

**5^{ème}
th** Congrès
Congress

LI
BA
Forum Européen de
l'Orientation Académique

**New Challenges
for Guidance in Europe
The Present and the Future**

**Nouveaux défis
pour l'orientation en Europe
Bilans & Perspectives**

BARCELONE-27-30 / IV / 1994

La publication des Actes du 5ème Colloque de FEDORA (Barcelone) est une réalisation du Centre d'Information et de Documentation de l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, B) *.

L'organisation du Colloque et cette publication sont le fruit d'une collaboration. Nous tenons tout d'abord à remercier Mr F. Company qui, entouré de son équipe, nous a permis de travailler dans des conditions idéales.

Nous adressons nos remerciements à tous nos collègues qui ont accepté de consacrer leur temps afin que les textes paraissent dans les deux langues de travail de FEDORA, le français et l'anglais :

J.- P. Broonen (Université de Liège, B), R.W. Pethen (University of Sheffield, UK), A.J. Raban (Cambridge University, UK), H. Wood (University of York, UK).

En respectant les délais qui leur étaient impartis, les coordinateurs des Groupes de travail de FEDORA ont permis que cette publication paraisse rapidement. Nous leur en sommes particulièrement reconnaissants.

*This publication of the Proceedings of the Fifth FEDORA Conference, held in Barcelona, has been produced by the Centre d'Information et de Documentation of the Catholic University of Louvain (Louvain-la-Neuve, B.) *.*

The organisation of the Conference and this publication are the result of collaborative work. We should like, firsthand foremost, to thank Mr F. company who, together with his team, enabled us to pursue our work in ideal circumstances.

We should also like to thank all our colleagues who were prepared to give their time, so that the texts of the Proceedings could appear in the two working languages of FEDORA, French and English :

J.- P. Broonen (University of Liège, B), R.W. Pethen (University of Sheffield, UK), A.J. Raban (Cambridge University, UK), H. Wood (University of York, UK).

By adhering to the copydates given to them, the Co-ordinators of the FEDORA Working Groups have enabled this publication to appear rapidly, and to them we are particularly grateful.

* Françoise Van der Mersch-Michaux, en collaboration avec N. Jamniet, stagiaire au CID et étudiante en dernière année de secrétariat

Table des matières - Contents

Inaugural Session - Séance d'ouverture

Bienvenido, Mr Ribas	9
Cinquième congrès européen de l'orientation universitaire, J.- M. Burnet <i>Fifth European Congress on University Guidance, J.- M. Burnet</i>	13
L'educació, factor d'integració, Dr A. Petrus <i>L'éducation, facteur d'intégration, Dr A. Petrus</i>	21

Rapport des groupes de travail - Report of the working groups

FEDORA - Formation, L. Berta La formation des conseillers d'orientation universitaire dans une dimension européenne <i>The training of university students advisers within the European Context</i>	37
FEDORA - PSYCHE, G. Rott The contribution of Psychological Counselling and Psychotherapy to Higher Education at European Universities <i>La contribution du conseil psychologique et psychothérapeutique à l'enseignement supérieur dans les universités européennes</i>	47
FEDORA - EMPLOI / EMPLOYMENT, T. Raban Employment in a Period of Change for Students, Universities and Employers : issues & opportunities <i>L'emploi en période de changement pour les étudiants, les universités et les employeurs : pistes & opportunités</i>	63
FEDORA - HANDI, M. Van Acker General aspects of guidance for disabled students <i>Guidance d'étudiants handicapés : aspects généraux</i>	75
Ateliers libres - Free Workshops Utilisation des outils informatiques dans le domaine de l'orientation académique, Ph. Fonck <i>Using Information Technology in Careers Advice, Ph. Fonck</i>	91

Séance de clôture - Final Session

European Studies - Where do we go from here ?, H. Schulze-Lauen 107

Université, pour un projet vocationnel, A. Lefebvre 111

Address by Mr D. Lenarduzzi 115

Allocution de Mr D. Lenarduzzi

Allocution du Président de FEDORA, J.- M. Burnet 123

Speech of the President of FEDORA, J.- M. Burnet

Liste des participants - List of Participants

133

SEANCE D'OUVERTURE
INAUGURAL SESSION

Bienvenido

Bona tarda a tothom. Anem a procedir a l'acte d'inauguració del Forum Europeu d'Orientació Acadèmica. Permeteu-me doncs en primer lloc transmetre la salutació molt especial del Comissionat per Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya, que lamenta no poder ser aquí personalment, ni pronunciar aquestes paraules, per la mort d'una personalitat, lluny de Catalunya, on s'ha hagut de desplaçar per representar al Govern Català en aquests actes. M'ha demanat a mi que d'una manera especial donat que ell, ara des del Comissionat per Universitats i Recerca, però des de fa quatre anys a la Conselleria d'Ensenyament, al front de la qual ha tingut doncs l'oportunitat de fer un seguiment acurat de tots els treballs que al llarg d'aquests anys ha anat fent FEDORA. Per tant, doncs, jo m'atreveixo a dir que en aquesta institució té una estima especial, donada la seva vinculació que al llarg d'aquests anys ha tingut ocasió de mostrar, com el President de FEDORA m'explicava fa uns moments, amb una sèrie de trobades que havien tingut al llarg d'aquest temps.

Anem a procedir formalment, com deia, a la inauguració, i té la paraula el Doctor Jean Marie Burnet, President de FEDORA.

Moltes gràcies, Professor Petrus, i permeteu-me per últim, sé que és tard, adreçar-vos unes paraules que a títol personal, estic convençut que podran contribuir en el treball que vostès comencen avui.

Començaria per una pregunta que dit així, de manera ràpida, pot sonar molt filosòfica, però que els hi asseguro que seré breu. Es a dir jo em plantejo, o els vull transmetre que es plantejin, quins són els objectius de la Formació Universitària o la Formació Superior.

Evidentment tots vostès tindrien respostes diferents a aquesta pregunta, però jo, en un esforç de síntesi important, els centraria en dos : d'una banda la realització personal d'aquell jove que ha acabat uns ensenyaments secundaris i té opció d'entrar a la Universitat, i d'altra banda, tenint un paper molt destacat sobre el qual l'Administració i l'Administració Educativa hem de vetllar, com deiem d'altra banda, la preparació per la integració a la societat, d'aquest estudiant, i en definitiva en el sistema productiu del seu territori.

Seguiria amb una segona qüestió igualment filosòfica, que seria quin és el lloc de l'orientació en aquest marc. Evidentment vostès són professionals d'aquestes tasques i no jo, però segur que tots coincidirem en que el paper de l'orientació en aquest àmbit de la Formació Superior és indispensable. Per una banda l'ordre personal; és evident que a l'estudiant universitari, és a dir al demandant de formació universitària, li és indispensable per aconseguir una realització personal, i en segon lloc per a que es pugui integrar en aquesta societat li és indispensable una informació i una orientació.

També ho és per a aquelles persones ja insertades en el món productiu, la feina dels quals és ofertar llocs de treball.

Es evident que Catalunya, Espanya i altres estats de l'Estat europeu ens hem incorporat recentment en aquest camp, i som encara lluny d'altres Estats europeus en els quals tradicionalment ha existit, i en alguns camps de manera lamentable segueix existint, una dissociació important entre la Universitat, el món educatiu que forma els futurs professionals, i per altra banda el món productiu, el món industrial, l'Administració que ha d'absorbir aquests professionals.

Permetint-me, tot assegurant-los que també seré breu, una reflexió ja no meva, si no que pensada sobre el document que fa uns anys va emetre el IRDAC (Industrial Research and Development Advising Committee) de la Unió Europea, el títol del qual a mi sempre m'ha semblat sugestiu; aquest títol és "La Insuficiència de les Qualificacions a Europa". Aquest estudi és relativament complexe, i preten fer una síntesi del que són els diferents Estats membres de la Unió Europea; evidentment que aquí, com deia abans, hi han diferències significatives, però permetint-me que els hi comentí, al meu entendre, quines són les conclusions a que arriba i les recomanacions que efectua, perquè estic convençut que aquells de vostès que no el coneixen el trobaran enriquidor, doncs és un document d'interès i que probablement al llarg dels seus treballs pot ser una font de referència.

Aquest document, emès per aquest Comité assessor de la Unió Europea destaca en primer lloc el canvi tecnològic, ràpid i accelerat en el qual Europa ha estat sotmesa en aquests darrers anys, però destaca igualment l'endarreriment de l'aplicació tecnològica a la producció per part de la mitjana dels Estats europeus, és a dir la dificultat o la lentitud en els resultats de la recerca. Es a dir d'aquelles institucions la primera de les quals, com a mínim en el nostre Estat, és la Universitat, en les seves aplicacions industrials innovadores.

Destacar també, i això em preocupa com a responsable d'una Administració competent, que s'incrementa de manera relativa la insuficiència de certes qualificacions en tecnologies genèriques definides com a claus, com és el cas de l'electrònica, la tecnologia de l'informació, la biotecnologia, o l'enginyeria de sistemes. Es a dir que en lloc d'acostar-nos al model japonès o al model nord-americà, constatem que en certs Estats ens n'estem distanciant. Això, evidentment, és preocupant i està clar que hi ha un paper clau de l'orientació i de la informació de tots aquests aspectes de la societat. No hi ha dubte que l'ensenyament i la formació són el primer determinant del nivell de producció industrial dels Estats. L'estudi il·lustra, per exemple, el cas del Japo, on el 95 % dels joves segueixen ensenyaments a temps complert fins als 18 anys; en el cas d'Europa no arriba al 50 %. En el cas d'Europa, si això ho traslladem en població juvenil entre els 18 i 25 anys que segueixen ensenyaments universitaris, no arriba al 30 %, a diferència d'altres models en els que la xifra és propera al 50 %.

Per tant, malgrat Europa i malgrats sobretot els Estats entre els quals ens incluïm estavem a la cua i seguim estant a la cua d'aquestes xifres tot i l'esforç important que s'ha fet en aquests darrers anys. Es evident que en tot això hi té un paper primordial l'orientació, l'orientació dels individus, com deiem, però evidentment l'orientació de la societat en general.

Permetint-me que segueixi recalcant o sintetitzant una mica les recomanacions d'aquest mateix informe, en el sentit que aquests experts arriben a les conclusions que jo ara els hi exposava, en el sentit que cal un enfocament global per part de tots els sectors; és a dir que això no és un problema únicament d'autoritats i d'Administracions educatives sino que és un problema de tots els ciutadans i de la societat en general. Cal seguir, i segueixo citant, invertir en potencial la força del treball, és a dir, que aquí introdueixo tot lo relatiu a la formació continuada. Es evident que a Europa estem assolint el que ja fa anys s'ha detectat als Estats Units, on una persona, al llarg de la seva vida professional, a part de canviar de feina canviarà entre tres i quatre vegades de tipus de feina. Per tant és indispensable plantejar-se el paper de la formació continuada al llarg de tota la vida professional de les persones, i evidentment aquí tenen un paper clau els orientadors.

Es evident, i l'informe ho ressalta també, que cal millorar la productivitat educativa, és a dir, en alguns Estats membres encara som lluny en plantejaments importants en quant a ensenyament flexible, ensenyament a distància i sobretot en quan a la introducció de les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament.

I per últim, l'estudi remarca, i d'aquí la seva rel.lació amb organismes com aquests, la dimensió europea de l'ensenyament, és a dir que cal que la societat sigui conscient del que representa la lliure circulació dels ciutadans en el marc europeu, la lliure circulació dels professionals, i per tant, en una paraula el sentit de la dimensió europea que adquireix l'ensenyament superior en el marc de la Unió Europea.

Permeteu-me que acabi fent una referència a Catalunya, és a dir al Govern de la Generalitat, que és perfectament conscient d'aquests principis. Com deia i lamento, fins fa molt poc Catalunya i el nostre Estat Espanyol formaven part d'aquests Estats enderrerrits en abordar solucions a tots aquests problemes plantejats. Però per exemple em plau informar-los que en Catalunya és, en el contexte europeu, l'Administració que ha fet un esforç econòmic més important, esforç percentual en rel.lació al P.I.B., és a dir els recursos destinats a formació superior en rel.lació al P.I.B. Per tant ens queda molt per recòrrer, és imprescindible i ha constituït ja desde fa uns quants anys una prioritat del Govern d'aquest país, però anem a poc a poc apropant-nos als nivells mitjans europeus en aquests aspectes. Però com deia ens queda molt a fer i en part, com també deixava entreveure, és un problema de recursos econòmics, però també és un problema d'actituds, actituds que només poden ser canviades per una tasca quotidiana d'informació i d'orientació, i per tant ens complau per últim que persones com vostès, és a dir, els membres de FEDORA i els interessats en les tasques que aquesta institució va fent, es preocupin per aquests problemes tan vitals i vagint, amb el seu treball diari, fent de sortides i de línies els responsables que estem al front de les Administracions educatives.

Per últim només em resta agrair-hi, en nom del Comissionat per Universitats i Recerca i en el meu propi, que tinguin una bona estada a Barcelona i a Catalunya i que els seus treballs puguin ser un èxit. Rès més i queda inaugurat el Cinquè Congrés de FEDORA. Moltes gràcies.

Mr. RIBAS

Comissionat per a Universitats i Recerca
Generalitat de Catalunya

Cinquième congrès européen de l'orientation universitaire

Jean-Marie BURNET

Président de FEDORA

Barcelone, le 27 avril 1994

Monsieur le Ministre des Universités et de la Recherche de la Generalitat, Monsieur le Professeur Petrus, Mesdames, Messieurs, chers Collègues et Amis de FEDORA.

A chacun et chacune d'entre vous je souhaite la bienvenue à ce cinquième congrès européen de l'orientation universitaire et je vous remercie d'avoir répondu aussi nombreux à notre invitation à participer à des travaux et à une réflexion tellement importante pour l'avenir de l'orientation universitaire européenne.

Castelgandolfo : Italie en 1982, Nantes : France en 1985, Athènes puis Delphes : Grèce en 1988, Berlin : Allemagne en 1991 et aujourd'hui Barcelone : Espagne en 1994.

Au moment où nous nous préparons à entamer nos travaux, je voudrais, au nom de notre Association, exprimer nos chaleureux remerciements aux institutions qui ont contribué à sa réalisation en soutenant généreusement nos efforts, j'ai nommé : la Task Force Ressources Humaines, Education et Formation de la Jeunesse de la Commission de la Communauté européenne et la Generalitat de Catalogne.

A travers ces institutions, c'est plus directement à des personnalités intéressées par les objectifs que nous poursuivons dans FEDORA et soucieuses de l'orientation des jeunes universitaires européens que notre gratitude s'adresse.

Je me tourne vers Monsieur le Ministre Laporte qui nous fait l'honneur de présider cette séance inaugurale et qui s'adressera à nous dans quelques instants.

Monsieur le Ministre, nous avons eu l'occasion d'apprécier à différentes reprises l'intérêt que vous portez aux objectifs que poursuit notre Association : l'amélioration de la qualité de l'orientation européenne par la création de liens entre les professionnels, par l'établissement entre eux de collaborations effectives dans tous les domaines relatifs à l'information et à l'orientation des étudiants et par la promotion des programmes d'échanges proposés par la Communauté.

En tant que Ministre de l'Education déjà, vous avez soutenu il y a quelques temps l'organisation de la première session de l'Université d'été que FEDORA a tenue à l'Université Paul Valéry de Montpellier l'été dernier. Elle était consacrée à l'indispensable formation continuée des conseillers d'orientation universitaire.

Devenu Ministre des Universités et de la Recherche de la Generalitat, vous êtes plus encore concerné par les sujets que nous traitons et vous avez accepté une nouvelle fois de contribuer financièrement à l'accueil chaleureux de ce 5ème congrès européen dans votre belle ville de Barcelone.

J'associe à ces remerciements Monsieur A. Gelonch, Secrétaire Général de la Generalitat et membre de FEDORA qui nous a accordé également son soutien. Dépassant les déclarations d'intention, Monsieur Gelonch a participé aux travaux du colloque FEDORA-Formation qui s'est déroulé à l'automne 92 à Camerino en Italie et a reçu très aimablement notre comité organisateur lors d'une réunion préparatoire au congrès qui s'est tenue à Barcelone.

Monsieur Lenarduzzi, directeur de la Task Force Ressources Humaines, Education et Formation de la Jeunesse de la Commission des Communautés européennes, est un ami de longue date de notre Association. Avant même sa création officielle, il patronna en 1982 à Castelgandolfo, puis en 1995 à

Nantes les deux premiers congrès européens, initiés par la Fondation RUI (dont je salue le directeur ici présent, Monsieur A. Razzano membre fondateur de FEDORA), et soutenu à Nantes par le Ministère français de l'Education.

En tant que président de FEDORA, j'ai eu l'occasion de rencontrer Monsieur Lenarduzzi à différentes reprises pour lui présenter notre répertoire et pour l'entretenir de nos réalisations et de nos projets.

J'ai toujours trouvé chez lui un accueil chaleureux, une oreille très attentive, un souci personnel de reconnaître l'utilité des démarches proposées, puis de l'enthousiasme pour encourager les projets de qualité.

A son initiative ou avec ses conseils, bien des programmes de base de FEDORA ont été accélérés par le soutien financier actif émanant d'un programme communautaire correspondant à leurs objectifs. Ainsi, au cours de ces trois dernières années, notre programme de formation des conseillers d'orientation du groupe FEDORA-Formation, le projet FEDORA-Handi d'évaluation des besoins des étudiants moins valides, l'élaboration du rapport sur les pratiques de l'orientation psychologique en Europe du groupe FEDORA-Psyché ont bénéficié de ces soutiens financiers.

C'est le cas, cette fois encore, pour ce 5ème Congrès.

De plus, sauf empêchement de dernière minute, Monsieur Lenarduzzi nous fera l'honneur de nous rejoindre et de présider samedi la séance de clôture. A cette occasion, il nous entretiendra quelques instants des nouveaux programmes d'échanges qui seront mis en application dès l'année prochaine par la Commission.

Pour cette participation régulière à nos travaux, pour ces encouragements et pour l'aide matérielle accordée par la Task Force qu'il dirige, merci à Monsieur Lenarduzzi.

Si les personnes présentes dans cette salle sont, dans une large mesure, des membres de FEDORA, une quantité non négligeable de collègues non-membres (je veux dire qui ne sont pas encore membres mais qui ne vont plus tarder à le devenir) nous ont rejoints pour travailler avec nous durant ces quelques jours. Ce qui les a décidés à participer, j'imagine que c'est en bonne partie un intérêt personnel pour les thèmes de réflexion que nous leur proposons.

Vous me permettez donc de présenter rapidement à l'intention de ces futurs membres, notre Association et les objectifs qu'elle poursuit.

Créée officiellement en 1988 lors du 3ème Congrès d'Athènes - Delphes, FEDORA a pour but constant de préparer ses membres à répondre aux interrogations nouvelles des jeunes face aux besoins croissants qui apparaissent en matière de formation et de mobilité professionnelle dans les pays européens.

Pour y parvenir, nous avons défini statutairement quelques grands objectifs ou modes d'action que nous poursuivons par le biais de projets acceptés et encouragés par le Conseil d'Administration de l'Association, projets que vous retrouvez précisément dans les quatre ateliers de ce 5ème Congrès : formation des conseillers d'orientation; évaluation des besoins nouveaux et des méthodes appliquées en psychologie de l'orientation; relations entre université et entreprise et collaboration à une meilleure préparation des jeunes diplômés en vue de leur insertion en milieu de travail; inventaire des besoins et des initiatives existantes pour promouvoir plus efficacement les moyens d'une meilleure insertion des étudiants moins valides dans les institutions universitaires et ultérieurement dans le monde de l'emploi.

Un programme d'échanges, individuels et collectifs, par l'intermédiaire des stages ouverts aux conseillers d'orientation universitaire mais également aux professionnels du recrutement des jeunes diplômés dans les entreprises vient compléter le tableau et s'inscrit comme une ligne d'action transversale aux quatre projets cités.

Les objectifs fixés par nos statuts sont au nombre de six :

- Echanger des informations et des expériences de terrain entre toutes les personnes concernées par l'orientation des étudiants universitaires au niveau européen.
- Améliorer la qualité et l'efficacité de l'orientation universitaire dans chaque Etat membre de la Communauté par la mise au point de programmes communs d'action et de recherche.
- Collaborer avec d'autres organismes de façon à leur faire connaître le point de vue des professionnels de l'orientation; leur donner la possibilité d'établir le lien avec les conseillers

universitaires afin de discuter de questions et de problèmes spécifiques au domaine de l'orientation et de l'information des étudiants.

- Constituer un réseau de professionnels au service de programmes élaborés par la Communauté et faire connaître ces programmes au sein des institutions d'enseignement supérieur et des universités, auprès des étudiants et futurs étudiants.
- Promouvoir et élaborer des recherches et des études sur l'orientation universitaire, en publier les résultats et les diffuser, organiser des séminaires, conférences et colloques sur les sujets traités.
- Collaborer avec les universités ainsi que les organisations nationales et internationales impliquées dans l'enseignement supérieur et universitaire.

Vous le constatez à l'énoncé de ces objectifs, toute personne qui travaille dans le domaine de l'orientation des étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur des Etats membres de la Communauté peut se voir accorder la qualité de *membre effectif* mais, bien au-delà de la Communauté, la qualité de *membre adhérent* est accordée à des personnes exerçant des activités semblables dans d'autres pays européens ainsi qu'à toutes celles qui s'intéressent à l'orientation des étudiants mais qui ne sont pas concernées directement par ce domaine d'activité dans le cadre de leur profession.

C'est ainsi que des membres non-communautaires nous rejoignent de plus en plus nombreux et que le Conseil d'Administration a décidé d'ouvrir l'Association et d'accueillir comme membres adhérents les personnes exerçant des responsabilités en matière de recrutement et/ou de formation au sein des entreprises européennes.

Il me reste à terminer cette intervention en vous rappelant les objectifs que nous nous sommes assignés en préparant ce congrès et l'importance que nous accordons aux résultats de vos travaux pour la détermination des axes de réflexion et la mise en place de la politique d'action que nous engagerons ensemble au cours des trois prochaines années.

Nouveaux défis pour l'Orientation en Europe: Bilan et Perspectives

Trois mots clés pour le Congrès : **défis, bilan, perspectives.**

Les **défis**, nous avons commencé à les rencontrer je pense, dans les travaux menés au sein de nos différents groupes. Je me suis permis de noter, dans le petit mot d'introduction figurant au programme du congrès, que j'avais retrouvé ces thèmes avec une certaine satisfaction dans le "Livre Vert sur la Dimension Européenne de l'Education".

Mais, les perspectives d'une Europe plus sociale ébauchées trop timidement à Maastricht vont sans doute se préciser et, souhaitons-le, s'accélérer dans les prochaines années. L'élargissement considérable de ce que l'on appelle maintenant l'Union européenne nous proposera d'autres défis que certains représentants ici présents des futurs pays membres pourront nous aider à cerner.

Ce congrès est également l'occasion d'un "**Bilan**" puisque nous travaillons ensemble depuis plusieurs années dans la plupart des groupes et qu'il est sain de s'arrêter, d'évaluer, en termes positifs ou négatifs, l'état d'avancement de nos travaux et de notre réflexion commune.

Une critique constructive, assortie de propositions concrètes est donc attendue de ces travaux; elle est certainement préférable, pour la bonne santé de FEDORA, à des ronronnements d'auto-satisfaction.

Dans le but de laisser du temps à cette évaluation, de mieux vous permettre d'analyser et de dialoguer à votre aise, nous avons réduit à l'essentiel les communications générales pour attribuer un temps considérable aux ateliers et aux rencontres.

Mon souhait personnel : que ceux-ci ne se résument pas à la lecture de communications individuelles, par ailleurs fort intéressantes, mais fassent place à de véritables échanges d'idées où il s'agit moins de décrire ce qui se fait dans nos pays respectifs que de prendre en compte ensemble et d'apporter des éléments de réponses aux vrais problèmes que nous affrontons dans l'orientation des étudiants.

Nous avons même décidé, vous l'aurez constaté, de bloquer une plage de deux heures pour des réunions libres où certains membres ont à proposer de nouveaux sujets à votre réflexion. C'est en réponse à un

souhait largement exprimé par ceux d'entre-vous qui ont participé au Congrès de Berlin que ces dispositions ont été prises.

Le congrès c'est enfin le dessin de "**Perspectives**" pour l'avenir.

Un bilan sans perspectives est celui que l'on dépose en constatant la faillite d'une entreprise.

Telle n'est pas notre position et, sans tomber dans l'excès, je dirai que les motifs de satisfaction ne manquent pas. FEDORA ne se porte pas mal du tout, j'aurai l'occasion de l'exposer aux membres lors de l'Assemblée générale qui aura lieu demain après-midi.

Avant de vous rendre la parole, Monsieur le Président, je forme des vœux pour la réussite de nos travaux et je souhaite qu'ils renforcent la volonté de chacun de contribuer personnellement au succès de notre entreprise commune dans les mois et les années qui suivront.

Fifth European Congress on University Guidance

Jean-Marie BURNET

President of FEDORA

Translation by H. Wood, York University - Careers Service

Barcelona, 27 April 1994

Minister for Universities and Research in the Generalitat, Professor Petrus, Ladies, Gentlemen, Colleagues and Friends of FEDORA, I welcome you all to this Fifth European Congress. Thank you for responding in such numbers to our invitation to take part in the work and thinking which is so important for the future of university guidance in Europe.

Castelgandolfo, Italy in 1982; Nantes, France in 1985; Athens, then Delphi, Greece in 1988; Berlin, Germany in 1991 and today, in 1994, Barcelona, Spain.

As we prepare to start work, I would like to express warm thanks to those institutions which have contributed to the existence of our Association by their generous support of our efforts, especially the European Commission's Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth and the Catalanian Generalitat. Within these institutions our particular gratitude goes to those individuals who are especially interested in FEDORA's objectives and the guidance of university students in Europe.

I turn first to the Minister, Mr. Laporte, who is doing us the honour of presiding over this opening session and will address us in a few moments. Minister, there have been several occasions when we have benefited from your interest in our Association's objectives : the improvement of the quality of European guidance by the creation of links between professionals, by the establishment of effective collaboration in all areas related to information and guidance for students and by the promotion of exchange programmes proposed by the European Union. Some time ago, as Minister for Education, you supported the first session of the FEDORA Summer School which was held at the Paul Valery University in Montpellier last Summer. This was devoted to the essential, continuing education of university guidance counsellors. Having become Minister for Universities and Research in the Generalitat, you are even more involved in matters which concern us and have agreed, once again, to contribute financially to the warm welcome extended to this fifth European Congress in your beautiful city of Barcelona.

I include in these thanks, Mr. A. Gelonch, Secretary General of the Generalitat and FEDORA member, who has also given us his support. Doing more than simply declaring his interest, Mr. Gelonch took part in the FEDORA-Formation colloquium which took place at Camerino, Italy in the Autumn of 1992 and very kindly received our organising committee for a preparatory meeting for this Congress in Barcelona.

Mr. Lenarduzzi, director of the European Commission's Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth, is a long-standing friend of our Association. Even before its official creation, he sponsored the first two European gatherings in Castelgandolfo in 1982 and Nantes in 1985. These were initiated by the RUI foundation (whose director, Mr. Razzano, founder member of FEDORA and present here today, I greet) and supported, in Nantes, by the French Minister for Education. As President of

FEDORA, I have met Mr. Lenarduzzi on several occasions to present our plans and keep him informed about the progress of our projects. I have always been given a warm welcome, an attentive ear, a personal concern to acknowledge the value of our proposals, and enthusiasm and encouragement for quality projects. At his initiative or with his advice, many of FEDORA's fundamental activities have been helped by financial support from one of the EU programmes related to their objectives. Thus, over the last three years, the FEDORA-Formation group's training programme for advisers, the FEDORA-Handi group's evaluation of the needs of disabled students and the FEDORA-Psyche group's report on psychological counselling in Europe have benefited from this financial support. This Fifth Congress is the latest instance of his support.

Unless prevented at the last moment, Mr. Lenarduzzi will do us the honour of joining us for the closing session on Saturday. He will address us on the subject of the new exchange programmes to be launched next year by the European Commission.

We thank Mr. Lenarduzzi for his regular participation in our work, his encouragement and the material assistance provided by the Task Force which he directs.

If most people present in this room are FEDORA members, a not insignificant number of non-members (I mean those who have not become members yet but will soon do so) have joined us to work with us for a few days. I imagine that what has led them to participate is their personal interest in the topics we have proposed for discussion. I hope you will allow me, therefore, to outline quickly our Association and its objectives for the benefit of these future members.

FEDORA was created officially at the Third Congress in Athens and its ongoing purpose is to prepare its members to respond to questions currently asked by young people faced with a growing need for training and professional mobility in European countries. To achieve this we have identified several major objectives and ways of working which we pursue through projects accepted and encouraged by the Executive Committee of the Association, projects you will find reflected in the four workshops at this Fifth Congress: training of guidance counsellors; evaluation of new requirements and methods used in psychological counselling; relations between higher education and employment, and collaboration to help young graduates prepare for the transition to working life; research into what is needed, and existing provision, to promote more effectively the integration of disabled students into universities and, ultimately, into the world of work.

A programme of exchanges, for individuals and groups, by means of "stages" is open to both university guidance counsellors and those responsible for the recruitment of young graduates into employment, completes the picture and provides activities spanning the four projects outlined.

Six objectives are written into our statutes, to:

- Exchange information and practical experience between all concerned with the guidance of University students at a European level;
- Improve the quality and effectiveness of university guidance in each member state of the European Union by setting up joint programmes of action and research;
- Collaborate with other organisations to help them understand the perspective of guidance counsellors and give them the opportunity to establish links with university counsellors and discuss questions and problems arising in the field of guidance and information for students;
- Constitute a network of professionals facilitating the dissemination of knowledge about European Union programmes within institutions of higher education and universities, as well as to students and future students;
- Promote and develop research and studies on university guidance, publish and disseminate the results, organise seminars, colloquia and conferences on the subjects covered;
- Collaborate with universities and other national and international organisations involved in higher education.

You will note from these objectives that all those working in the field of student guidance in higher education in a member state of the European Union can become full members; those undertaking similar activities outside the EU and those interested in student guidance but not directly involved professionally in this field are welcome to become associate members. This is the way in which non-European Union members are joining us in ever-increasing numbers and how the Executive Committee decided to offer associate membership of the Association to people with responsibility for recruitment and/or training in European businesses.

I will finish by reminding you of the objectives we have set for this Congress and the importance we place on the outcomes of your work in determining the subject matter and activities we shall pursue over the next three years.

New challenges for guidance in Europe : review and plans for the future

Three key themes for this Congress are : the challenges we face, review of progress so far and plans for the future.

We have already begun to meet the challenges in the work taking place in our different groups. In the brief introduction to the programme for this Congress I note, with a degree of satisfaction, that I have found these same themes in the "Green Paper on the European Dimension in Education". The prospect of a more social Europe, sketched out too timidly in the Maastricht Treaty, is undoubtedly going to become more definite and, let's hope, speed up over the next few years, and the enlargement of the current European Union will present us with further challenges which some of those present here from future member states will be able to help us identify.

This Congress also provides an opportunity for a review of progress. In most of the groups we have been working together for several years and it is sensible to stop and evaluate, positively or negatively, where we have reached in our work and thinking. Constructive criticism mixed with concrete proposals are thus expected and certainly preferable for the health of FEDORA, to the purring of self-satisfaction. To leave time for this evaluation and allow you to analyse and discuss at length we have reduced to a minimum the general sessions and given considerable time to the workshops and meetings. My personal wish is that these should not take the form of readings of individual papers, however interesting, but consist of real exchanges of ideas where we are less concerned to describe what happens in our respective countries than to take into account together, and introduce possible answers to the real problems which confront us in student guidance.

As you will have noticed, we have even decided to block out a two-hour period for "free" meetings where certain members wish to propose new topics for your consideration. These arrangements have been made in response to the widely expressed wishes of those of you who took part in the Congress in Berlin.

Finally, the Congress will draft its proposals for future activity. An appraisal, or review, without proposals for the future goes into liquidation like a bankrupt company. This is not the position in our case and, without going over the top, I would say that we have some cause for satisfaction. FEDORA isn't doing too badly at all and I shall say more about that to members at the General Assembly tomorrow afternoon.

Before handing over to the Minister, I wish us success in our work and hope that everyone will be encouraged to contribute personally to the success of our combined efforts in the months and years which follow.

L'educació; factor d'integració

Dr Antoni PETRUS

Catedratic de Pedagogia Social de la Universitat de Barcelona

El filòsof espanyol, Julián Marías, en una de les seves darreres obres, fa la següent afirmació : "en la societat actual existeix un encobriment de la realitat que vé donat per l'opinió". Segons ens diu aquest autor, "la realitat apareix dissimulada, és amagada per la "pàtina" de les interpretacions". Però la "pàtina", afegeix Julián Marías, forma part d'allò que és real.

Sembla evident, doncs, que per accedir al coneixement de la realitat cal considerar les interpretacions que al voltant d'ella se'n donen, ja que la patina de les interpretacions formen part de la realitat, com és part d'un edifici la patina creada amb el pas del temps

Ara bé, el que és important i el que jo voldria senyalar aquí és la necessitat d'afrontar les interpretacions, principalment aquelles que poden suposar un engany o una ocultació. Per què dic això, es preguntaran alguns de vostès. La resposta ens sembla prou clara : en la nostra societat les interpretacions, a vegades, tendeixen a suprimir o anular les preguntes fonamentals, actitud aquesta que només ens pot portar a una perillosa conseqüència: certa trivialització del pensament.

Des d'aquesta postura i des del convenciment que segons siguin les definicions que se'n facin de les coses i de la realitat, així seran, en part, les possibilitats de futur i millora de la realitat definida, principalment si aquesta és social, des d'aquesta postura, insisteixo, voldria jo abordar el tema de l'educació com a factor d'integració social.

En certa ocasió van demanar a un jutge que era això de la integració social. La seva resposta va ser contundent i assenyada :

"Què és la integració ? Està molt clar. La integració és el que es defineix a la nostra Constitució."

Les nostres Constitucions europees, de manera més o menys precisa, expliciten quins són els perfils i les noves formes d'educació que cal promoure. Així, per exemple, la major part dels nostres màxims ordenaments jurídics ens parlen de :

1. Promoure les condicions de llibertat i d'igualtat de tots els individus i grups.
2. Facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.
3. De no fer discriminació per raó de naixença, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social.
4. Dret de tot ciutadà a l'educació sanitària, a la cultura, a l'educació física, a l'esport i al lleure.
5. Participació de la joventut en la vida social i cultural.
6. La informació i l'educació dels consumidors i dels usuaris.

Tots estem d'acord, possiblement, en que la característica més senyalada de la societat actual és el canvi, el canvi com a valor. Doncs bé, fruit d'aquests canvis són, en part, les noves necessitats educatives, les noves formes d'educació com a factor d'integració, sense oblidar, per suposat, que la diversitat és un valor i que hem d'educar per integrar dins la diversitat.

Avui, sortosament, l'educació veu ampliament eixemplat l'àmbit de les seves competències i, el que és més important, ha deixat de ser patrimoni de l'escola. Umberto Eco ho expressa de manera prou entenedora quan diu :

"L'educació és el que rebem dels nostres pares quan pensem que no ens eduquen"

Ara bé, quines són en realitat les noves problemàtiques socials que poden tenir, o de fet tenen, una resposta educativa? Per què són aquests problemes i no uns altres?

El primer que volem senyalar és que fins el segle XIX no s'havia donat cap importància a totes aquestes problemàtiques educatives. Millor dit, no existien com a problemes. La infància i la marginació, per exemple, són problemes del segle XX. I no serà fins el segle XX quan aparèixin les noves formes "d'educació com ortopedia social". La pregunta que cal fer-nos és: "Quines són les institucions que instauren el concepte d'educació, d'infància, d'integració, de cultura i de marginació?"

Basaglia, en "Los crímenes de la paz" es planteja una qüestió prèvia:

- *A qui ajudem, al malalt, al boig o a bé a la societat enfront e malalt el boig del manicomi?*
- *Es perillós el boig? Qui ho diu el botinger, el veí que rès sap de la bogeria?*

Es fonamental, doncs, definir i delimitar quines són les noves formes d'educació informal que han de donar resposta i solució a les problemàtiques d'integració social. I, evidentment, ho hem de fer nosaltres, els pedagogs, els orientadors, els professionals de l'educació.

Per molts autors, l'educació és avui sinònim de correcta socialització, ja sigui "socialització primària, secundària op terciària". Es a dir, l'educació seria el procés de transformació de l'individu biològic en individu social, seria l'adquisició de les capacitats per participar i integrar-se en el grup en que li correspon viure.

Amb tot, l'educació a més de solucionar determinats problemes de convivència té una funció no menys important: "*ser un instrument igualitari, compensador, ser un factor de millora de la vida social i personal*". L'educació és, a la fi, l'adquisició de les competències socials necessàries per tal de poder obtenir l'adaptació o l'èxit social. Però l'adquisició de tota competència social comporta forçosament tres coses: primer, pertànyer al grup; segon, ser valorat, ser apreciat, ser digne de ser tingut en compte; i tercer, comporta tenir l'oportunitat de contribuir.

Diguem-ho amb més precisió: hem d'educar per la participació social, la qual cosa implica incidir en les estructures cognitives i afectives del subjecte. La participació social suposa un canvi en el repertori conductual de les persones. De fet, l'educació esdevé en una didàctica social.

Així doncs, i si, com diu Mac Luhan, és fora de l'aula on es configura la personalitat de l'individu, no sembla incorrecta l'actitud d'aquells que defineixen l'educació com una paidocenosia, com l'acció educadora de la societat. Com deia Dilthey, *l'educació es una funció de tota la societat*.

Des d'aquests supostos voldria fer, tot seguit, algunes consideracions al voltant de les circumstàncies que determinen fins a quin punt eduquem per la integració o bé eduquem per la diferència.

Ho deia abans parlar d'educació és "parlar d'una aula sense parets". "La societat és el millor instructor" afirmava Plutarc. Em permetran que posi un exemple de l'encertada observació de Plutarc, que ho faci recordant a l'escriptor Julio Cortázar i que rememori un joc de la nostra infantesa:

"Es jugava amb una pedreta, una tella o un tros de test, que s'havia d'empènyer amb la punta del peu tot caminant amb la cama coixa. Els ingredients d'aquest joc eren:

Una vorera, una pedreta, un tros de test o tella, unes espadenyes o sabates i un dibuix ben bonic (si més no a mi m'ho semblava) fet amb un guix (millor si era de colors), agafat o manllevat de l'escola.

Es deia que era un joc de nenes però el cert és que també hi jugaven els nens. A la part de dalt del dibuix - com és habitual - hi havia el Cel i a la part de baix s'hi trobava la Terra. No era gens fàcil arribar amb la pedreta al Cel. Quasi sempre calculaves malament l'empenta i la pedreta sortia de les caselles del dibuix.

Però, poc a poc, amb perseverància i a força d'anar a peu coix adquiries l'habilitat necessària per

superar tots els obstacles. I un dia vam aprendre a salvar les diferents caselles del dibuix. Vam aprendre a sortir de la Terra i pujar la pedreta fins entrar al Cel.

El mal és que, justament, quan això passa, de cop s'acaba la infància i entenem que per arribar al Cel es necessita alguna cosa més que una vorera, una pedra, la punta de la sabata i un dibuix colorejat".

Valgui aquest exemple per donar a entendre que l'educació com a factor d'integració o discriminació és quelcom que s'adquireix no només en les aules sino també jugant, escoltant, al carrer i a partir dels costums, ja que les primeres formes de solidaritat són conseqüència de la vida en societat, i no hem d'oblidar que una societat és un grup de persones de mentalitat anàloga.

Es a dir, ser solidari, la integració, compartir drets i obligacions, els sentiments democràtics, la idea d'inclusió o exclusió és resultat de multitud d'emocions i sensacions, de jocs, de mentalitat, de lectures, i sobretot d'afectes i conceptes. La solidaritat és també resultat d'actituds pròpies del grup ètnic i cultural. Per això, potser, Coombs, en referir-se al nou i ample sistema de "l'educació no formal", no dubta en afirmar que aquesta "No és un sistema, és una constel.lació".

Sembla evident, doncs, que en la nostra societat no és l'escola la que principalment ens educa. L'educació és un problema de tots :

- Els **polítics** són educadors, són principalment educadors- deia Plató.
- La **lleí** esdevé un factor educatiu
- Les **ciutats** són possibilitadores o limitadores de l'educació
- L'**economia** té més influència pedagògica ... que la mateixa escola o la política social
- Les **relacions, l'esport i els espectacles** són factors de forta connotació pedagògica
- Els **mitjans de comunicació** incideixen en nosaltres tant o més que l'escola.

