était parfois présentée comme une alternative à la pratique des examens psychologiques.
2. Les études consacrées à l'évaluation des programmes éducatifs en matière d'orientation sont très nombreuses. La plupart sont répertoriées dans les revues de question portant sur l'ensemble des problèmes d'orientation: voir notamment pour les revues récentes: OSIPOW (S.H.), *Counseling psychology: theory, research and practice in career counseling, Annual Review of Psychology*, 1987, 38, 257-278; BORGES (F.H.), *Counseling psychology, Annual Review of Psychology*, 1984, 35, 579-604; GREEHAUS (J.H.), PARASU-RAMANS (S.), *Vocational and organizational behavior*, 1985; a review, *Journal of Vocational Behavior*, 1986, 29, 115-176; BORGES (F.H.), LAYTON (W.L.), VEENHUIZEN (D.L.), JOHNSON (D.J.), *Vocational behavior and career development*, 1984; a review, *Journal of Vocational Behavior*, 1985, 27, 218-269.

Il existe par ailleurs des revues de question portant spécialement sur l'évaluation des programmes éducatifs en matière d'orientation, citons notamment: FRETZ (B.), *Evaluating the effectiveness of career interventions, Journal of Counseling Psychology*, 1981, 28, 77-90; OLIVER (L.W.), *Outcome measures in career counseling research, Journal of Counseling Psychology*, 1979, 25, 217-226; BUJOLD (R.), FOURNIER (G.), *L'éducation à la carrière: horizons nouveaux en éducation*, in PELLETIER (D.), BUJOLD (R.), *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi, G. Morin, 1984, 406-426; BONNET (D.B.), *A synthesis of student impact evidence from 47 career education programs, Journal of Research and Development in Education*, 1979, 12, 75-83; PICKERING (G.W.), VACC (N.A.), *Effectiveness of career development interventions for college students: a review of published research, Vocational Guidance Quarterly*, 1984, 32, 149-159; SPOKANE (A.R.), OLIVER (L.W.), *The outcomes of vocational intervention*, in WALSH (W.B.), OSIPOW (S.H.), *Handbook of Vocational Psychology*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1983, Vol. 2, 99-136.

3. Voir par exemple, P. DUPONT, *L'exploration du monde du travail*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1981; et les recherches conduites à l'I.N.E.T.O.P., par J. GUICARD et D. LEMERCIER.
4. Ceci est particulièrement net dans les travaux anglo-saxons: K.B. HOYT explique "qu'il faut aider tous les individus à devenir familiers avec les valeurs d'une société orientée vers le travail, à intégrer ces valeurs dans leur système de valeurs personnel, et à implanter ces valeurs dans leur vie, de telle façon que le travail devienne possible, significatif et satisfaisant pour chaque individu", cité par P. DUPONT, *L'éducation à la carrière, sa place dans l'école*, in *Pour une approche éducative en orientation*, p. 396.
5. Voir par exemple M. HUTEAU, E. MULLET, *Enquête sur les actions d'information et de préparation au projet professionnel dans les C.I.O. pendant l'année scolaire 1984-85*, Service de Recherches de l'I.N.E.T.O.P., 1987; D. PELLETIER, *Répertoire des interventions éducatives*, in *Pour une approche éducative en orientation*, p. 184-207. D. PELLETIER regroupe les interventions éducatives en deux grandes classes: les interventions "expérientielles" qui visent à fournir des contenus bruts, vécus, subjectifs, et les interventions "cognitives" qui portent sur le traitement des contenus précédents.





## PUBLICATIONS

### UK

#### CURRENT VACANCIES - PROSPECTS TODAY

CSU conducted a branding process to enable the official vacancy lists and directories of the HE Careers Services to be identified as the source of careers information. The brand name will be "Prospects": Prospects today, Prospects Plus, ...

### UK

#### STUDENT SKILLS FOR THE NEW EUROPE

Edited by Lynne Cunningham

➔ Address: HEC Conference Report  
20, Queen Square  
UK - LEEDS LS2 8AF

### IRELAND

#### STUDENT GUIDE TO JOB-HUNTING

An effective approach to career planning and implementation  
By Colette Aungier and Sandra Walker

Published by the AGCSI - Association of Graduate Careers Services in Ireland  
In association with Electricity Supply Board

#### FEDORA NEWSLETTERS

Next issues

November 1993: Barcelona Congress

Janvier 1994: FEDORA-HANDI GROUP

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



**11/12/93**

Conseil d'Administration de FEDORA  
Barcelone



**29-31/3/94**

Women Returners Conference  
Wageningen (The Netherlands)



**27-30/4/94**

Cinquième Congrès Européen de FEDORA  
Barcelone