Pensem, per exemple, que qualsevol dels nostres infants té un menú televisiu de 90 accions violentes al dia. Meditem-ho : un nen o nena, veu, a l'any, unes **12.000 accions violentes** en el seu televisor. I en les societats occidentals els nens veuen entre unes 1.000-1 500 hores de televisió a l'any : Més temps del que passen al col.legi.

Un infant, a partir dels 3 anys, es veu ja afectat per l'agressivitat televisiva. Si els nens aprenen per observació i imitació, la TV és una important eina d'educació. I ho és perque enfront de la imatge els infants no sempre diferencien la realitat de la ficció. El nen reb però no elabora. El nens i nenes es troben davant imatges que trivialitzen la mort, enfront de missatges on sempre guanya la força, imatges on l'agressivitat és un valor, on la competitivitat és un principi.

Des d'aquesta realitat i en aquest context ... com podem parlar i educar, en propietat, a favor de la integració social, com podem orientar l'educació cap una integració europea ? Sigui com sigui, és aquest un problema educatiu : si volem aconseguir una integració social, entre moltes altres coses, cal fer una pedagogia dels mitjans de comunicació. Hem d'integrar i orientar la TV en els programes educatius.

I hem de fer-ho perque la TV és un important recurs de modelling, és un factor d'integració social. Em permetran que ho exemplifiqui amb un curt text :

"Un professor va demanar als seus alumnes que expliquessin quin animal o quina cosa els agradaria ser. Un nen de 8 anys va respondre que li agradaria ser televisor. I va indicar les raons.

Perque així - deia aquest infant - els seus pares se' n'ocuparien més d'ell, l'escoltarien amb més atenció, manarien que els altres callessin quan ell parlés, perque ell seria el més fort, sempre guanyaria i no el farien anar al llit a la meitat d'un joc, com ells, els pares, mai se'n van a dormir a la meitat d'una pel.lícula".

Potser tindrà raó Nohl quan afirma que "l'escola pot esdevenir un lloc perillós si segueix ignorant la importància educativa de la imatge, principalment la televisiva". Pensem que es pot estar, per suposat, a favor o en contra de la imatge, de la tecnologia educativa, però el que ni l'educació ni l'escola poder fer és ignorar-la, cosa que passa amb la imatge mòbil. I no ho pot fer perque la televisió esdevé una de les principals formes o factors d'educació per la integració o per les diferències.

Quelcom molt semblant passa també amb l'esport i tot el que l'envolta, principalment la competitivitat. François Mauriat, amb ocasió dels Jocs Olímpics celebrats a la ciutat de Roma, va definir el segle XX com el "*Segle de l'esport*". Sortosament vivim en una societat on l'esport ha esdevingut un important element de configuració social. Tots sabem, per altra banda, de les funcions lúdiques i de salut de l'esport. Sabem, també, que és un important factor de cohesió social. S'han demostrat les seves capacitats terapèutiques per solucionar problemes d'agressió social i criminalitat. S'ha vist l'esport com a remei per superar la pressió del treball. I el que és més significatiu, s'ha definit l'esport com un valuós factor del procés de socialització de l'individu.

Gràcies a l'esport, l'individu pot comprendre millor les maneres d'actuar, pensar i sentir del grup, acceptar les seves normes i valors. Ara bé, mitjançant l'esport es fa també prevenció social, i es pot ajudar a que els sectors de la població amb problemes de cohesió i d'integració, puguin accedir als beneficis d'una convivència normalitzada.

Amb tot, el cert és que, en qualsevol dels seus nivells, l'esport actual esdevé un àmbit equívoc i ambigu, en bona part perquè l'esport està contaminant-se d'una certa obsessió competitiva. Aquella frase del desaparegut Cagigal : "*Molt esport i molta ignorància dels seus valors pedagògics*", ens sembla tristament vigent. A l'esport com a humanisme, a l'esport com escola de vida, a l'esport com aprenentatge del saber guanyar o perdre, a l'esport com a recurs d'integració, s'hi oposa bàsicament un nou valor : la competitivitat.

No dubtem de la vàlua educativa de la competició, i som conscients, alhora, de que l'essència de l'esport és la competitivitat. En l'esport l'home lluita, pedagògicament, contra l'adversari, contra el temps, contra l'espai i contra les seves propies limitacions. La competició en l'esport és, doncs, una immillorable ocasió per jutjar-se a sí mateix, verificar les capacitats d'afrontar noves situacions i donar proves de tolerància envers els altres.

De totes maneres, quan la tensió de l'esport no acaba en distensió, quan no implica companyerisme ni col.laboració, quan no suposa renunciar a l'interès, particular en favor del conjunt, quan no es prioritza la diversió sobre el rendiment, la diversitat sobre l'especialització, la comunicació sobre l'antagonisme, quan per guanyar es pot enganyar, ... no parlem amb propietat de l'esport.

Hi ha qui diu, a tall de justificació, que la competitivitat és un reflexe del darwinisme social que genera una moral fonamentada en la "lluita per la vida" i en la que només els més aptes obtenen l'èxit i el reconeixement. Es podrà afirmar, així mateix, que la competitivitat és la imatge de la "modernitat". Es dirà, fins i tot, que la competitivitat és fruit del mimetisme que genera la "postmodernitat" i la seva adequació al model tècnic.

Podem estar d'acord amb aquests raonaments, però del que no n'estem gens segurs és que l'imperant pensament tècnic competitiu aplicat a l'actual societat generi sempre integració i felicitat. Diguem-ho sense embuts : l'esport d'alta competició, el succés olímpic, "el totalitarisme de l'estadi", que diria el professor Argulloll, no sempre són factors d'educació i de convivència social. Marcuse ja criticava que "el principi competitiu fòs una alternativa al principi de plaer". La fastuositat amb que celebrem el triomf, la idolatria amb que premiem el super-home campió o triomfador és el que, en moltes ocasions, distorsiona l'essència formativa del mateix esport.

La competitivitat sense més pot generar el que Baudelaire anomenaria "un embotiment de la sensibilitat". La competitivitat pot ser, fins i tot, un factor d'aprimament moral i afavorir la creació del nou "barbar civilitzat" o fomentar l'home i la dona unidimensionals. Potser per tot això, el professor Pierre DELMAS, davant l'Academia Nacional de Medecina de France, no va dubtar en dir :

"El prestigi que aporta una medalla a un equip, a un club, a una nació, no mereix que siguin posats en perill la salut i el pervenir de l'infant".

Ara bé, la responsabilitat de la competitivitat és compartida. Quants pares en veure arribar al seu fill o filla d'un partit de competició li demanen : *T'ho has passat bé ? Has progressat ?* Tots sabem que la pregunta més habitual és : *Has guanyat ?*

Quan l'esport escolar es fonamenta exclusivament en la competició, és fàcil crear discriminació, ja que no hi poden participar aquells infants que per raons físiques o d'altres tipus tenen menys possibilitats de guanyar. Siguem seriosos : No té sentit fer integració a les nostres aules i fer discriminació a les pistes d'esport.

La competitivitat social sense més no ens portarà a la cooperació ni a la integració. Si volem que la integració deixi de ser una paraula per convertir-se en una realitat necessitem més l'ajut de la solidaritat que de la competitivitat. Una educació de qualitat i en cooperació entre els Estats membres de l'Unió Europea el que necessita és desenvolupar una educació per a la competència no per a la competitivitat. Per crear ciutadans solidaris i competents no podem estar enganxats només a la competitivitat.

Si el que volem és desenvolupar l'autonomia, el sentit crític i la capacitat d'innovació, hem de respectar els drets dels nens i joves. Hem de respectar el dret a no ser, per principi, campió i competitiu, i sí donar-los la competència i la responsabilitat pròpies d'una societat solidària. A la competitivitat, a *l'home tenir* - que diria E. Fromm-, sembla millor oposar-hi *l'home competent, que esta més aprop de l'home ésser que de l'home tenir*.

Crec que convindran vostès amb mi si dic que de la mateixa manera que no és gens fàcil trencar amb el principi de la competitivitat, ens costa també creure que, en aquests moments, el 30 % d'europèus són incapaços d'entendre les precaucions escrites en una ampolla de pesticida verinós, que no saben si l'anunci que ofereix un lloc de feina s'adapta a les seves capacitats personals, ni poden entendre el contingut d'una carta escrita pel professor dels seus fills. I són molts més els ciutadans europeus que tenen un nivell de lectura inferior al necessari per sobreviure culturalment en la nostra societat.

Aquestes persones estan en condicions de poder llegir, però a un nivell que no els permet desenvolupar-se en una societat cada vegada més complexa. Podem afirmar que en certs sectors de la nostra societat l'analfabetisme funcional té com a referent a la pràctica totalitat de la població, ja que és un aspecte més d'una situació general de mancances.

Estem encara molt allunyats de la societat somiada per Orwell o Huxley, o d'aquell món futur de Cortàzar en el que *"tot serà deliciós, a la moda dels seus habitants, sense cap mosquit, ni cap analfabet ..."* El nostre Premi Cervantes, Ayala, des d'una perspectiva bastant més real i sagnant, denuncia la nova situació amb aquestes paraules :

"Coneguts i llastimosos són els perills del nou analfabetisme d'aquells que han passat per l'escola i també per la universitat, que saben llegir i escriure però que per desús esdevenen en la pràctica incapaços d'exercitar aquesta activitat."

En la nostra cultura electrònica, iconica i post-tipogràfica, que Ong ha definit com "cultura d'oralitat secundària", hauriem de parlar, per ser més precisos, d'una nova forma d'analfabet : l'analfabetisme d'aquells que sabent llegir i escriure en fan un ús tan minso i pobre d'aquestes habilitats que sembla fan seva la trista frase de Sant Lluís Gonzaga : "*Abans morir que llegir*"

Nomes quan tots puguem entendre i comprendre què és la societat podrem afirmar, amb tot rigor i exactitud sociològica, que els *homes i dones són iguals envers els avantatges que suposa viure en comunitat*.

En aquest sentit, l'educació es troba avui a mig camí entre dos models enfrontats. Per un costat convivim i fem nostres els principis d'una societat de la inclusió, és a dir, intentem integrar a les persones d'altres cultures, els immigrants, els gitanos, els africans, però al mateix temps hi trobem comportaments propis d'una societat de l'exclusió. Malalts, vells, aturats, els que no són com nosaltres, són exclosos d'alguns dels avantatges que ofereix viure plegats.

Hem de plantejar-nos que fem : eduquem per la permanència o eduquem pel retorn dels immigrants al seu lloc d'origen ? La resposta no és fàcil, però una cosa és evident : "*o bé orientem l'educació cap a una societat de la inclusió o deixarà de ser autèntica educació*". L'educació no és ja aquella senzilla adaptació a un medi monocultural. L'educació és l'adaptació a un complex medi multicultural, en el que conviuen diferents possibles respostes per afrontar problemes similars.

En abordar l'anàlisi de l'educació pensem que no és del tot correcte parlar de l'antinòmia igualtat-

diferències. Crec que és molt més precís parlar de *igualtat-desigualtat*. La injustícia està en les desigualtats, no tant en les diferències, concepte que esdevé socialment dubtós i que en moltes ocasions serveix per justificar certs comportaments discriminatoris.

L'aspiració a una igualtat d'oportunitats i el creixent **valor econòmic** de l'educació estan generant no poques i ambicioses reformes pedagògiques, reformes que si bé són importants no acompliran el seu autèntic objectiu educatiu si no desenvolupen *la capacitat d'adaptar-se, si no ensenyen a innovar, i sobretot si no generen una rediscussió de l'ideal polític de la igualtat*.

Aparentment el problema és senzill : es tracta de facilitar habilitats socials per tal d'integrar-se i participar en el joc de la convivència social. Però com a conseqüència de la nova crisi urbana, resultat del creixement accelerat i de les concentracions de grans masses de població que conviuen en espais urbans sense equipaments socials i culturals, l'educació ha d'anar més enllà i ha d'adquirir una nova dimensió : *ha de buscar el desenvolupament comunitari d'un territori dins d'un clar disseny democràtic*.

Si s'és home i ciutadà per la identitat amb els altres i amb una cultura, tot el que orienti i faciliti la participació i comunicació ciutadana, tot el que orienti i afavoreixi el desenvolupament de la funció relacionant, tot el que orienti i permeti una pedagogia participativa a partir de la llengua i cultura, és també educació per la integració. Des d'aquesta perspectiva sembla obvi que una de les grans aportacions a l'educació del futur ha de ser :

"L'enfoc de la participació comunitària que suposa una concepció educativa que va de la família a la comunitat, passant per la llengua i l'escola, i que amplia considerablement i intel·ligentment l'àmbit educatiu de les persones."

Hem de ser, per tant, capaços d'orientar els complexos problemes socio culturals i laborals cara a adquirir una personalitat lligada a la tradició local, però amb criteris de justícia i solidaritat més universals. L'*educació multicultural* no és un "*mal*" sinó una possibilitat. Necessitem superar la pedagogia "*del documental*", la pedagogia que ens mostra com són els altres, però que no sempre ens orienta i ens ajuda a comprendre-ls sinó que de vegades ens ajuda més aviat a diferenciar-nos i distanciar-nos d'ells.

Si com diu un proverbi xinès : "*Al metge li preocupa l'enfermetat, al bon metge i preocupa l'home o la dona que pateix l'enfermetat i al millor metge li preocupa la comunitat*", cal que l'educador vagi ampliant el referent de la seva pedagogia i l'orienti també cap a la realitat de la comunitat on treballa.

Dit tot això, seria una imperdonable irresponsabilitat pensar que l'educació és un problema a discutir només entre educadors. En la nostra societat parlar d'educació és referir-se a la salut, al lleure, a l'economia al treball, a la producció, a la política i a la socialització. *Seria una perillosa puerilitat, doncs, voler donar una resposta pedagògica a un problema que és social*.

Per tot el que acabo de dir, avui més que mai hem de revisar les anomenades "*retòriques de la intransigència*" d'Albert Hirschman, i oferir nous valors i models de justícia social. I ho hem de fer perquè : "*Els homes no només volen ser lliures, sinó també sentir-se vinculats a quelcom, a un valor que els superi*"

Estic convençut que "*el món no és com el veiem; en tot cas veiem el món de manera com som cadascún de nosaltres*". Sentir-se lligat a un passat i a una cultura no vol dir posar èmfasi en el que ens separa. Abans al contrari sentir-se vinculat a una llengua, a uns valors, a un passat és signe de futur. Tots ho sabem : "*una societat sense passot, un poble sense arrels és un poble condemnat a morir*".

L'educació del segle XXI haurà de donar satisfactòria resposta, pensem, a importants problemàtiques de fort contingut ètic i moral, a extenses demandes laborals, econòmiques, científiques i tècniques, a nous valors culturals i ambientals, a una convivència democràtica, però sobretot, *haurà de fomentar la tolerància multicultural i multiracial*.

Com a professional de l'educació social estic "*convençut que el present no és l'únic estat possible de coses*" i penso que hem de dirigir els nostres esforços cap a tots i cadascún d'aquests àmbits educatius per tal d'orientar-los en funció dels nous encàrrecs que avui se'n fan a la pedagogia.

Oriental aquesta nova didàctica social que és l'educació, guiar l'aprenentatge de la solidaritat, aconsellar quin és el camí de la integració laboral i social i encaminar el futur és una tasca molt, molt important. I aquesta tasca, en part, *correspón principalment a vostès, pensar-la, orientar-la i ensinistrar-la.*

L'éducation, facteur d'intégration

Dr Antoni PETRUS

Catedratic de Pedagogia Social de la Universitat de Barcelona

Dans une de ses dernières oeuvres, le philosophe espagnol Julian Marias affirme: "*dans la société actuelle l'opinion montre un écart par rapport à la réalité*". D'après ce que nous dit cet auteur: "*la réalité apparaît dissimulée, elle est recouverte par la "patine" des interprétations*". Mais la "patine", ajoute Julian Marias, est une partie de la réalité".

Il semble donc évident que pour accéder à la connaissance de la réalité il faut prendre en considération les interprétations qui se font autour d'elle, puisque la patine des interprétations est une partie de la réalité, de la même façon que la patine apparue au fil du temps sur un bâtiment en fait partie intégrante.

Mais ce qui est important et ce que je voudrais souligner ici, c'est la nécessité de faire face aux interprétations, principalement à celles qui peuvent comporter une tromperie ou une occultation. Certains d'entre vous se demandent sûrement pourquoi insister sur cela. La réponse me semble suffisamment claire : quelques fois, dans notre société, les interprétations ont tendance à effacer ou supprimer les questions fondamentales. Cette attitude peut nous mener à une conséquence dangereuse : une certaine banalisation de la pensée.

Sur base de cette position, et en étant sûr que les possibilités de futur et d'amélioration de la réalité définie dépendront partiellement des définitions faites, et des choses et de la réalité, principalement si celle-ci est sociale, je voudrais aborder le thème de l'éducation comme facteur de l'intégration sociale.

On a jadis demandé à un juge ce qu'était l'intégration sociale. Sa réponse fut raisonnable et ferme :

"Qu'est-ce que l'intégration ? C'est tout à fait clair. L'intégration est ce qui est défini dans notre Charte".

Nos Chartes européennes expliquent, de façon plus ou moins précise, quels sont les profils et les nouvelles formes d'éducation à promouvoir. Ainsi, par exemple, la plupart de nos ordonnances juridiques nous parlent de :

1. Promouvoir les conditions de liberté et d'égalité de tous les individus et groupes.
2. Faciliter la participation de tous les citoyens dans la vie politique, économique, culturelle et sociale.
3. Ne pas faire de discrimination de par la naissance, la race, le sexe, la religion, l'opinion ou par une quelconque autre condition ou circonstance personnelle ou sociale.
4. Droit de tout citoyen à l'éducation sanitaire, à la culture, à l'éducation physique, au sport et aux loisirs.
5. Participation de la jeunesse à la vie sociale et culturelle.
6. Information et éducation des consommateurs et des utilisateurs.

Nous sommes probablement tous d'accord pour dire que la caractéristique la plus évidente de la société actuelle est le changement, le changement comme valeur. Ainsi, les fruits de ces changements sont, notamment, les nouveaux besoins éducatifs, les nouvelles formes d'éducation comme facteur d'intégration, sans oublier, bien évidemment, que la diversité est une valeur et qu'on doit éduquer pour intégrer dans la diversité.

Heureusement, à l'heure actuelle, l'éducation voit s'élargir ses compétences et, ce qui est encore plus important, elle n'est plus le seul fait de l'école. Umberto Eco explique cette idée de façon tout à fait claire lorsqu'il dit :

"L'éducation est ce que nous recevons de nos parents lorsque nous croyons qu'ils ne nous éduquent pas".

Mais quelles sont véritablement les nouvelles problématiques sociales que peuvent avoir, et ont réellement, une réponse éducative ? Pourquoi ces problèmes-ci et pas d'autres ?

Nous voulons d'abord faire remarquer que jusqu'au XIX^{ème} siècle aucune importance n'était accordée à ces problématiques éducatives. Plus encore, elles n'existaient pas en tant que problèmes. L'enfance et la marginalisation, par exemple, sont des problèmes du XX^{ème} siècle. Et ce ne sera qu'au XX^{ème} siècle qu'apparaîtront les nouvelles formes d'éducation comme "l'orthopédie sociale". La question qu'il faut se poser est de savoir *quelles sont les institutions qui instaurent le concept d'enfance, d'éducation, d'intégration, de culture et de marginalisation ?*

Basaglia, dans "Crimes de la paz" se pose une question préalable :

- *Qui aide-t-on ? Le malade, le fou ou la société face au malade ou au fou de l'hôpital psychiatrique ?*
- *Le fou est-il dangereux ? Qui le dit, le vendeur, le voisin qui ne sait rien sur la folie ?*

Il est donc fondamental de définir et de délimiter quelles sont les nouvelles formes d'éducation informelle qui doivent apporter réponse et solution aux problématiques d'intégration sociale. Et, évidemment c'est à nous, les pédagogues, les orientateurs, les professionnels de l'éducation de le faire.

Pour certains auteurs, l'éducation est aujourd'hui synonyme de socialisation correcte, que ce soit "socialisation primaire, secondaire ou tertiaire". C'est-à-dire que l'éducation serait le processus de transformation de l'individu biologique en individu social. Elle serait l'acquisition des capacités pour participer et s'intégrer au groupe dans lequel l'individu doit vivre.

Ainsi, l'éducation, en plus d'apporter une solution à certains problèmes de convivialité, a une autre fonction aussi importante : *"être un instrument égalitaire, compensateur, être un facteur d'amélioration de la vie sociale et personnelle"*. L'éducation n'est que l'acquisition des compétences sociales nécessaires pour réaliser l'adaptation ou le succès social. Mais l'acquisition de toute compétence sociale suppose forcément trois choses : premièrement, appartenir à un groupe; deuxièmement, être valorisé, être apprécié, être digne d'être pris en compte; et troisièmement, supposer avoir la possibilité de contribuer au développement de celui-là.

Disons-le de façon plus précise : on doit éduquer à la participation sociale, ce qui implique qu'il faut intervenir sur les structures cognitives et affectives du sujet. La participation sociale suppose un changement dans le répertoire de conduite des personnes. En fait l'éducation se crée dans une didactique sociale.

Ainsi donc, et comme dit Mac Luhan, c'est hors des classes que se configure la personnalité de l'individu; l'attitude de ceux qui définissent l'éducation comme une païdocénose, comme l'action éducative de la société, ne semble pas incorrecte. Comme disait Dilthey, *l'éducation est une fonction de toute la société*.

En partant de ces préliminaires, je voudrais maintenant présenter quelques considérations autour des circonstances qui déterminent jusqu'à quel point nous éduquons pour l'intégration ou nous éduquons pour la différence.

Je le disais auparavant : parler d'éducation est "parler d'une classe sans murs". *"La société est le meilleur éducateur"*, affirmait Plutarque. Permettez-moi de donner un exemple de cette observation tout à fait pertinente de Plutarque. Je donnerai cet exemple en pensant à l'écrivain Julio Cortazar et en me rappelant un jeu de notre enfance:

"Nous y jouions avec un caillou, un bout de tuile ou un morceau de pot de fleurs que nous devons pousser avec le bout du pied tout en sautillant sur une jambe. Les éléments de ce jeu étaient :

Un trottoir, un caillou, un bout de tuile ou de pot, des espadrilles ou des chaussures et un beau dessin (du moins je le pensais) fait avec une craie (encore mieux si elle était en couleur), prise ou empruntée à l'école.

Nous disions que c'était un jeu de filles mais les garçons y jouaient aussi. En haut du dessin -

comme d'habitude - il y avait le Ciel et en bas se trouvait la Terre. Ce n'était pas facile d'arriver avec le caillou au Ciel. Nous faisons presque toujours de mauvais calculs sur l'élan et le caillou sortait hors du dessin.

Mais, petit à petit, avec persévérance et à force de sautiller sur une jambe nous devenions suffisamment habiles pour surmonter tous les obstacles. Et un jour nous apprîmes à sauter les différentes cases du dessin. Nous apprîmes à sortir de la Terre et à monter le caillou jusqu'à l'entrée du Ciel.

Le problème est que justement quand ceci arrive, l'enfance se termine soudainement et nous comprenons que "pour arriver au Ciel il faut quelque chose de plus qu'un trottoir, un caillou, le bout de la chaussure et un dessin colorié".

Cet exemple est bon pour faire comprendre que l'éducation comme facteur d'intégration ou de discrimination est quelque chose qui s'acquiert non seulement dans les classes mais aussi en jouant, en écoutant, dans la rue et à partir des habitudes, puisque les premières formes de solidarité sont conséquences de la vie en société, et nous ne devons pas oublier qu'une société est un groupe de personnes avec une mentalité analogue.

C'est-à-dire que, être solidaire, l'intégration, partager droits et obligations, les sentiments démocratiques, l'idée d'inclusion ou exclusion sont le résultat d'une multitude d'émotions et de sensations, de jeux, de mentalité, de lectures, et surtout de tendresse et de concepts. La solidarité est aussi le résultat de certaines attitudes propres au groupe ethnique et culturel. C'est peut-être à cause de cela que Coombs, tout en faisant référence au nouveau et large système de "l'éducation non formelle", n'hésite pas à affirmer que celle-ci "N'est pas un système, elle est une constellation".

Il semble donc évident que, dans notre société, l'école n'est pas l'élément qui nous éduque le plus. L'éducation est un problème pour tous :

- Les politiques sont éducateurs, ils sont essentiellement éducateurs, disait Platon.
- La loi devient un facteur éducatif.
- Les villes permettent ou limitent l'éducation.
- L'économie a plus d'influence pédagogique ... que l'école ou la politique sociale.
- Les relations, le sport et les spectacles sont des facteurs avec une forte connotation pédagogique.
- Les médias nous influencent autant ou même plus que l'école.

Pensons, par exemple, que n'importe lequel de nos enfants a un programme de télévision qui comporte 90 actions violentes par jour. Réfléchissons à ce fait : un garçon ou une fille voit, par an, à peu près 12.000 actions violentes à la télévision. Et dans les sociétés occidentales, les enfants passent entre 1.000 et 1.500 heures par an devant l'écran : plus de temps qu'ils ne passent à l'école.

Un enfant, dès l'âge de 3 ans, est déjà frappé par l'agressivité télévisée. Si les enfants apprennent par observation et imitation, la TV est un instrument éducatif très important. Et il l'est parce que face à l'image, les enfants ne différencient pas toujours la réalité de la fiction. L'enfant reçoit mais n'élabore pas. Les garçons et les filles se trouvent devant des images qui banalisent la mort, face à des messages où gagne toujours la force, à des images où l'agressivité est une valeur, où la compétitivité est un principe.

Sur la base de cette réalité et dans ce contexte ... comment pouvons-nous parler et éduquer, convenablement, en faveur de l'intégration sociale; comment pouvons-nous orienter l'éducation vers une intégration européenne ? Quoi qu'il en soit, ceci est un problème éducatif : si nous voulons réussir, entre autres, une intégration sociale, il faut réaliser une pédagogie des médias. Il faut intégrer et orienter la TV dans les programmes éducatifs.

Et nous devons le faire parce que la TV est un important moyen de "modelling", elle est un facteur d'intégration sociale. Permettez-moi de vous donner un exemple :

"Un professeur demanda à ses élèves d'expliquer quel animal ou chose ils aimeraient être. Un enfant de 8 ans répondit qu'il aimerait être un téléviseur. Il expliqua qu'ainsi, ses parents s'occuperaient plus de lui, l'écouteraient avec plus d'attention, obligeraient les autres à se taire lorsqu'il parlerait, parce que comme ça il serait le plus fort, il gagnerait toujours et ils ne l'enverraient pas dormir à mi-jeu comme eux, les parents, ne vont jamais dormir à la moitié d'un film".

Peut-être Nohl a-t-il raison lorsqu'il dit : "*l'école peut devenir un endroit dangereux si elle continue à ignorer l'importance éducative de l'image, principalement l'image télévisée*". Nous pensons que nous pouvons évidemment être, pour ou contre l'image, la technologie éducative, mais ce que ni l'éducation ni l'école ne peuvent faire c'est de l'ignorer, ce qui arrive avec l'image mobile. Elles ne peuvent l'ignorer parce que la télévision devient une des principales formes ou facteurs d'éducation pour l'intégration ou pour les différences.

Le sport et tout ce qui l'entoure - principalement la compétitivité - connaissent le même phénomène. François Mauriat, à l'occasion des Jeux Olympiques célébrés à Rome, définit le XXème siècle comme le "*Siècle du sport*". Heureusement, nous vivons dans une société où le sport est devenu un important élément de configuration sociale. D'autre part, nous reconnaissons tous au sport des fonctions ludiques et de santé. Nous savons aussi qu'il est un facteur important de cohésion sociale. Il a été prouvé qu'il est un moyen thérapeutique pour résoudre des problèmes d'agressivité sociale et de criminalité. Le sport a été reconnu comme un remède pour combattre le stress au travail. Et ce qui est le plus significatif, le sport a été défini comme un facteur précieux du processus de *socialisation de l'individu*.

Grâce au sport, l'individu peut mieux comprendre les façons d'agir, de penser et de sentir du groupe, il peut mieux accepter ses normes et ses valeurs. Et par le biais du sport, nous faisons aussi de la prévention sociale et nous pouvons veiller à ce que les parties de la population ayant des problèmes de cohésion et d'intégration puissent accéder aux bienfaits d'une convivialité normalisée.

Il est donc vrai qu'à n'importe quel niveau, le sport actuel devient un domaine équivoque et ambigu, en grande partie parce que le sport est en train d'être contaminé par une certaine obsession compétitive. La phrase de Cagigal, aujourd'hui décédé : "*Tellement de sport et de méconnaissance de ses valeurs pédagogiques*", nous semble tristement d'actualité. Au sport comme humanisme, au sport comme école de la vie, au sport comme moyen d'apprentissage pour accepter de gagner ou de perdre, au sport comme voie d'intégration, s'oppose principalement une nouvelle valeur : la compétitivité.

Nous ne doutons pas de la valeur éducative de la compétition et nous sommes conscients, en même temps, que l'essence du sport est la compétitivité. Dans le sport l'homme lutte, pédagogiquement, contre son adversaire, contre le temps, contre l'espace et contre ses propres limites. La compétition dans le sport est donc une excellente occasion de se juger soi-même, de vérifier ses capacités, de faire face aux nouvelles situations et de prouver sa tolérance envers les autres.

De toute façon, lorsque la tension du sport ne finit pas en distension, lorsqu'elle ne suppose pas de renoncer à l'intérêt de l'individu en faveur de celui du groupe, lorsque nous ne donnons pas la priorité à l'amusement sur le rendement, la diversité sur la spécialisation, à la communication sur l'antagonisme, lorsque pour gagner il est valable de tricher, ... nous ne parlons pas du sport proprement dit.

Certains disent, comme justification, que la compétitivité est un reflet du *darwinisme social* qui génère une morale fondamentale sur "la lutte pour la vie" et dans laquelle seuls les plus aptes obtiendront le succès et la reconnaissance. Ils pourront aussi affirmer que la compétitivité est l'image de la "modernité". Ils pourront même dire que la compétitivité est fruit du mimétisme généré par la "postmodernité" et son adéquation au modèle technique.

Nous pouvons être d'accord avec ces raisonnements mais nous ne sommes pas sûrs que la pensée technique compétitive, appliquée à la société actuelle, puisse toujours générer l'intégration et la convivialité. Disons-le clairement : le sport de haute compétition, le succès olympique, "*le totalitarisme du stade*", comme dirait le professeur Argulloll, ne sont pas toujours des facteurs d'éducation et de convivialité sociale. Déjà Marcuse critiquait le fait que "*le principe compétitif puisse être une alternative au principe du plaisir*". La fatuité avec laquelle nous fêtons le triomphe, l'idolâtrie avec laquelle nous récompensons le super-homme champion ou vainqueur est ce qui, la plupart du temps, provoque la distorsion du fondement éducatif même du sport.

La compétitivité peut, tout simplement, produire ce que Baudelaire appellerait "*un blocage de la sensibilité*". La compétitivité peut même être un facteur de petitesse morale et favoriser la création du nouveau "barbare civilisé", mener l'homme et la femme unidimensionnels. C'est peut-être à cause de tout cela que le professeur Pierre DELMAS, de l'Académie Nationale de Médecine de France, n'hésite pas à dire :

"Le prestige qu'apporte une médaille à une équipe, à un club, à une nation ne mérite pas que soient mis en danger la santé et l'évolution de l'enfant".

Mais la responsabilité de la compétitivité est partagée. Combien de parents, en voyant leur fils ou leur fille revenir d'un match de compétition leur demandent : *T'es-tu amusé ? As-tu fait des progrès ?* Nous savons tous que la question la plus habituelle est : *"As-tu gagné ?"*

Lorsque le sport à l'école repose exclusivement sur la compétition, il est facile de discriminer puisque les enfants qui, pour des raisons physiques ou autres, ont moins de possibilités de gagner ne peuvent y participer. Soyons sérieux : intégrer dans les classes et discriminer sur les terrains de sport n'a pas de sens.

La simple compétitivité sociale ne nous amènera ni à la coopération ni à l'intégration. Si nous voulons que l'intégration ne soit plus un mot et devienne une réalité, nous avons plus besoin de la solidarité que de la compétitivité. Une éducation de qualité et menée en collaboration entre les Etats membres de l'Union européenne a besoin de développer une éducation pour la compétence et non pour la compétitivité. Pour éduquer des citoyens solidaires et compétents, nous ne pouvons pas nous engager sur la seule voie de la compétitivité.

Si nous voulons développer l'autonomie, le sens critique et la capacité d'innovation, nous devons respecter les droits des enfants et des jeunes. Nous devons respecter le droit à ne pas être, comme principe, champion et compétitif, et accorder la compétence et la responsabilité propres à une société solidaire. A la compétitivité, à *l'homme-devoir* - comme dirait E. Fromm - il est préférable d'y opposer *l'homme compétent, qui est plus proche de l'homme-être que de l'homme-devoir*.

Je crois que vous serez d'accord avec moi si je dis que, de la même façon qu'il n'est pas du tout facile de rompre avec le principe de la compétitivité, il nous est difficile aussi de croire, qu'à notre époque, 30 % des européens sont incapables de comprendre les précautions inscrites sur une bouteille de pesticide toxique, qu'ils ne peuvent pas comprendre le contenu d'une lettre rédigée par le professeur de leurs enfants. Et ils sont plus nombreux les citoyens européens qui ont un niveau de lecture inférieur à celui qui est nécessaire pour survivre culturellement dans notre société.

Ces personnes-là sont en condition de pouvoir lire, mais à un niveau qui ne leur permet pas d'évoluer dans une société de plus en plus complexe. Nous pouvons affirmer que dans certains secteurs de notre société l'analphabétisme fonctionnel concerne la presque totalité de la population, puisqu'il est un des aspects d'une situation générale de manque.

Nous sommes encore très loin de la société rêvée par Orwell et Huxley, ou du monde futur de Cortazar dans lequel *"tout serait délicieux, à la mesure de ses habitants, sans moustiques ni alphabets ..."*. Notre Prix Cervantes, Ayala, dans une perspective plus réelle et plus cruelle dénonce la nouvelle situation avec les mots suivants :

"Connus et tristes sont les dangers du nouvel analphabétisme de ceux qui sont passés par l'école et aussi par l'université, qui savent lire et écrire mais qui, par manque de pratique, deviennent en réalité incapables d'exercer cette activité".

Dans notre culture électronique, iconique et post-tipographique que Ong a définie comme *"culture d'oralité secondaire"*, nous devrions parler, pour être plus précis, d'une nouvelle forme d'analphabétisme : l'analphabétisme de ceux qui savent lire et écrire mais qui font un usage tellement mince et pauvre de ces compétences qu'il semble qu'ils s'approprient la phrase de Saint Lluís Gonzaga : *"Plutôt mourir que lire"*.

Ce n'est que lorsque nous serons tous capables de comprendre ce qu'est la société, que nous pourrions affirmer, avec rigueur et exactitude sociologique, que *"les hommes et les femmes sont égaux face aux avantages que suppose la vie en communauté"*.

Dans ce sens-là, l'éducation se trouve aujourd'hui à mi-chemin entre deux modèles opposés. D'une part, nous faisons nôtres les principes d'une société de l'intégration et nous vivons avec, c'est-à-dire que nous essayons d'intégrer les personnes d'autres cultures - les immigrants, les Tziganes, les Africains -. Mais, en même temps et d'autre part, nous nous trouvons face à des comportements propres à une société de l'exclusion. Les malades, les personnes âgées, les chômeurs, ceux qui ne sont pas comme nous, sont privés de certains des avantages qu'offre la vie en société.

Nous devons nous interroger sur ce qu'il y a à faire : nous éduquons pour l'intégration ou nous éduquons pour le retour des immigrants dans leurs pays d'origine ? La réponse n'est pas facile mais une chose est évidente : "ou nous orientons l'éducation vers une société de l'intégration ou elle cessera d'être une véritable éducation". L'éducation n'est plus une simple adaptation à un milieu monoculturel. L'éducation est l'adaptation à un milieu multiculturel complexe dans lequel cohabitent différentes réponses possibles pour faire face à des problèmes similaires.

Tout en abordant l'analyse de l'éducation nous pensons qu'il n'est pas vraiment correct de parler de la contradiction égalité-différence. Je pense qu'il est beaucoup plus précis de parler d'égalité-inégalité. L'injustice se trouve dans les inégalités et pas tellement dans les différences, concept qui devient socialement douteux et qui, maintes fois, sert à justifier certains comportements discriminatoires.

L'aspiration à une égalité de chance et la valeur économique croissante de l'éducation sont en train de produire quelques réformes pédagogiques ambitieuses qui, tout en étant importantes, ne vont pas atteindre leur véritable objectif éducatif si elles ne développent pas la capacité de s'adapter, si elles n'enseignent pas à innover et surtout, si elles ne génèrent pas une nouvelle discussion sur l'idéal politique de l'égalité.

Apparemment le problème est simple : il s'agit de faciliter des aptitudes sociales pour s'intégrer et participer au jeu de la convivialité sociale. Mais, conséquence de la nouvelle crise urbaine, résultat de la croissance accélérée et des concentrations de grandes masses de population cohabitantes dans des espaces urbains sans équipements sociaux et culturels, l'éducation doit aller plus loin et elle doit acquérir une nouvelle dimension : elle doit chercher le développement communautaire d'un territoire dans un modèle démocratique.

Si l'on est homme et citoyen par identification avec les autres et avec une culture, tout ce qui oriente et facilite la participation et la communication des citoyens, tout ce qui oriente et favorise le développement de la fonction de relation, tout ce qui oriente et permet une pédagogie participative à partir de la langue et de la culture, est aussi éducation pour l'intégration. Dans cette perspective, il semble évident qu'un des grands apports à l'éducation du futur doit être :

"L'approche de la participation communautaire supposant une conception éducative qui va de la famille à la communauté, tout en passant par la langue et par l'école, et qui élargit considérablement et intelligemment le domaine éducatif des personnes".

Dès lors nous devons être capables d'orienter les problèmes complexes d'ordre socio-culturel et du travail pour acquérir une personnalité liée à la tradition locale, mais avec des critères de justice et de solidarité plus universels. L'éducation multiculturelle n'est pas un mal mais une possibilité. Nous devons dépasser la pédagogie "du documental", la pédagogie qui nous montre comment sont les autres, mais qui ne nous oriente ni nous aide toujours à les comprendre : parfois elle nous fait plutôt nous différencier d'eux et nous en éloigner.

Si comme le dit un proverbe chinois : "Le médecin s'occupe de la maladie, le bon médecin se préoccupe de l'homme ou de la femme qui souffre de la maladie et le meilleur médecin se préoccupe de la communauté", il faut que l'éducateur élargisse le référent de sa pédagogie et qu'il l'oriente aussi vers la réalité de la communauté dans laquelle il travaille.

Ceci étant dit, ce serait une irresponsabilité impardonnable que de penser que l'éducation est un problème à discuter uniquement entre éducateurs. Dans notre société parler d'éducation veut dire faire référence à la santé, aux loisirs, à l'économie, au travail, à la production, à la politique et à la socialisation. Ce serait donc une dangereuse naïveté que de vouloir apporter une réponse pédagogique à un problème qui est social.

Suite à tout ce que je viens de dire, aujourd'hui plus que jamais nous devons réviser ce qu'Albert Hirschman a nommé les "rhétoriques de l'intransigeance" et offrir de nouvelles valeurs, de nouveaux modèles de justice sociale. Nous devons le faire parce que : "Les hommes veulent non seulement être libres, mais aussi se sentir liés à quelque chose, à une valeur qui leur soit supérieure".

Je suis convaincu que "le monde n'est pas comme nous le voyons; en tout cas nous voyons le monde comme chacun de nous est". Se sentir lié à un passé et à une culture ne veut pas dire mettre l'accent sur

ce qui nous en sépare mais plutôt le contraire; se sentir lié à une langue, à des valeurs, à un passé est un signe de futur. Nous le savons tous: "une société sans passé, un peuple sans racines est un peuple condamné à la mort".

Nous pensons que l'éducation du XXIème siècle devra apporter une réponse satisfaisante à d'importantes problématiques ayant un fort contenu éthique et moral, à de larges demandes de travail, économiques, scientifiques et techniques, à de nouvelles valeurs culturelles et environnementales, à une cohabitation démocratique, mais surtout, elle devra promouvoir la tolérance multiculturelle et multiraciale.

En tant que professionnel de l'éducation sociale, je suis "convaincu que le présent n'est pas le seul état possible des choses" et je pense que nous devons diriger nos efforts vers tous les domaines éducatifs et chacun d'entre eux pour les orienter en fonction des nouvelles demandes que l'on fait aujourd'hui à la pédagogie.

Orienter cette nouvelle didactique sociale qu'est l'éducation, guider l'apprentissage de la solidarité, conseiller sur le chemin de l'intégration professionnelle et sociale et orienter ce futur est une tâche très, très importante. Et cette tâche c'est surtout à vous de la penser, de l'orienter et de la guider.

FEDORA FORMATION



COORDINATION

Lucia Berta

La formation des conseillers d'orientation universitaire dans une dimension européenne

Lucia BERTA

Le Groupe FEDORA-Formation a organisé son travail, durant ce Congrès, en le répartissant en cinq ateliers. Le premier de ces ateliers a été consacré à la "*Connaissance des techniques d'orientation dans les services universitaires*". A cette occasion, Mr J. Klaus a précisé les tâches spécifiques à notre travail.

Les techniques d'orientation sont reliées aux différents systèmes d'enseignement supérieur, et les deux doivent tenir compte des données caractéristiques des toutes dernières années, c'est-à-dire :

- l'augmentation très sensible de la demande au niveau de l'enseignement supérieur;
- le nombre considérable de "drop outs" ou d'étudiants qui changent de filières d'études;
- les difficultés rencontrées par les jeunes diplômés dans la recherche d'un emploi qui soit en relations avec leur diplôme.

Face à ces données, les services d'orientation doivent parfois faire face à une sorte de conflit entre les véritables intérêts de l'individu et les pressions exercées par les systèmes économiques et politiques.

Nous avons essayé de répondre dans un laps de temps limité, aux questions que Mr. J. Klaus nous a posées :

- quel est mon "client" dans mon travail d'orientation à l'université ?
- quelles sont les techniques que j'utilise pour aider les étudiants ?

Les actions sont multiples et généralement bien adaptées aux demandes et aux besoins des étudiants. Les axes portants restent, bien sûr, l'information et la documentation, qui font aussi recours à l'informatique et à la télématique : avant l'entrée à l'université et, en aval, vers le monde des entreprises.

L'entretien individuel étant toujours considéré comme essentiel du point de vue de l'orientation, nous avons souligné la nécessité d'une solide formation psychopédagogique des conseillers d'orientation.

Nous observons une diffusion progressive d'une pédagogie active, capable de rendre l'étudiant protagoniste dans le processus de l'orientation : autant au niveau de la recherche d'information que dans la construction de son projet de formation et, plus tard, dans la recherche d'un emploi.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent l'esprit et les objectifs des actions d'orientation innovantes qui sont menées à l'Université de Barcelone et qui nous ont été présentées par Mr. B. Echeverria et son équipe composée par Mlle. A. Lluch et Mlle E. Gonzales.

Enfin, nous avons constaté que, souvent, les conseillers travaillent individuellement plutôt qu'en équipe alors que l'on souhaiterait plus d'occasions d'échange d'expériences pratiques. Ce besoin d'échange nous avait déjà été dit par les participants à l'Université d'été de Montpellier. Il sera dès lors pris en considération lors de la prochaine édition de cette université d'été qui se déroulera au Trinity College de Dublin grâce à l'accueil que nous y réservera Mme C. Aungier.

Dans le deuxième atelier - *Les programmes de mobilité de la CE et leur promotion auprès des étudiants* -, Mr. F. Company et Mr. J. M. Vilarmou nous ont présenté les grandes lignes du nouveau programme SOCRATES.

Les facteurs conditionnant le succès et l'échec de la participation des étudiants aux programmes de mobilité ont fait l'objet de la réflexion des étudiants. Nous avons constaté qu'il y a encore des problèmes tels que :

- l'information adéquate sur les programmes;
- la connaissance des langues étrangères;
- la reconnaissance des périodes d'études;
- le risque du "tourisme" étudiant;
- la résistance de professeurs des universités à collaborer;
- le choix de la meilleure période pour mener une expérience de mobilité;
- l'adaptation dans le pays d'accueil.

Nous avons essayé de trouver des solutions à ces différents problèmes. Pour ce qui concerne les problèmes d'information, on pourrait essayer de nouer des liens plus étroits avec le réseau du CIDJ; pour la reconnaissance des périodes d'études, les professeurs devraient signer un protocole d'accord avant le départ de l'étudiant. Quant à la définition de la période la plus profitable, nous sommes d'accord qu'en général, cette période pourrait se situer entre la troisième et la quatrième année d'études. Pour ce qui est des difficultés liées à l'accueil, l'on pourrait envisager que ce soit les étudiants plus âgés qui accueillent les étudiants en mobilité. On pourrait considérer l'étudiant comme un "stagiaire" et, par le biais d'un "maître de stage", évaluer et valoriser l'expérience vécue. Il faudrait donc songer plutôt à la qualité qu'à la quantité des échanges. Finalement, nous avons suggéré la constitution d'un groupe de travail permanent qui, au sein du groupe FEDORA-Formation, assurerait la continuité des réflexions sur la promotion d'une dimension européenne de la formation des étudiants.

Mme E. Repetto et Mr G.-G. Mouchel, dans le troisième atelier, nous ont introduit aux problématiques liées à la "*Connaissance des systèmes éducatifs universitaires pour mieux informer les étudiants*".

Mr Mouchel nous a fait remarquer qu'il y a une abondante production de documentation écrite et sur support informatique qui permet de bien connaître les structures de l'enseignement supérieur dans les 12 pays de la Communauté; et que les systèmes informatiques nous offrent la possibilité d'une mise à jour facile et rapide.

Pour ce qui est du type de demande d'information, Mr Mouchel nous a fait part de son expérience toute récente qui lui permet d'affirmer qu'il y a une forte augmentation de demandes de renseignements sur la vie quotidienne dans le pays d'accueil des étudiants en mobilité.

Afin d'ajouter une dimension "culturelle" aux guides académiques, FEDORA pourrait programmer une publication originale.

Mr Mouchel a aussi suggéré la rédaction, au sein de FEDORA, d'une liste des programmes d'information et d'orientation sur support informatique, utilisés par les centres d'information et d'orientation des pays de la Communauté, afin d'en évaluer l'efficacité.

L'atelier suivant - *Rôle des conseillers dans l'orientation des jeunes diplômés* - était animé par Mme P. Motta et Mme V. Butcher.

Il nous a présenté la façon dont les conseillers peuvent répondre aux besoins d'orientation - tant au niveau des étudiants qu'au plan institutionnel : le cas de l'Italie et du Royaume-Uni ont été envisagés.

Nous avons évoqué les principaux problèmes et l'on s'est surtout concentré sur la recherche des compétences à développer chez les étudiants en fonction de la transition vers la vie active. Une réflexion importante a été faite à ce sujet : le développement de ces compétences chez les étudiants ne peut plus seulement intéresser les services d'orientation et les "Careers Services", mais devrait aussi impliquer les professeurs. La difficulté réside dans le fait de convaincre les professeurs que les services d'orientation pourraient être consultés pour la mise à jour des programmes ainsi que pour encourager des modifications dans les modalités d'enseignement afin de favoriser le développement des compétences des étudiants.

Par ailleurs, il est aussi très important de développer chez les conseillers les aptitudes nécessaires pour mener cette tâche à bien : cela pourrait être une des objectifs de l'université d'été.

Dans le dernier atelier - *L'organisation des stages transnationaux pour les conseillers d'orientation universitaire* -, nous nous sommes d'abord mis d'accord sur le fait de parler de "visite d'étude" plutôt que de stage, ce terme faisant référence à l'apprentissage de techniques professionnelles.

Nous avons abordé, avec Mr. A. Beks et Mme K. Gavin-Kramer, quelques questions essentielles concernant la préparation et l'évaluation dont le "visiteur" et le service d'accueil devraient, de part et d'autre, se soucier.

Mr. P. Fonck a souligné le fait que l'expérience de la visite est une richesse tant pour le visiteur que pour le service d'accueil : elle impose une réflexion critique sur ce qu'on fait et sur la façon dont on le fait. La visite devient alors une occasion importante de formation permanente des conseillers. Par ailleurs, l'attitude personnelle du visiteur est essentielle : il faut réussir à vaincre certaines résistances face à l'inconnu et au défi du changement.

Pour ce qui est de la motivation à mener une telle expérience, il apparaît qu'avoir trop d'expérience est aussi dangereux que d'en avoir trop peu. FEDORA pourrait élaborer un formulaire de contrat qui devrait faciliter une convention mutuelle entre le visiteur et le service d'accueil : on y trouverait mentionnés les objectifs ainsi que la structure de la visite ou du programme d'échange. D'autre part, FEDORA devrait également mettre au point un formulaire d'évaluation qui permettrait de cerner les aspects tant positifs que négatifs de l'expérience vécue.

En conclusion, l'on peut dire que chaque atelier a produit des idées de projets à réaliser. Certaines s'adressent plus spécifiquement au Groupe FEDORA-Formation : c'est le cas pour les prochaines éditions des Universités d'été et le développement des travaux du Groupe.

D'autres font recours à des collaborations avec les autres Groupes de travail de FEDORA, dans le but d'établir des liens encore plus étroits entre tous les membres de l'Association.

D'autres, enfin, s'adressent à notre Association : ils concernent notamment quelques-uns de ses objectifs institutionnels. Nous pensons plus particulièrement à la production des publications et des études visant à promouvoir le développement de la qualité et de l'efficacité des services d'orientation universitaire européens.

The training of University Students Advisers within the European Context

Lucia BERTA

During the Congress, the FEDORA Group carried out its work by organizing five workshops, the first being devoted to the theme : "*Getting to know methods of guidance in university advisory services*". Mr J. Klaus pointed out our specific tasks in this workshops.

Methods of guidance are linked to the differing methods of teaching in higher education, and both must address the trends of previous years, such as :

- the very significant increase in demand at higher education level
- the considerable number of drop-outs or students who change courses
- the difficulties encountered by young graduates in their search for work which is relevant to their degree subject.

With this background in mind, guidance services must sometimes face some kind of conflict between the interests of the individual and the constraints imposed by the economic and political systems.

For the subject which was the theme of the first workshop, led by Mrs E. Repetto and Mr G.- G. Mouchel - *Getting to Know Methods of Guidance in University Advisory Services* - we tried to respond in the limited time available, to the questions Mr Klaus put to us :

- who is my "client" in my work as an advisor within a university ?
- what are the methods which I use to help the students ?

The approaches are many, and generally well adapted to the demands and needs of students. The basic activities remain, certainly, information and documentation, which are also supplemented by information technology : both before coming to university and, finally, in the students move towards employment.

The personal interview always being considered an essential part of advisory work, we stressed the necessity for advisors to have a solid training in educational psychology.

We see a gradual movement towards an active teaching method which could make students protagonists in the actual guidance process: as much at the level of researching information as in the designing of their own career choice and, later, in the job search.

It is this context that informs the spirit and the aims of innovative guidance methods pioneered at the University of Barcelona, which were presented to us by Mr B. Echeverria and his colleagues, Ms A. Lluch and Ms E. Gonzales.

We established that advisors often work individually rather than in a team, whereas one would wish there were more opportunity for a sharing of practice and experience.

This need for sharing had already been pointed out to us by the participants of the Summer School at the University of Montpellier. It will be taken into consideration from now on starting with the next session of this Summer School which will take place at Trinity College Dublin, thanks to the welcome which Madame Colette Aungier has promised us.

In the second workshop - *Mobility Programmes for the European Commission and their Promotion to Students* - Mr F. Company and Mr J.- M. Vilarmou explained to us the main outline of the new

SOCRATES programme. The factors affecting both the success and the failure of student participation in mobility programmes were the subject of discussion with students. We noted that there were still problems, such as :

- adequate information about the programmes;
- knowledge of foreign languages;
- the recognition of periods of study;
- the risk of student "tourism";
- the reluctance of university lecturers to co-operate;
- the choice of the best time to experience mobility;
- adapting to life in the host country.

We tried to find solutions to these various problems. As far as information is concerned, one could try making closer links with CIDJ; for the recognition of periods of study, lecturers should sign a formal agreement before the student leaves. As for defining the most useful time to choose, we were in general agreement that this period should come between the third and fourth years of study. For problems relating to arrival in the host country, we envisage a scheme whereby older students welcome those on mobility programmes. The student could be thought of as a stagiaire and, by means of a maitre de stage, assess and enhance the value of the actual experience. It would therefore be necessary to think more about the quality than the quantity of exchanges. Finally, we proposed the formation of a permanent working group which, from within the main FEDORA Training Group, would assure continued discussion of the promotion of a European dimension for the training of students.

Mrs E. Repetto and Mr G.-G. Mouchel, in the third workshop made us approach with the problems linked to the "*knowledge of the university education systems in view of better informing the students*".

Mr Mouchel highlighted that an abundant production of written and computerized materials exists, such as illustrate, in an exhaustive and correct way, the higher education structures in the 12 Community countries and that the computerized systems allow a relatively and easy updating.

With regard to the typology of the demand for information, he related on his very recent experience, according to which the demand for information on the daily life "in host countries", by the students in mobility, is strongly increasing. For the purpose of adding a "cultural" dimension to the university guides, an original publication on FEDORA could be planned. Mr Mouchel also suggested to draw up, within FEDORA, a list of information and guidance programmes on computer, which could be utilized by the Information and Guidance Centres of the Community countries, in view of evaluating their effectiveness.

In their workshop - *The Role of Advisers in the Guidance of Young Graduates* - Mrs P. Motta and Mrs V. Butcher presented the ways in which advisors can respond to the need for guidance - in relation to both students and institutions - in Italy and in the UK.

We touched on the main problems and concentrated principally on investigating what skills students need to develop to help them in the transition to working life. One important point was made on the subject : the development of students skills cannot be the sole concern of guidance or "Careers" services, but must also involve the lecturers. The difficulty lies in convincing lecturers that guidance services could be consulted for the setting up of courses as well as for encouraging changes in teaching methods in order to facilitate the development of student skills.

Meanwhile, it is also very important that advisors should develop the necessary skills themselves in order to carry out this task as well as possible : that could be one of the aims of the Summer School.

In the last workshop - *The Organisation of Transnational "stages" for Advisers in Higher Education* - we were immediately unanimous that the phrase "study visit" should replace "stage", this term being thought more appropriate to training in professional techniques.

We tackled, with Mr A. Beks and Mrs K. Gavin-Kramer, several essential questions relating to the preparation and evaluation with which the "visitor" and the host service respectively should be concerned. Mr P. Fonck stressed that the value of the visit was equally great for the visitor and for the hosting service : that implies an obligation to reflect critically on what one does and how. The visit becomes, after all, an important part of an adviser's continuing training. Moreover, the personal attitude of the visitor is crucial: it is necessary to overcome successfully any resistance to the unknown or to change.

As far as the motivation to undertake such an exchange is concerned, it would appear that to have too much experience is as dangerous as to have too little. FEDORA could draw up a formal contract to facilitate a mutual agreement between the visitor and the host service : this would cover the aims as well as the organisation of the visit or exchange programme. Equally, FEDORA should establish a method of assessment which would enable those concerned to define both the positive and the negative aspects of the actual experience.

Each workshop has thus produced ideas for future projects. Some of them are more specifically addressed to the FEDORA Formation Group itself and concern the future edition of the Summer Universities and the implementation of the initiatives taken by the Group.

Other projects refer to cooperation activities with other FEDORA groups, for the purpose of establishing even more tight links among the members. Finally, others turn too our Association mainly regarding some of the institutional objects, that is to say the issue of publications and studies promoting the development of quality and effectiveness in the guidance services of the European universities.

1. **Connaissance des techniques d'orientation dans les services universitaires**
European Training of the University Guidance Counsellors and Advisers

Mr J. Klaus
 Karlsruhe University (G)

2. **Les programmes de mobilité de la CE et leur promotion auprès des étudiants**
EC Mobility Programmes and their Promoting among the Students

Mr F. Company - Mr J. Vilarmau
 European Dimension in Education, Generalitat de Catalunya (E)

3. **Connaître les systèmes éducatifs universitaires européens pour mieux informer les étudiants**
Knowing the European University Education Systems in order to better advise Students

Mme E. Repetto
 National University of Distance Education (E)

Mr G.-G. Mouchel
 Université de Caen (F)

4. **Le rôle du conseiller dans l'orientation professionnelle des jeunes diplômés**
The Role of the Adviser in the Career Guidance of young Graduates

Mme V. Butcher
 Leeds University (UK)

Mlle P. Motta
 Polytecnico Milano (I)

5. **L'organisation des stages transnationaux pour les conseillers d'orientation universitaire**
The Organization of transnationals Study Attachment for the University Guidance Counsellors and Advisers

Mme K. Gavin Kramer
 Freie Universität Berlin (D)

Mr A. Becks
 Utrecht University (NL)

FEDORA

PSYCHE



COORDINATION

Gerhart Rott

The Contribution of Psychological Counselling and Psychotherapy to Higher Education at European Universities

Gerhart ROTT

1. Introduction

The FEDORA-Psyche workshops stayed very close to the questions which had been put on the agenda by the Barcelona conference : how can we respond to the new challenges in higher education in Europe ? In the light of the tremendous changes in universities and in society how can we develop our field of operations and make them more effective ? It was also in September 1994 in Barcelona that the European Rectors' Conference reflected the role of the individual in universities as one of the main issues in a changing academic world. Since PSYCHE stands for PSYchological Counselling in Higher Education it seemed natural that we should pay attention to this view of the problem.

There were five workshops on student counselling. The proposed framework and the suggested topics for the invited papers were focused on the following areas, which we touched upon in all the workshops with varying intensity :

- ways and means to support the student;
- exchange of experience to identify specific expertise;
- development of criteria to evaluate results;
- new steps to relate productively in and to the academic world;
- assessing experiences in order to find European perspectives

Usually the workshops lasted one and a half hours, but when more than two papers were presented the time was extended to three hours. Even so, for some questions the given time was not enough.

It was helpful that the authors had written their papers in English and French, which made it easier for some participants to cope with the language problems. The skilful support offered by the five colleagues who chaired the groups and the discussion process, created an atmosphere which encouraged genuine exchange of ideas and understanding in the workshops.

2. Prerequisites for a European framework in student counselling

We had a very supportive starting point to enable us to cope with the amount of work in the first workshop : The European Report. Elsa Bell presented us with a vivid introduction to the Report "Psychological Counselling in Higher Education. A European Overview". The report had been compiled by the PSYCHE Group during the previous two years and was distributed at the conference. With the exception of Luxemburg it covers all the countries which belonged to the European Union at the time of publication. The report gives information on the history of the services and how they interlink with the educational system. It mentions the people responsible for the psychological support of students, lists the range of services offered, and describes their environment, location and the choice of methods applied. The introduction to the report describes the long and intensive cooperative process that produced the report itself. This report can be seen as a tremendous help to the process of communication among colleagues, since differences and common ground are now much easier to identify. I outlined several questions which could be raised in the discussion of the report. For a period of time we were divided into

small groups to work on some of them in the light of our professional experiences. This mutual exchange helped us to clarify how we, as student counsellors, are personally related to the context of our daily work and at the same time to compare and to share our experiences on a European level. This small piece of intercultural communication proved very useful. The summarizing discussion was a fruitful starting point for the other workshops. To provide a perspective on future developments in an enlarged European Union Ingrid Bartosch-Kraft-Ebing presented a report on the development of student counselling in Austria.

3. Details of contributions

a. Complex views and interventions in academic learning

In the workshop "Working with students on specific themes to help them to acquire competence to cope with University requirements", we looked at the way in which counsellors can support the student as a whole person to adopt effective academic learning strategies. Problems with test anxiety and motivation, procrastination and learning blocks caused by emotional preoccupation led us to discuss the role of the counsellor and his interventions in helping a student in his learning process - either in group work or individually.

The background and the starting points of the colleagues who decided to focus on the improvement of skills were twofold. They were either educational (Delhaxhe) or psychotherapeutic (client centred, behavioural, psychoanalytical). The observation that in some cases purely emotionally oriented psychotherapeutic work does not result in practical improvements in study habits (Knigge-Illner) suggests the need for more subtle and complex interventions, which include the teaching of basic learning techniques. The consensus emerged that it is important in interventions to acknowledge the role of feeling, thinking and performed patterns in a balanced way. Some specific indications for group treatment were examined. Beyond the principle of parsimony there seem to be specific aspects of group potential which facilitate the development of necessary skills and increase personal ability to achieve success. In some circumstances when a safer and more specific relationship to the counsellor is of outstanding importance individual consultation of a student might be necessary and more effective.

The combination of various techniques in the treatment of students - for example, Rogerian client centred approaches together with the elements of rational emotive and cognitive behavioural therapy (Knigge-Illner) - can work very successfully. It was also thought useful to offer students a large variety of textbooks and other materials which could represent different methods, such as neuro-linguistic programming or meditative techniques, and to put students in the position to review the value of these (Acres). In the case of the cognitive-behavioural oriented treatment of procrastination, combined interventions, including adaptation to the educational environment, proved to be the most promising (Depreeuw). The pitfalls of eclecticism were pointed out despite general agreement on the usefulness of integrative approaches (Bartosch-Kraft-Ebbing). The more approaches are integrated, the more the counsellor must have a clear concept of the structure of her/his therapy.

While there was found still to be a considerable need for evaluative research (which was presented only in the papers on procrastination (Depreeuw) and on the Austrian psychological training groups), the assessments made were against a broad background of practical experience. The usefulness of approaches may be different for different students. Directly observable changes may be brought about at a single point of crystallization and these may indirectly influence other levels of student personality and bring about a more general change of academic achievement. Interesting details were discussed, for example, that women students seem more often to have severe exam anxiety and oral presentation problems, whereas male students are more often concerned about procrastination and motivation.

Though members of the workshop agreed on the need for scepticism about 'cash and carry package' promises, general 'rules' could be very useful as an educational and cognitive instrument. Michel Delhaxhe showed five such rules which he had presented to his students. They dealt with: Loss of innocence, Metacognition, Practice, Self-Image ("A professional learner - and university students are - has to be an expert about him or herself"), Lucidity.

David Acres underlined the fact that even theoretically and practically well founded approaches needed to respect the uniqueness of the person. It was accepted that it was this 'expertise' in counselling relations that encouraged the individual development of learning abilities within a student. Helga Knigge-Ilner and her colleagues in Berlin saw their work with groups as a model providing outlines for good learning and teaching situations in university studies in general. While being aware of the many obstacles that existed for such a transfer into the world of academic teaching, she felt it was still worth trying.

b. The impact of psychotherapy and therapeutic counselling

The workshop "Psychotherapy and therapeutic counselling for students with identity problems" looked at ways in which counsellors, but also the university and teaching staff in general, can support students in developing their identity. There was great concern that the development of the personality seems no longer to be a value in our society. But it is important for students to develop their personal identity and to build up realistic perspectives for achieving their aim of higher education. Four colleagues reported about their experiences and research in therapeutic contact with students. Their insights helped towards a more thorough understanding of students' personal growth processes. Practical hints for the counselling process were given, as well as perspectives on everyday applications in university life.

To project the self into the future, as Graça Figueiredo Dias pointed out, is 'one of the major tasks to be accomplished in late adolescence'. Her research shows that the degree of "self-projection into the future" correlates negatively with depression and positively with academic achievement for students in a non-clinical environment. The direction of the counselling influence concerned was not identified in the research. In practical counselling work it was clearly seen that helping students to overcome difficulties in planning their future brought about a general positive change. The depressive mood diminished and academic achievements improved.

In the workshop discussion we were reminded that students very often did not know what they wanted to do in the future but they often clung to what they felt they should do. Students were sometimes forced to project themselves too much into the future. True impulses of the self and alien ideals and constraints might be in conflict. Craig McDevitt showed how important it might be to make this distinction when presenting the case of a student who had distressing panic-attacks. This foreign student studied in Edinburgh on an Erasmus scheme. He was able to overcome the panic attacks after he understood that the constraints on himself were words used by his unusually authoritarian parents, especially his father. These words frightened him, as if he were 'a little boy with no brain' (McDevitt). In a way the student wanted to escape these 'parental' experiences by going abroad. But the emotions stayed with him until he started to cope with them. This process started when the counsellor mirrored for him these feelings of being small.

During the first sessions the student showed subtle aggression, expressing it in contemptuous responses. The counsellor was very irritated by them. In the early sessions he was aware of stereotyping thoughts getting into his mind, a reaction with which he was not happy. But since he neither acted out these feelings in a defensive way by 'denying' the student, nor 'rejected the feelings' (McDevitt), he was able to overcome the stereotypes. As a countertransference he could understand how those contemptuous remarks made him feel small and stupid himself, and this proved important for the counselling process, since now the counsellor had a key in his own feelings to understand the emotional conflict of the student.

It seems that 'cognitive humiliation' is quite an important aspect which student counsellors have to take into account. Karine Brutin works as a literature lecturer with students whose severe neurotic and psychotic troubles require hospitalization. Drawing on the psychoanalytical framework and her own experiences, she showed how important the intermediate mental place between the inner and the external world was. The non-existence of this 'play area', or its severe damage due to past negative and traumatic experiences, may block the ability to think. Though the patients she works with suffer from very severe breakdowns, they provide insights for the more general psychology of students' mental development, both as to the emotional opportunities and risks in higher education and to teaching requirements. As a university teacher one should know that for some students it might be decisive that they may 'experience a different kind of relationship to their studies' in a protective atmosphere where fear and anxiety are reduced.

Of course within the narrow limits of teaching this might not often be possible, and psychotherapy might be a necessary step for some students with emotional difficulties in establishing those new relationships.

Peter Figge, who analysed the results of psychotherapy with empirical-statistical methods, illustrated his research in quite an impressive way. Students selected pictures offered by the counsellor at the beginning of the therapy and at the end. Seeing these pictures, participants in the workshop could intuitively see the truth of the empirical research results. In the variables expressed in Figge's statistical charts, 'decrease in depressiveness', 'social potency', 'decrease in general anxiety' and 'decrease in feelings of guilt', the changes were found to be effectively measurable in terms of objective therapeutical results as well as subjective therapeutical benefit. These results were true for the client-centred Rogerian approach employed. The research gave rise to the question of how its results would relate to other methods of psychotherapy. This discussion was also connected with the questions how different students react differently to given counselling situations, interventions and psychotherapists. Despite the backing of empirical research to support students in a proper way, we cannot neglect the super- and intervision of ourselves as a necessary instrument in the counselling process. This professional development becomes even more important when one goes into crosscultural work coping with the difficulties of encountering European students who possess cultural similarities as well as both obvious and subtle differences. We looked at some of the complex transference and countertransference problems which we face in working with students from other European cultures. In threatening situations one might easily see people as national stereotypes. Confrontation of negative feelings may give rise to feelings of shame (McDevitt). But it is important to stay with those feelings and to understand them, so that they can be a useful part in the counselling process, as could be seen in the case presented by Craig McDevitt. Special training opportunities and supervision on crosscultural counselling can help one accept and work with those 'negative' feelings and thoughts.

4. Innovation by communication

In the discussions of the workshop Student counselling : part of the university as an institution, questions about counsellors' relationships with the University were raised - and the need for a close relationship was emphasized. Counsellors may contribute to the overall learning process, to the mission of the universities. In their work with the individual student and with their particular view of the educational process, counsellors may identify opportunities for positive change; but instead of enhancing those opportunities, they may hesitate to express their ideas and stay in their consultation rooms. A good way of overcoming this hesitation might be to look at how we define our own role as student counsellors. In the paper "Inside, outside or at the edge ?" written by Elsa Bell we found a series of questions which might be also asked by other academic staff members. As we could see from the discussion of the workshop, all our colleagues in the various European countries were acquainted with these questions in one way or the other. They may be expressed in the single question, whether student counselling is a luxury provided for the university. It was Elsa Bell's argument that we have to ask this question ourselves 'so that we can state clearly who indeed we think we are'. Whether in preventative work, with which counsellors are well acquainted, or in organizational development work, which is less taken into account in the counselling context, it 'requires both courage and subtlety if we are to be successful'. Academics might fantasise the counsellors' work in two opposing directions : they might see a counsellor as a magician ('he cures all'), or they might deny him/her because of their own fear that the counselling services 'represent the needy aspects of themselves/the university, which they despise' (Bell). Using their specific knowledge about psychodynamics and group-dynamics, counsellors are in a position to understand the tremendous difficulties of working within the institution. And they can also communicate in a way that 'the university is able to hear without being threatened' (Bell), and can thereby broaden the basis for more realistic views and closer cooperation.

A Norwegian colleague mentioned an example from her university. The members of a faculty were embarrassed by the fact that so many students used the counselling service. They invited the counsellors for a discussion, which turned out to be very useful for the improvement of relationships.

Changes in organizational framework can change relations. In Sweden students now get only 65 % of their financial grant during their degree - if they pass they get the other 35 %. The universities are now concerned about drop-out rates and because of this economically driven policy the counselling service has greater resources. It is expected to contribute to the success of a student's study.

Barbara Rickenson's paper provided some insights into how this change of relationship can be assisted by student counselling expertise backed by research on student experiences at the University. At her university the increase in the number of students inscribed and a change in the mechanisms of funding had 'raised concern about maintaining standards and student retention'(Rickenson). Research showed

that the large majority of the students had a 'low risk' level of becoming a drop-out. Three main categories of reason could be found for leaving the university: (1) feelings of being academically unprepared, (2) feelings of being emotionally unprepared, (3) welfare problems. The research in question provided mechanisms for evaluating the effectiveness of counselling interventions, for conceptualizing more specific interventions and for giving recommendations to personnel and to halls of residence and welfare tutors. Some of the recommendations concerned training workshops which counsellors offered for staff members. Also recommendations for admission levels could be made. This integrated approach was very well accepted on the part of the administration and the academic staff.

It seems that, through such research, counsellors can offer their knowledge to the university, thus assisting the university to create more beneficial supportive practices for overall student learning.

Finally, it was argued that by fostering relationships with the other staff members within the university, the role of the counsellor may be seen more realistically, and counsellors themselves may have more human and productive relations with the students and the other staff members. In discussing these tasks members of the workshop accepted that they could have very difficult professional/theoretical and practical implications, for example, the challenge to confidentiality. Yet discussion acknowledged the need for counsellors to be in an appropriate relationship with the university, and not to stay in their therapeutic interviewing rooms.

5. Creating perspectives

There were three meetings in which we explicitly focused on our own perspectives: the special workshop, the PSYCHE business meeting and the final session. In the workshop 'perspectives' we had two stimulants to deepen that discussion. Ann Heyno faced us with the problems arising from the fast changes in market forces and their reflection on and in the student, and how this reflection can lead to what her paper called 'adhesive learning', with its corollary of how important it is not to fall into the trap of 'adhesive teaching'. Colin Lago helped us widen our understanding of crosscultural work, and enlarged our awareness of social prejudice, discrimination and racism and their influence on our work. He reported about specific staff training courses with reference to work with international students. Some of the points which he suggested we look at were: implications of linguistic competence, culturally embedded styles of learning, understanding and dealing with racism, re-orientation.

I think it was not by chance that when we picked up those difficult issues of our various societies, the diversity of discussion increased, and some quite difficult and controversial professional issues were pointed out. The participants realised their connection with the problems arising in our society, but at the same time they identified realistic starting points and further perspectives in the work of counselling on a European scale. In the final session, where the reports of all the working groups were presented and debated, a proposal was made that in the sixth FEDORA Congress in 1997 in Rome there should be a chance for intercommunication between the various FEDORA working groups. The FEDORA PSYCHE group supported this idea. It was felt that it was very important that we should have a strong focus on the specific work PSYCHE stands for: Psychological/Psychotherapeutic Student Counselling. But it would still have been extremely worth while to have been able to exchange topics with other working groups inside FEDORA. Though we have different tasks we all share the same or similar contexts at the university, and in the end we all relate to the student in his/her higher education. In times of extraordinary challenges and changes in higher education, it is our responsibility to promote in the academic institutions of every European country the idea that successful academic learning implies personal growth and development (cf. Introduction of the editors to Psychological Counselling in Higher Education, p. 26). Working on intercultural relations in Europe we have to cope with the task of elaborating interprofessional relations in the field of student support. We have to interlink our efforts in a fruitful way. In this sense the contributions of the PSYCHE workshops can be seen as a positive step forward. The FEDORA-PSYCHE workshops have shown both that a specific, well founded professionalism exists and that there is a wide ability to communicate and to relate constructively to other views. On the basis of the practical expertise, and empirical, methodological and conceptual knowledge that our organisation has enabled us to share, more specific projects can now be developed.

La contribution du conseil psychologique et psychothérapeutique à l'enseignement supérieur dans les universités européennes

Gerahrt ROTT

Traduction : J.-P. Broonen - Université de Liège

1. Introduction

Les débats menés dans les ateliers de FEDORA-Psyche sont demeurés très proches des questions qui avaient été inscrites au programme de la Conférence de Barcelone : comment pouvons-nous répondre aux nouveaux défis de l'enseignement supérieur en Europe ? A la lumière des changements énormes qui affectent les universités et la société, comment pouvons nous développer notre champ d'interventions et rendre celles-ci plus efficaces ? Ce fut aussi, en septembre 1994, à Barcelone que la Conférence européenne des Recteurs se pencha sur le rôle de l'individu dans les universités comme l'un des points-clés du changement dans le monde académique. Puisque PSYCHE est l'abréviation de l'appellation anglaise PSYchological Counselling in Higher Education, il paraissait naturel de faire porter notre attention sur cet aspect du problème.

Cinq ateliers étaient consacrés au conseil psychologique. Le champ d'analyse proposé et les thèmes suggérés aux orateurs invités étaient focalisés sur les domaines suivants, qui furent abordés dans tous les ateliers, mais avec un poids différent :

- voies et moyens de l'aide à l'étudiant;
- échange d'expériences permettant d'identifier une expertise particulière;
- développement de critères d'évaluation des résultats;
- nouveaux dispositifs visant à établir des relations productives dans et avec le monde académique;
- évaluation d'expériences en vue de découvrir des perspectives européennes.

En règle générale, les ateliers s'étalèrent sur une heure et demie, mais lorsqu'il y eut plus de deux communications, trois heures furent nécessaires. Même dans ce cas, le temps ne fut pas suffisant pour éclaircir certaines questions.

La formulation écrite des communications dans les deux langues (anglais et français) fut d'un grand secours pour un certain nombre de participants. L'aide offerte avec toute leur compétence par les cinq collègues qui présidaient les groupes et géraient les discussions créa une atmosphère propre à encourager un authentique échange d'idées et la compréhension mutuelle dans les ateliers.

2. Prérequis à la constitution d'un cadre européen pour le conseil psychologique aux étudiants

Nous disposons comme support d'un document de base extrêmement précieux pour affronter la copieuse matière du premier atelier : le Rapport Européen. Elsa Bell nous fit une introduction particulièrement dense au Rapport "Psychological Counselling in Higher Education. A European Overview". Le Rapport avait été constitué par le groupe Psyche au cours des deux années précédentes et fut distribué au colloque. A l'exception du Luxembourg, il couvre tous les pays appartenant à l'Union européenne au moment de sa publication. Il fournit une information sur l'histoire des Centres et sur leur intégration dans

le système éducatif. Il mentionne les personnes responsables de l'aide psychologique aux étudiants, énumère la gamme des services offerts, décrit leur environnement, leur localisation et le choix des méthodes appliquées. L'introduction au Rapport décrit le long et intense processus de coopération qui aboutit à la production du rapport lui-même. On peut considérer que ce Rapport a puissamment contribué au processus de communication entre les collègues, puisqu'à présent les différences et les similitudes sont beaucoup plus aisées à identifier.

Après l'introduction, j'ai souligné plusieurs questions qui pourraient être soulevées dans la discussion du Rapport. Nous nous sommes d'abord répartis en petits groupes de travail pour travailler sur l'une ou l'autre d'entre elles à la lumière de nos expériences professionnelles respectives. Cet échange nous aida à clarifier la façon dont nous sommes, en tant que conseillers, personnellement impliqués dans le contexte de notre travail quotidien et, en même temps, à comparer et à partager nos expériences à un niveau européen. Ce petit épisode de communication interculturelle se révéla très utile. La discussion de synthèse constitua une base solide pour le déroulement des autres ateliers.

Afin de fournir une perspective des développements futurs dans une union européenne élargie, Ingrid Bartosch-Kraft-Ebing présenta un rapport sur le développement du conseil aux étudiants en Autriche.

3. Présentation détaillée des contributions

a. Conceptions et interventions relatives à l'apprentissage de niveau universitaire

Dans l'atelier "Analyse du fonctionnement de groupes d'étudiants sur des thèmes précis en vue de leur permettre d'acquérir les compétences requises par l'université", nous avons consacré notre attention à la façon dont les conseillers peuvent aider l'étudiant en tant que personne à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces. Des problèmes tels que l'évaluation de l'anxiété, la motivation, la procrastination et les blocages dans l'étude liés à des troubles émotionnels, nous ont conduits à discuter le rôle du conseiller et ses interventions dans le cadre de l'aide qu'il peut apporter à l'étudiant au cours de son apprentissage, soit en groupe, soit individuellement.

Le contexte et les paradigmes de référence à partir desquels les collègues se sont penchés sur la question de l'amélioration des compétences étaient de deux types : soit pédagogique (Delhaxhe) soit psychothérapeutique (thérapie centrée sur le client, behavioriste, psychanalytique). L'observation selon laquelle, dans un certain nombre de cas, un travail psychothérapeutique d'orientation purement émotionnelle n'aboutit pas à des modifications positives des comportements d'étude (Knigge-Ilner), suggère le recours à des interventions plus subtiles et plus complexes, incluant l'enseignement de techniques d'apprentissage de base. Les participants sont tombés d'accord pour souligner combien il était important de reconnaître que le rôle du vécu, de la pensée et des comportements pesait d'un même poids dans les interventions. On a examiné quelques indications spécifiques du travail de groupe. Au-delà du fait qu'il répond à un principe d'économie, le groupe recèle un potentiel de ressources particulières qui facilitent le développement des capacités requises et accroît les aptitudes personnelles qui conduisent à la réussite. En certaines circonstances, lorsqu'une relation plus sécurisante et plus particulière avec le conseiller revêt une importance déterminante, la consultation individuelle pourrait être nécessaire et plus efficace.

La combinaison de plusieurs techniques de traitement des problèmes rencontrés par les étudiants, par exemple les approches centrées sur le client de type rogéien avec les éléments d'une thérapie affectivité-raison et comportementale -cognitive, peut déboucher sur de réelles réussites. Il a été aussi estimé utile d'offrir aux étudiants un large éventail de manuels et autres supports susceptibles de présenter différentes méthodes, telles que la programmation neuro linguistique ou des techniques de méditation, et de placer les étudiants dans un dispositif tel qu'ils puissent critiquer ces méthodes (Acres). Dans le cas du traitement de la procrastination à l'aide d'une thérapie comportementale cognitive, des interventions mixtes incluant l'adaptation à l'environnement éducatif ont démontré qu'elles étaient les plus prometteuses (Depreeuw). Les pièges de l'éclectisme ont été dénoncés en dépit d'un accord général sur la fécondité des approches intégratives (Bartosch-Kraft-Ebbing). Plus les approches sont intégrées, plus le conseiller doit avoir une idée claire de la structure de sa thérapie.

Le bénéfice apporté par une approche particulière peut varier selon les étudiants. Des changements directement observables peuvent être induits en un point particulier de cristallisation, - ces changements pouvant à leur tour avoir une influence à d'autres niveaux de la personnalité de l'étudiant et conduire à une modification générale du travail universitaire et de son issue -. Des points intéressants ont été discutés, par exemple le fait que les filles semblent plus souvent éprouver une anxiété importante à l'examen et éprouver des difficultés dans leur présentation orale, alors que les garçons sont plus souvent concernés par la procrastination et un déficit de motivation.

Bien que les membres de l'atelier fussent d'accord pour manifester leur scepticisme vis-à-vis du recours à une sorte de prêt-à-porter en la matière, des "règles" générales purent cependant être avancées qui constituent un outil éducatif et cognitif. Michel Delhaxhe a énuméré cinq règles qu'il propose à l'attention de ses étudiants. Elles sont liées à la Perte de l'innocence, à la Métacognition, au Savoir-faire, à l'Image de soi ("un professionnel de l'apprentissage - et les étudiants universitaires en sont - doit devenir un expert de la connaissance de lui-même/elle-même"), à la Lucidité.

David Acres a souligné le fait que même théoriquement et empiriquement fondées, les remédiations doivent respecter le caractère unique de la personne. On a admis que c'était cette "expertise" de la relation propre au conseil qui encourage chez l'étudiant le développement individuel de ses capacités d'apprentissage. Helga Knigge-Illner et ses collègues berlinois ont considéré leur travail de groupe comme un modèle procurant des lignes directrices pour l'installation de dispositifs permettant un bon apprentissage et un bon enseignement dans les études universitaires en général. Tout en se disant consciente des nombreux obstacles à un tel transfert du modèle au monde académique, l'auteur a estimé qu'il valait la peine de le tenter.

b. L'impact de la psychothérapie et du conseil thérapeutique

L'atelier "Psychothérapie et conseil thérapeutique pour les étudiants ayant des problèmes d'identité" s'est penché sur les voies à travers lesquelles les conseillers, mais aussi l'université et le personnel enseignant en général, peuvent aider les étudiants à développer leur identité. On s'est beaucoup inquiété du fait que le développement de la personnalité ne paraît plus être une valeur dans notre société. Mais il est important pour les étudiants de développer leur identité personnelle et d'élaborer des perspectives réalistes de réalisation de leurs objectifs de formation supérieur. Quatre collègues ont rapporté leurs expériences et leurs recherches relatives au contact thérapeutique avec des étudiants. La pénétration de leurs analyses a aidé à une compréhension plus profonde des processus de croissance personnelle des étudiants. Des indications pratiques relatives au conseil en tant que processus ont été fournies ainsi que des perspectives pour des applications pratiques dans la vie universitaire. La projection de soi dans le futur est, comme l'a souligné Graça Figueiredo Dias, "l'une des tâches essentielles que le grand adolescent a à accomplir". Sa recherche montre que le degré de "projection de soi dans le futur" corrèle négativement avec la dépression et positivement avec la réussite universitaire chez des étudiants issus d'une population non-pathologique. Le sens de l'influence de l'activité de conseil ne fut pas identifié dans la recherche. Dans la pratique, on aperçut clairement qu'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés à gérer leur futur apportait un changement général de nature positive. L'humeur dépressive diminua et les notes s'améliorèrent.

Au cours de la discussion en atelier, il nous a été rappelé que, très souvent, les étudiants ne savent pas ce qu'ils désirent faire de leur avenir, mais que, souvent, ils s'accrochent à ce qu'ils pensent qu'ils devraient faire. Les étudiants sont parfois forcés de se projeter dans le futur de façon excessive. Des élans qui appartiennent authentiquement au soi peuvent entrer en conflit avec des idéaux et des contraintes étrangers au soi. Craig McDevitt a montré combien il était important de pouvoir faire cette distinction en présentant le cas d'un étudiant qui souffrait d'attaques de panique. Cet étudiant étranger étudiait à Edinbourg dans le cadre du programme Erasmus. Il put surmonter ses attaques de panique après avoir compris qu'il était sous l'emprise des mots utilisés par des parents très autoritaires, particulièrement son père. Ces mots l'effrayaient, comme s'il était "un petit garçon sans cerveau" (McDevitt). D'un côté, l'étudiant souhaitait échapper à ce vécu de la présence parentale en partant à l'étranger, mais les émotions demeuraient en lui jusqu'à ce qu'il commence à se confronter à elles. Le processus démarra quand le thérapeute lui renvoya l'image de ces sentiments d'infériorité. Durant les premiers entretiens, l'étudiant fit preuve d'une agressivité subtile, exprimée à travers des réponses méprisantes. Celles-ci irritèrent beaucoup le conseiller. Au début des entretiens, celui-ci avait conscience des pensées stéréotypées qui provoquaient dans son esprit une réaction avec laquelle il ne se sentait pas en accord. Mais comme il n'extériorisait pas ces sentiments sur un mode défensif à travers

un "déli" de l'étudiant ni ne "réprimait les sentiments" (McDevitt), il put dépasser les stéréotypes. En analysant le contre-transfert, il réussit à comprendre comment les remarques méprisantes de l'étudiant induisaient en lui des sentiments de petitesse et d'incompétence. Ceci se révéla déterminant pour le déroulement du processus relationnel puisqu'à présent, le conseiller disposait d'une clé dans son propre vécu pour comprendre le conflit émotionnel de l'étudiant.

Il semble que "l'humiliation cognitive" soit un aspect tout à fait important que le conseiller qui reçoit des étudiants doit prendre en considération. Karin Burtin travaille comme professeur de littérature avec des étudiants dont les troubles névrotiques et psychotiques sévères requièrent une hospitalisation. S'inscrivant dans le cadre théorique de la psychanalyse et s'appuyant sur ses propres expériences, elle a montré l'importance de l'espace mental intermédiaire entre le monde intérieur et le monde extérieur. L'absence de cet "espace de jeu" ou son amputation due à des expériences négatives et traumatiques passées peut bloquer la capacité de penser. Bien que les sujets avec lesquels elle travaille souffrent de graves décompensations psychiques, ils fournissent des éléments de compréhension de la psychologie générale du développement mental des étudiants à la fois sur le plan des stratégies et des risques liés au cadre de l'enseignement supérieur et sur le plan de l'enseignement des connaissances.

En tant que professeur d'université, chacun devrait savoir que, pour certains étudiants, il peut s'avérer décisif d'"expérimenter un autre type de rapport aux études", dans une ambiance de protection où la peur et l'anxiété sont réduites.

Certes, à l'intérieur des limites étroites de l'enseignement, il n'est pas souvent possible de rencontrer cet impératif et la psychothérapie est souvent une étape nécessaire pour certains étudiants qui éprouvent des difficultés d'ordre émotionnel à établir ce nouveau rapport au savoir. Peter Figge, qui a analysé les résultats obtenus en psychothérapie à l'aide de méthodes empiriques et statistiques, a illustré sa recherche d'une façon tout à fait frappante. Les étudiants sélectionnaient des photos proposées par le conseiller au début et à la fin de la thérapie. En regardant ces photos, les participants de l'atelier purent intuitivement appréhender la validité des résultats de la recherche empirique. Pour les variables investiguées par les analyses statistiques de Figge : "Diminution de la dépression", "Dominance sociale", "Diminution de l'anxiété générale" et "Diminution des sentiments de culpabilité", les changements se révélèrent effectivement mesurables en termes de résultats thérapeutiques objectifs aussi bien que de bénéfice thérapeutique subjectif.

Ces résultats étaient nets dans le cadre théorique de l'approche rogéienne centrée sur le client. La recherche soulevait la question de savoir comment ces résultats pourraient être mis en relation avec d'autres méthodes psychothérapeutiques. La discussion concerna aussi le statut des différences interindividuelles dans les réactions différentes à des situations de conseil déterminées, à des interventions et des psychothérapeutes particuliers. Indépendamment de la nécessité du renforcement de la recherche empirique pour venir en aide aux étudiants d'une manière qui soit adéquate, on ne peut négliger notre propre super- et intervision comme instruments fondamentaux du processus du conseil psychologique..

Cet approfondissement de l'activité professionnelle acquiert même une plus grande importance quand on entre dans un travail interculturel qui nous confronte aux difficultés nées de la rencontre d'étudiants européens qui sont porteurs de similarités culturelles tout autant que des différences évidentes ou implicites. Nous avons porté notre attention sur des problèmes complexes de transfert et de contre-transfert auxquels nous sommes confrontés dans notre travail avec des étudiants qui appartiennent à d'autres cultures européennes que la nôtre. Dans des situations perçues comme menaçantes, on peut facilement appréhender les gens à travers des stéréotypes nationaux. Se trouver confronté à des sentiments négatifs peut faire naître des sentiments de honte (McDevitt). Mais il importe de conserver ces sentiments et de les comprendre de manière à ce qu'ils puissent intervenir positivement dans le processus du conseil psychologique, ainsi qu'on put le voir dans le cas présenté par Craig McDevitt. Une formation particulière et une supervision en conseil psychologique interculturel peuvent aider à accepter, et à travailler avec, ses sentiments et ses pensées "négatifs".

4. Innovation par la communication

Dans les discussions de l'atelier, "Le conseil psychologique à l'étudiant : une partie intégrante de l'université comme institution", ont été soulevées des questions concernant les relations entre les

conseillers et l'université, et la nécessité d'une relation étroite entre les deux a été soulignée. Les conseillers peuvent contribuer au processus général d'apprentissage, aux missions des universités. Dans leur travail individuel avec l'étudiant et dans la perspective particulière du processus éducationnel, les conseillers peuvent identifier les occasions propices à un changement positif; mais plutôt que de favoriser la multiplication de ces occasions, ils peuvent hésiter à exprimer leurs idées et se retirer dans leurs salles d'examen. Une bonne façon de dépasser cette hésitation pourrait consister à examiner comment nous définissons notre propre rôle de conseiller auprès des étudiants.

Dans la communication "A l'intérieur, à l'extérieur ou sur le côté" présentée par Elsa Bell, nous avons trouvé un ensemble de questions qui pourraient aussi être posées par d'autres membres du corps académique. La discussion menée dans l'atelier a montré que tous nos collègues européens sont informés de ces questions d'une manière ou d'une autre. Celles-ci peuvent se résumer à une seule : le conseil psychologique à l'étudiant est-il un luxe à l'université ? Elsa Bell a soutenu que c'était à nous de nous poser cette question "afin de pouvoir déterminer clairement qui nous sommes vraiment". Que ce soit dans le travail préventif, qui constitue une activité habituelle pour des conseillers, ou dans les tâches contribuant au développement organisationnel, qui sont moins prises en considération dans le contexte du conseil psychologique, l'activité du conseiller "demande à la fois du courage et du tact si nous voulons réussir". Les membres du corps enseignant de l'université peuvent projeter leurs fantasmes sur le travail du conseiller dans deux directions opposées : ils peuvent voir le conseiller comme un magicien ("il résout tout") ou ne lui conférer aucune valeur en raison de leur propre crainte liée au fait que les services de conseil psychologique "représentent pour eux les aspects d'eux mêmes/de l'université qui font défaut, ce qu'ils méprisent". Grâce à leur connaissance spécifique des phénomènes psychodynamiques individuels et groupaux, les conseillers sont bien placés pour comprendre les difficultés énormes qui entravent le travail à l'intérieur de l'institution. Et ils peuvent ainsi communiquer d'une manière telle que "l'université puisse entendre sans se sentir menacée" (Bell); ils peuvent donc élargir la base sur laquelle élaborer des conceptions plus réalistes et une coopération plus étroite.

Une collègue norvégienne a mentionné un exemple tiré de son expérience dans son université. Les membres d'une faculté étaient embarrassés par le fait que tant d'étudiants avaient recours au service de consultation psychologique. Ils invitèrent les conseillers à une discussion qui s'avéra très utile pour l'amélioration des relations entre les deux parties.

Des changements dans le contexte organisationnel peuvent amener un changement dans les relations. En Suède, les étudiants ne reçoivent actuellement que 65 % de leur bourse au cours de leur année. S'ils réussissent, ils obtiennent les 35 % restants. Les universités sont à présent confrontées au décrochage et, grâce à cette politique économique, le service de consultation psychologique dispose de ressources plus importantes. On s'attend à ce que cette situation contribue au succès universitaire de l'étudiant.

La communication de Barbara Rickenson a fourni des éléments de clarification sur la manière dont la modification de la relation peut être soutenue par l'expertise du conseil psychologique appuyée sur une recherche concernant l'expérience des étudiants à l'université. Dans son université, l'accroissement du nombre d'étudiants inscrits et une modification des mécanismes de subsidiation avaient "soulevé la question du maintien des niveaux d'excellence et de la stabilité du nombre d'étudiants" (Rickenson). La recherche a montré que la majorité des étudiants présentait un "faible risque" de décrochage. Trois grandes catégories de causes peuvent être avancées pour expliquer l'abandon : (1) le sentiment d'être mal préparé par rapport aux exigences universitaires, (2) le sentiment d'être mal préparé sur le plan émotionnel, (3) les problèmes socio-économiques. La recherche en question proposait des méthodes pour l'évaluation du rendement des interventions psychologiques, pour la conceptualisation d'interventions plus spécifiques et pour l'élaboration de recommandation à l'adresse des tuteurs personnels, des tuteurs résidentiels et des tuteurs sociaux. Certaines de ces recommandations concernaient des ateliers de formation proposés aux membres du personnel. D'autres avaient trait aux niveaux d'admission. Cette approche intégrée fut très bien acceptée de la part de l'administration et du personnel académique.

Il semble, à travers cette recherche, que les conseillers puissent mettre leur savoir à la disposition de l'université, assistant donc celle-ci dans la mise en place d'activités d'aide à l'apprentissage plus efficaces pour tous les étudiants.

Finalement, il a pu être soutenu que, grâce à la stimulation des communications avec les autres membres du personnel universitaire, le rôle du conseiller acquerrait une image plus réaliste et que les conseillers

eux-mêmes pouvaient parvenir à entretenir des relations plus humaines et plus productives avec les étudiants et les autres membres du personnel.

En discutant de ces aspects de leur travail, les participants de l'atelier ont admis qu'ils impliquaient des difficultés importantes sur les plans à la fois professionnel, théorique et pratique, par exemple en ce qui concerne le respect de la confidentialité. Cependant, on a estimé au cours de la discussion que les conseillers devaient adopter avec l'université un type de relations approprié et non pas se terrer dans leurs salles d'entretien.

5. Elaboration de perspectives

Trois réunions étaient explicitement centrées sur nos propres perspectives : l'atelier lui-même, la réunion Psyché-organisation et la séance finale. Dans l'atelier "Perspectives", deux communications stimulèrent l'approfondissement de la problématique. Ann Heyno nous confronta aux problèmes liés aux changements rapides qui affectent le marché de l'emploi avec leurs retombées sur l'étudiant et à l'intérieur de lui-même. Elle a montré comment ces retombées peuvent conduire à ce qu'elle a appelé "l'apprentissage adhésif", avec son corollaire négatif qui consiste à tomber dans le piège de "l'enseignement adhésif". Clin Lago nous aida à accroître notre compréhension du conseil interculturel et à élargir notre prise de conscience des préjugés sociaux, de la discrimination et du racisme ainsi que de leur influence sur notre travail. Il a rapporté la mise sur pied de programmes de cours destinés spécifiquement au personnel et centrés sur le travail avec des étudiants internationaux. Voici quelques-uns des thèmes sur lesquels il a suggéré que nous portions notre attention : compétence linguistique avec ses implications, styles d'apprentissage culturellement marqués, compréhension du racisme et façons de l'endiguer, réorientation.

Je pense que ce ne fut pas par hasard que, lorsque nous pointâmes ces difficultés inhérentes à nos divers pays, la discussion s'amplifia dans de multiples directions et qu'apparurent des questions difficiles et sujettes à controverses sur le plan professionnel. Les participants trouvèrent à se rencontrer sur les problèmes qui surgissent dans notre société, mais, en même temps, ils identifièrent des bases de référence et des perspectives réalistes pour le travail de conseil psychologique à une échelle européenne.

Au cours de la séance finale, où les rapports de tous les groupes de travail furent présentés et débattus, il a été proposé qu'au 6ème Congrès FEDORA en 1997 à Rome, l'on ait la possibilité de favoriser la communication entre les différents groupes de travail FEDORA. Le groupe FEDORA-Psyche a appuyé cette idée. On a ressenti comme très important le fait d'avoir concentré son attention sur le thème spécifique qui fonde le groupe Psyche : le conseil psychologique/psychothérapeutique aux étudiants. Mais il aurait été du plus haut intérêt aussi d'avoir pu échanger des idées avec d'autres groupes de travail de FEDORA. Bien que nous ayons des tâches différentes, nous avons tous en partage des contextes semblables ou similaires à l'université, et, en définitive, nous nous préoccupons tous de l'étudiant aux prises avec sa formation universitaire. A une époque de défis extraordinaires et de changements dans l'enseignement supérieur, il est de notre responsabilité de promouvoir dans les institutions universitaires de chaque pays européen l'idée qu'un apprentissage réussi implique la croissance et le développement personnels (cf. l'Introduction des éditeurs de *Psychological Counselling in Higher Education*, p.26).

Travaillant au niveau des relations interculturelles en Europe, nous devons nous confronter à un effort d'élaboration des relations interprofessionnelles dans le domaine de l'aide à apporter aux étudiants. Nous avons à lier nos efforts en traçant une voie qui soit fertile. En ce sens, les contributions des ateliers Psyche peuvent être considérées comme un pas positif dans cette direction. Les ateliers FEDORA-Psyche ont montré tout à la fois qu'il existe bien un professionnalisme spécifique, fondé sur une expertise et que ses membres ont une bonne capacité à communiquer et à entrer en relations constructives avec ceux qui sont porteurs d'autres conceptions. Sur la base d'une expertise pratique et d'un savoir empirique, méthodologique et conceptuel que notre organisation nous a permis de partager, il est maintenant possible de développer des projets plus spécifiques.

1. The European Report - Le rapport européen

Facilitator - Animateur: Drs. Ton Boekhorst (University of Groningen)

Authors of invited papers

- E. BELL, C. MC DEVITT, G. ROTT, P. VALERIO (ed.), Psychological counselling in higher education. A European overview, La Citta del Sole, 1994, 246 p.

The report describes the contexts and the contributions of psychological student counselling in the European Union. It was jointly published by the Istituto Italiano and by FEDORA-PSYCHE. Inside the European Union all vice-chancellors, university rectors and presidents should have received a copy. A copy was also distributed to each participant of the Barcelona Conference. The FEDORA members who could not join the conference, should have received a copy by mail. Further distribution and publication, as well as translation into French, is considered. All questions concerning the distribution should be directed to Professor Paolo Valerio

Address : Universita Degli Studi di Napoli Federico II, Dipartimento di Scienza delle Comunicazioni Umane, Sezione di Psicologia, Via S. Pansini 5, I-80131 Napoli, Tel.:0039-81-7463459, Fax.:0039-81-7463478

- Dr. I. Bartosch-Krafft-Ebing : **Psychological Counselling for students in Austria**

The speciality of the Austrian counselling centres, established by the Federal Ministry of Science and Research, is the connection between information, short guidance sessions and the psychological counselling or psychotherapy in one centre. The advantage is, after a clarifying process, the possibilities for combined offers to the students.

2. Working with students on specific themes to help them to acquire competencies to cope with university requirements - Analyse du fonctionnement de groupes d'étudiants sur des thèmes précis pour leur permettre d'acquérir les compétences requises par l'Université

Facilitator - Animateur: Prof. J.- P. Broonen (Université de Liège)

Authors of invited papers

- Dr. I. Bartosch-Krafft-Ebing : **Group work in psychological student counselling in Austria**

Some 25-30 % of the psychological activities involve group work. According to the specific clientele the approach to group work needs the intervention at various levels and is depending on the specific therapeutic method used by the counsellors. This concerns not only group work to cope with exams, training for learning techniques etc. but also communication trainings and psychoanalytical experiential groups.

- Dr. H. Knigge-Ilner : **Developmental trends in psychological counselling at universities. Characteristics of a workshop "Preparing for exam"**

A workshop for students is described in its main objectives and procedures. The objectives aim to improve the competence of mastering exam requirements by techniques of time management and learning, to enhance to cope with anxiety and fears and maintain a positive motivation, to train a relaxation technique as well as to train communicative behavior for oral tests, assisted by video recording. The workshop is discussed as an example of a general trend in psychological counselling groups.

- Dr. E. Depreeuw: **Study procrastination in university students : conceptual analysis and preliminary outcome data of a group treatment programme**

Procrastination is the pathological postponing of more or less necessary tasks despite well known, often considerable negative consequences. A group treatment programme seems quite effective in tackling this resistant problem but the interiorisation of the self control skills can still be improved.

- **M. Delhaxe : Awareness and improvement of learning skills to help succeed in university "Guidance étude"**

"Guidance Etude" unit is focused on learning difficulties and methods experienced by the regular students of the university of Liège. Methodological preparation, individual consulting during all the academic year and specific follow-up are its three principal activities.

- **D. Acres : The counsellor and new understandings of how we learn : how students can be empowered**

The care and quality of attention of the counsellor/psychologist continues to be a fundamental element in empowering the student: to this the person-centred counsellor adds some understandings drawn from the fields of Accelerated Learning and Neuro-Linguistic Programming, as optional ideas to illuminate self.

3. **Psychotherapy and therapeutic counselling for students with identity problems - Psychothérapie et conseil psychologique pour les étudiants ayant des problèmes d'identité**

Facilitator - Animateur: B. Rickinson (University of Birmingham)
Rapporteur: J.- P. Pireaux (Université de Bruxelles)

Authors of invited papers

- **C. Mc Devitt : Counter-transference issues in working with students from other european cultures**

This paper uses a case study to demonstrate that cross-cultural and historical issues arise for counsellors when they work with clients from other European states. It argues that the counsellor must be aware of the assumptions and archaic attitudes he or she holds, however unwelcome, which obscure a clear view of such clients as discrete individuals and thus inhibit good therapeutic outcomes.

- **Dr. P. Figge : Aspects of objective therapy-outcome and subjective therapy-benefit in client-centered psychotherapy in groups**

The effects of one-year client-centered psychotherapy in groups with 58 students of Hamburg University are reported. Specific aspects of the relationship between client and therapist significantly influence different measures of therapy effectiveness as well as the process of client-centered psychotherapy. Positive therapy effects are largely dependent on a special approachability of the individual client towards a given method of psychotherapy and towards the respective psychotherapist.

- **K. Brutin : Psychoacademic counselling to students who have had severe breakdowns : a few suggestions to think over the role of studies in mental development**

In this paper I would like to draw attention to the therapeutic role played by the objects of knowledge in the mental development of the adolescents who study at university level. My paper lays stress on what is at stake when they meet the field of knowledge and it is based on psychoanalytical approaches of the academic and cognitive functioning of the mind (Freud, Winnicott, Bion).

- **G. Figueiredo Dias : La projection du self dans le futur, la dépression et l'accomplissement académique. Conséquences pour le conseil psychologique**

Les étudiants qui cherchent le conseil psychologique ont fréquemment des difficultés à projeter réalistiquement leur vie future. Les résultats de l'application à une population non-clinique d'étudiants universitaires d'une échelle de dépression et aussi d'un questionnaire sur la capacité de se projeter dans le futur sont rapportés. Des conséquences pour le conseil psychologique de cette population sont avancées.

4. **Student Counselling : a part of the University as an Institution - Le conseil psychologique : une partie intégrante de l'institution universitaire**

Facilitator - Animateur: Dr. E. Depreeuw (University of Leuven)
Rapporteur: Colin Lago

Authors of invited papers

- **B. Rickinson : An integrated approach to student retention**

Based on data from a questionnaire survey of the new undergraduate intake to the University of Birmingham, the factors which influence withdrawal/retention rates are examined. The effectiveness of counselling intervention with first year undergraduate students at risk of leaving university is also explored.

- **E. Bell : Inside, outside or on the edge ? A place for therapeutic counselling in the university community**

Universities as organisations can hold similar views of counselling services as individuals have of counsellors. They can at times see them variously as all powerful or completely useless. In order to address these fantasies counsellors need to be active in university life. Then both sides gain a realistic view of what the other can do.

5. **Perspectives - Perspectives pour les échanges de collègues à l'échelon européen**

Facilitator - Animateur: C. McDevitt (University of Edinburgh)
Rapporteur: D. Acres

Authors of invited papers

- **A. Heyno : Towards acquiring a counselling state of mind : the battle against adhesive learning**

This paper argues that market forces, fears of unemployment and the rapid growth of interest in counselling, have all affected the training of counsellors putting a strain on standards of training and the learning process. The market economy is in danger of producing a generation of learners with an 'Adhesive Identification' to learning rather than a truly internalised one.

- **C. Lago : Training academic and other university staff to work with international and ethnic minority students**

This paper addressed one aspect of preventative and developmental work of the counsellor in universities, that is the training needs of staff and students in relation to the phenomena of cultural difference, discrimination and racism. Various ideas for the curriculum of such programmes were included as was a set of suggested criteria for the suitability of the counsellor trainer involved. A resource bibliography and videography were supplied.

All papers were produced in English as well as in French. If you are interested to receive a copy you may ask the authors to send it to you. The addresses are given only once at the end of this volume.

FEDORA

EMPLOI



EMPLOYMENT

COORDINATION

Tony Raban

Employment in a Period of Change for Students, Universities and Employers : issues & opportunities

Tony RABAN

1. BACKGROUND

The Fedora Employment Group was created in 1990, after a conference which FEDORA organised in Cambridge, UK, on the relationship between advisers and employers. Its objective is to act as an interface between higher education and the world of work by promoting collaboration between the principal 'intermediaries' in this interface; advisers in higher education and employers, particularly their recruitment managers.

The Group organised a second conference on this theme at Louvain-la-Neuve in 1992 and the series of workshops proposed for the Barcelona congress follows the same lines.

Other projects of the FEDORA Employment Group include the publication of a number of guides on topics of interest to both students, advisers and employers. The first of these, a guide to ERASMUS and other EC programmes specifically written for employers, appeared in late 1993. A Guide to the main actors in recruitment in different countries will appear in 1995. A Guide to Stages and how they operate in different countries is also in preparation.

2. THE BARCELONA CONGRESS WORKSHOPS - INTRODUCTION

The main theme of the workshops organised by the FEDORA Employment Group was the challenge to develop appropriate qualifications, better communication and enhanced co-operation at European level.

The FEDORA Employment Group organised nine workshops because the large numbers of participants made it necessary for the first four sessions to divide into two groups. One was mainly English speaking and the other mainly French speaking.

It is impossible to describe so many workshops in detail in a very short Report although the full reports were passed to the FEDORA Employment Group and the ideas and suggestions picked up there. Therefore this report concentrates on a few key points which were common to many of the discussions and describes some of the practical suggestions for action by FEDORA. The Group is most grateful to all those people who helped organise, introduce and report on its workshops.

The general theme of workshops was the transition from education to work. More specifically the following five topics were identified, with suggested discussion points, and the names of the discussion leaders:

1. Better communication - Information Methods

How can students and advisers be better informed about what employers are looking for ?

How can employers find out what students and advisers need to know about them ?

How can employers be better informed about different educational programmes ?

How can employers make contact with students and graduates ?

How can advisers and students be better informed about the European market place for graduates ?

Organisers :

English workshop : Ms Kerstin Brüsewitz (BMW, Germany)

French workshop : Mme Christiane Lagarde (SCUIO, Poitiers - France)

2. Advisory Services and Methods

Developments in the provision of careers advice in different countries.

Exchange of methods and experiences.

What do employers need from Advisory Services ?

Preparing students for the transition to work at European level.

The role of advisers as intermediaries between the employment market and the higher education system.

Organisers :

English workshop : Mr Keith Bell (Price Waterhouse, UK) &

Mr Daan Vunderink (University of Amsterdam, Netherlands)

French workshop : Mme Françoise Michaux (Université Catholique de Louvain, Belgium)

3. Stages/Work Experience

How can students and advisers find out about opportunities for work experience at European level ?

What sort of experience do students need - making work experience useful ?

Opportunities for students who are not studying relevant subjects at University.

How to create more opportunities for work experience.

The programmes of the European Community - the current situation and the Community's proposals for the future.

Organisers :

English workshop : Mr Laurie Graham (Procter & Gamble, UK)

French workshop : Mr Yann de Barstch (Electricité/Gaz de France)

4. The Development of Transferable Skills - Training Programmes

What transferable skills do employers want - languages, numeracy, communications, computing, teamwork, problem-solving ?

Experiences of developing transferable skills in different countries.

The respective roles of advisers and teaching staff in developing transferable skills.

The role of employers in helping universities develop transferable skills.

How do employers identify the skills they want during selection procedures ?

Organisers :

English workshop : Miss Colette Aungier (Trinity College, Dublin, Ireland) & Mr Peter Forbes (ICL, UK)

French workshop : Mr Pascal Ferran (Université de Nice, France)

5. The Integration of Young Graduates into Employment On the job & Continuing Training and Career Development

What sort of training do graduates expect from employers in the early years of a career ?

Integration of graduates from different European countries and cultures.

Mobility of young graduates internationally and appropriate training for working in other countries.

The role of universities in post-experience training in the European context.

The transferability of professional qualifications in Europe.

Organisers :

Mr Heinz Augenstein (University of the Saarland, Germany), Mrs Isabelle Loe (Guinness, UK) and Mr José Ezratty (Association Bernard Gregory, France)

The report on the main points of the discussion relates to each of the four groups of 'players' or 'actors' in the field - students, teachers, advisers and employers. However, it is important to start with some remarks about the context in which they are operating and which was very important in the workshops.

3. CONTEXT

A number of factors are affecting the work of advisers and recruiters as well as students' prospects in the labour market :

- the economic situation which means that recruiters and advisers are operating with more restricted resources;
- the problems in the graduate market which are making students worried about their prospects and leading them either to take more qualifications or settle for lower level jobs. Advisory services need to support students through this process of choice;
- the increasing output of higher education;
- the growing importance in the labour market of small and medium-sized employers who have rather different needs and problems from large organisations;
- the particular problems of students whose courses may be seen as less vocationally relevant and how to help them enter the labour market.

4. THE ACTORS

A. Students

Three points emerged as a common theme :

- the need for students to start as early as possible to define their career aims and what they want to achieve. At present many leave it too late;
- the importance of direct contact between students and employers - especially through stages - in helping students define those aims;
- the importance to students of acquiring transferable skills and also of being able to identify them and present them to employers.

B. Employers

Again, there were three important common points :

- the need for employers to offer students more opportunities to experience working life through stages etc - especially at trans-national level;
- the need for employers to provide better-targeted information for the student audience and for advisers. This should include more information on what the employers want (skills etc) but also on the culture and values of their organisations;
- this information needs also to be given to the universities.

C. Teachers

The points affecting university teachers are very similar :

- the need to teach transferable skills explicitly (ie to make students aware of those skills) as well as to impart knowledge;
- the need to encourage more work experience within courses by building in opportunities and requirements;
- the need to play a more active role in working with advisory services to help students make the transition to work.

D. Advisers

Advisory Services face a number of problems :

- the need to deal with larger numbers of students - at present many are only able to reach a small proportion of the student population;
- the need to provide more skills training earlier in students : university lives;
- the need to communicate to employers the changes in the ways universities operate and in the courses they offer.

5. SUGGESTIONS FOR FEDORA

A number of suggestions were made for action by FEDORA and are set out below.

There is a need for more - and more frequent - personal contacts between students, employers and universities through mechanisms such as stages for students but also through exchanges for employers and advisers. FEDORA should encourage and facilitate this contact.

There should be more involvement of students in the FEDORA Employment Group's activities.

FEDORA should carry out a survey of the different practices and experiences in careers education and the training of students in transferable skills which should then be widely disseminated so that we can learn from other people and from other countries. This should also be the theme of part of the next Summer School.

FEDORA should produce a Guide to stages at European level which would encourage employers to offer more opportunities and to improve the value of the existing opportunities which they offer. The Guide should also help students and advisers to define what they want from stages and finally it should help them to find appropriate opportunities.

FEDORA should take political action to make Rectors and academics and government more aware of the need for guidance services.

L'emploi en période de changement pour les étudiants, les universités et les employeurs : pistes & opportunités

Tony RABAN

Traduction : Fr. Michaux - Université catholique de Louvain

1. HISTORIQUE

Le Groupe FEDORA-EMPLOI a été créé en 1990 à la suite du colloque que FEDORA a organisé à Cambridge et qui avait pour thème les relations entre les conseillers universitaires et les employeurs. L'objectif du Groupe est d'agir comme interface entre l'enseignement supérieur et le monde du travail, en promouvant la collaboration entre les principaux *intermédiaires* de cet interface : les conseillers universitaires et les employeurs, plus particulièrement les responsables du recrutement des diplômés.

Le Groupe a organisé une seconde conférence sur ce même thème à Louvain-la-Neuve en 1992, et les ateliers proposés au Congrès de Barcelone s'inscrivent dans la même lignée.

Le Groupe a d'autres projets : la publication de guides de travail relatifs à des questions concernant tant les étudiants que les conseillers et les employeurs. Le premier de ces "Guides" traite du programme Erasmus et d'autres programmes d'échanges européens : il s'adresse aux employeurs. Un "Guide" consacré aux principaux acteurs du monde du recrutement des différents pays de la Communauté devrait paraître en 1995. Un guide sur les stages est en préparation, il présentera le mode de fonctionnement des stages dans différents pays.

2. LES ATELIERS DU CONGRES DE BARCELONE - INTRODUCTION

Le thème principal des ateliers organisés par le Groupe FEDORA-EMPLOI est centré sur le défi que constituent le développement de qualifications adaptées, une meilleure communication et le renforcement de la coopération au niveau européen.

Compte tenu du nombre important de participants, le Groupe FEDORA-EMPLOI a organisé 9 ateliers, répartis en 4 sessions, chacune étant subdivisée en deux groupes : l'un anglophone et l'autre francophone.

Il est impossible de donner le détail des résultats de tous ces ateliers dans ce rapport qui se doit d'être concis. Les membres du Groupe FEDORA-EMPLOI ont reçu les conclusions complètes qui nous ont inspiré pour la réalisation du rapport final.

Nous nous concentrerons donc sur quelques points qui ont fait l'objet de nombreuses discussions communes, et nous suggérons des projets d'action à l'attention de FEDORA. Nous tenons à remercier les personnes qui ont accepté d'organiser, d'introduire et d'animer les débats ainsi que les rapporteurs.

Le thème principal des ateliers était axé sur la transition entre la formation et le monde du travail. Cinq sujets ont été plus particulièrement cernés, et des points ont été relevés comme devant faire l'objet de discussions :

1. Pour une meilleure communication : méthodes d'information

Comment mieux informer les étudiants et les conseillers des exigences des employeurs ?

Comment les employeurs peuvent-ils savoir ce que les étudiants et les conseillers souhaitent connaître d'eux ?

Comment mieux informer les employeurs sur les différents programmes de formation ?

Comment les employeurs peuvent-ils entrer en contact avec les étudiants et les diplômés ?

Comment mieux informer les conseillers et les étudiants sur le marché de l'emploi européen des universitaires ?

Organisateurs :

Atelier anglophone : Mme Kerstin Brüsewitz (BMW, Germany)

Atelier francophone : Mme Christiane Lagarde (SCUIO, Poitiers - France)

2. Services et méthodes d'orientation

Développement des services d'orientation professionnelle dans les différents pays.

Echanges de méthodes de travail et d'expériences.

Qu'attendent les employeurs des services d'orientation ?

Préparer les étudiants à la transition dans la vie active au niveau européen.

Le rôle des conseillers en tant qu'intermédiaires entre le marché de l'emploi et le système d'enseignement supérieur.

Organisateurs :

Atelier francophone : Mme Françoise Michaux (Université Catholique de Louvain, Belgium)

Atelier anglophone : Mr Keith Bell (Price Waterhouse, UK) &

Mr Daan Vunderink (University of Amsterdam, Netherlands)

3. Stages et expérience professionnelle

Comment les étudiants et les conseillers peuvent-ils prendre connaissance des opportunités en matière de stage au niveau européen ?

De quel type d'expérience les étudiants ont-ils besoin ? Comment améliorer l'utilité des stages ?

Les opportunités pour les étudiants qui ont suivi des formations universitaires qui ne sont pas en rapport "direct" avec l'emploi ?

Comment augmenter les opportunités en matière d'expériences de travail ?

Les programmes de la Communauté européenne : la situation actuelle et les projets de la Communauté

Organisateurs :

Atelier francophone : Mr Yann de Barstch (Electricité/Gaz de France)

Atelier anglophone : Mr Laurie Graham (Procter & Gamble, UK)

4. Le développement de compétences transférables. Programmes de formation

Quelles sont les compétences "transférables" que les employeurs exigent : langues, aptitude numérique, communication, informatique, travail en équipe, résolution de problèmes ?

Expériences de développement de compétences transférables dans différents pays.

Le rôle respectif des conseillers et des enseignants dans le développement de compétences transférables.

Le rôle des employeurs dans l'aide apportée aux universités pour le développement de compétences transférables.

Comment les employeurs identifient-ils les compétences durant les procédures de sélection ?

Organisateurs :

Atelier francophone : Mr Pascal Ferran (Université de Nice, France)

Atelier anglophone : Mme Colette Aungier (Trinity College, Dublin, Ireland) & Mr Peter Forbes (ICL, UK)

5. L'intégration des jeunes diplômés à l'emploi Formation "de terrain" et formation continue, évolution de carrière

Quel type de formation les diplômés attendent-ils des employeurs durant les premières années de pratique professionnelle ?

Intégration des diplômés des divers pays de culture européenne.

La mobilité des jeunes diplômés au niveau international et une formation adaptée au travail dans d'autres pays.

Le rôle des universités dans les formations "continues" dans le contexte européen.

Le transfert de qualifications professionnelles en Europe.

Organisateurs : Mr Heinz Augenstein (University of the Saarland, Germany), Mme Isabelle Loe (Guinness, UK) and Mr José Ezratty (Association Bernard Gregory, France)

Dans le rapport des différents sujets de discussion évoqués durant les ateliers, le lien sera établi avec les quatre "acteurs" qui interviennent dans ce domaine : les étudiants, les enseignants, les conseillers et les employeurs. Cependant, il est important de faire quelques remarques préliminaires sur le contexte dans lequel nous travaillons, qui est apparu comme essentiel dans les ateliers.

3. LE CONTEXTE

Un certain nombre de facteurs influencent notre travail et la prospection du marché de l'emploi que mènent les étudiants :

- la situation économique qui contraint les recruteurs et les conseillers à travailler avec des budgets plus restreints;
- les problèmes du marché de l'emploi qui inquiètent les étudiants et les engagent soit à se qualifier d'avantage, soit à accepter des emplois "sous qualifiés";
- le nombre croissant de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur;

- l'importance grandissante dans le monde de l'emploi d'employeurs de petite ou moyenne taille qui ont des besoins et rencontrent des problèmes différents de ceux des grandes organisations;
- les problèmes particuliers des étudiants dont la formation peut apparaître comme très peu adaptée au monde professionnel : comment les aider à entrer dans le marché de l'emploi.

4. LES "ACTEURS"

A. Les étudiants

Trois points ressortent des discussions :

- le besoin pour les étudiants d'entamer aussi tôt que possible la définition de leur projet professionnel, des objectifs et des aspirations. Actuellement, cette réflexion est trop souvent entamée tardivement dans le cursus;
- l'importance des contacts directs entre les étudiants et les employeurs - notamment par le biais des stages - afin d'aider les étudiants à définir leurs objectifs;
- l'importance pour les étudiants d'acquérir des compétences transférables et de pouvoir les identifier et les présenter aux employeurs.

B. Les employeurs

Une fois encore, trois points se retrouvent dans toutes les discussions :

- le besoin pour les employeurs d'offrir aux étudiants plus d'opportunités d'expériences de travail, via les stages entre autres, et d'autant plus à un niveau transnational;
- le besoin pour les employeurs de fournir une information mieux adaptée au public des étudiants et des conseillers. Ceci inclut entre autres, une meilleure information quant aux attentes des employeurs (compétences, aptitudes, ...);
- cette information doit également être fournie aux universités.

C. Les enseignants

Les discussions qui se rapportent aux enseignants universitaires sont très similaires :

- la nécessité d'enseigner des compétences plus clairement transférables (et donc de faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de ces compétences) ainsi que de transmettre des connaissances;
- la nécessité de favoriser les expériences de travail au sein des cursus en proposant des opportunités et en communiquant des connaissances;
- la nécessité de jouer un rôle plus actif dans la collaboration avec les conseillers afin d'aider les étudiants à opérer la transition avec le monde du travail.

D. Les conseillers

Les services d'orientation ont à faire face à plusieurs problèmes :

- la nécessité de travailler avec un nombre de plus en plus important d'étudiants : actuellement, nombreux sont les centres qui ne peuvent atteindre qu'une petite part des étudiants;

- le besoin d'organiser assez tôt dans le cursus des étudiants des formations à la familiarisation aux aptitudes et compétences;
- la nécessité de communiquer aux employeurs les changements dans la façon d'opérer des universités, et les modifications des programmes de cours.

5. SUGGESTIONS POUR FEDORA

Un certain nombre de suggestions d'actions ont été faites à FEDORA.

Il faut veiller à augmenter les contacts personnels entre les étudiants, les employeurs et les universités par des canaux divers : notamment les stages pour les étudiants mais aussi les échanges entre employeurs et conseillers. FEDORA doit encourager et faciliter ce contact.

Veiller à une plus grande implication des étudiants dans les activités du groupe FEDORA-EMPLOI.

FEDORA devra établir un tour d'horizon des différentes pratiques et expériences menées en matière de formation et de préparation des étudiants les sensibilisant aux compétences transférables. Cette enquête sera diffusée largement afin que des leçons en soient tirées, dans d'autres pays et dans d'autres services. Ce sera là un des thèmes de la prochaine école d'été.

FEDORA produira un guide des "stages" au niveau européen qui devrait encourager les employeurs à proposer plus d'opportunités et à améliorer la qualité des opportunités existant. Le guide devra également aider les étudiants et les conseillers à définir ce qu'ils attendent des stages ainsi qu'à trouver des pistes intéressantes.

FEDORA engagera une action "politique" en attirant l'attention des Recteurs, des académiques ainsi que des gouvernements sur l'importance et l'utilité des services d'orientation.

FEDORA

HANDI



COORDINATION

Myriam Van Acker

General Aspects of Guidance for Disabled Students

Myriam VAN ACKER

The purpose of this survey is first of all to give a short chronological description of the additional guidance services, including the personnel involved, that need to be provided for disabled students, then to cite one or two items to illustrate the kinds of obstacles these students often encounter. I shall conclude the survey with a few general observations.

Guidance for disabled students follows the same path as that for non-disabled students. Although attention does have to be paid to the specific problems of disabled students at times.

The minimum number of guidance *personnel* for an educational establishment is one contact whose responsibility it is to coordinate activities and refer a student to the appropriate person in the light of any questions that may need answering.

A study-advisor is in a good position to perform this task and he may be assigned to this job on a part-time or full-time basis, depending on how many disabled students there are requiring guidance. Whatever the case may be, it is important for the coordinator to be a member of staff at the higher education or university establishment in question. An outsider's understanding (and authority) is not enough for prospecting or applying for facilities.

Ideally, services for disabled students should be meshed in with those available for all students. For each category of provisions, there should be someone available who specialises in specific disablement-related issues. The great variety of problems associated with disabled students are best dealt with in the context of an interdisciplinary team of people that meets on a regular basis in order to ensure the activities function smoothly.

A network of contacts in the various faculties cannot be regarded as an unnecessary luxury in this connection, for their participation in the team work can help make the activities so much easier to accomplish.

It is customary in some countries for disabled students to undergo a medical examination so to as to be able to ascertain their "status" and what sort of facilities they require. This type of admittance procedure is not in our opinion very suitable, as the degree of disablement is to a large extent defined by the study assignment, whose implications and feasibility ought to be assessed as the basis for deciding what is needed. Someone with a serious mobility disorder, for example, will not be unduly troubled by the constraints of studying, whereas the opposite is true of someone who finds it easy to get about but is hard of hearing or has only a slight visual impairment. A doctor should form part of the interdisciplinary team but medical advice should not stray outside his field of competence when offering medical advice. For example, an oculist should prescribe the right spectacles or magnifying glass, but not a complete system of studying for the blind. It is better if this kind of advice comes from a team of educational specialists and electronic/computer experts. Whatever the circumstances, interdisciplinary cooperation is always the preferred solution.

I myself am strongly in favour of inducing fellow students to volunteer to provide a number of services (whether or not for payment) when these do not involve any special professional training. The things I have in mind are taking notes, helping with transport arrangements, or providing assistance in the context of day-to-day activities. It is best for voluntary helpers to be trained by the team of staff. Spontaneous

initiatives are unreliable because they are liable to peter out. In my opinion, the use of a large number of fellow students is an important way of raising awareness (helping them to realise what real disabilities are) and overcoming prejudice. This educational opportunity should not be ignored, certainly as far as students are concerned, for later on many of them will hold important positions in society and have the power to make decisions.

Let us now turn our attention to the question of providing **practical guidance** to disabled students. What is needed during the *first contact* is to draw up a *complete list* of the circumstances where disabled students require assistance. The type of disability will dictate whether more day-to-day assistance or more educational guidance should be provided.

Experience has shown that a basic course of pathology provides a supervisor with enough know-how to work together with the student in preparing a list of requirements. In the event of any uncertainty, the doctor in a team should be able to get into contact with the student's usual doctor (with the student's permission, of course) so as to discuss any additional problems. However, in our experience, this is unlikely to occur very often, for the disabled student population is older than 18, which means its members have generally already learned how to cope with their disabilities. In the case of specific progressive illnesses, it may be important to consult with a doctor about the student's capacity and the feasibility of the actual course programme. Whenever a student needs medical or paramedical care the doctor is obviously contacted so as to arrange to have this care provided for in the new setting of university life.

Let us now return to our first discussion, which raised the question of what course of **study options**. In various countries, the role of a higher education establishment is confined to providing information and this may take the form of distributing documentation or organising open door days, and it is important for the disabled person wishing to become a student to take advantage of all these sources of information. An information session specifically tailored to this group of students has already proved to be useful in various establishments.

It is not generally within the gift of university advisors to offer psychological guidance on study options, as this is deemed to be the responsibility of other officials, such as educational psychologists, often in cooperation with secondary schoolteachers. In my view, it is important even at this stage for a university advisor to become involved in the choice of studies, because university education requirements are often misjudged, with too much emphasis being placed upon what are assumed to be **impossibilities** and limitations. Personally, I strongly recommend proceeding exactly the same as with non-disabled students, in other words, the starting point should be to discover the student's intellectual capacities, spontaneous interests and motives in order to be able to explore the opportunities for putting the choice into practice in the field, that is, assessing the practical implications of the choice of studies, the accessibility of the sources and the feasibility of the assignments. The advisor obviously also has to pay close attention to study aids and studying methods. Problem-solving is in many cases a question of creativity and exploring new paths.

The advisor also plays a bridging role with teaching staff as regards study options. The assignment is made considerably easier if the teaching staff is open to suggestions or, better still, makes a creative contribution in the bid to find solutions. If the teaching staff needs to be persuaded, however, the advisor then has to bring his diplomatic skills to bear.

My own particular university establishment has quite rightly made an assessment of this function, conferring upon me the title of "ombudsman for disabled students" and thus making me the official mediator.

The question of deciding what studies to choose often gives rise to a discussion, particularly in the case of disabled students, of the urgent need to take account of the job market opportunities after the studies have been completed. Opinion is sharply divided on this topic and I do not intend to consider the matter any further here. You are welcome to raise the matter in the debate following this statement.

Once the choice of studies has been made, the next thing to do is to discuss with the student the necessary *study aids, plans* and *methods* required. The way in which study aids are obtained differs from one country to another, as will be clarified by the next speakers. The merits and demerits of the various solutions should also be discussed in this connection. In the case of first year students with sensory

disabilities (seeing and hearing), the subject matter is pre-determined in consultation with teaching staff as much as possible in order to ensure, for example, that the material already available is converted into an accessible form at the earliest opportunity.

A number of disabled student require *specialty adapted accommodation, intensive day-to-day supervision and paramedical assistance*. In some countries, professional assistance is sometimes provided round the clock or sometimes during limited periods of time and by appointment. In other countries the assistance is provided partly by professionals and partly by volunteers who may or may not be fellow students. In either case, the supervision has to be organised before the studies begin.

In my opinion it is extremely important for a supervisor to be on call *as soon as the academic year begins*. Moreover, at my own university I have adopted the practice of introducing a number of disabled students to their fellow students. This involves students who require some kind of assistance from the people in their year (note-taking, transport). During this introduction the supervision is effectively organised at the same time. In order to avoid any awkwardness or misunderstandings, we also offer potential helpers advice, in consultation with the disabled students of course, on developing a correct attitude, communicating and offering assistance. Former students have stressed how vital it is to promote smooth relationships.

It is important to be ready **during** the academic year to deal with any educational problems that may arise and also to lend moral support.

When the *examinations* are drawing near, steps must be taken to ensure that the students are correctly evaluated, particularly first-year students, and do not suffer because of inappropriate forms of examinations. This does not refer solely to oral or written forms of assessment. The fact that the examinations are sufficiently spread out and enough time is available for each examination, for example, may be just as important in ensuring equal opportunities for proving proficiency. At this point, I would like to make a call in favour of examination rules including facilities whenever possible, for if the concessions have to be applied for time and time again, this means continuing to be heavily dependent on goodwill rather than on competence alone. Besides, if facilities happen to be allowed out of compassion, this automatically devalues any work that is performed. It is also a help if the coordinator holds a recognised role as a mediator as well, and I am speaking from experience here.

When the final diploma is in sight this is obviously the time to ask questions about actual *career prospects*. General information universities provide on employment can be equally useful for disabled students. It might also be a good idea to forward the social services information on employment legislation specifically designed for people with a disability. Certain universities operate effective employment programmes.

I would now like to take a brief look at **the most important problems** encountered by disabled students - the ones that require special attention.

Higher education is aimed at providing a specific level of training to students who have sufficient abilities in this respect. This concept of "abilities" clearly has a qualitative and a quantitative side to it. Higher education calls not just for an understanding of a high quality but also the ability to understand and process the subject matter at speed. A person's knowledge of the difficult and wide-ranging subject matter is assessed within well-defined periods of time. It is precisely this time factor in the assessment process that gives rise to so many problems. When we ask for facilities for disabled students, this is often expressed as an application for more time and a more effective system of spreading syllabuses and examinations out over time. Experience has shown that this is the most difficult concession to seek, because "more time" for non-disabled students sometimes makes it easier for them to succeed. An application for "more time" to be allowed for disabled students is best made in a very precise manner, on the basis of a well-defined individual problem, mainly so as to ensure that the work performed is not devalued.

Other common obstacles include :

- material shortcomings and inaccessibility : for example, a shortage of specially adapted accommodation, poor transport services to and from classroom buildings, difficulties in gaining access to classroom buildings and refectories, lack of sanitary provisions,
- lack of personal assistance : paramedical care, day-to-day assistance, transport assistance,
- shortage of material study aids, of help with note-taking and efficiently transcribing texts,
- shortage of teaching support : a failure to determine what subject matter needs to be learned, audiovisual aids in colleges being inaccessible to disabled students,
- shortage of facilities during the period of assessment : when testing a student's knowledge, not enough attention is paid to his physical disabilities - his stamina, coordination of movements, writing, speaking, seeing and hearing abilities,
- lastly, not being able to participate in social activities, feelings of not belonging, the many prejudices, communication problems, the invisible disabilities that are constantly misjudged.

And by way of conclusion : considering policy-making

Hitherto, it has been very difficult to make the transition from special education to regular education and the labour market, even for talented students. Because it was so rare for the academic achievements to be good enough to allow a transition to a higher level of education, many countries decided to take initiatives to enhance participation in the mainstream of education, with additional guidance being provided to disabled students at school in the regular system of education. Over the last decade an increasing number of disabled and chronically ill students have moved on to higher education. There is still a lot of work to accomplish in this area as well and it is for this reason that we are here together again now taking stock of the situation.

What we also need to do now is to guard against creating special systems and establishments. I realise that this option is favoured because of economic considerations : the relatively small group of disabled students in fact requires a large amount of funding. The question is whether we are not just submissively granting priority to an economic yardstick which in other contexts is not considered to be overly important. Just this example. There is no reluctance to promote the cause of large groups, and each department is pleased to be able to show its importance by the number of people it serves. Large groups of disadvantaged people attract student grants, large numbers of students are able to enjoy subsidised meals, hundreds of thousands of subsidised accommodation units - all of these subsidies are aimed at offering equal opportunities for development, independent of rank, standing or abilities. The determining factor here then is not just a return on investment but equally ensuring everyone has an opportunity. On the strength of this principle (particularly as it is not possible to predict with any certainty the chances of success) a group of students is also subsidised for one or more years even though they fail to make the grade at this academic level.

What I have to say then is why not apply the same principle to disabled students. It is not fair for funding to be allocated to students who are in the wrong place rather than to those who are not, on the other hand, allowed to be in their rightful place.

In my opinion, all establishments need to be accessible for disabled students, who also have to be provided with guidance. And this of course costs money. As long as the various European Union Member States fail to enact legislation making it compulsory for all educational establishments to be accessible, the opportunities to study for disabled students will depend on the goodwill of establishments and individual initiatives.

A great many establishments in not a few countries are still reluctant to commit themselves in this way. One negative effect of this lack of legislation is that institutions willing to provide and invest in this care would like to receive more recognition for this and begin to create a distinct profile for themselves as specialists. This is understandable, for disabled students form a relatively small if extremely varied group and thus require a highly individual approach. It is an expensive business acquiring the necessary experience and skills as well as making the investment in guidance services. However, I believe that this

arrangement is dangerous for no less a reason than that establishments not wishing to make the investment may succeed in being exempt from any responsibility. Exactly because there are already "specialists in this field" !

Victims of such a policy, or rather the lack of a policy, are the disabled students. They have a much more limited range of options than their non-disabled fellow students, and this once again is a matter of accessibility. It must not be forgotten, however, that the problem is no longer focused on the basic school system but on university teaching, whose standard and content is likely to differ fairly often, depending on the establishment and discipline in question. It should be stressed at this point that "specialisation in accessibility" from a limited number of establishments, also tends to multiply the constraints imposed on post-graduate training and national and international exchanges. It goes without saying that this jeopardises employment opportunities as well.

I do not propose to argue here that every educational establishment should by itself become completely familiar with the guidance provisions for disabled students, as this would really be a waste of time in view of the complexity and the relatively small student population involved.

However, I do see advantage in every establishment having a coordinator who would be responsible for providing reception facilities and guidance to disabled students and be able to count on information-based support from regional centres.

Some countries are already applying this system. But where such a network still does not exist or is insufficiently developed, higher education establishments that have acquired a certain level of expertise still have the opportunity to join in the trend towards these kind of centres and take part in their creation.

Both components, the information centres and on-site coordinators, complement each other and are of vital importance in ensuring a smooth educational process. A centre by itself outside the university has no authority inside the confines of the university and certainly has no impact on teaching-related matters. An official within the university has no expert knowledge in specific guidance procedures and, because the disabled student population is too small and diversified, cannot acquire this through personal experience.

Finally, I would also like to stress the need for the accessibility of all establishments to be treated as a priority concern, given the educational value inherent in a situation where people with limitations live alongside those who do not have the same limitations.

Concern for others supplies an extra dimension and a necessary one to boot. It acts as a counterbalance to the competitive spirit that now seems to pervade everything. The tendency is towards increasingly higher intellectual and physical capacities having to be attained by people seeking to belong to the "elite" group of people, the leaders. The question is whether such a selection process is not dangerous for society. I am not so sure that this group, despite the skills and knowledge acquired, can be counted on to emphasise the humanitarian and moral ties between the members of society.

To round off my talk, I would like to express a hope that the workshop activities do not focus solely on the question of your individual abilities, for it is my wish that we, as partners, can work together in a constructive manner with a view to finding solutions. For this, too, is one way of emphasising our bond of fellowship with disabled students.

Guidance d'étudiants handicapés :

aspects généraux

Myriam VAN ACKER

Dans ce bref exposé, je traiterai d'abord, en ordre chronologique, le supplément de guidance qu'exige l'accompagnement d'étudiants handicapés. J'esquisserai ensuite la question du personnel nécessaire dans ce domaine. Par ailleurs, je voudrais énumérer en quelques points, les barrières auxquelles les étudiants handicapés sont affrontés assez fréquemment. Pour conclure, je formulerai quelques idées générales.

La guidance d'étudiants handicapés suit le même tracé que celle d'étudiants non handicapés. A certains moments, leurs problèmes spécifiques nécessitent une attention particulière.

Une personne de contact par établissement d'enseignement me paraît un minimum en matière de *personnel* nécessaire. Celle-ci coordonne l'assistance et organise les contacts en fonction de la demande, avec les autres membres du personnel. Un responsable de guidance me semble bien placé pour assurer ce rôle. Cette fonction sera remplie à mi-temps ou à temps plein, selon le nombre d'étudiants à assister. Il est important que ce responsable appartienne au personnel de l'établissement d'éducation supérieur, afin qu'il puisse faire des prospections de façon efficace et formuler des demandes avec une certaine autorité.

L'idéal serait que ce service pour étudiants handicapés soit intégré au sein des services destinés à tous les étudiants. L'un deux pourrait se spécialiser, par secteur, aux questions liées aux handicaps. Les problèmes d'étudiants handicapés sont en effet très diversifiés et seront traités au mieux par une équipe interdisciplinaire. Cette équipe organise des réunions à moments fixes, afin de bien coordonner toutes leurs actions.

Un réseau de personnes de contact dans toutes les facultés, lié à cette équipe, facilite évidemment le travail.

Dans certains pays, un contrôle médical est de rigueur afin d'acquérir le "statut" d'étudiant handicapé, avec les facilités que cela implique. Personnellement je n'apprécie pas trop cette procédure. Il me semble que le projet d'étude détermine le degré de handicap et non pas un diagnostic médical. L'analyse des exigences et de la possibilité de réalisation de la tâche d'étude, me semble un meilleur point de départ. Un étudiant ayant de graves problèmes de mobilité, par exemple, peut rencontrer peu de barrières en matière d'étude. D'autre part, celui qui est capable de se déplacer, mais qui a des troubles d'ouïe ou de vue, sera beaucoup plus handicapé en matière d'étude. Il est souhaitable qu'un médecin soit membre de l'équipe interdisciplinaire, mais s'il est consulté on tiendra compte des limites de sa compétence. Un oculiste, par exemple, prescrit des lunettes ou des loupes; un oculiste ne prescrit pas une configuration d'étude pour étudiants non voyants. Un groupe d'experts en informatique et en éducation sera mieux placé pour donner des conseils à ce sujet. Une coopération interdisciplinaire est toujours intéressante.

Personnellement, j'insiste sur l'importance d'engager des étudiants bénévoles dans toute tâche qui n'exige pas de formation professionnelle. Par exemple : la prise de notes, l'assistance dans le transport,

l'assistance journalière. Ces initiatives doivent être bien organisées. Je me méfie d'initiatives spontanées : elles ne sont pas toujours fiables. L'engagement d'un large groupe d'étudiants peut susciter un effet de sensibilisation important : d'une part, ils deviennent alertes aux barrières effectives; d'autre part, les préjugés se réduisent. Cette visée éducative vis-à-vis de la communauté des étudiants n'est pas négligeable, puisque plus tard, bon nombre de ceux-ci occuperont des postes importants dans la société.

La *guidance concrète* de l'étudiant handicapé comporte quelques étapes importantes.

Au *premier contact*, il est nécessaire *d'inventorier* les situations qui exigent de l'aide. Parfois l'aide journalière sera primordiale. En d'autres cas l'assistance didactique sera plus importante.

Notre expérience démontre qu'il suffit de suivre un cours élémentaire des syndromes pour inventorier les besoins des étudiants. En cas de doute, le médecin de l'équipe peut contacter le médecin traitant, évidemment non sans l'accord de l'étudiant. Cela n'est pas fréquemment nécessaire. N'oublions pas que notre clientèle a au moins 18 ans et a une certaine expérience à assumer sa vie comme handicapé. D'autre part, dans le cas de certaines maladies évolutives, il peut être important de consulter un médecin, afin de bien diagnostiquer la "robustesse" de l'étudiant en question et de prévoir si le projet d'étude est réalisable. En cas de besoins (para)-médicaux, un médecin sera consulté afin d'organiser les soins nécessaires dans le nouveau milieu de vie universitaire.

Retournons à notre premier contact. Le sujet de conversation sera certainement *le choix d'étude*. Dans divers pays les institutions d'enseignement supérieur se contentent de procurer l'information concernant les différentes études. On organise des journées "portes ouvertes", on distribue la documentation.

Il est important que l'étudiant handicapé profite de toutes ces sources d'information. Une session supplémentaire d'information, destinée spécifiquement aux questions liées aux handicaps, a déjà prouvé son importance dans plus d'une institution d'enseignement supérieur.

L'aspect psychologique dans le choix d'étude n'est, dans la règle, pas la tâche des conseillers universitaires. Les responsables en cette matière sont plutôt des psychologues scolaires et les enseignants d'écoles secondaires. Il me paraît quand même important que les conseillers universitaires suivent ce processus de près. Bien souvent les exigences dans les études supérieures sont mal évaluées. Les barrières sont fréquemment *surestimées*. Je conseillerai d'entamer l'orientation en tenant compte du niveau de capacité, du profil d'intérêt et des motivations, comme c'est le cas dans l'orientation d'étudiants non handicapés. Ensuite on peut examiner dans le domaine en question, les possibilités réelles, les implications concrètes des études, des exercices pratiques, de l'accessibilité de la matière, etc ...

Le conseiller doit être à la hauteur des méthodes d'études, de l'organisation du temps, des aides techniques. Trouver une solution pour certains problèmes peut exiger de la créativité.

Au moment du choix des études, il peut être important de contacter les enseignants. Si de leur part il y a une certaine sensibilité à ces problèmes, cela peut effectivement faciliter l'orientation. S'il faut plutôt les convaincre, la diplomatie sera de rigueur. Mon université a bien évalué les contours de ma fonction en me nommant "Ombuds", c'est-à-dire négociatrice officielle ...

Dans le contexte du choix d'étude, l'insertion professionnelle est fréquemment prise en considération. Dans ce domaine, les opinions sont divisées. Nous pourrions discuter ce sujet plus tard.

Dès que le choix d'étude est fait, les *aides techniques* peuvent être évaluées et acquises. La *méthode et l'organisation des études* seront discutées. La disponibilité d'aides techniques est différente suivant les pays. Ceci sera démontré dans les exposés.

Afin de réaliser les conversions de textes nécessaires, il sera utile de délimiter dès le début la matière à étudier pour les étudiants avec déficiences sensorielles. Ceci sera fait en collaboration avec les enseignants.

Un certain nombre d'étudiants handicapés ont besoin *d'hébergement adapté, de soins journaliers et paramédicaux*. Dans certains pays l'assistance est procurée par des professionnels, 24 heures sur 24, ou pendant des périodes limitées et sur demande. Dans d'autres pays l'assistance est organisée

simultanément par des professionnels et par des bénévoles, étudiants ou non étudiants. Cet encadrement doit de toute façon être mis en place avant le début des études.

Au début de l'année académique, il me semble important que le responsable soit largement disponible et très facile à contacter. A ce moment-là, j'ai l'habitude d'introduire moi-même un bon nombre de nouveaux étudiants dans un des premiers cours de l'année. Il s'agit d'étudiants qui auront besoin d'assistance de la part d'autres étudiants, par exemple pour le transport ou pour la prise de note. Cette assistance est réglée de façon très précise. Avec l'accord de l'étudiant en question, nous donnons aussi quelques directives de communication et d'aide. Ceci peut éviter des malentendus et des maladroites. Cette intervention est très appréciée.

Au cours de l'année académique il demeure important d'être disponible, aussi bien comme soutien moral que pour aider à résoudre toute sorte de problèmes didactiques.

En période *d'examens*, il est important que les étudiants de première année soient évalués de façon correcte, afin qu'ils ne deviennent pas victimes de formes d'évaluation inadaptées. Il ne s'agit pas seulement de problèmes de formes orales ou écrites, mais aussi de la répartition des épreuves, de la disposition d'un supplément de temps, etc ...

Il est important que ces facilités soient prévues par les réglementations officielles. S'il faut plaider pour chaque cas individuel, l'approbation dépendra de la compétence, ou - ce qui est pire - de la pitié de l'enseignant. Ceci dévalue la performance de l'étudiant en question.

Une fonction officielle de médiateur appropriée est à recommander. Ceci facilite les interventions qui doivent être entreprises par le responsable pour des étudiants handicapés.

Lorsque l'acquisition du diplôme est proche, des questions se posent concernant *l'insertion dans le monde du travail*. Beaucoup d'universités fournissent une information à ce sujet et les étudiants handicapés peuvent en profiter aussi bien que les étudiants non handicapés. Toute information spécifique de l'emploi des personnes handicapées peut être procurée, p. ex. par un membre d'un service social qui s'est spécialisé en cette matière. Certaines universités ont élaboré un programme spécifique d'insertion professionnelle.

J'essaierai maintenant de résumer d'une façon très brève, les problèmes les plus importants auxquels se heurtent les étudiants handicapés. Il s'agit de situations qui doivent spécialement retenir notre attention :

L'enseignement supérieur se destine à fournir un certain niveau de formation à des étudiants qui ont les capacités requises. Cette notion de "capacités" implique tout aussi bien une dimension qualitative qu'un aspect quantitatif. L'enseignement supérieur n'exige pas seulement un niveau de compréhension élevé; cette compréhension et l'assimilation de la matière doivent être réalisées dans un temps nettement limité. La matière à étudier est complexe et vaste, et la connaissance en sera évaluée dans un laps de temps court. C'est précisément cet aspect de *temps* dans l'évaluation, qui donnera lieu à des problèmes spécifiques pour certains étudiants handicapés. Fréquemment nous plaidons pour un supplément de temps, une meilleure répartition du programme d'étude et des examens. Ce plaidoyer est parfois difficile parce qu'un supplément de temps pourrait, à la rigueur, favoriser la réussite de certains étudiants non handicapés. Par conséquent, la demande de temps supplémentaire au profit d'un étudiant handicapé devra être faite en termes très clairs, expliquant brièvement les barrières du handicap. Il faut en tout cas veiller à ce que la prestation ne soit pas dévalorisée.

Comme autres barrières courantes nous signalons :

- lacunes matérielles et inaccessibilité : p. ex. l'absence d'hébergement adapté, de transport, l'inaccessibilité des bâtiments de cours, des restaurants, l'absence de structure sanitaire;
- l'absence d'assistance personnelle pour le transport, pour les soins paramédicaux, pour l'assistance journalière;
- le manque d'aides techniques, d'aide pour la prise de notes, de la conversion des textes;

- le manque de soutien didactique, p. ex. pour la délimitation de la matière d'étude, l'absence de conversion de présentations audiovisuelle sous des formes accessibles;
- l'absence de facilités aux moments d'évaluations : on ne tient pas compte de la fatigue, des problèmes moteurs, auditifs, visuels, dyslexiques;
- les problèmes d'intégration sociale, les préjugés, les problèmes de communication, les handicaps invisibles qui sont constamment sous-estimés ...

En conclusion : considérations générales

Jadis, beaucoup d'élèves, mêmes talentueux, rencontraient des problèmes lors du passage de l'enseignement spécialisé à l'enseignement ordinaire et à l'emploi. Le niveau exigé pour accéder à un cycle supérieur était rarement atteint.

Afin de remédier à cette situation, beaucoup de pays ont établi des initiatives d'accompagnement dans le circuit même d'écoles ordinaires. Cette formule a favorisé le passage à l'enseignement supérieur. Bon nombre d'étudiants handicapés s'y présentent actuellement. Pour leur donner des chances égales, il y a encore un bon bout de chemin à parcourir. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles nous nous sommes réunis aujourd'hui autour de cette table.

Il me semble nécessaire de se tenir sur ses gardes : il ne faut plus établir des circuits spéciaux, des institutions spécialisées. Des raisons économiques pourraient nous inciter à agir de pareille façon. Le petit groupe d'étudiants handicapés exige en effet assez bien de dépenses. Pourtant il me semble qu'il ne faut pas appuyer d'une façon trop docile sur cet argument économique. Je m'explique : il est de bon ton que l'on apprécie beaucoup toute action aidante à promouvoir la grosse masse. Chaque directeur de service a d'ailleurs tendance à démontrer son importance par la quantité de personnes qui font appel à ses services. De grands groupes d'étudiants économiquement faibles, p. ex., reçoivent des subventions, des repas et de l'hébergement subsidiés. Ces allocations ont pour objectif de promouvoir l'épanouissement de toute personne, quel que soient son revenu et sa classe. Tous ont le droit prioritaire aux chances égales. En matière d'études, faute de critère prévisionnel, le rendement de l'investissement devient même subordonné au principe de chances égales. Jusqu'aujourd'hui, en effet, un nombre assez important d'étudiants qui échouent à la fin de la première ou des premières années d'étude, est aussi bien subventionné.

Le moins que j'exigerais dès lors est que les étudiants handicapés qui seraient capables jouissent des mêmes droits. Il n'est pas admissible que des étudiants qui *échouent, aient priorité sur des étudiants à qui l'on n'attribue pas leur droits légitimes !*

Toutes les institutions d'enseignement supérieur doivent être accessibles aux étudiants handicapés. Ceci coûtera évidemment de l'argent. Et aussi longtemps que les divers pays de l'Union européenne n'aient pas de législation impérative à ce sujet, l'accessibilité à l'enseignement supérieur dépendra d'initiatives d'institutions isolées, d'individus solitaires. Beaucoup d'institutions ne prendront jamais d'initiatives dans ce domaine. Une autre conséquence négative de ce manque de législation se présente. Les institutions qui prennent malgré tout des initiatives - plutôt gratuites souvent - à ce sujet, étalent parfois un certain besoin d'appréciation et se qualifient volontiers de "spécialistes".

Ceci est compréhensible : le groupe d'étudiants handicapés est restreint et très diversifié. Il exige une aide individualisée. Par conséquent, l'acquisition d'expérience professionnelle tout aussi bien que les investissements matériels sont coûteux. Cette façon de voir me semble pourtant aventureuse. Pour les institutions hésitant à créer ce genre de service, cette prétendue "spécialisation" deviendra bien vite un argument pour ne pas établir ce service. Puisqu'il y a des institutions "spécialisées", on se considère exempt de toute initiative propre !

Les dupés d'une pareille politique, ou plutôt d'un manque de politique, seront les étudiants handicapés qui, de nouveau, n'auront qu'une possibilité de choix beaucoup plus restreinte que leurs compagnons non handicapés. Ajoutez à cela qu'il ne s'agit plus d'enseignement de base, mais d'enseignement scientifique. Caractéristique de cet enseignement est la différence de niveau scientifique inter-universitaire et même intra-universitaire lorsqu'on compare les différentes disciplines. Au niveau de spécialisation, d'études postgraduées, de programmes d'échanges nationaux et internationaux, le désavantage pour les étudiants handicapés ne cesse d'augmenter, puisque le manque d'accessibilité

élimine pour eux un grand nombre d'universités. Il ne me semble plus nécessaire de livrer la preuve que ceci puisse hypothéquer leurs chances d'insertion professionnelle.

D'autre part, je n'ai pas l'intention de défendre l'idée que chaque université devrait acquérir par ses propres moyens la compétence requise pour l'accueil d'étudiants handicapés.

La complexité des problèmes et la population restreinte ne justifieraient aucunement tel effort.

Je pense plutôt en termes de coordinateurs, attachés à chaque institut d'enseignement supérieur et responsables de l'accueil et de la guidance des étudiants handicapés d'une part. D'autre part des centres d'information et de documentation devraient être établis par région et pourraient fournir à ces coordinateurs toute information requise.

Dans certains pays cette formule a déjà été élaborée. Dans d'autres pays rien n'a encore été établi. Les instituts d'enseignement supérieur qui y disposent d'un certain *know-how*, pourraient stimuler la fondation d'un tel réseau.

Les deux composants, les centres d'information aussi bien que les responsables des institutions sont parfaitement complémentaires et ont une importance primordiale pour garantir le bon cours des choses. Un centre tout court, en dehors des universités, n'aura certainement pas assez d'impact en tout ce qui concerne l'aspect didactique pour handicapés à l'intérieur des universités. Le responsable à l'intérieur de l'établissement, pour sa part, n'a pas de compétence en cette matière et ne peut l'acquérir par ses propres moyens. La population d'étudiants handicapés est trop restreinte à ce propos.

Pour terminer je voudrais insister sur l'accessibilité de tout institution d'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés, compte tenu de la valeur éducative de leur présence parmi ceux qui ne sont pas handicapés. Un certain renouveau d'attention réciproque peut constituer un contrepois important à l'atmosphère concurrentielle qui règne partout. Ceux qui veulent appartenir au groupe de dirigeants actuels, à "l'élite", doivent répondre de plus en plus à des exigences très élevées, même sur le plan physique. On peut se demander si une sélection pareille n'est pas dangereuse. Il ne me paraît pas évident en effet, que ce groupe se comporte d'une façon solidaire du point de vue humanitaire et moral, et ceci malgré sa compétence et ses aptitudes.

J'espère que les discussions qui vont suivre n'enrichiront pas seulement notre compétence individuelle. J'espère que nous pourrons devenir des partenaires qui cherchent ensemble des solutions à des problèmes communs. Ceci contribuera certainement à notre solidarité avec les étudiants handicapés.

1. Guidance of Disabled Students

1.1. general aspects - aspects généraux

Mrs Myriam Van Acker
Katholiek Universiteit Leuven
Romero-Huis – Blijde Inkomststraat, 32
B - 3000 LEUVEN

Wergroep Gehandicapte Studenten
+ 32 - 16 32 63 78 fax + 32 - 16 32 63 79

1.2. application in France - le cas de la France

Mr Khalil Mihoubi
Université Paris XI
rue Georges Clémenceau, 15
F-91405 ORSAY CEDEX

+ 33 - 1 69 41 70 24 fax + 33 - 1 60 19 37 79

1.3. application in Sweden - le cas de la Suède

Mrs Majken Wahlström
Stockholm University
S-106 91 STOCKHOLM

Centrala Studievägledning
+ 46 - 8 16 21 73 fax + 46 - 8 16 13 97

2. Guidance of Students with Sensory Impairments - Orientation des étudiants avec déficiences sensorielles

2.1. visual disabled students - étudiants avec déficiences visuelles

Herr Joachim Klaus
Universität Karlsruhe
Engesserstrasse, 4
D-76128 KARLSRUHE

Studienzentrum für Sehgeschädigte
+ 49 - 721 608 2760 fax + 49 - 721 697 377

2.2. hearing impaired students - étudiants avec déficiences auditives

Mrs Bencie Woll, Ph. D
University of Bristol
Priory Road, 8
UK-BS8 1TZ BRISTOL

Access for Deaf Students Initiative
+ 44 - 117 928 8924 fax + 44 - 117 923 8546

3. Presentation of Young Projects : how to organize service for disabled students - Présentation de "jeunes" projets : comment organiser le service aux étudiants handicapés

3.1. Greece / Athens - Grèce / Athènes

Mrs Despina Sidiropoulou-Dimakakou
Thermopylon Street, 18

G-166 74 ANO GLYFADA

+ 30 - 1 96 50 839 fax + 30 - 1 96 51 759

In this paper a project on the integration of the deaf students of the University of Athens is presented. The objective of the project was the training of 15 students on the issues of counselling the deaf. The trainees worked as study facilitators for the deaf students as well as counsellors for giving them psychological support. Duration for two years.

3.2. Ireland / Dublin - Irlande / Dublin

Mrs Carmel O'Sullivan
Dean of Women Students
Room G.003 - Arts Building
IRL- BELFIELD DUBLIN 4

University College
+ 353 - 1 706 8372 fax + 353 - 1 269 4409

3.3. Spain / Barcelona - Espagne / Barcelone

Mr Jordi Tolra
Universitat Autonoma Barcelona
E-08193 BELLATERRA

Secretaria General - Oficina PSS
+ 34 - 3 581 24 85 fax + 34 - 3 581 16 12

4. The Role of Umbrella-Organization in Different Countries. Their interactions with universities - Le rôle d'organisations "coupoles" dans différents pays. Leurs interactions avec les universités

4.1. United Kingdom - Royaume Uni

SKILL

Prof. Alan Hurst
University of Central Lancashire
UK-PR1 2HE PRESTON

Department of Public Policy
+ 44 - 772 89 3111 fax + 44 - 772 89 29 22

Umbrella-Organization

SKILL
336, Brixton Road
UK-SW9 7AA LONDON

+ 44 - 71 274 05 65 fax + 44 - 71 274 78 40

4.2. France

HANDI SUP

Mme Chantal Poutier
Relais Handicap Santé / Handisup
4, place Jussieu, boîte 146
F-75252 PARIS CEDEX 05

+ 33 - 1 44 27 75 15 fax +33 - 1 44 27 35 37

4.3. Germany - Allemagne

DEUTSCHES STUDENTENWERK

Mrs Renate Langweg-Berhörster
Deutsches Studentenwerk

Weberstrasse, 55
D-53113 BONN 1

Beratungsstelle für Behinderte Studienbewerber
und Studenten

+ 49 - 228 269 06 57 fax + 49 - 228 264 062

4.4. Netherlands - Pays Bas**HANDICAP EN STUDIE**

Dhr Piet Vriens
Universiteit van Amsterdam
Binnengasthuisstraat, 9
NL-1012 ZA AMSTERDAM

Studentencounsellors
+ 31 - 20 525 24 65 fax + 31 - 20 525 29 99

Umbrella-Organization

HANDICAP EN STUDIE
Dhr. Willem Temminck
Willem Barentzstraat, 5
NL-3572 PA UTRECHT

+ 31 - 30 71 80 21 fax + 31 - 30 72 16 28

The Umbrella organisation can fill up a gap in conducting students with a disability, when universities don't pay attention. It has an overview, it collects and spreads information, stimulates the policy of the universities to be aware of their obligation towards students with a handicap and educates the counsellors. It can pilot projects, it cares for the interest of these students in the states' policy development and regulations. It is a lous in the skin of higher education.

ATELIERS LIBRES

FREE WORKSHOPS

Utilisation des outils informatiques dans le domaine de l'orientation académique

Philippe FONCK

Les outils informatiques utilisés dans le domaine de l'orientation académique relèvent au moins de trois secteurs : l'information sur les études et les professions, l'orientation professionnelle, l'emploi.

Constats

Les logiciels concernant l'information sur les études et les professions sont principalement des bases de données à installer sur ordinateurs personnels ou consultables à distance. Ces bases de données ont généralement une vocation nationale et il n'est pas rare d'en trouver plusieurs réalisées, dans un même pays, par des opérateurs différents. Quand elles ont une visée internationale, elles se limitent souvent à une compilation de données nationales.

Enfin, certaines sont spécifiques à une problématique : cours de langues, cours d'été, etc.

En orientation professionnelle, les psychologues sont amenés à utiliser divers logiciels d'aide au choix. Selon leurs objectifs, ces logiciels visent l'inventaire des intérêts, l'investigation des motivations, les capacités cognitives et intellectuelles, l'approche de la personnalité. Certains d'entre eux ont une interface avec une base de données sur les études. Beaucoup consistent en la simple mise sur ordinateur de tests psychologiques qui existent par ailleurs.

Alors que les tests font l'objet de normes, de conditions d'utilisation et de consignes spécifiques, ces logiciels font rarement l'objet d'une analyse en tant qu'outils spécifiques. Quelles en sont les conditions d'utilisation ? Comment les résultats sont-ils communiqués ? L'utilisation d'un ordinateur n'induit-elle pas une autre forme de relation par rapport au test qui pourrait inférer sur les résultats ?

En matière d'emploi, on dénombre également plusieurs bases de données qui sont le fruit de diverses initiatives selon les niveaux de compétences (local, national, international) ou selon certaines catégories professionnelles (indépendants, ouvriers, employés, cadres), d'autres encore propres à tels secteurs ou telles fonctions. Les unes concernent plus spécifiquement les offres, les autres les demandes.

Par ailleurs, beaucoup de logiciels ou batteries de tests informatisés sont utilisés par les entreprises de sélection ou par les employeurs.

Enjeux

Ces quelques constats et réflexions montrent que l'outil informatique est avant tout un outil et, qu'en tant que tel, il est impératif d'en connaître les limites et les conditions d'utilisation, d'en saisir les opportunités dans l'organisation de notre travail de conseiller, enfin de bien savoir en quoi il est fondamentalement utile et, par conséquent, s'il rencontre nos objectifs et ceux de nos consultants.

Dans cette perspective, le groupe a posé quelques jalons qui pourraient permettre de se préoccuper davantage au niveau de FEDORA de l'utilisation des outils informatiques.

- a. **Recenser.** Quels sont les outils réellement utilisés dans les services ? Sont-ils considérés comme utiles et sont-ils intéressants dans une perspective de mobilité européenne ?
- b. **Réunir.** Constituer un groupe de professionnels de l'orientation académique intéressés par ces questions liées à l'utilisation des outils informatiques. (Pas des techniciens mais des utilisateurs).
- c. **Faire connaître.** Diffuser une information sur les outils qui existent en montrant leur utilité. Par exemple, à travers la Newsletter ou les cours d'une université d'été.
- d. **Évaluer.** Mener une réflexion sur les conditions d'utilisation et sur l'intérêt de certains outils dans le cadre des interventions spécifiques de FEDORA. Par exemple, dans le cadre de chaque groupe de travail.

Quelques pas sur les autoroutes de la télématique

De plus en plus de réseaux tant publics que privés (Bitnet, EARN, JANET) ainsi que les réseaux des universités s'interconnectent entre eux pour former un véritable réseau d'autoroutes de l'information qui relie virtuellement tous les points du globe : Internet. Plus de 150 nations sont connectées aujourd'hui. L'originalité d'Internet est moins la prouesse technique que les services rendus. Le réseau est devenu un formidable moyen de communication et d'échange.

Ainsi, le système de courrier électronique (E-mail) permet, à l'aide d'un simple logiciel (Eudora) et d'un astucieux système d'adresses, d'échanger à partir de votre ordinateur des messages avec d'autres correspondants connectés au réseau.

Il vous est même possible d'échanger des fichiers. Ainsi, votre texte original peut être revu et corrigé sur l'ordinateur de votre correspondant avant de revenir sur le vôtre. Les adresses sont du type :

VOTRENOM@VOTREUNIVERSITE.AC.PAYS. AC désigne le milieu académique. Une rubrique est prévue dans la liste des membres de FEDORA pour recueillir ces adresses électroniques.

Le système de courrier électronique permet également de participer à des forums de discussions (LISTSERV). Pour y adhérer, il suffit de faire connaître votre adresse électronique au groupe de votre choix. Lorsque vous envoyez un message au forum, ce message est redistribué à tous les membres qui en font partie. Chacun peut alors envoyer sa réponse, soit à vous-même personnellement, soit à l'adresse du forum afin d'alimenter la discussion. Ces forums pourraient offrir un lieu d'échange dynamique aux groupes de travail de Fedora. Ce serait, par exemple, l'occasion pour les conseillers aux études d'informer rapidement leurs collègues européens de la création par leur institution de nouveaux programmes de formations complémentaires.

Enfin, le système Internet permet de développer des serveurs d'information (Gopher) accessibles par vos correspondants étrangers à l'aide de logiciels clients (Gopher ou Telnet). Ces serveurs permettent aux institutions présentes sur Internet de construire leur propre système d'information. Certaines universités y mettent simplement un répertoire téléphonique et une liste d'adresses E-Mail, d'autres construisent un véritable système d'information concernant les divers aspects de la vie universitaire en laissant une large place à la description des études, aux formalités d'admission, etc. Ce système permet une large autonomie dans la présentation de l'information.

Si cet article vous interpelle, s'il vous a donné l'envie d'effectuer vos premiers pas sur ces autoroutes de l'information, contactez le service central qui gère l'informatique dans votre institution et demandez le raccordement de votre service au réseau de votre université.

Using Information Technology in Careers Advice

Philippe FONCK

Text translated by D. Chamberlain - University of Oxford

The uses of information technology in careers work come under at least three heads : information on study and professions, careers advice, employment.

Stating the facts

Software packages on information on study and professions are chiefly databases which can be loaded on to personal computers or they can be consulted from a distance. The databases normally have a national coverage and it is not unknown to find in the same country several versions made by different operators. When they are for an international audience, they often are limited to the compiling of national data.

Finally others concentrate on one topic : language courses, summer courses, etc.

In careers advice, psychologists have come to use different packages as available. Depending on their aims, these packages set out to produce an interests inventory, investigation of motivation, cognitive and intellectual capabilities, an outline of personality. Some have an interface with a database of study courses. Many consist simply of psychological tests which already exist elsewhere but which have been put on computer. Whereas the tests become to subject of norms, conditions for use and specific instructions, these packages are rarely subjected to an analysis as specific instruments for use. What are the conditions of use ? How are the results communicated ? Does the use of a computer not induce kind of relationship to the test which could influence the results ?

As for employment, one could also list several databases which result from different initiatives by level of qualification (local, national, international) or by certain job categories (self-employed, workers, employees, managers)-, yet others devoted to such and such a sector or such and such a function. Some deal more specifically with job offers, others with jobs sought. Elsewhere, many packages or computerised test batteries are used by selection consultants or by employers.

What is at stake

These few statements and thoughts show that this computing tool is more than anything else a tool and as such it is important to know its limitations and how to use it, how to grasp the opportunities in the management of our work as an adviser, in order to realise its fundamental usefulness and thus whether it meets our objectives and those of the people who consult us.

In this respect, our group has done some trail-blazing which may lead to a greater concern at FEDORA level in this matter of using information technology.

- a. **Audit Review.** What computing tools are really used in services ? Are they considered useful and are they of interest from the point of view of European mobility.

Recording Achievement

Paul JACKSON

Summary *There is widespread support for the process of Students Recording and Reviewing their Achievements from Government, Education, Employers and this support is growing in the UK.*

Recording and Reviewing Achievement is still developmental in Higher Education in the UK but from the experience at Aberystwyth, Edinburgh and Leeds as well as elsewhere there is evidence that there are benefits not only for the students in terms of employment preparation and getting the most out of their university career but also benefits for staff, the University and Employers.

Introduction

It was reported that Higher Education in the UK faces a number of problems, that will be familiar to colleagues in Europe : larger numbers of students; different types of students such as those based at work, particularly not the traditional 18 year old; New course structures; New contexts for learning such as Work Placements (Stage), Study and Work Abroad; and Graduate Employment Rates.

In response to these problems, Higher Education in the UK has had to look for :

1. new ways of managing student learning and supporting students,
2. explicitly recognising achievements,
3. encouraging students to recognise and then articulate their attributes, skills, and experiences.

A recent development in many Universities in the UK is the development of **Recording and Reviewing** of learning and experience by students themselves in a **Record of Achievement** to address some of these problems.

A Record of Achievement has four main elements within it :

Objective Setting	making explicit the learning possibilities in an activity.
Recording	mapping experiences and monitoring progress.
Reviewing	student reflection of their learning and experiences.
Action Planning	setting realistic targets for the future.

A number of institutions reported on how they were trying to address some of these issues through using recording achievement and other approaches.

The University of Leeds (Paul Jackson, Project Officer)

1. Introduction

Academic staff in a wide number of departments across the university have developed a variety of means whereby students are encouraged to record and review their learning and experiences.

This activity has been facilitated by a central project which is co-ordinating new developments in this area and assisting in evaluating the work undertaken.

2. The Recording and Reviewing Student Learning and Experience Project

In March 1993 the University of Leeds began an 18 month project with the objective of investigating the ways in which recording and reviewing might :

- Improve the quality of the Learning.
- Allow students to make sense of their achievements.
- Provide means for reflection, monitoring and review of progress.
- Enable students to record their learning and present their achievements.

Over Twenty-eight departments are involved in the Recording and Reviewing Student Learning and Experience Pilot Project, as well as individual students.

They are exploring and testing recording and reviewing techniques in a variety of context :

- Tutorials to support personal, skills and academic development.
- Academic situations to support learning and self assessment.
- Work Placement.
- Working and Studying Abroad.
- As a platform for preparing individuals for professional status and employment.

The interest and involvement in *recording and reviewing* at Leeds has developed from departments identifying specific needs and opportunities within their own courses.

3. Structure and Methodology

The Project took a 'bottom up' approach of working directly with individual departments, encouraging the development of systems to meet their own individual needs. Acting as a facilitator and co-ordinator, the Project worked with 28 departments and individual students covering a wide range and variety of ways of recording and reviewing. Existing experience within departments was built on.

The methodology involved close liaison with departments based on a jointly agreed plan, with provision for evaluation written in from the beginning. The Project team kept up to date with activities in the field nationally and were in touch with interested bodies across the University.

4. Recording and Reviewing Student Learning and Experience

There is no uniform activity or format which is encompassed by the term "recording and reviewing student learning and experience" in the University. Rather, departments have been exploring a variety of activities within their different programmes of study. The core of these processes is the *reviewing* undertaken by students. Students are helped to reflect explicitly on the way they are learning, their strengths and weaknesses, not only in relation to the content of the subject they are studying, but also in relation to the more general, transferable skills and knowledge which they are or should be developing. Students are encouraged to make a *record* of this reflection for their own benefit, both within their studies and in preparing an appropriate CV for subsequent employment.

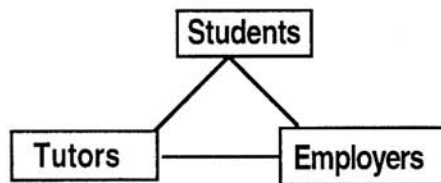
Some departments in the University were keen to ensure that students were making the most of their Year Abroad through the use of a log or other record. Other departments were using similar approaches

to ensure that students were making the most of Work Placements, whether that be over 12 months or much shorter placements of a few weeks.

The same processes were helpful in helping Students make decisions based on first identifying their strengths and weaknesses and then planning their learning objectives. Other academic staff saw this as a means to preparing Students for their presentation of achievements to employers. One use of a document or Record of Achievement to a student was as a basis from which to construct a CV, act as an aide memoire or even for use by the interviewer. The development of a portfolio for preparing for professional status was an obvious application.

5. **Example**

International Medieval Institute



Context	Work placements for selected students drawn from the Faculty of Arts, and specifically from Single Honours History.
Focus	Students recording and reflecting upon the skills gained and developed on placement such as research, communication skills.
Preparation	<p>A co-ordinator was commissioned to recruit students; develop links with employers; design and run preparatory sessions; liaise between hosts and students to match needs; monitor and evaluate the work placements and to keep informed of similar developments across the University.</p> <p>Employers were involved with staff and students in the development of the logbook.</p>
Operation	
<i>Staffing</i>	The scheme was co-ordinated by the Deputy Director of the Centre for Medieval Studies, assisted by a project co-ordinator working on 20 % time basis from the International Medieval Institute.
<i>Students</i>	<p>Five preparatory sessions were run in semester 1 where students identified their learning objectives in terms of skills, aptitudes and competencies which they hoped or expected to develop during the placement. Use was made of two card sorts, <i>Lifeskills</i>, and <i>Making the Most of Your Time Abroad</i>.</p> <p>A detailed record of activity whilst on placement was kept and analysed in order to identify learning outcomes through reviewing and reflecting on the experience.</p>
<i>Employer</i>	<p>Employers were involved in telephone discussions and introductory meetings with students prior to placement.</p> <p>Employers were invited to produce a brief report of the students fulfilment of their individual programme and comments upon the student's achievement of the learning outcomes they set themselves.</p>

**Review by Dr.
Simon Forde**

The work placements allowed students to demonstrate and record the fact that they possessed a range of skills which had developed as a result of their academic and other learning processes and were independent of the specific discipline (History) of their study. Future project development will stress the debriefing of the work placement activities in the context of the subject.

6. Benefits perceived from recording and reviewing achievement

Although the pilot projects are still underway and further evaluation will be made, a number of benefits have already been identified by participating departments which encourage us to think that this activity might usefully be continued and developed.

- Reviewing provides an effective way in which students can give coherence to their combination of courses, especially in joint honours and in the modular environment (e.g. Geography, Philosophy).
- Recording and Reviewing helps students to reflect on their progress over and above feedback from staff and be more effective in identifying their academic problems and strengths (e.g. Adult and Continuing Education, Classics, Fuel & Energy, OPTED, Spanish and Portuguese).
- Recording and reviewing enables students to focus on their learning skills, not just on the content of modules, and to improve their performance (e.g. Mechanical Engineering, Physiology, Music, Theology).
- The process enables students to be explicit about the general transferable skills which they are gaining from their course and to comment on these in the construction of CVs (e.g. Computer Studies, Textiles, Individual Students' Project).
- Where students are studying off campus (year abroad or work placement), it enables students to prepare for and identify lessons learnt during that study, and for a department to discuss progress effectively (e.g. Biochemistry, Education, Food Science, German, International Medieval Bibliography).
- In certain professional subjects, recording and reviewing will be part of professional practice, e.g. by having to keep a professional log. The process in the University helps students identify the links between their studies and their future work and to maintain continuity of process (e.g. Chemical Engineering, Civil Engineering, Business & Economics).

The above lessons demonstrate that Recording and Reviewing can contribute to improving the effectiveness of student learning, especially in a context in which students will take greater independent responsibility for their own learning.

When linked to existing tutorial (academic or personal) systems, the process can be an effective use of staff time which is increasingly limited per student.

The University of Edinburgh (Robert Porrer, Director Careers Service)

1. Introduction

The emphasis of the University's Careers Service is moving toward that of a Career Development Centre, with an educational role, working with students from the early years.

One strand of this development has been the introduction of the Personal Development Programme.

2. The Personal Development Programme : Project Aims and Outcomes

The overall aim is to identify the most effective ways of enhancing student motivation for learning in general and for 'enterprise' in particular through the development by Autumn 1993 of a student **Personal and Career Development Record (PCDR)** to encourage the identification and attainment of each individual's personal objectives through a process of planning, experience and reflection. While appropriate 'milestones' or objectives may be suggested, the focus is on enabling each individual student to take control of his/her personal, academic and career development opportunities available within the department, centrally within the University and outside.

The PCDR should be of use to a student throughout his/her course of study at the university, linking closely with career planning needs

- Stage 1 : understanding of value of career planning and setting of objectives; appreciation of what future employers seek in terms of academic and personal development; appreciation of the value of work experience.
- Stage 2 : use of departmental, central and outside opportunities for experience (e.g. 'Taster' courses, vacation work/courses, work shadowing) and development of skills and knowledge of the world of work; testing and clarification of career goals.
- Stage 3 : appropriately timed strategy for achieving career goals (via employment, postgraduate study, other experiences); refining of job hunting skills (targeting on appropriate career areas/employers/course, work shadowing and development of skills developed and recorded in the PCDR as a basis for written applications and interviews); use of employer interview programme and other facilities offered through the Careers Service.

3. Project Outcomes

1. A survey of skills developed across some 20 academic departments and focusing on seven key skills was completed and formed the basis for the development of the pilot departmental programmes and supporting PCDRs, and also informed planning for the central programme of activities.
2. Five pilot departmental PCDRs and supporting programmes were developed in discussion with staff and students. Pilot PCDR materials and programmes have been developed for:

Engineering
History
Sociology
Law
Arabic

The PCDRs have reached a total of 1296 students and produced co-operation between careers staff, student representatives, academics and employers as well as the target population of students.

The content and method of introduction used has varied to suit different departmental styles and needs. The varied approach has allowed the Pilot Project to produce a diversity of materials and support programmes providing a wide breadth of experience which can be evaluated and developed for students in other academic departments.

Following the positive reactions to PCDRs and supporting programmes, work is already in progress on PCDRs for students in Computing Science, Accounting and Business Studies.

3. **Example : The History and Sociology Pilot Programmes** were devised jointly and were based upon developmental theory - that effective career planning develops over time through the individual exploration of six key areas:

- Self Knowledge
- Job Knowledge
- Employer and Vacancy Knowledge
- Training Needs/Opportunities
- Applications and Interviews
- Action Planning

A supporting activity was developed for each of the six areas. In 1992/93 History and Sociology students were offered an introductory talk on Career Planning and the use of the PCDR; a skills workshop; the opportunity to meet graduates in their subjects to discuss career paths; and work shadowing. There has been individual evaluation of several strands of the programme which has been positive in its appreciation and helpful in its suggestions. A longer-term evaluation of these two programmes is planned; in the meantime a programme of activities slightly adapted following the pilot experience has already begun in both departments this year.

4. **The Central Programme of Activities** included some very successful pilot courses available to students across the University. There was a Presentation Skills Course run by Standard Life; an Insight to International Banking Course run by the HongKong Bank. An Insight to Teaching Course was organised through the Scottish Office Education Department, all of which have established a basis for a larger number of central courses during the Spring Term of 1994.
5. **Employer involvement** has been high, with the main involvement in 'taster' and skills courses and work shadowing schemes. A very major resource has turned out to be the **alumni**.

4. Evaluation

It is clearly impossible within the two-year life of the project to come to any definitive conclusions on the long term impact of the PCDRs, courses and activities. Nevertheless, feedback from questionnaires demonstrates a very positive response from students while information on expectations will enable the targeting of courses and materials more precisely. While undue weight must not be given to the pilot data, it does seem to :

- confirm that the general assessment of students needs on which the project is based was correct, and that the PCDRs and supporting departmental and central activities do help to meet these needs
- confirm the benefit students gain from contact with employers and those in graduate careers
- identify an underlying need for confidence in students in the skills and experience they have to offer employers and in the student's own career choice
- reinforce the need for emphasis on personal transferable skills.

The PCDR approach is now available for extension to new academic areas and the range of material developed for the five pilot areas and experience of a variety of supporting activities, mean that new 'tailor-made' programmes can be developed quickly and economically.

University of Wales : Aberystwyth (Russell Jones, Senior Careers Adviser)

1. Introduction

An Awareness Programme (AP) which is meant to be delivered to all first year undergraduates has been devised in order to make students aware of the need to make optimum use of the time they have at university.

The AP was first introduced 3 years ago as a voluntary activity in some departments and only as a compulsory element in one Masters course. Last year the programme was given to first year undergraduates in the following :

Department of Mathematics
 Department of Computer Science
 Institute of Earth Studies including Geography and Geology
 Faculty of Law
 Department of Agricultural Sciences
 Business Studies

The programme was also given to :

- 2nd year history undergraduates (voluntary)
- 2nd year physics undergraduates (timetabled)
- all graduates on the Environmental Impact Assessment Masters course (compulsory and assessed).

This coming academic year, in addition, the AP is expected to include all first year undergraduates reading Art, Drama, Information and Library Studies, International Politics and Physics.

Most departments require the AP to be delivered to several groups of different students. In the case of the Institute of Earth Studies it was given to 6 groups of about 30-36 students.

2. The Awareness Programme

The Awareness Programme is designed to be delivered to all 1st year undergraduates by career advisers and/or academic staff, to ensure that they understand the importance attached to personal development and transferable skills by employers. Its implementation in the 1st year should overcome a current problem of the ignorance of this situation by many final year students who discover they could have used their non academic time at university more constructively.

3. Aims

1. To help students to become more aware of their strengths and weaknesses through group activities involving selection procedures for notional jobs, review of c.v.'s and peer group assessment.
2. To introduce/remind students of the opportunities and facilities offered by the university.
3. To stimulate action plans that will lead to further self development during their time at University.

4. Activities

Session 1(2 hours)

1. Ice-breaking activity, e.g. students working in pairs or three's introduce each other to the group.
2. To determine the criteria the group would use in a particular job selection exercise. A relevant job vacancy will be provided.

3. A selection exercise involving a review of four curricula vitae from candidates seeking the vacancy.

Assignment 1 (1 week allowed)

Tutor will review the findings of the groups after each exercise. At the end of the session each student will be given the assignment to produce a typed copy of their own CV prior to the next session.

Session 2 (2 hours, at least 2 weeks later)

4. A team selection exercise involving peer group assessment. The c.v.'s, using pen names, of one group are distributed to another group. Each group will present their findings without identifying the individuals. Every individual in each group will be responsible for noting down the groups comments about a particular c.v. The c.v.'s together with the peer group comment sheets will be returned to the originator via the tutor.

The tutor will review the findings and discuss solutions to the perceived weaknesses/problems. The review will include a discussion of

- a. Planning
- b. Time Management
- c. Participation in clubs/societies/student union
- d. Encouragement to look for responsibility
- e. Participation in academic exchange programmes
- f. Vacation work both at home and abroad
- g. Participation in the Year in Employment Scheme
- h. Vacation courses.

Assignment 2

5. Production of a final c.v. and action plan which will be assessed.

5. Course requirements

1. Ideally to be run in the spring and summer terms during the 1st year.
2. Involvement of academic staff whenever possible.
3. Emphasis will be upon student centred learning through group work.
4. Maximum class size of 36.
5. The need for suitable rooms to allow students to work in groups of up to six.
6. The need for assessment and incorporation into coursework otherwise many students will not take the exercise seriously.
7. Financial support to cover the cost of trained assessors over the first 2 years. In the longer term either academic departments will take responsibility for the assessment of their own students or the university will have to set aside funds to cover the costs of the assessors.

6. Benefits

1. In the longer term a higher proportion of our students will be better prepared, more attractive and competitive in the employment market as a result of more having taken greater advantage of the opportunities available to them.
2. The transferable skills gained by students in this way (increased confidence, maturity, responsibility, time management, communication and organisational skills) will also enable them to get more out of their final year. The learning situation is enhanced for all students, motivation towards their studies increased and better examination performance should ensue.

3. The University's first destination statistics, increasingly being used by newspapers and schools as an indicator of value, should ultimately show an improvement in outcomes, which in turn may result in more and better quality applications from sixth formers and others.
4. Similarly individual academic departments should benefit in kind by having first destination statistics which reflect better outcomes for their students.

Résumé **Etablissement d'un "Record of Achievement" (fichier d'accomplissement) au niveau de l'enseignement supérieur et de l'orientation des étudiants**

Le contrôle et le suivi des progrès académiques et pratiques des étudiants est un fait nouveau dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Il se matérialise sous la forme d'un **fichier d'accomplissement**.

Au Royaume-Uni, tout comme dans les autres pays d'Europe, le personnel d'encadrement ainsi que les étudiants se heurtent à un certain nombre de difficultés inhérentes à la gestion d'un nombre croissant d'étudiants, à la situation de l'embauche des jeunes diplômés, et à la restructuration des cours. On pense que l'un des moyens de faire face à ces faits est l'établissement d'un fichier d'accomplissement qui reflète le cheminement universitaire.

Ce fichier sert de guide et aide les étudiants à :

- se fixer des objectifs d'études précis;
- choisir leurs programmes d'études;
- établir un dossier d'expériences;
- prendre note de leur progrès et adopter un point de vue critique vis-à-vis de leurs études, leur méthode d'apprentissage et leurs qualités;
- être réalistes dans leur choix de spécialisation ou autre développement;
- planifier leur carrière et leur recherche d'emploi;
- se préparer au marché de l'emploi qui s'adresse aux jeunes diplômés;
- présenter leur savoir-faire aux employeurs.

A l'Université de Leeds, dans 28 départements qui recourent la plupart des disciplines, on établit déjà des fichiers d'accomplissement pour les étudiants et on évalue leur progrès. Les départements se servent de ces fichiers pour guider les étudiants dans différents contextes :

- développement personnel;
- spécialisation;
- cursus académique;
- orientation professionnelle;
- soutien pendant le stage professionnel;

- encadrement pendant les périodes de travail et d'études à l'étranger;
- préparation d'un projet professionnel et préparation à l'emploi.

L'atelier décrit le processus de mise au point d'un fichier d'accomplissement au niveau de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni en général, et plus particulièrement le travail effectué à Leeds. Une partie de l'atelier est réservée à la discussion, ainsi qu'à la présentation de quelques exemples d'outils et de documentation utilisés à Leeds.

SEANCE FINALE FINAL SESSION

European studies

Where do we go from here ?

Henning Schulze-Lauen

The author is a recent graduate of Aachen University of Technology (RWTH), Germany, and is now a member of the research staff at the university's Laboratory for Machine Tools and Manufacturing.

Mr. Chairman, Ladies and Gentlemen,

This morning we had the pleasure of listening to some excellent reports from the four working groups. They gave evidence of two days of thorough discussion, and it is hard to imagine that anything could be added which has not yet been said.

But then there was that magic word, "Europe", in the title of this conference. Europe is a rewarding topic for any speaker. Whether you knock on it or glorify it, you'll always find somebody to support you and somebody to argue with, if you so desire. In general, Europe is deemed to be important for us, and the institutions of higher education are no exception. When asked whether they consider European integration an important task, most universities will answer decisively : "Yes, of course". However, when you inquire about their specific plans and goals with regard to Europe the answers typically become rather vague.

Most university principals will probably recall the names of some European exchange programmes they've heard of. They might point at some partnership contracts, or they will mention that faculty member which has such excellent relations with a well-known university abroad. Some universities, of course, do show a considerable amount of activity. And this has to be valued highly. But normally most of that is to the credit of individuals who spend a considerable amount of their time and effort in organising such activity. Only few universities - and none that I would know - might have a comprehensive long-term concept on how to become a truly European school. So while most people in charge feel strongly that they should be on the European track they are lacking a road map showing where they want to be at the end.

It is notable that just the same seems to be true for the emerging European Union. Many people think it's a good idea, and a bundle of activities has unfolded, all with the best of intentions. From forging a European currency to gathering in congresses like this one much is being done. But often the diverse activities are not guided by a common plan. The consensus on where we want to be and what we want to be in, say, 30 years from now has yet to be found among the people in Europe.

I believe this is also the basic cause of the many individual concerns people have today : we feel uneasy because we can't see where this road is going to take us. In a way it's like building a house without a blueprint. Everybody agrees that the house has to be built, and everybody starts working in a different corner. At some point, though, things will no longer match. So before somebody gets hurt they'll have to stop building, complete their blueprint, and then proceed powerfully in a common effort.

For the universities heading towards Europe this means that we have to take the time for a careful assessment : Where are we and where do we go from here ?

There is an important implication to this situation : Until we find a comprehensive answer to such basic questions each student is on his own when he designs his university career in Europe. This is where Student Guidance will have to prove itself. Guidance is needed, indeed.

These are adventurous times, as we all know. You have just been discussing these issues in the "Employment" working group. Europe is ever changing, and so are the opportunities and risks. How should a student decide which path of higher education will give him the best possible qualification in a few years from now ?

But it's not only such fundamental questions that bother a student with some interest in Europe. Just the task of navigating through the European and local programmes for studying abroad can be daunting.

So it is no surprise that whoever manages these days to go abroad has usually had to show quite some personal incentive and persistence. Now, these are thoroughly honourable attitudes. But we can't afford to implement European student exchange based on the principle of the survival of the fittest.

It seems to me, however, that such organisational problems are closely related to the general absence of concepts for European orientated studies. So let us take a moment to find out what we have to require of a truly European university.

Obviously we call a university German when it is located in Germany. But equally obviously we can't really call a university European just because it is located in Europe. That is, of course, because Europe is not yet the same kind of an entity as a single nation.

While a German university conveys German culture due to its environment, its mere location, a European university will have to convey European culture that is created out of its own resources. This assigns an important task to a European university.

And it poses a significant problem : There is no one European culture. Europe is multi-cultural and should remain so. If we talk about European culture we shall therefore mean a set of basic ethical values.

These values - liberty, tolerance, and democracy, among others - will need to be incorporated into the European university. They are the same values that will have to constitute the people's consensus on the future development of the European Union. Note this link : As a consequence a European university will play an active role in determining that consensus.

And who would be better equipped for this task than the universities ?

Science and the Humanities have always been international. With amazing ease knowledge has been travelling across all borders and language barriers. To maintain an open yet critical mind for foreign ideas has always been part of a good academic tradition.

The European university, however, will have to take one small but crucial step forward. While an open mind is important in order to become a good scientist it is paramount in rendering European unification a success.

Such a contribution to the critical process of building Europe is one of the foremost requirements of a European university.

When talking about Europe we must not make the mistake of focusing entirely on political structures or philosophical considerations. Some people tend to call anything good if it just promotes Europe's political unification.

But Europe is *not* a value per se. The living Europe will be created by the actions of its people. A Europe that does not serve the global needs of humankind will fail its purpose.

To give an example : While Europe is discussing at length the best ways to become a Union we witness the progressive destruction of our Earth. Scientists are forecasting the most terrible consequences if we further delay mitigating action. Still some people think it is good European policy to weaken environmental laws if it facilitates European integration. What a fatal mistake.

It is a great fear that the very day we complete the European Union we will turn to these vital issues and will find that it is too late. By that time we might well have passed the point of irreversible change in our environment of which the scientists have been warning us.

Unfortunately, the world and its problems are not waiting for us to finish our homework.

Therefore a European university will have to prepare its graduates to take the right decisions and bold action within the scope of their responsibility. It is not sufficient to leave such matters to some expert committees. The way each European acts is the way Europe will appear to the world. So considering the global view is another important requirement for a European university.

The tough decisions that the individuals in the emerging Europe will have to take need to be based on a thorough knowledge of one's subject.

It is part of a constant educational crisis that the amount of knowledge in each field of science multiplies every year. As it does, many things that are state-of-the-art today will be obsolete tomorrow. Thus achieving completeness in a subject is not only impossible, it would be an idle effort.

So how do we decide what to teach in a European university ?

We may look to the employment market to find out something about the requirements of different types of job. This is a valid approach since most university graduates will find their employment in, for example, the worlds of industry or commerce.

But we must be aware of the perils of this approach. The job market typically asks for the most up-to-date knowledge. Placing too much emphasis on specific job profiles may, however, lead to a concentration on issues which might be subject to rapid obsolescence. However for the kind of personal responsibility we demanded earlier it is a wide knowledge which is required. Only this will enable people to evaluate the implications of decisions they take.

Therefore we have to require a European university to offer a broad approach in teaching. Basic, durable knowledge and the ability continuously to learn and adapt to new situations has to be the core of the curriculum.

You may say that this is no more than we require of any university. While this is true it is of special importance in the European context. The competition among the institutions of higher education is getting stiffer as Europe unites. This might tempt some universities to listen perhaps too closely to the demands of the job market when profiling their curriculum.

So it does not hurt to overemphasise this aspect. It is the third requirement for what a European university has to deliver.

Besides all these requirements - and other people might add further points to the list - a European university will have to include practical European experience into the curriculum. There is no single measure that serves the given principles as much as a stay abroad.

This seems to be a fact widely accepted. It's not by accident that in most universities a European orientation is reflected in the number of exchange programmes offered. It has to be remembered, however, that exchange programmes can only support a European education, they cannot be a substitute.

At our university at Aix-la-Chapelle it sometimes looks as if the number of people needed to organise an exchange programme is larger than the number of students who will ever participate. The efficiency of many exchange programmes is not satisfactory, to say the least.

One result of this situation is that today such programmes are only accessible to an elite among the students. Since there are so few places a rigorous selection is required. But in the long run we can't build Europe with the elite only. Europe has to be based on a broad movement.

At our model European university exchange programmes will therefore be widely available and accessible for every student. Only if we make a stay abroad a regular feature of our studies rather than an exotic amendment to somebody's curriculum vitae will it serve the goal of a truly European education.

What we may well keep of today's situation is the great variety of different exchange programmes. After all, the main purpose of such programmes is to experience a different culture, to get kicked out of the comfortable environment of one's hometown. Whether somebody studies his own subject and earns credits abroad, whether he studies just for fun, or whether he is doing an internship does not really count. What counts is to have lived abroad.

Ladies and Gentlemen,

When we now evaluate the question of how to advise a student today we'll find that it has already been largely answered - at least in a general way. I have been talking about a model university. But many of its

components can already be found in many universities today. Student Guidance should help students to find these components.

And by mapping the student's needs to the resources of the university student counsellors may well prompt the kind of change that will bring us the European education we need.

If students are encouraged to acquire a broad base of knowledge,

if they are taught to care for the world in which they and their children will have to live,

if they are provided with a strong set of European values,

then all has been done that a university can do to give their students a good start into Europe, and to give Europe a good start into a prosperous future.

Université, pour un projet vocationnel

Axel Lefebvre

Président 1994-95 de l'Assemblée générale des Etudiants de Louvain-la-Neuve (Belgique)

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs,

Je suis inquiet. Je suis inquiet parce que j'étudie, parce que je vis, dans une université dans laquelle plus personne ne se reconnaît. Autour de moi, certains étudiants se consomment en entassant, jours après jours, les pages de leur curriculum vitae; d'autres encore, dans une oisiveté nonchalante ou éthylique, arrachent in extremis un diplôme dont ils ne sont pas dupes. Alors je m'interroge : "Où sont les universitaires ?" "Que nous offre l'Université ?"

Il semble qu'elle nous offre un diplôme de papier réductible à une carte de membre. Membre d'une élite professionnelle, virtuelle. Entendons-nous : les temps sont durs. Et l'université devient une école professionnelle. Seulement voilà, ce n'est pas sa vocation que de céder à la dérive techno-scientifique qui étouffe et déprécie cette sorte de culture dont elle devrait être la pépinière.

Je ne veux pas parler de la culture scolaire, érudite; non je veux parler "d'un ensemble de valeurs et de représentations symboliques ayant leur source dans l'expérience vécue et dans lesquelles l'expérience du savoir n'en est qu'une parmi d'autres, très interdépendantes avec celle-ci".

C'est ce type de culture que la professionnalisation de l'enseignement foule aux pieds, en promouvant un savoir autoritaire, aux prétentions universelles et à l'étroitesse technique.

Alors bien sûr, plus personne ne se reconnaît dans cette formation - ne devrais-je pas dire cette déformation ?-

Résignés, certains jouent alors ce jeu pitoyable; d'autres, au contraire, optent pour un dilettantisme de contenance. Tous, au fond, enserrent leur humanité dans leur cellule close, dans l'intimité et les valeurs de leur vie privée.

La quête du diplôme est devenue une fin en soi dont l'université comble la béante vacuité d'un prestige corporatiste injustifié. Il faut accepter de n'être, l'espace de quelques années, qu'intelligence soumise et désincarnée pour avoir l'honneur de porter le titre d'universitaire et accéder par là au monde professionnel. C'est sans doute ce genre de satisfaction substitutive qui maintient les étudiants dans une sorte d'apathie faussement approbatrice.

Je voudrais aujourd'hui rompre avec celle-ci et tenter avec vous de redéfinir les finalités profondes de la formation universitaire.

Je pense que celles-ci sont non seulement la *reproduction sociale* mais aussi et peut-être surtout, la *transformation sociale*. C'est sur cette transformation sociale que je voudrais insister car elle semble pour partie faire défaut. En effet, c'est un objectif difficile car il nécessite une participation active de l'étudiant. En elle-même, la démarche est simple : la société appartiendra demain aux jeunes d'aujourd'hui; la question est alors : "Elle sera nôtre, qu'allons-nous en faire ?"

Et puisqu'un universitaire est un intellectuel; sa réponse se basera sur la production de son intelligence.

Afin de mieux comprendre cette démarche, il me semble utile de faire appel à la notion de "projet vocationnel" qu'il me faut commencer par définir.

Par projet vocationnel, je n'entends pas un possible projeté dans le futur, mais plutôt "l'ensemble des normes et des valeurs qui définissent le sens de la relation du sujet à l'objet de son action". C'est ce que Jean Paul Sartre appelle "le choix de soi-même dans le monde". Ce projet est vocationnel parce que, selon Alain Tourraine, il désigne "un mouvement de création et de transformation sociale" vue sous l'angle d'un atome individuel, constitutif de la société.

Pour que l'université réinvestisse sa réelle finalité, il faut donc qu'elle encourage et assiste l'étudiant dans la constitution de son projet vocationnel. Nous avons préféré ne pas utiliser l'expression de projet de société dans la mesure où l'étudiant, limité par le biais unique que constitue sa discipline, ne peut raisonnablement prétendre appréhender l'ensemble des problématiques de la société pour y appliquer avec rigueur sa réflexion. Sa formation universitaire se repose sur un apport intellectuel parfois technique, lui permettant donc d'ordonner un réseau de valeurs constitutives de son projet vocationnel. Son projet vocationnel sera alors l'élément unificateur de son action.

C'est dans cette perspective que l'aspect culturel - tel que je l'ai déjà défini précédemment - prend tout son sens.

Il nous faut maintenant parler de la constitution de ce projet vocationnel. Vous venez de la comprendre, il ne peut s'élaborer dans une université à l'intellectualisme nombriliste ou, pire encore, utilitaire. Il nécessite au contraire une très large ouverture sur la société. Par conséquent, cette formation, passées les étapes strictement techniques, doit déboucher *fine finalis* sur une réflexion politique. Je m'interromps immédiatement pour préciser qu'il ne s'agit pas ici de la politique - politique partisane - , mais du politique. Selon une définition chère au mouvement étudiant, le politique c'est "le penser et l'agir sociétal" et nous poursuivons la définition par l'expression "penser global, agir local"; mais n'anticipons pas.

Actuellement, de façon générale, c'est principalement la politique que les étudiants approchent, de loin d'ailleurs. Il s'agit souvent d'une simple attitude d'intégration plutôt que de participation. Cette attitude d'intégration consiste seulement en une information journalière de l'actualité politique. Elle lui permet de légitimer, tantôt l'acceptation de normes sociales et politiques, conformes à son milieu; tantôt et parfois conjointement de justifier les griefs, souvent poncifs et a priori, qu'ils formulent à la classe politique en dehors de toute idéologie appropriée. De cette façon, les attitudes politiques règlent les conduites plutôt que ne les orientent. Il s'agit juste de se mouvoir avec aisance dans son milieu, sans grande autonomie idéologique. La politique est un objet d'intégration, de curiosité, de consommation aux antipodes de la transformation sociale, aux antipodes du projet vocationnel.

C'est donc le politique que doit développer l'étudiant. Cela il ne peut le négliger, il doit ouvrir les yeux, l'esprit en éveil, prendre position de façon critique vis-à-vis de ce qui l'entoure, son université, sa société par exemple; enfin il doit agir, à sa mesure bien sûr, c'est-à-dire relier à une action l'abstraction de son intelligence pour se l'approprier. J'insiste sur le mot approprier car c'est fondamental en matière de savoir, mais j'y reviendrai.

Cette attitude, l'étudiant ne peut s'en passer, il faut qu'il comprenne que l'université n'est pas la prolongation d'un état non adulte, au contraire, c'est l'entrée dans l'âge adulte par la grande porte. L'université ne le comprend pas vraiment non plus, elle qui devrait clamer : "Profitez-en, soyez plus adultes que vous ne pourrez sans doute jamais l'être, soyez des adultes à l'état pur, libres encore des freins de la vie que vous goûterez bientôt avec délice." Mais l'université se tait et l'étudiant se croit en vacances d'action, en vacance de responsabilités, en vacance d'opinions, ...

Comme on l'a dit, le chemin de cette finalité de transformation sociale est rocailleux et escarpé, car la constitution de projets vocationnels amples nécessite un changement de mentalité chez tous les étudiants. L'université parfois baisse les bras et montre du doigt ces étudiants pour cacher ses propres carences. Si elle veut retrouver son sens, elle doit apporter une formation universitaire en adéquation avec ses finalités, pour cela il faut qu'elle en prenne les moyens.

Au sortir de l'université, l'étudiant au projet vocationnel déployé doit d'abord être capable d'une production intellectuelle, il doit être capable ensuite de contrôler et d'utiliser cette production intellectuelle en lui donnant un sens par rapport au réseau de valeurs de son projet vocationnel ... Pour cela, l'université doit faire les premiers pas, puis laisser l'étudiant faire le reste du chemin seul.

L'université doit permettre à l'étudiant l'acquisition d'un savoir - souvent technique, en tout cas théorique -, elle doit ensuite, et c'est plus délicat, le former à une attitude, vis-à-vis de ce savoir dans un premier temps, vis-à-vis du savoir enfin. Cette attitude vis-à-vis du savoir permet selon l'expression de Lindon "le passage du transmis à l'acquis", elle permet comme je l'ai déjà dit, une appropriation du savoir, elle permet enfin de passer d'un "savoir quelque chose" à un "pouvoir quelque chose".

C'est de la réunion de ces deux étapes - l'acquisition d'un savoir et l'acquisition d'une attitude vis-à-vis du savoir - que peut surgir la création intellectuelle. Cette création intellectuelle doit être comprise dans son acception la plus large comme étant l'opération de l'esprit qui mène au mouvement, dans l'action notamment.

Cette acception s'oppose à l'immobilisme de la continuité mimétique. Cette création intellectuelle constitue l'aboutissement, non pas de la formation universitaire - puisque, nous l'avons dit, il s'agit du projet vocationnel -, mais du rôle de l'université dans la formation; le reste du chemin, seul l'étudiant peut le faire, mais nous en reparlerons plus loin.

Malheureusement, trop souvent, l'université se borne paresseusement avec une prudence de gestionnaire à la première étape : la transmission d'un savoir. Elle devient une école professionnelle, le prestige en plus. On constate alors chez les étudiants une absence totale d'autonomie dans les conduites culturelles, une hétéronomie culturelle dit-on. L'université devient une mécanique de distribution de savoir et pour s'assurer la soumission de sa clientèle estudiantine à sa rationalité technologique, elle flatte nos fantasmes les plus mesquins de performances économiques et sociales individuelles.

De trop rares fois, l'université se hasarde vers la seconde étape de la formation universitaire : l'acquisition d'une attitude critique vis-à-vis du savoir; on ne peut que s'en féliciter. L'étudiant cesse d'être un réceptacle intellectuel passif, il devient critique de façon active. Cette seconde étape a une importance considérable car ce qu'on peut trouver de véritablement singulier dans l'université, bien plus que le savoir, ce sont des démarches, des approches de savoir.

Mais attention, cette approche critique du savoir est exigeante et c'est sans cesse un insensé pari que d'amener l'étudiant vers celle-ci. L'université s'échoue alors parfois sur un écueil affleurant la démarche critique, elle se contente de la juxtaposition d'opinions divergentes que l'étudiant assimile, entassées. Il ne s'agit plus alors d'une démarche active, mais de la réception d'un type de savoir particulier : le savoir éclectique.

Pour me résumer, je synthétiserai cette attitude vis-à-vis du savoir, cette démarche critique en une phrase que je tente de faire mienne chaque jour : *"Il faut déconstruire les évidences pour recréer des vérités."*

L'étudiant doit donc avoir vis-à-vis du savoir, le rapport du boulanger à sa pâte. Le professeur n'étant qu'un intermédiaire pédagogique destiné à s'éclipser, il n'est qu'une passerelle entre l'étudiant et le savoir.

La dernière étape du rôle de l'université est la création intellectuelle, lato sensu comme je l'ai précisé. On constate que l'université arrive rarement à ce niveau d'exigence, ou seulement dans des cas limites. Peut-être par protectionnisme parce que le professeur préfère souvent offrir aux étudiants qu'ils voudraient admiratifs, l'image d'une science sans faille, sans aspérités et surtout innée et non pas construite par création intellectuelle. Car le savoir d'un professeur est toujours le fruit des tâtonnements, des erreurs, des incertitudes de sa recherche. Il me semble qu'il serait bon de visualiser dans l'enseignement cette filiation du savoir. En remettant en cause cette unicité universalisante de la connaissance, le professeur stimule l'étudiant à la création intellectuelle comprise dans sa mouvance inventive. Mais pour cela il est nécessaire que les professeurs se guérissent du "magistrocentrisme" dont ils sont atteints.

Nous venons de retracer le parcours que l'université n'a pas toujours le courage ou la volonté de mener à son terme. Il s'agissait d'enseignement, et notre analyse remettait en question l'université dans sa pédagogie; pour être complet mais aussi cohérent il nous faut maintenant examiner les méthodes d'évaluation.

La méthode d'évaluation la plus courante dans les universités que j'ai fréquentées est l'examen final oral. Cet examen se déroule en un temps extrêmement bref, au plus un quart d'heure et consiste en une répétition plus ou moins parfaite ou déformée, plus ou moins intelligente ou mimétique du cours magistral. Cela porte suffisamment à conséquence pour devoir être dénoncé car l'examen final étant la seule institutionnalisation du travail universitaire, l'étudiant, à tort, se base sur celui-ci pour estimer le niveau d'exigence et pour orienter son travail intellectuel.

Conformément à ce que nous avons déjà développé, il nous semble qu'une évaluation intelligente ne doit pas porter exclusivement sur la mémorisation, et l'aisance, la clarté ou la virtuosité verbale, mais aussi et surtout - insistons encore - sur l'*appropriation* du savoir.

J'ai dit tout à l'heure que l'université ne devait pas faire tout le chemin, que c'était à l'étudiant à se servir de ce que lui offre l'université pour terminer sa formation conformément aux finalités universitaires que j'ai rappelées précédemment. L'étudiant doit, à l'aide de son pouvoir de création intellectuelle, se constituer son projet vocationnel.

A ce propos, je voudrais insister sur l'importance insoupçonnée des loisirs à l'université. Car je pense que la généreuse rasade qui nous en est servie a tout son sens dans notre contexte. Il me faut commencer par dire qu'on ne fait pas l'université buissonnière comme on fait l'école buissonnière, car il est impossible de vraiment s'échapper de l'université si elle remplit son rôle. Alors il nous faut, au sortir des amphithéâtres, confronter le savoir livresque à la réalité ainsi qu'à l'action, il nous faut n'être pas intellectuel que dans une salle d'examen. Nous devons prendre le temps de nous laisser labourer la sensibilité par la littérature, de se laisser transporter par un amour exalté, nous devons laisser libre cours à nos errances intellectuelles, nous devons pouvoir éprouver notre humilité en mesurant l'importance de la futilité et de la fragilité. La formation universitaire, c'est aussi tout cela. Cela passe par l'appropriation de valeurs, la constitution de projet vocationnel. La formation universitaire, c'est le déploiement de notre humanité.

Voilà, me voici au terme de notre parcours, le coeur apaisé. Je me rends compte que j'ai été bien dur avec l'Université. Si j'ai été si incisif, c'est parce que malgré tout, j'affectionne cette Université et c'est pourquoi je me sens en droit d'en attendre beaucoup. A mon âge, depuis toujours, on a voulu changer la société; je ne suis ni un révolutionnaire, ni un violent; je crois juste que c'est par l'enseignement que l'on pourra faire changer les choses, ou tout au moins maintenir l'Homme au centre de notre société. Alors je caresse de hautes destinées pour l'Université. D'ailleurs; si vous pouviez jeter un regard par dessus mon épaule, vous verriez qu'au terme de mon exposé, l'Université porte fièrement une majuscule dans mes notes. Vous me direz que je suis un rêveur ou un idéaliste. Sans doute oui, mais les idéalistes d'aujourd'hui font les réalistes de demain.

Hier j'ai quitté Louvain-la-Neuve en Belgique. J'ai quitté une université où les étudiants sont inquiets, rappelez-vous, c'est par là que je commençais. Ils sont inquiets, c'est la raison pour laquelle ils ont décidé, l'espace d'une journée, de s'arrêter de remplir les auditoriums comme on remplit les étables afin de penser leur Université, un peu comme je viens de le faire aujourd'hui. Pendant cette journée de grève, les étudiants se sont réunis dans une "agora" et ont discuté avec leur ministre, leur recteur, leurs professeurs afin de leur montrer qu'ils en attendent beaucoup de leur Université.

Alors aujourd'hui, en vous rejoignant à Barcelone, je voulais non pas vous transmettre un discours vaguement intellectuel, mais plutôt vous parler de ce que je ressentais et, afin que vous puissiez le ramener chez vous aux quatre coins de l'Europe, je désirais que vous vous l'appropriiez. Je vous remercie.

Address by Mr D. Lenarduzzi

Director of Education, Task Force on Human Resources,
Education, Training and Youth

Translation :

Dr. S.M. Gauna, Department of French - University of Sheffield

R. Pethen, University of Sheffield - Careers Service

After listening to the speeches by the two students, I feel that in a sense we could almost conclude our Conference, or rather your Conference at this point. It is truly astonishing to have heard those two analyses of what the university means today and what it should mean tomorrow. I would like to congratulate the organisers for their initiative in inviting and listening to the students, who are the real actors and the people we really need to talk with. In any event, I know that I shall leave the Conference with a deeper understanding than before.

I would also like to say how happy I am to be with you. I was present at the baptism of your organisation, in 1982, and it is now 1994; FEDORA started life as a group of experts, which grew into an assembly, and today has more than 400 members. The future of the Association is assured.

I said assured, because for me you are the true reference group for our time. You are the reference group because the university is changing, as set out in the brilliant speeches you have just heard. And were it not to change along those lines, it certainly should do so.

Society is changing. Europe is changing, as are the instruments by which this European Union is being created. And your role in this context is truly fundamental.

Since 1982 the developmental model for our societies has run out of steam. Our economies are not growing at a sufficient rate, and hence are unable to create enough jobs. Europe has lost some of its competitive edge in the course of the last decade.

Moreover, the organisation, the values, the needs, and therefore the individual and collective behaviour of our societies have changed. Professional structures have evolved. Interdisciplinary competences are ever more necessary.

Faced with these changes - and this is the challenge which we must take up - our educational systems are the key factor in coming developments, and the guarantee of their attainment. This point was underscored by the White Paper adopted by the Heads of State at the Brussels summit at the end of 1993. It was there clearly stated that education and training are the foundations of any new society.

No development can be accomplished which is not based on education and training of high quality. It is hence necessary to adapt, to cultivate a degree of autonomy and a degree of innovation. It is essential to encourage the values of openness towards the world, and not to turn in on ourselves, as our student friend Schultz said so well a short while ago.

Not to turn in on ourselves but to open out towards the world and towards others, and to encourage mutual comprehension : such, I believe, are the changes upon which we must reflect today, and upon which we must build in order to anticipate future needs.

We should not forget that the society we are forging for our young people is not an easy one. One need only observe that in the so-called rich countries of our Europe of today there is unemployment of approximately 11 % and 20 % of those unemployed are young, and also that unqualified youngsters are

four times more numerous than those with qualifications. Such statistics give us cause for concern and thought.

So far we have been concerned with the changes in society. But over the last years we have also seen change in the construction of Europe. We now set far more genuine store on human resources than we did in the past. Europe has realised that its true and only riches lie in its people, and is therefore giving priority to the aspects of education and training. The educational and training dimension has recently become an integral part of Community Europe.

We have achieved the Internal Market with its four freedoms, and especially that of the free movement of people. The European Union's Treaty of Maastricht has come into force, with its Articles 126 and 127 which recognise the educational dimension in the construction of Europe. Then, as I have said, there is the adoption of the White Paper which gives education a priority at the European level. We are now building this European educational space: it relies upon some 350 million citizens, 80 million young people at school or in further or higher education, 5 million teachers, and all others involved in some way in the educational process, which adds up to one citizen in two. Students in higher education in the Community of 12 number presently more than 8 million. You can thus see their importance simply from a numerical point of view. We believe that the creation of this European educational space must do away with frontiers, both in respect of teacher and of student mobility. It must encourage the introduction into our teaching of a European dimension, improve the linguistic competence of all our citizens, and especially young people, since we have made the fundamental choice of bringing about European union while respecting our differences. The challenge is to achieve that union while respecting diversity, and hence respecting all the languages used by our citizens. We must therefore improve linguistic competence and not allow one single language and its culture to impose a monopoly. This is fundamental.

We must strengthen co-operation within the educational system as a whole; improve the quality of teaching; recognise professional qualifications, and develop the use of technology in order to reach the maximum number of citizens. This is what tomorrow's **European educational space** should be. It is precisely because we are now at that moment of transition that the Commission has just presented and is in the process of negotiating the second generation of programmes.

Until today we have had a number of programmes : such as "ERASMUS", "COMETT", "LINGUA", "LETTRA" and "FORCE" : I cannot mention them all. These programmes will come to an end on 31 December 1994. We had to wait for the Treaty of Maastricht to come into force before making new proposals on the legal basis of Article 126, and we started by rationalising the eight programmes, reducing their number to three. These are the "**Socrates**" programme, which covers the whole of education from nursery education to postgraduate study, the "**Leonardo da Vinci**" programme for initial and continuing professional training, and finally the "**Youth for Europe**" programme which deals with meetings, out-of school activities, and extra professional activities for young people. We took this step firstly in order to simplify things, and to bring them closer to the citizens. We wanted to progress to a second generation of programmes so as to build on the success of the first. I would just like to say that for the year 1994-5, there will be 150,000 students eligible for the "ERASMUS" programme. If we count in the other programmes like "COMETT", "LINGUA", "PETRA" and the rest, 350,000 students will this year have been able to visit another country and get to know its young people, a different culture, another language, and to learn to understand and discuss things with each other.

But this, of course, remains a very small percentage : just 1 %. And the challenge of "Socrates" and "Leonardo" is that of trying to give every European citizen of today and tomorrow their necessary European dimension. We want to try to bring this to all students, and not just to the 5 %, 7 % or at most 10 % who are able to benefit from physical mobility. What we need is virtual mobility. It is essential that everyone should be able to acquire this indispensable dimension to their learning.

I can promise you that these programmes will ensure continuity with those of the past. They will be consolidated. Here too we wish to underline that their action will be amplified, and that their innovations will take account of the experience we have acquired over the last five to seven years. We are about to take a series of new initiatives. For example, the incorporation of primary and secondary schools into the programmes, along with co-operation and readjustment of the balance between higher education, schools, and professional training. This seems to me to be indispensable.

I shall focus in particular on the "Socrates" programme since I believe it is this programme which most directly concerns you.

"Socrates" is subdivided into three Chapters : **Higher Education, Schools** and **Lateral Action**, this last meaning things such as the improving of linguistic competence, adult education, uses of distance learning, and finally information and guidance (the third Action of this Chapter).

Regarding the Higher Education chapter we wish to move on to a second phase. You are aware that the "ERASMUS" programme encourages co-operation via inter-university co-operation programmes (ICPs). You are all familiar with these as they operate in the twelve EU member states, as well as in the EEA countries. This year we have reached a level of 3,000 ICPs, which we are supporting.

This means the participation of 1,800 institutions in this operation. It is no longer possible to have 30 or 40 contracts with the same university.

We therefore feel we should pass on to the second phase, in which institutional contracts would be set up. We are therefore going to contact all 1800 institutions presently participating, and also the others wishing to participate in future. In the institutional contract we are asking the universities to prepare a triennial programme for co-operation at the European level. What are the elements of this programme ? One could be to oblige universities to indicate the specific institutions with which they wish to co-operate : with which other universities in which countries, etc. Partners then should be selected, and each institution should indicate the number of students they propose to send, and how many students they intend to receive from their partner institutions : to indicate how many teachers they would be prepared to send to teach for a limited period in those other universities, and how many from those institutions they would wish to welcome : to decide whether they wish to form European chains or modules : to decide whether they wish to prioritise the learning of languages, and especially those which are less well-known and less widely taught : to see - and this directly concerns you how they can enhance the European dimension in the information and guidance given to students, not only on an individual basis but within the perspective of the great European enterprise. It is essential to include not only those students who have the privilege of being able to benefit from their mobility, but to extend the European dimension to the university as a whole, as has been requested and as it should be in the university of tomorrow. This is the fundamental change which we are recommending. But we would wish such an institutional contract to be achieved not just because the university heads, that is the Vice-Chancellors, desire it, but because the teachers and students as a whole desire it. Although the first initiative must still be taken at an individual level, it must be better organised if it is to progress. We really wish to emphasise this aspect of things.

We support networks like your Association, and we will support them much more strongly still, because we believe that in the Europe of tomorrow, networks like yours and others yet to be created, bring together various institutions around themes of common interest which they hope to encourage as they expand. We also wish to encourage European inter-university poles of attraction, where several universities at a regional or even trans-national level would come together to encourage the development of certain specific themes.

Such are the innovative aspects of the higher education programme. I will say just a few words about secondary education. By the year 2000, we hope that all 300,000 schools in the European Community will be co-operating with other schools throughout the member states. We hope that bi-lateral, tri-lateral and other agreements will be initiated. In order to breathe life into this European dimension, we must not wait for students to arrive at university. Before they arrive there they must at an early age learn to work with and to know other young people of this great European entity. We shall therefore support partnerships between schools, and continuous training for teachers. We hope that teachers will be truly involved in this aspect of things. Finally, we wish to make a real effort, and we hope that member states will make a special effort too, to improve the linguistic knowledge of young people in general. Specific action will be taken in this field. The "Lingua" programme will be substantially reinforced.

Last of all, there is an entirely new aspect, namely adult education. As we said just now, learning is not limited to any particular age. Now we must learn to become citizens. Intelligent use of distance learning techniques as an adjunct, and not in any way as a replacement for the act of teaching - may be of genuine assistance in helping all our people to achieve this.

Finally, I shall end by referring to guidance. And this means you. You are the actors and the interpreters of this great change which is taking place both at university level and at the level of professional life. When I say that the young people who have addressed us will probably change their profession two, three or more times, you will understand how important it is that they should be fully informed. Above all they need a broad education which is solid and sound which will thus allow them to adapt. This is a basic requirement when one knows that society today is evolving seven times more rapidly than it was thirty years ago. I would like sincerely to request that as an association FEDORA, of which you are members, should pursue its objective, and that you should be aware - and I am not saying this simply to please you - that truly you are key players in all your institutions in that you can bring an understanding of such changes to a teaching profession which, sadly, is somewhat static and to a student body which is, as we have heard, rather worried. You are, from my point of view, the benchmarks. And I believe that while your role is important today, it will be absolutely essential tomorrow. If we, at the European institutional level, are able to help you, I give you my word that you may count on us to assist you to strengthen your role within your institutions and also to facilitate the acquisition of indispensable contacts like those you have made during this Conference. I wish you good luck and a good future !

Allocution de Mr D. Lenarduzzi

Directeur de l'Education de la Task Force RHEFJ

Après avoir entendu les deux étudiants, je crois que l'on pourrait arrêter ici notre Congrès. C'est vraiment stupéfiant d'avoir entendu ces deux analyses de l'Université d'aujourd'hui et de ce que devrait être l'Université de demain. Je tiens à féliciter les organisateurs d'avoir pris l'initiative d'inviter et d'écouter les étudiants, les vrais acteurs, nos vrais interlocuteurs. En tout cas, j'en repartirai, moi, extrêmement enrichi.

Je voulais également vous dire que je suis heureux de me retrouver parmi vous. Je vous ai accompagnés dès vos fonts baptismaux en 1982, et nous sommes en 1994 : FEDORA c'était d'abord le groupe d'experts qui s'est élargi en une assemblée, et aujourd'hui FEDORA compte plus de 400 membres, l'Association a un avenir certain.

Je dis un avenir certain parce que pour moi, vous êtes vraiment les personnes de référence de notre époque. Vous êtes les personnes de référence parce que l'Université change comme vous venez de l'entendre dire de façon brillante. Et si elle ne change pas, elle devrait changer comme cela nous a été dit.

La société change. L'Europe change tout comme les instruments qui créent cette Union européenne. Et votre rôle, dans ce contexte, est vraiment fondamental.

Depuis 1982, le modèle de développement de nos sociétés s'est essoufflé. La croissance de nos économies est actuellement insuffisante en volume; elle n'est pas suffisamment créatrice d'emploi. L'Europe a perdu de sa compétitivité, et cela dans la dernière décennie.

En outre, l'organisation de nos sociétés, les valeurs, les besoins et donc également les comportements des individus et des collectivités ont changé. Les structures des professions ont évolué. Les compétences interdisciplinaires sont de plus en plus nécessaires.

Devant ces changements - et c'est là le défi auquel nous sommes confrontés -, il faut que nos systèmes d'éducation assurent la garantie de devenir un facteur clé du développement. C'est là un point qui a été souligné par le Livre Blanc adopté par les chefs d'Etat lors du sommet de Bruxelles à la fin 1993. Il y est dit clairement que l'éducation et la formation sont le fondement de toute nouvelle société.

On ne peut établir aucun développement futur sans se baser sur une éducation et une formation de qualité. Il est dès lors nécessaire de s'adapter, de développer une certaine autonomie et une certaine innovation. Il est essentiel de diffuser les valeurs d'ouverture vers le monde et non pas de nous renfermer sur nous-mêmes, comme le disait très bien notre étudiant Schultz tout à l'heure.

Ne pas nous renfermer sur nous-mêmes, s'ouvrir au monde, s'ouvrir à autrui, favoriser la compréhension mutuelle : je crois que ce sont des changements tels qu'il faut les réfléchir aujourd'hui et à partir desquels il faut anticiper les besoins futurs.

Nous ne devons pas oublier que nous offrons à nos jeunes une société difficile. Il suffit de savoir que dans notre Europe d'aujourd'hui, dans nos pays dits riches, il y a environ 11 % de chômeurs dont plus de 20 % sont des jeunes; et que les jeunes non qualifiés sont quatre fois plus nombreux que ceux qui sont qualifiés. Nous avons là vraiment à réfléchir et à nous préoccuper.

Ceci concernait les changements dans la société. Mais il y a eu également depuis ces dernières années un changement dans la construction européenne. Actuellement, nous accordons une importance beaucoup plus réelle que dans le passé aux ressources humaines.

L'Europe s'est rendu compte que sa vraie et unique richesse sont ses ressources humaines. Elle privilégie dès lors l'aspect éducatif et formatif. Depuis peu, cette dimension éducative et formative fait partie intégrante de l'Europe de la Communauté.

Il y a eu l'achèvement du marché intérieur avec les quatre libertés, et notamment la liberté de circulation des personnes. Il y a eu l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht de l'Union européenne avec l'article 126 et l'article 127 qui reconnaissent la dimension éducative dans la construction européenne. Enfin, il y a eu, comme je vous le disais, l'adoption du Livre Blanc qui fait de l'éducation une priorité au niveau européen. Nous sommes en train de construire cet espace européen de l'éducation : il compte sur 350 millions de citoyens, 80 millions d'élèves et d'étudiants, 5 millions d'enseignants et ceux qui sont intéressés par l'acte éducatif. Cela fait un citoyen sur deux. Pour les étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté à 12, ils sont actuellement plus de 8 millions. Vous voyez donc ce que cela signifie du simple point de vue quantitatif. Nous croyons que cette création d'un **espace européen de l'éducation** doit abolir toute frontière, que ce soit pour la mobilité des enseignants et celle des étudiants. Elle doit favoriser l'introduction de la dimension européenne dans l'enseignement, améliorer la compétence linguistique de tous les citoyens, et spécialement des jeunes car nous avons fait cette option fondamentale de réaliser l'Union européenne dans le respect de la diversité. Le défi est de réussir une Union en respectant la diversité, donc en respectant toutes les langues que les citoyens utilisent. Il faut donc améliorer les capacités linguistiques et non laisser le monopole à une langue et d'imposer sa culture. C'est fondamental.

Il est nécessaire de renforcer la coopération entre tout le système éducatif; améliorer la qualité de l'enseignement; reconnaître la formation qui a été acquise et développer l'utilisation des technologies pour permettre d'atteindre le plus grand nombre possible de citoyens. C'est cela qui devrait être l'espace européen de l'éducation de demain. C'est justement parce que nous nous trouvons à ce moment de transition que la Commission vient de présenter et est en train de négocier la deuxième génération de programmes.

Jusqu'à aujourd'hui, nous avons, je ne vais pas vous les mentionner tous, les programmes "Erasmus", "Comète", "Lingua", "Lettra", "Force", ... Ces programmes arrivent à échéance le 31 décembre 1994. Nous avons dû attendre l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht pour faire de nouvelles propositions sur la base juridique de l'article 126 et nous avons commencé par rationaliser les huit programmes en les réduisant à trois : le programme "**Socrate**" qui comporte tout l'aspect Education, partant du préscolaire jusqu'au post-universitaire. Le programme "**Leonardo Da Vinci**" concerne la formation professionnelle initiale et continue; et enfin le programme "**Jeunesse pour l'Europe**" qui concerne les rencontres, les jeunes, toutes les activités extra-scolaires et "extra-formations professionnelles" des jeunes. Nous avons fait cela d'abord pour simplifier les choses; pour être plus près du citoyen. Nous avons voulu passer à cette deuxième génération car nous avons constaté le succès des programmes. Je vous dirai simplement que pour l'année 1994-95, il y aura 150 000 étudiants éligibles au programme "Erasmus". Si nous comptons les autres programmes tels que "Comète", "Lingua", "Petra" et autres, il y aura plus de 350 000 jeunes qui auront l'occasion cette année de pouvoir se rendre dans un autre pays et d'en connaître les jeunes, de connaître une autre culture, une autre langue, d'apprendre à se comprendre et à dialoguer.

Mais cela, bien entendu, ne fait qu'un pourcentage extrêmement réduit : 1 %. Et le défi de la deuxième génération de programmes, le défi de "Socrate", "Leonardo" est d'essayer d'apporter la dimension européenne nécessaire à tout citoyen européen d'aujourd'hui et de demain. Il s'agit d'essayer de l'apporter à tous les étudiants, et pas seulement aux 5 %, 7 % (ou, au maximum 10 %) qui pourraient bénéficier de la mobilité physique. Il nous faut une mobilité virtuelle. Il faut que chacun avec son savoir puisse pouvoir acquérir cette dimension qui est indispensable.

Ces programmes assureront une continuité par rapport au passé : je peux vous le certifier. Ils seront consolidés. Là aussi, nous avons tenu à le souligner, ils vont amplifier leurs actions, ils vont surtout innover compte tenu de l'expérience que nous avons acquise pendant ces cinq à sept dernières années. Nous allons entreprendre toute une série d'actions nouvelles. Par exemple, l'introduction de l'école primaire et secondaire dans les programmes; la coopération et un rééquilibrage entre l'enseignement supérieur, l'école et la formation professionnelle. Je crois que c'est indispensable.

Je m'arrêterai surtout sur le programme "Socrate" puisque je crois que c'est celui qui vous concerne le plus directement.

"Socrate" se subdivise en trois chapitres : le chapitre **Enseignement Supérieur**, le chapitre **Ecole** et le chapitre **Actions transversales** : telles que l'amélioration des compétences linguistiques, l'éducation des adultes, l'utilisation de l'enseignement à distance et enfin, l'information et l'orientation (3ème action de ce chapitre).

Dans le chapitre Enseignement Supérieur, nous voudrions passer à une deuxième phase. Vous savez que le programme "Erasmus" favorisait la coopération à travers des programmes inter-universitaires de coopération : à travers ce que l'on appelait les "pics". Vous les connaissez tous, au niveau des douze pays avec, en plus, des pays de l'AELE. Cette année-ci, nous arrivons à 3 000 pic que nous soutenons. Cela signifie 1 800 institutions qui participent à cette coopération. Il n'est pas possible de continuer à avoir 30, 40 contrats différents avec la même université, avec la même institution.

Nous proposons donc de passer à une deuxième phase : nous voudrions passer à des contrats institutionnels. Nous allons nous adresser à chaque institution, aux 1 800 institutions qui participent maintenant et aux autres qui souhaitent participer dans le futur. Dans ce contrat institutionnel, nous demandons à l'université de présenter un programme triennal de coopération au niveau européen : quels sont les éléments de ce programme ? Cela pourrait être l'obligation pour l'université d'indiquer avec quelles institutions elle souhaiterait coopérer, avec quelles facultés et dans quels pays, etc. Il s'agirait donc d'indiquer les partenaires; d'indiquer quel est le nombre d'étudiants qu'elle souhaiterait envoyer auprès de ses partenaires et combien elle souhaiterait en accueillir; d'indiquer le nombre d'enseignants qu'elle serait prête à envoyer dans ces autres universités pour dispenser pendant une période limitée l'enseignement et combien elle souhaiterait en recevoir; de décider si elle va créer des chaînes ou des modules européens; de décider si elle va également favoriser l'apprentissage des langues et surtout des langues moins enseignées et moins diffusées; de voir - et là vous êtes directement concernés - comment elle peut valoriser la dimension européenne à l'intérieur de l'information et l'orientation des étudiants : pas seulement au niveau individuel, mais dans la perspective de la grande entité européenne. Il est essentiel que ne soient seulement compris les étudiants qui ont le privilège de pouvoir bénéficier d'une mobilité mais d'introduire la dimension européenne dans toute l'Université, tel que cela a été demandé et tel que cela devrait être l'Université de demain. Voilà le changement fondamental que nous préconisons. Mais nous voudrions que pour arriver à ce contrat institutionnel, il ne soit pas le seul fait du maître, c'est-à-dire pas le seul fait du recteur; mais que cela soit le fait de l'ensemble des enseignants, de l'ensemble des étudiants. Si initiative reste au niveau individuel, elle doit être mieux organisée pour aller plus loin. Nous tenons vraiment à souligner cet aspect des choses.

Nous soutiendrons des réseaux tels que votre association, et nous les soutiendrons d'une manière beaucoup plus forte. Car nous croyons que dans l'Europe de demain, ce sont les réseaux de votre type et ceux qui peuvent se créer et qui réunissent un nombre important d'institutions autour de thèmes d'intérêts communs qu'il faut favoriser dans leur expansion. Nous voudrions également favoriser les pôles inter-universitaires européens où plusieurs universités, surtout au niveau régional et même transnational se mettent ensemble pour favoriser le développement de tel ou tel thème spécifique.

Ce sont là les aspects innovateurs du programme dans l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, je dirai juste deux mots. Nous souhaiterions que d'ici l'an 2000, toutes les écoles - il y en a 300 000 dans la Communauté européenne - coopèrent avec d'autres écoles dans l'ensemble des états membres. Nous souhaiterions que débutent des accords bilatéraux, trilatéraux, ... Pour commencer à insuffler cette dimension européenne, il ne faut pas attendre que l'étudiant arrive à l'Université. Il faut lui apprendre à travailler, à connaître les autres jeunes de cette grande entité qu'est l'Europe dès son plus jeune âge. Nous allons donc soutenir les partenariats scolaires, nous allons favoriser la constitution des réseaux scolaires, nous allons également soutenir la formations continue des enseignants. Nous voudrions que les enseignants soient vraiment partie prenante de cet aspect des choses. Enfin, nous voudrions faire un réel effort, que les états membres fassent un effort tout particulier pour améliorer les connaissances linguistiques de l'ensemble des jeunes. Il y aura, dans ce domaine, des actions spécifiques. Le programme "Lingua" sera fortement renforcé.

Enfin, il y a tout un aspect qui est nouveau : l'éducation des adultes. Comme nous le disions tout à l'heure, le fait d'apprendre n'est plus limité à un certain âge. On doit maintenant apprendre à être citoyen. L'utilisation intelligente de l'enseignement à distance, je dis bien en tant qu'instrument et pas pour remplacer l'acte pédagogique, mais une utilisation intelligente pour nous permettre de l'atteindre tous.

Et enfin, et j'en terminerai là, l'orientation. Et là, c'est vous. C'est vous qui devez être les acteurs, les interprètes de tout ce changement, du changement qui est en cours au niveau universitaire, du changement qui est en cours au niveau professionnel.

Quand vous savez que les jeunes que nous avons entendus changeront probablement deux ou trois fois (ou plus) de professions, vous comprenez toute l'importance qu'il y a à les informer. Avant tout, ils ont

besoin d'une formation générale, solide et profonde qui leur permette de s'adapter. C'est fondamental quand on sait que la société aujourd'hui évolue sept fois plus rapidement qu'il y a de cela 30 ans. Je voudrais vous demander sincèrement qu'en tant qu'association, FEDORA poursuive son objectif, que vous preniez conscience - et cela ne vous le dis pas pour vous faire plaisir - que vous êtes vraiment les acteurs essentiels de toute institution pour faire comprendre à un monde enseignant souvent malheureusement assez statique et à un monde étudiant comme nous l'avons entendu assez inquiet. Vous êtes à mon point de vue les références. Et je crois que votre rôle s'il est important aujourd'hui, sera indispensable demain. Si au niveau des institutions européennes nous avons la possibilité de vous aider, je vous assure que vous pouvez compter sur nous pour que vous puissiez renforcer votre rôle à l'intérieur de votre institution et également pour vous faciliter des contacts indispensables comme ceux que vous avez eus pendant ce Congrès. Bonne chance et bon futur !

Allocution de Mr J.- M. Burnet,

Président de FEDORA

Madame la Présidente, représentant Monsieur le Ministre de l'Education, Monsieur Lenarduzzi, Mesdames, Messieurs, chers Collègues,

Je me fais l'interprète du Conseil d'Administration et de l'ensemble des participants au Congrès pour rendre hommage aux personnalités qui nous ont honorés de leur présence et qui se sont intéressées à nos travaux.

Vous avez accepté, Madame Gonzales de présider cette séance de clôture et je vous en remercie. Je souhaite, par votre intermédiaire, exprimer à Monsieur le Ministre de l'Enseignement toute notre gratitude pour le soutien qu'il a généreusement accordé aux travaux du Congrès comme ce fut également le cas pour Monsieur Laporte, Ministre des Universités et de la Recherche de la Généralitat.

Monsieur Lenarduzzi nous a rappelé lui-même qu'il était un ami de longue date de FEDORA dans le sens où il s'est intéressé depuis le départ aux thèmes que nous traitons et où il a activement favorisé le développement progressif de nos réflexions communes avant même la création officielle de l'association.

Lorsqu'il s'agit de vous expliquer certains de nos objectifs ou de vous présenter le résultat de travaux que nous avons réalisés, j'ai toujours trouvé chez vous, Monsieur Lenarduzzi, un accueil chaleureux et une écoute très attentive mais également cette exigence personnelle de reconnaître avant tout l'utilité des démarches que nous vous présentons.

Ceci me permet d'affirmer que votre promesse de soutenir dans les années à venir les objectifs que nous nous fixons aujourd'hui n'est pas dans votre bouche un simple propos de congrès mais le résultat de l'examen attentif de nos réalisations antérieures.

A votre initiative ou avec vos conseils, bien des programmes de base de FEDORA ont été accélérés au cours de l'exercice que j'ai présidé; par exemple le programme de formation des conseillers d'orientation concrétisé par la tenue d'une première session de l'Université d'été à Montpellier en 1993.

Merci, malgré un calendrier extrêmement chargé, de nous avoir fait l'honneur de nous rejoindre à Barcelone et de présider en compagnie de Madame Gonzales, cette séance de clôture.

Les rapporteurs de séance mettent encore la dernière main à la rédaction des rapports de synthèse qu'ils présenteront dans quelques instants.

N'ayant pu en prendre connaissance, je me limiterai à vous livrer quelques impressions personnelles en rapport avec les travaux que nous avons poursuivis durant ces quelques jours; ces impressions débouchent sur quelques axes d'action importants qui engagent l'avenir de FEDORA.

Je les cite :

- implication élargie des membres dans les travaux et dans la réflexion continue au sein des projets officiels de l'association.
- ouverture de l'Association au dialogue et aux collaborations extérieures.

- réorganisation de la gestion d'ensemble de l'association en fonction de sa croissance et de l'élargissement de l'Union Européenne.
- amélioration de la communication externe, visant à assurer une meilleure représentativité de FEDORA dans le monde universitaire et auprès des instances de décision européens.

Implication des membres dans les travaux et dans la réflexion continue des projets officiels

Une association vivante ne peut se satisfaire de colloques et de congrès, aussi j'aimerais souligner d'emblée l'importance des collaborations continues qui se sont instaurées entre nos membres au cours des trois dernières années, au sein des groupes projets.

Tous ces travaux d'avant congrès ont permis la mise au point de quelques rapports substantiels qui ont indéniablement facilité la réflexion dans les groupes à thèmes prévus au programme du congrès et qui en ont assuré une plus grande qualité.

Je souhaiterais pour ma part la poursuite et l'élargissement de ces initiatives car elles dynamisent à la base le travail de collaboration, font mieux apparaître les problèmes rencontrés dans nos pratiques respectives et posent avec plus de pertinence les jalons d'un travail d'orientation européen.

Une des tâches essentielles du prochain Conseil d'Administration consistera certainement à assurer aux projets reconnus tout le soutien moral et matériel nécessaire à leur fonctionnement optimal. Les tâches ne manquent pas; chacun des thèmes ici traités fait apparaître des besoins et des interrogations qui réclament, pour être rapidement rencontrés, la participation du plus grand nombre, le dynamisme de tous.

Je suis sûr que le nouveau conseil y sera particulièrement attentif.

Ouverture de l'Association aux dialogues et aux collaborations extérieurs

J'ai pu constater une fois encore, le réel esprit de collaboration et le souci de compréhension mutuelle qui ont régné tout au long de nos travaux.

Des personnes qui ne sont pas membres de FEDORA m'ont fait remarquer la facilité avec laquelle elles avaient pu établir des contacts, réussir leur intégration dans les groupes de travail sans avoir eu l'occasion d'y participer activement par le passé.

Le fait que plus de cinquante personnes inscrites aux travaux de cette assemblée n'étaient pas membres de FEDORA et qu'une quinzaine le sont devenues avant la tenue de notre assemblée générale nous réjouit et illustre cette rencontre entre membres et non-membres.

Nous tenons beaucoup à conserver cet esprit d'ouverture dans toutes nos assemblées et je voudrais rappeler à cet égard, la présence significative à nos côtés, de membres représentants le monde de l'emploi.

Ces représentants des employeurs, avec leur esprit méthodique, leur sens des réalités, ont introduit dans nos débats de nouvelles perspectives et une manière de travailler que tous nous apprécions.

J'aime à le rappeler car leur détermination à poursuivre avec nous un dialogue amorcé depuis plusieurs années déjà est une caractéristique dont nous nous réclamons à FEDORA. Nous souhaiterions à l'issue de ce Congrès élargir davantage le cercle de ces adhérents afin d'augmenter progressivement dans les travaux du groupe Emploi la représentativité des pays de l'Union européenne.

Réorganisation de la gestion d'ensemble de l'Association

L'esprit collégial attire et suscite les regroupements. Il n'est pas étonnant dès lors, en terminant le Congrès, de constater que notre Association atteint et dépasse même quelque peu le palier des 400 membres.

Lors de sa création en 1988, les membres fondateurs considéraient ce chiffre comme un pivot dont le franchissement nous obligerait à passer d'une gestion administrative et financière simple à un mode de fonctionnement plus complexe.

La croissance de FEDORA doit effectivement s'accompagner d'un effort de structuration considérable, tant au niveau du fonctionnement du Conseil d'Administration qu'au point de vue de la gestion d'ensemble de nos activités et de nos ressources.

Ce sera un défi de plus à relever sans tarder par les nouveaux administrateurs.

Le Conseil actuel souhaite les aider à en prendre conscience en les associant à sa dernière réunion qui se tiendra à Rhodes (GR) en septembre prochain.

Je profite de l'occasion qui m'est donnée pour féliciter notre collègue L. Berta (I) qui a été élue Présidente par le nouveau Conseil tandis que J. Klaus (D) en devient le Vice-Président et que C. Aungier assurera les activités de Secrétaire du Conseil.

A eux et à tous les autres élus et élues dont la liste vous a été communiquée, je dis merci pour leur disponibilité et je souhaite, en mon nom et au vôtre, bonne chance pour les trois années à venir.

L'Europe continue à se construire; le Conseil, approuvé par l'assemblée générale, a souhaité devancer quelque peu l'entrée officielle des nouveaux pays dans l'Union en ouvrant dès à présent la porte de FEDORA à des membres norvégiens, finlandais, suédois et autrichiens.

C'est l'occasion de nous préparer, avant même la tenue des référendums nationaux, à les accueillir et à les intégrer à notre action. Dans la programmation de la Newsletter de cette année nous consacrerons le dernier numéro, celui de décembre 1994, à la présentation des systèmes d'orientation de ces pays, de manière à vous les présenter plus en détail avant leur entrée officielle.

Amélioration de la communication externe

Il me reste pour conclure à aborder brièvement le chapitre de la communication externe à notre Association.

Nous avons, nous aurons un gros effort à produire en cette matière pour expliquer davantage le sens de nos démarches communes, pour faire reconnaître l'importance de notre rôle au sein du monde éducatif européen et pour susciter l'intérêt pour les résultats de nos travaux.

Poursuivre efficacement des objectifs ne suffit pas, il faut faire passer et asseoir une image positive de FEDORA dans les universités où nous exerçons nos activités et dans les institutions nationales et européennes concernées par l'éducation et par l'emploi des jeunes.

Monsieur Lenarduzzi nous a fait comprendre à plusieurs reprises que si nos travaux étaient appréciables, si la manière dont nous fonctionnions était réellement au service de l'orientation des jeunes en Europe, il était sans doute nécessaire de mieux nous faire connaître, d'une part au niveau des universités européennes et, d'autre part au niveau des différentes instances de la Communauté.

Nous avons constamment veillé à l'amélioration de la communication interne. Nous devons maintenant déborder des cadres de l'association et passer à la vitesse supérieure en matière de reconnaissance extérieure.

Dans cette perspective j'ai proposé d'adresser par l'intermédiaire du CRE (Commission des Recteurs Européens) une série de recommandations qui devraient arriver sur la table des recteurs et des présidents d'université des pays de l'U.E.

De même, chaque administrateur devrait être invité à envoyer aux universités de son propre pays les recommandations issues de nos travaux, du moins celles qui touchent les points essentiels des objectifs que nous entendons promouvoir dans une perspective européenne pour la meilleure orientation des étudiants de toutes nos universités.

Je pense à une seconde proposition.

FEDORA constitue une réserve importante d'intervenants qualifiés dans le chef de ses membres (conseillers d'orientation, représentants d'employeurs ou enseignants universitaires).

Ceux-ci peuvent être interpellés pour donner des avis ou prendre part à des initiatives inter-universitaires et/ou inter-pays lorsque le besoin s'en fait sentir.

Des communiqués plus fréquents sur nos activités et sur les résultats que nous enregistrons doivent enfin être systématiquement adressés à différents organes de presse.

Je souhaitais ajouter aux différents rapports des groupes ces quelques propositions complémentaires mais non exhaustives qui laissent votre imagination au pouvoir.

Le Conseil examinera attentivement et donnera la meilleure suite à toute proposition nouvelle dont vous lui ferez part.

C'était le but poursuivi par les ateliers libres qui se sont tenus hier avec le concours d'une cinquantaine de personnes.

Deux ont retenu plus spécialement mon attention : le premier débattait de l'utilisation des outils informatiques pour l'établissement d'une meilleure communication entre les membres, le second s'interrogeait sur l'importance des rapports entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire dans le cadre de l'orientation et de l'information.

Je vous invite à adresser vos coordonnées au Secrétariat si vous souhaitez être associé à l'une ou l'autre de ces initiatives que nous allons essayer de mettre sur pied.

Je remercie tous nos amis italiens pour leur aimable invitation qui me permet de vous annoncer avec le plus grand plaisir, qu'en l'absence d'autres propositions, nous nous retrouverons à Rome en 1997 pour les travaux de notre 6ème Congrès européen.

Speech of Mr J.- M. Burnet,

President de FEDORA

Translation by T. Raban - Cambridge University, Careers Service

Madam President, representing the Minister of Education, Mr Lenarduzzi, Ladies, Gentlemen, dear Colleagues,

On behalf of the Executive Committee and all the participants in the Congress, I would like to pay tribute to those people who have honoured us with their presence and have interested themselves in our work.

You have agreed, Madam Gonzales, to chair this closing session, for which I would like to thank you. I would like, through you, also to express our gratitude to the Minister of Education for the support which he has generously given to the work of the Congress, as is also the case with Mr Laporte, Minister for the Universities and Research of the Generalitat.

Mr Lenarduzzi himself recalled that he is a long-standing friend of FEDORA, in the sense that he has been interested since the beginning in the themes with which we deal, and actively supported the continuing development of our joint discussions even before the official creation of the Association.

Whenever I have had to explain to you any of our objectives or to present to you the result of the work which we have done, I have always received from you, Mr Lenarduzzi, a warm welcome and a very attentive ear, but also this personal priority of placing above everything else the usefulness of the actions which we present to you.

This allows me to confirm that your promise of support in the years to come for the objectives which we set ourselves today is not, in your mouth, a simple Congress proposal, but the result of a careful examination of our earlier activities.

On your initiative, or with your advice, many of the fundamental programmes of FEDORA have been speeded up during the period of my Presidency: for example the programme of training for counsellors, which became a reality through holding a first session of the Summer School at Montpellier in 1993.

Thank you, despite your extremely busy programme, for having done us the honour of joining us at Barcelona and of chairing, in company with Madam Gonzales, this closing session.

The reporters for the session are still putting the last touches to the writing of their reports, which they will present in a few moments. Not having been able to see them, I shall limit myself to giving you a few personal impressions in connection with the work which we have done during these few days; these impressions relate to certain important lines of action which will occupy the future of FEDORA.

I will list them :

- greater involvement of members in the work, and in the continuing review, of the official projects of the Association;
- opening up the Association to dialogue and external collaboration;
- re-organisation of the running of the whole Association as a result of its growth and of the enlargement of the European Union;
- improvement of our external communication so as to ensure that FEDORA is better represented within the university world and also to the decision-making bodies at European level.

Greater involvement of members in the work and in the continuing review of the official projects of the Association

A lively association cannot just be satisfied with conferences and congresses, so I would like to underline, above all, the importance of the on-going collaboration which has been established between our Members in the course of the last three years, in the context of the Project Groups.

All this work preceding the Congress has allowed us to produce some substantial reports which have undeniably facilitated the thinking of the groups about the themes outlined in the Congress programme, and have ensured a much higher quality of discussion.

For my part, I would like to see the continuation and enlargement of these initiatives because they are the fundamental dynamic for the work of collaboration, they make more apparent the problems which we encounter in our respective practical work and they pave the way for the work of European guidance.

One of the essential tasks for the next Executive Committee will certainly be to ensure that the projects which are approved receive all the moral and practical support necessary to function as well as possible. There is no lack of work : each of the themes dealt with here have made apparent needs and questions which, in order that they can be addressed quickly, require the participation of a greater number of people and the dynamism of everyone.

I am sure that the new Committee will pay particular attention to this.

Opening up the Association to dialogue and external collaboration

I have seen once more the real spirit of collaboration and the desire for mutual understanding which has been evident all through our work.

People who are not members of FEDORA have remarked to me on the ease with which they have been able to establish contacts and succeed in integrating themselves into working groups without having had the opportunity of participating actively in the past.

The fact that more than 50 people who enrolled for the work of this gathering were not members of FEDORA, and that 15 of them were admitted as members before our General Assembly, pleases us greatly and illustrates this meeting of members and non-members.

We think it of great importance to preserve this spirit of openness in all our meetings and I would like to recall, in this context, the important presence among us of members who represent the world of employment.

These representatives of employers, with their businesslike approach and their sense of realism, have introduced into our discussions new perspectives and a manner of working which we all appreciate.

I would like to mention this because their determination to pursue a dialogue with us begun several years ago is a characteristic which we need in FEDORA. We would like, at the end of this Congress, to enlarge still further the circle of these members so that we can progressively involve in the work of the Employment Group representatives of all the countries of the European Union.

Re-organisation of the running of the whole Association

The spirit of partnership attracts and sustains collaboration. It is not, therefore, surprising that, at the end of the Congress, we can note that our Association has reached, and even slightly exceeded, the threshold of 400 members.

At its creation in 1988, the Founder Members considered this figure to be a turning point, the passing of which would oblige us to move from a simple system of administrative and financial management to a more complicated way of operating. The growth of FEDORA must, in practice, be accompanied by a considerable organisational effort, both at the level of operation of the Executive Committee and from the point of view of the management of the whole of our activities and resources. This will be one more challenge to be tackled without delay by the new Committee Members.

The current Committee wants to help them to be aware of this by involving them in its last meeting, which will be held at Rhodes (GR) next September. I would like to take advantage of this opportunity to congratulate our colleague, L. Berta (I), who has been elected President by the new Committee, whilst J. Klaus (D) will become Vice-President, and C. Aungier will undertake the activities of Secretary to the Committee.

To them and to all the others who have been elected, of whom you have received a list, I would like to say 'thank you' for their willingness to serve and to wish them, in my name and yours, good luck for the three coming years.

Europe continues to be built; the Committee, with the approval of the General Assembly, wanted to anticipate a little the official entry of new countries into the Union by opening at once the door of FEDORA to Norwegian, Finnish, Swedish, and Austrian members.

This is the moment to prepare ourselves, even before the national referendums are held, to welcome them and to integrate them into our activities. In the programme of the Newsletter for this year, we are devoting the last issue - that of December 1994 - to the presentation of the systems of guidance in these countries in such a way that they will be shown to you in detail even before their official entry.

Improvement in external communication

It remains for me to conclude by addressing briefly the issue of external communication by our Association. We have, and we will have, a big task in this area in order to explain better the direction of our common actions, to make the importance of our role understood in the world of European education and to raise interest in the results of our work.

It is not sufficient to pursue our objective effectively; it is necessary to create and establish a positive image of FEDORA in the universities where we operate and in the national and European institutions concerned with the education and employment of young people.

Mr Lenarduzzi has shown us on several occasions that, even if our work is useful and even if the way in which we operate is really in the service of guidance of young people in Europe, it is still undoubtedly necessary to make ourselves better known, on the one hand at European university level, and on the other hand at the level of the different Community institutions. We have constantly tried to improve internal communication. We must now go beyond the boundaries of the Association and move into a higher gear as far as external recognition is concerned.

In this perspective, I propose to send, through the CRE (Commission of European Rectors), a series of recommendations which should arrive on the desks of Rectors and Presidents of

universities in the European Union Member States. In the same way, each Committee Member should be asked to send to the universities in their own countries the recommendations arising from our work - at least those which touch on the essential points of the objectives which we intend to promote in a European perspective for the better guidance of students in all our universities.

I am thinking of a second proposal. FEDORA constitutes an important pool of qualified personnel in the form of its members (guidance counsellors, representatives of employers or university teachers). These could be called on to give opinions or to take part in inter-university initiatives and/or inter-country activities as the need arises. More frequent communications about our activities, and about the results we produce, must also be sent more systematically to the various press organisations.

I would like to add to the various group reports these few proposals, which are complementary but not exhaustive, and whose implementation can be left to your imagination.

The Committee will examine carefully and follow up as much as possible each new proposal which you put to them.

This was the purpose of the free workshops which were held yesterday with about 50 people participating. Two have particularly caught my attention: the first discussed the use of information technology for establishing better communication between members; the second considered the importance of links between secondary education and university education in the context of guidance and information.

I invite you to give your name and address to the Secretariat if you would like to be associated with one or other of these initiatives which we are going to try to set up.

I would like to thank all our Italian friends for their very kind invitation, which enables me to announce to you, with the greatest pleasure, that, in the absence of other proposals, we will meet again in Rome in 1997 for the work of our sixth European Congress.

PARTICIPANTS

PARTICIPANTS

A

AARTSMA
 ERASMUS UNIVERSITY OF ROTTERDAM
 PSYCHOLOGY
 MOLENUYVER, 14
 NL-3052 HC ROTTERDAM

Dick

ACRES
 UNIVERSITY OF PLYMOUTH
 LEARNING SUPPORT CENTRE
 DERRIFORD ROAD, 12
 UK-PC6 8BH PLYMOUTH

David

ALMOND
 UNIVERSITY OF WOLVHERHAMPTON
 CAREERS ADVISORY SERVICE
 STRAFFORD STREET, 183
 UK-WVL LND WOLVERHAMPTEN

Robert

ALTONEN
 STOCKHOLM UNIVERSITY
 INTERNATIONAL STUDENT OFFICE
 S-106 91 STOCKHOLM

Tania

ARCHER
 EMDS CONSULTING LIMITED
 KENTYS HOUSE - NUMBER ONE, BATTS HILL
 UK-RHL LDS REDHILL, SURREY

William

ARNOLD
 FREIE UNIVERSITAT BERLIN
 STUDIENTBERATUNG
 BRUMMERSTRASSE, 50
 D-14195 BERLIN

Marion

AUNGIER
 TRINITY COLLEGE - DUBLIN
 CAREERS APPOINTMENT OFFICE
 EAST CHAPEL, TRINITY COLLEGE
 IRL- DUBLIN 2

Colette

AZIZI
 UNIVERSITY OF ATHENS
 SCHOOL OF PSYCHOLOGY
 PANESPISTIMIOPOLIS
 GR-15784 ATHENS

Anastasia

B

BADENES
 UNIV.POLITECNICA VALENCIA
 CENTRO DE ORIENTACION E INFORMACION
 CAMINO DE VERA S/N
 E-46020 VALENCIA

Immaculada

BARTOSCH - K.
 BUNDESMINISTERIUM FUR
 WISSENSDRAFT UND FORSCHUNG
 STUDENBERATUNG
 LEDERERGASSE, 35
 A-1080 WIEN

Ingrid

BEKS
 UNIV. UTRECHT -J AMES BOSWELL INSTITUT
 INTERNATIONAL RELATIONS OFFICE
 OUDENOORD, 6
 NL-3513 UTRECHT

Adrian

BELL
 OXFORD UNIVERSITY
 UNIVERSITY COUNSELLING SERVICE
 WELLINGTON SQUARE, 11
 UK-OX3 H4 OXFORD

Elsa

BELL
 PRICE WATERHOUSE
 CHARTERED ACCOUNTANTS
 LONDON BRIDGE STREET, 32
 UK-SEL 9SY LONDON

Keith

BELLAN
 UNIVERSITE MONTPELLER I
 SCUJO
 BOULEVARD HENRI IV, 5 - BP 1017
 F-34006 MONTPELLIER

Marie Thérèse

BENITOU
 UNIVERSITE DE MONS-HAINAUT
 RUE DE SAINT-LO, 75
 B-7330 SAINT-GHISLAIN

Daniela

- BERTA** Lucia
FONDAZIONE RUI
VIALE XXI APRILE, 36
I-00162 ROMA
TEL +39.6.8632.1281 FAX +39.6.8632.2845
- BOEKHORST** Tom
UNIVERSITAIRE GEZONDHEIDSDIENST
STUDIETHERAPEUTEN RIJKSUNIVERSITEIT
OUDE KIJK IN 'T JATSTRAAT, 41
NL-9712 EC GRONINGEN
TEL +31.50.63.55.44 FAX +31.50.63.71.11
- BOTTE** Jacques
CENTRE PSYCHO-MEDICO-SOCIAL PSYCHOLOGUES
SCOLAIRES
CHAUSSEE REINE ASTRID, 79
B-1420 BRAINE L'ALLEUD
FAX +32.81.61.00.15
- BOTTOMLEY** Andrew
UNIVERSITY OF READING
CAREERS SERVICE
BLANDFORD LODGE WHITEKNIGHTS
UK-RG6 2AH READING
TEL +44.734.318.350 FAX +44.734.318.355
- BROONEN** Jean Paul
UNIVERSITE DE LIEGE
DEPT. PSYCHOLOGIE
ALLEE DU 6 AVRIL, B 11
B-4000 LIEGE
TEL +32.41.56.23.88 FAX +32.41.56.29.92
- BRUTIN** Karine
CLINIQUE UNIVERSITAIRE G. HEUYER
RUE DU CONVENTIONNEL CHIAPPE, 6
F-750013 PARIS
TEL +33.1.4585.2517 FAX +33.1.4585 1344
- BRÜSEWITZ** Kerstin
B.M.W. AG
DIPLOM. KOUTMANN
PZ - 35
D-80788 MUNICH
TEL +49.89.38957667 FAX +49.89.38955210
- BUIKSTRA** Kay
LEIDEN UNIVERSITY
EDUCATIONAL & STUDENT SERVICES
WASSENAARSEWEG, 52
NL-2333 AK LEIDEN
TEL +31.71.274.032 FAX +31.71.273.619
- BURNET** Jean Marie
UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
ETUDES, PROFESSIONS, EMPLOI
16 PLACE DE L'UNIVERSITE
B-1348 LOUVAIN LA NEUVE
TEL +32.10.472.706 FAX +32.10.454.614
- BUTCHER** VAL
UNIVERSITY OF LEEDS
ENTERPRISE UNIT
UK-LS2 9JT LEEDS
TEL +44.532.431.751
- C**
- CAMPILLO** Rita
UNIVERSIDAD POLITECNICA
CENTRO DE ORIENTACION E INFORMACION
CAMINO DE VERA S/N
E-46020 VALENCIA
TEL +34.96.387.70.10 FAX +34.96.387.79.10
- CARBO NADAL** Olga
UNIVERSIDAD JAUME I
CAMPUS DE PENYETA ROJA
E-12071 CASTELLON
TEL +34.56.67 FAX +34.34.58.41
- CASTELLI** Cristina
UNIVERSITA CATTOLICA DE MILANO
LARGO A. GEMELLI, 1
I-20123 MILANO
TEL +39.2.4801.0312 FAX +39.2.7234.2280
- CASTILLON** Mireia
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
PASSATGE ROURA, 7, 1
E-08026 BARCELONA
TEL +34.456.32.25
- CERVELLO** Claudi
SECRETARIA GENERAL DF. JOVENTUT
CALABRIA, 147
E-08015 BARCELONA
TEL +34.483.83.89 FAX +34.483.83.20

- CIOGLI** Sabatina
I.P.S.C.T. "N. GARRONE"
VIA BRUXELLES, 17
I-00043 CIAMPINO (ROMA)
TEL +39.6.796.1424
- CHAMBERLAIN** David
OXFORD UNIVERSITY
CAREERS SERVICE
56, BANBURY ROAD
UK-OX2 6PA OXFORD
TEL +44.865.274.655 FAX +44.865.274.653
- CIAPPINA** Pietro
SCUOLA SUP. DI PSICOLOGIA APPLICATA
PRESIDENTE NAZIONALE S.I.P.O.
VIA S. CONDELLO, 6
I-89015 PARMA
TEL +39.966.22168 FAX +39.966.22161
- COMPANY** Frederic
UNIVERSITAT RAMON LLULL-BLANQUERNA
FACULTAT DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA
CISTER, 24-34
E-08022 BARCELONA
TEL +34.418.95.05 FAX +34.418.85.27
- CUNI JUTGLAR** Gérard
MANCOMUNITAT INTERMUNICIP. LA PLANA
ORIENTACIO I OCUPACIO
INCINERADORA, S/N
E-08519 MALLA (BARCELONA)
TEL +34.812.40.94 FAX +34.812.41.67
- D**
- DAGNAUX** Serge
CETIM
DEPT. PERSONNEL-RELATIONS SOCIALES
AVENUE FELIX LOUAT, 52
F-60304 SENLIS
TEL +33.44.583.120 FAX +33.44.583.180
- DANE** Margaret
HERIOT WATT UNIVERSITY
CAREERS ADVISOR SERVICE
RICCARTON CAMPUS
UK-EH14 4AS EDINBURGH
TEL +44.31.451.33.90 FAX +44.31.451.33.89
- DARGE** Gérard
PSY CAMPUS
RUE DU NOYER, 282/20
B-1040 BRUSSELS
- DE BARSTCH** Yann
ELECTRICITE ET GAZ DE FRANCE
DEPT RECRUTEMENT
RUE DE MONCEAU, 16 -BUREAU 505
F-75008 PARIS
TEL +33.1.4042.1080 FAX +33.1.4042.1002
- DEL CAMPO** Maria Elena
UNIVERSIDAD A DISTANCIA
FACULTAT DE PSICOLOGIA
CIUDAD UNIVERSITARIA S/N
E-28071 MADRID
TEL +34.91.398.62.57 FAX +34.91.398.62.16
- DE LA FUENTE** Yolanda
UNIVERSITAT RAMON LLULL-BLANQUERNA
FACULTAT DE PSICOLOGIA I PEDAGOGIA
CISTER, 24-34
E-08022 BARCELONA
TEL +34.418.95.05 FAX +34.418.85.27
- DE LEEUW,** Thelma
BRADFORD & ILKLEY COMMUNITY COLLEGE
VOCATIONAL GUIDANCE COUNSELLOR
CROFTON COURT, 19
UK-BD9 5PG HEALTON BRADFORD
TEL +44.274.481.645 FAX +44.274.481.645
- DE POTTER** Rudy
UNIVERSITEIT GENT
COORD. ADVIESCENTRUM VOOR STUDENTEN
SINT-PIETERSPLEIN, 7
B-9000 GENT
TEL +32.9.264.7000 FAX +32.9.264.3579
- DELHAXHE,** Michel
UNIVERSITE DE LIEGE
GUIDANCE ETUDE
ALLEE DU 6 AOUT - B11
B-4000 LIEGE
TEL +32.41.66 20 73 FAX +32.41.66 29 92
- DEMBROWER** Kristina
UNIVERSITEIT I LINKOPING
STUDENT CENTRUM
HUS ORIGO
S-581 83 LINKOPING
TEL +46.13.281.678 FAX +46.13.282.822

DEPREEUW

CATHOLIC UNIVERSITY LEUVEN
STUDY COUNSELLING SERVICE
NAAMSESTRAAT, 63
B-3000 LEUVEN

TEL +32.16.32.43.11 FAX +32.16.32.43.04

Eric**DUGDALE**

UNIVERSITY OF STRATHCLYDE
CAREERS SERVICE
RICHMOND STREET, 26
UK- G1 LXH GLASGOW

TEL +44.41.552.4400 FAX +44.41.552.0595

Keith**DHUGNEAIN,**

DUBLIN CITY UNIVERSITY
CAREERS & APPOINTMENT OFFICER
DUBLIN CITY UNIVERSITY, GLASNEVIN
IRL- DUBLIN 9

TEL +353.1.704.5163 FAX +353.1.704.5557

Muireann**E****DIAS**

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIENCIAS E TECNOLOGIA
QUINTA DA TORRE
P-2825 MONTE DE CAPARICA-LISBOA

TEL +351.1.295.4464 FAX +351.1.295.4461

Graca F.**ECHVERRIA,**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
CIENCIAS DE L'EDUCACIO
BALDIRI REIXACH, S/N
E-08028 BARCELONA

TEL +34.334.34.66 FAX +34.334.91.93

Benito**DIJK**

RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN

BROERSTRAAT, 5
NL-9712 CP GRONINGEN

TEL +31.50.635.548 FAX +31.50.635.539

Klaasje**ELTON WILSON**

UNIVERSITY WEST ENGLAND - BRISTOL
FRENCHAY CAMPUS
COLDHARBOUR LANE
UK-BS16 LQY BRISTOL

Jenifer**DOEKSEN**

CONSELLER D'ETUDIANTS
KONINGIN EMMALAAN, 36
NL-1191 BN OUDERKERK - AMSTEL

TEL +31.20.29631952

Endrika**EZRATTY**

ASSOCIATION BERNARD GREGORY
DIRECTEUR
RUE DE TURBIGO, 53
F- 75003 PARIS

TEL +33.1.4274.2740 FAX +33.1.4274.1803

José**DOUCET**

CENTRE PSYCHO-MEDICO-SOCIAL PSYCHOLOGUES
SCOLAIRES

CHAUSSÉE REINE ASTRID, 79
B-1420 BRAINE L'ALLEUD

FAX 32.81.61.00.15

Christine**F****DUBOIS**

UNIVERSITE MONS HAINAUT
PSYCHO-PEDAGOGIE
PLACE DU PARC, 20
B-7000 MONS

TEL +32.65.37.30.97 FAX +32.65.37.50.54

Pascale**FALGUERAS**

CAMARA DE COMERCIO DE BARCELONA
DIRECTOR FORMACION
DIAGONAL, 452
E-08006 BARCELONA

TEL +34.416.93.00 FAX +34.416.07.35

Francesco**DUFFELL**

UNILEVER UK LTD.

P.O. BOX 68 - UNILEVER HOUSE BLACKFRIARS
UK-EC4 P4BQ LONDON

TEL +44.71.822.5357 FAX +44.71.822.5121

Martin**FERANDO M.**

UNIVERSITAT POMPEU FABRA
ORIENTACIO ACADEMICA PROFESSIONAL
RAMBLA, 32
E-08002 BARCELONA

TEL +34.542.24.27

Claudia

FERRAGUT

UNIVERSITAT DE BARCELONA
SERVEI D'ESTUDIANTS
GRAN VIA, 58S
E-08007 BARCELONA
TEL +34.93.318.42.66 FAX +34.93.317.94.83

Gérard**FOX**

CAREERS RESEARCH AND ADVISORY CENT
SHERATON HOUSE, CASTLE PARK
UK-CB3 OAX CAMBRIDGE
TEL +44.223.460.277 FAX +44.223.311.708

Jennifer**FERRAN**

UNIVERSITE DE NICE
SERVICE RELATIONS UNIV.-ENTREPRISES - BUREAU
AVENUE JOSEPH VALLOT, 112
F-06100 NICE
TEL +33.93.52.99.81 FAX +33.93.52.94.19

Pascal**FREDTOFT**

STUDENT COUNSELLING
SCHOOL BUSINESS CLINICAL PSYCHOLOGY
NANSENSGADE, 19
D-1366 COPENHAGEN
TEL +45.1.3391.1410 FAX +45.1.3815.2721

Trine Charlotte**FIGGE,**

UNIVERSITAT HAMBURG
ZENTRUM FUR STUDIENBERATUNG & PSYCHO.
EDMUND - SIEMENS - ALLEE, 1
D-20146 HAMBURG
TEL +49-40-41233646 FAX +49-40-41232449

Peter**FIGUERA**

UNIVERSITAT DE BARCELONA
CIENCIAS DE L'EDUCACIO
BALDIRI REIXACH, S/N
E-08028 BARCELONA
TEL +34.332.34.36 FAX +34.334.91.93

Pilar**GALLAGHER**

UNIVERSITY COLLEGE OF DUBLIN
CAREERS AND APPOINTMENTS OFFICE
BELFIELD
IRL- DUBLIN 4
TEL +353-1-706.7679 FAX +353-1-706.1159

Joan**FOLCH**

INSTITUT MUNICIPAL DE FORMACIO AJUNTAMENT DE
REUS
TEROL, 1
E-43202 REUS (TARRAGONA)
TEL +34.977.33.18.37 FAX +34.977.33.11.20

Fina**GALLAGHER**

UNIVERSITY OF LIMERICK - CASTLEROY
COOPERATIVE EDUCATION MANAGER
IRL- CASTLEROY LIMERICK
TEL +353.61.333.644 FAX +353.61.330.976

Padraic**FONCK**

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
CENTRE INFORMATION-DOCUMENTATION
PLACE DE L'UNIVERSITE, 16
B-1348 LOUVAIN-LA NEUVE
TEL +32.10.472.706 FAX +32.10.454.614

Philippe**GALLEGO MATAS**

UNIVERSITAT RAMON LLULL
FACULTAT PSICOLOGIA BLANQUERNA
CARRER CISTER, 24 -34.
E-08022 BARCELONA
TEL +34.204.64.67

Sofia**FORBES**

ICL EUROPE
HUMAN RESOURCES MANAGER
HIGH STREET, 1 PUTNEY
UK-SW15 LSW LONDON
TEL +44.81.788.7272 FAX +44.81.565.6680

Peter**GARCIA**

SECRETARIA GENERAL DE JOVENTUT
CALABRIA, 147
E-08015 BARCELONA
TEL 483.83.83 FAX 483.83.00

Iolanda**FOULON**

UNIVERSITE RENES 2
INFORMATION DOCUMENTATION SUIO
AV. GASTON BERGER, 6
F-35043 RENES CEDEX
TEL +33.99.335.055

Catherine**GAVIN KRAMER**

FREIE UNIVERSITAT BERLIN
BRUMMERSTRASSE, 50
D-33 1000 BERLIN
TEL +49-30-216.5483 FAX +49-30-838.3913

Karin**GERMEAU**

UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES
CEREP - ORIENTATION PROFESSIONNELLE
AV. F. ROOSEVELT, 50 - CP. 193
B-1050 BRUSSELS
TEL 32.2.650.35.23 FAX +32.2.650.34.68

Fiorella

- | | | | |
|---|--------------------|--|-----------------|
| GIL BELTRAN
UNIVERSIDAD JAUME I
CAMPUS DE PENYETA ROJA
E-12071 CASTELLON
TEL +34.345.897 FAX +34.345.841 | Jose Manuel | GUAJARDO JORDAN
CENTRO GUIA, DIRECTOR
APARTADO DE CORREOS, 712
E-50080 ZARAGOZA
TEL +34.976.55.31.39 FAX +34.976.56.86.48 | Javier |
| GOEGBEUR
VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL - UUBIG
STUDENT ADVISORY SERVICE
PLEINLAAN, 2
B-1050 BRUSSELS
TEL +32.2.641.2318 FAX +32.2.641.3628 | Sandra | GUAJARDO VALDI
CENTRO GUIA
APARTADO DE CORREOS, 712
E-50080 ZARAGOZA
TEL +34.976.55.31.39 FAX +34.976.56.86.48 | Helena |
| GOLDSTEIN
UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES
PSYCAMPUS-CENTRE DE SANTE MENTALE
CP 184
B-1050 BRUSSELS
TEL +32.1.640.91.03 FAX +32.1.650.26.24 | Martine | GUARDIA MOTLLO
INSTITUT MUNICIPAL DE FORMACIO
AJUNTAMENT DE REUS
TEROL, 1 - BARRI GAUDI
E-43202 REUS (TARRAGONA)
TEL +34.977.33.18.37 FAX +34.977.33.11.20 | Coia |
| GONZALEZ
UNIVERSITAT DE BARCELONA
CIENCIES DE L'EDUCACIO
BALDIRI REIXACH, S/N
E-28028 BARCELONA
TEL +34.334.92.14 FAX +34.334.91.93 | Evangelina | GYNS
CATHOLIC UNIVERSITY OF LEUVEN
SOCIAL WORKER
BL. INKOMSTRAAT, 32
B-3000 LEUVEN
TEL +32.16.28.63.78 FAX +32.16.28.63.73 | Hilde |
| GOODMAN
UNIVERSITY OF BRISTOL
CAREERS ADVISORY SERVICE
PRIORY ROAD
UK-B5B 1TU BRISTOL
TEL +44.272.288.227 FAX +44.272.706.406 | Jeff | H | |
| GOVAERTS
CATHOLIC UNIVERSITY OF LEUVEN
NAAMSESTRAAT, 61
B-3000 LEUVEN
TEL +32.16.28.42.77 FAX +32.16.28.63.73 | Francis | HAELEWYN
KATHOLIEKE UNIVERSITEIT BRUSSEL
CONSEILLERIE D'ORIENTATION
AV. DE LA LIBERTE, 17
B-1080 BRUSSELS
TEL +32.2.412.42.19 FAX +32.2.412.42.00 | Willy |
| GRAHAM
PROCTER & GAMBLE
SCIENTIFIC LIAISON
NEWCASTLE TECHNICAL CENTRE
P.O.BOX FOREST HALL - N° 2
UK-NE12 9TS NEWCASTLE UPON TYNE
TEL +44.91.279.2041 FAX +44.91.279.1519 | Laurie | HAENECAERT
UNIVERSITEIT GENT
DEPT. SPECIAL EDUCATION
HENRI DUNANTLAAN, 2
B-9000 GENT
TEL +32.9.264.64.55 FAX +32.9.264.64.91 | Gaspar |
| GREER
UNIVERSITY OF KENT AT CANTERBURY
CAREERS ADVISORY SERVICE
UK-CT2 7ND CANTERBURY
TEL +44.227.764.000 FAX +44.227.475.438 | John | HAGLUND
STOCKHOLM UNIVERSITY
DEPT. OF POLITICAL SCIENCE
DOBELNSGATAN, 95, 6 TR
S-113 52 STOCKHOLM
TEL +46.8.163.406 FAX +46.8.152.529 | Ingegerd |

HAMMETT

UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON
CAREERS ADVISORY SERVICE
HIGHFIELD
UK-SO9 5NH SOUTHAMPTON
TEL +44.703.593.735 FAX

Roger

+44.703.593.037

HASLAM

UNIVERSITY OF DERBY
SENIOR CAREERS SERVICE
KEDNESTON ROAD
UK-DE22 LGB DERBY
TEL +44.332.622.240 FAX

Denise

+44.332.294.861

HAUGANN

UNIVERSITY OF OSLO
PB 1127
N-0317 BLINDERN OSLO
TEL +47.22.85.71.38 FAX

Else Nomrak

+47.22.85.44.58

HELSTOE Hjordis

UNIVERSITY OF TRONDHEIM
SOCIAL COUNSELLOR FOR STUDENTS
HELSETJENESTEN MHERMAN KRAGSVEG, 2
N-7035 TRONDHEIM
TEL +47.73.88.65.60 FAX

+47.73.88.65.27

HENDRIKX

CATHOLIC UNIVERSITY OF LEUVEN
SOCIAL WORKER
NAAMSESTRAAT, 80
B-3000 LEUVEN
TEL +32.16.28.44.32

Nancy

HEYNO

UNIVERSITY OF WESTMINSTER BIRKBECK
STUDENT COUNSELLOR
BOLSOVER STREET, 10418
UK-W1P 7HF LONDON
TEL +44.71.911.5000 FAX

Ann

+44.71.911.5182

HJOR

UNIVERSITY OF COPENHAGEN
LAW SCHOOL
ST. HANNIKESTRADE, 11, 2
D-1169 COPENHAGEN
TEL +45.35.32.26.26 FAX

Majken

+45.35.32.35.20

HURST

UNIVERSITY OF CENTRAL LANCASHIRE
DEPARTMENT OF PUBLIC POLICY
CORPORATION STREET
UKPR1 2HE PRESTON
TEL +44.772.301.201 FAX

Alan

+44.772.892.908

ISORNA

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
CARDENAL REIG, 13, 1° 2°
E- BARCELONA

M. Esperanza

ISUS BARADO

UNIVERSITAT DE LLEIDA
FACULTAT DE CIENCIES DE L'EDUCACIO
COMPLEX LA CAPARELLA S/N
S-25192 LLEIDA 25192
TEL +34.973.282.071 FAX

Sofia

+34.973.282.070

J**JACKSON**

UNIVERSITY OF LEEDS
ENTERPRISE UNIT
UK-LS2 9JT LEEDS
TEL +44.532.431.751

Paul

JACOBSEN

UNIVERSITY OF TRONDHEIM NORWAY
STUDENT CHAPLAIN
UNIT - AVH DRAGVOLL
N-7055 DRAGVOLL (TRONDHEIM)
TEL +47.73.59.19.80 FAX

Jarle

+47.73.88.65.27

JONES

UNIVERSITY OF WALES, ABERYSTWYTH
CAREERS ADVISORY SERVICE
PEN,CLAIS
UK-SY23 3D ABERYSTWYTH
TEL +44.970.622.378 FAX

Graham Russel

+44.970.622.370

K**KIBSGAARD**

UNIVERSITY OF COPENHAGEN
THE INTERNATIONAL OFFICE
FIOLSTRAEDE, 24, 1
DK-1010 COPENHAGEN
TEL +45.35.32.26.26 FAX

Elin

+45.35.32.39.00

KIE Marie Louise
UNIVERSITY OF TRONDHEIM
SOCIAL COUNSELLOR FOR STUDENTS
HELSETJENESTEN HERMAN KRAGS VEC 2
N-7035 TRONDHEIM
TEL +47.73.88.65.60 FAX +47.73.88.65.27

LASHERAS, Ricard
UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA
EDUCACIO ESPECIAL
TORRENT, 57, ATIC
E-08290 CERDANYOLA (BARCELONA)
TEL +34.692.60.22

KLAUS Joachim
UNIVERSITAT KARLSRUHE
STUDIENZENTRUM FUR SEHGESDADIGTE
BAHNHOFSTRASSE, 6
D-76137 KARLSRUHE
TEL +49.721.358.319 FAX +49.721.358.453

LEBAS François
UNIVERSITE MICHEL MONTAIGNE - BORDEAUX 3
ESPLANADE M. MONTAIGNE
F-33405 TALENCE CEDEX
TEL +33.56.84.50.23 FAX +33.56.84.50.90

KNIGGE-ILLNER Helga
FREIE UNIVERSITAT
ZE. STUDIENBERAT - PHYCHE DEPARTMENT
BRUMMERSTRASSE, 50
D-14195 BERLIN
TEL +49.30.838 33 91 FAX +49.30.838 39 13

LEDENT Michel
UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
DEPT. PSYCHOLOGY - ASAL
RUE DES WALLONS, 10
B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE
TEL +32.10.47.33.94 FAX +32.10.47.27.30

KRAUSS Sabine
UNIVERSITAT POLITECNICA CATALUNYA
PAU CASALS, 11
S-25620 TREMP (LLEIDA)
TEL +34.973.652.639 FAX 973.650.581

LE DISCOT Claude
UNIVERSITE DE PAU
S.U.I.O. - CAMPUS UNIVERSITAIRE
BP 540
F-64010 PAU CEDEX
TEL +44.59.02.71.42 FAX +44.59.92.33.55

L

LELANDAIS Daniel
UNIVERSITE PIERRE ET MARIE CURIE
PLACE JUSSIEU, 4
F-755252 PARIS CEDEX 5
TEL +33.1.4427.2524 FAX +33.1.4427.2522

LAGARDE Christiane
UNIVERSITE DE POITIERS
SCUIO - SERVICE INFORMATION ET ORIENTATION
AVENUE DU RECTEUR PINEAU, 93
F-86000 POITIERS
TEL +33.49.453.381 FAX +33.49.453.376

LERAY Nicole
UNIVERSITE PARIS - SUD
SCUIO
O.C.O. - BAT 333
F-91405 ORSAY CEDEX
TEL +33.69.416.137 FAX +33.69.412.589

LAGO Colin
UNIVERSITY OF SHEFFIELD
COUNSELLING SERVICE
LEAVYGREAVE ROAD, 61-69
UK-7RB SHEFFIELD
TEL +44.742.768.555 FAX +44.742.754.199

LOPEZ BALAGUER Gemma
UNIVERSITAT DE BARCELONA
GRAN VIA CORTS CATALANES, 585
E-08007 BARCELONA
TEL +34.318.42.66 FAX +34.317.94.83

LANGWEG B. Renate
GERMAN NAT. ASS. FOR STUDENT AFFAIRS
ADVICE BUREAU-APPLICANTS-DISABLED
DSW. WEBERSTRASSE, 55
D-53113 BONN
TEL +49.228.269065 FAX +49.228.264062

LLUCH GUASCH Anna
UNIVERSITAT DE BARCELONA
CIENCIES DE L'EDUCACIO
BALDIRI REIXACH, S/N
E-28028 BARCELONA
TEL +34.334.92.14 FAX +34.334.91.93

- LOE** **Isabelle**
 GUINNESS PLC.
 DEVELOPMENT MANAGER
 LANDMARK HOUSE, HAMMERSMITH BRIDGE
 UK-W6 9DP HAMERSMITH - LONDON
 TEL +44.81.846.8040 FAX +44.81.235.2410
- MESSIAEN** **Annick**
 UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES
 CEREP
 AV. F.D. ROOSEVELT, 50 - CP 193
 B-1050 BRUSSELS
 TEL +32.2.650.3523 FAX +32.2.650.3468
- MEYERING** **Margreet**
 ERASMUS UNIVERSITY
 FACULTY OF BUSINESS ADMINISTRATION
 POSTBUS 1730
 NL-3000 DR ROTTERDAM
 TEL +31.10.408.2003 FAX +31.10.452.6134
- MICHAUX V.D.MERSCH** **Françoise**
 UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
 ETUDES - PROFESSIONS - EMPLOI
 PLACE DE L'UNIVERSITE, 16
 B-1348 LOUVAIN-LA NEUVE
 TEL +32.10.472.706 FAX +32.10.454.614
- MICHELON** **Gianni**
 CIRED UNIVERSITA DI VENEZIA
 VIA GEN. CANTORE, 16
 I-30175 VENEZIA MARGHERA
 TEL +39.41.538.1475 FAX +39.41.93.22.68
- MONERA OLMOS** **Maria Luisa**
 FACULTAD CIENCIAS EDUCACION
 DR. SANCHIS SIVERA, 24
 E-46008 VALENCIA
 TEL +34.385.85.35
- MORAL BOADAS** **Silvia**
 UNIVERSITAT DE BARCELONA
 CIENCIES DE L'EDUCACIO
 BALDIRI REIXACH, S/N
 E-28028 BARCELONA
 TEL +34.334.92.14 FAX +34.334.91.93
- MOTTA** **Patrizia**
 POLITECNICO DI MILANO
 STUDENT AND CAREERS SERVICE
 PZA. LOENARDO DA VINZI, 32
 I-20133 MILANO 20133
 TEL +39.2.2399.2217 FAX +39.2.7060.2803
- MOUCHEL** **Gérard Guy**
 UNIVERSITE DE CAEN
 DIRECTEUR SCUIO
 ESPLANADE DE LA PAIX
 F-14032 CAEN CEDEX
 TEL +33.31.455.512 FAX +33.31.455.321
- MARIN** **Conxita**
 UNIVERSITAT DE BARCELONA
 BORSA DE TREBALL
 GRAN VIA CORTS CATALANES, 585
 E-08004 BARCELONA
 TEL +34.318.42.66 FAX +34.317.94.83
- MC DEVITT** **Craig**
 UNIVERSITY OF EDIMBOURG
 STUDENT ADVISORY AND COUNSELLING SERVICE
 BUCCLEUCH PLACE, 7
 UK-EH8 9LW EDINBOURG
 TEL +44.31.650 4170 FAX +44.31.650 2147
- MC DONALD** **Pauline**
 LIVERPOOL INSTITUTE OF HIGHER EDUC.
 CAREERS ADVISER SERVICE
 WOOLTON ROAD
 UK-L16 8ND LIVERPOOL
 TEL +44.51.737.3419 FAX +44.51.737.3664
- MATEOS** **TXOMIN**
 TORRENT DE LES TOIES, 5
 E-08530 LA GERRIGA (BARCELONA)
- MELIA ROSET** **Albert**
 GENERALITAT - DPT. PRESIDENCIA COMISSIONAT
 UNIVERSITATS I RECERCA
 TAPINERIA, 10, 4º
 E-08002 BARCELONA
 TEL +34.310.22.63 FAX +34.310.73.22
- MENDELOVA** **Elena**
 COMENIUS UNIVERSITY BRATISLAVA
 SUPPORT FOR VISUALLY IMP.STUDENTS
 MLYNSKA DOLINA
 SL-842 15 BRATISLAVA
 TEL +42.7.724.862 FAX +42.7.724.862

N

NOBLE
 INSTITUT D'EDUCATION MOTRICE
 A.P.F.
 RUE RONSARD
 F-33400 TALENCE
 TEL +33-56-84.49.90 FAX +33-56.84.96.65

Christophe

PAMIES
 UNIVERSITAT POMPEU FABRA
 SERVEI D'ATENCIO A COMUNITAT UNIV.
 PSEIG COLON, 17
 E- 08002 BARCELONA
 TEL +34.542.21.36 FAX +34.542.21.31

Anna

PARADISE
 UNIVERSITY OF WESTMINSTER
 CAREERS ADVISER
 BOLSOVER STREET, 104/108
 UK-WLP 7HF LONDON
 TEL +44.71.911.5184

Elaine

O

OLIVA PASTOR
 UNIVERSIDAD DE GRANADA
 C.O.I.E. VICERECTORIA DE ESTUDIANTES
 SEVERO OCHOA S/N
 E-18071 GRANADA
 TEL +34.958.243.135 FAX +34.958.243.134

Eva Maria

PATRICIO
 UNIVERSIDADE DE COIMBRA
 GABINETE APOIO EST. DEFICIENTE
 PALACIO DOS GRILOS, APARTADO 3001
 P-3000 COIMBRA
 TEL +351.39.33047 FAX +351.39.27994

Maria Isabel

ORDONEZ VALDES
 ESCOLA PIA DE CATALUNYA
 RONDA DE SANT PAU, 80, 2 Q
 E-08001 BARCELONA
 TEL +34.441.00.04 FAX +34.441.02.87

Salvador

PEARCE
 UNIVERSITY OF WESTMINSTER
 CAREERS SERVICE
 BOLSOVER STREET, 104-108
 UK-WLP 7HF LONDON
 UNITED KINGDOM
 TEL +44.71.911.5000 FAX +44.71.911.5182

Patricia

O'SULLIVAN
 UNIVERSITY COLLEGE OF DUBLIN
 DEAN OF WOMAN STUDENTS
 ROOM G003, ARTS BUILDING
 IRL- DUBLIN 4
 TEL +353.1.706.8366 FAX +353.1.269.4409

Carmel

PETHEN
 UNIVERSITY OF SHEFFIELD
 CAREERS ADVISORY SERVICE
 FAVELLROAD, 8/10
 UK-S3 7QX SHEFFIELD
 TEL +44.742.738.406 FAX +44.742.722.192

Richard

P

PAGES
 UNIVERSITE BORDEAUX 1
 SCUJO
 COURS LIBERATION, 351 - BAT 1° CYCLE
 F-33405 TALENCE
 TEL +33.56.846.372 FAX +33.56.848.338

Martine

PORRER
 UNIVERSITY OF EDINBOURG
 CAREERS SERVICE
 BUCCLEUCH PLACE, 33,
 UK- EH8 9JT EDINBOURG
 TEL +44.31.650.4670 FAX +44.31.650.4479

Robert

PALARD
 UNIVERSITE DE BORDEAUX 2
 INFORMATION-ORIENTATION
 RUE LEO SALGNAT, 146
 F-33076 BORDEAUX CEDEX
 TEL +33.57.57.13.81 FAX +33.57.57.11.20

Nicole

POULSEN
 STUDENTERRADGIVNINGEN CLINICAL PSYCHOLOGIST
 GRUNDTVIGSVEJ 27 ST.
 D-1864 FREDERIKSBERG
 TEL +45.31.21.77.68 FAX +45.31.21.55.45

Stig

POUTIER UNIVERSITE PARIS VI HANDICAP SANTE PLACE JUSSIEU, 4 - BOITE 146 F-75252 PARIS TEL +33.1.4427.3537 FAX +33.1.4427.3537	Chantal	REPETTO UNIVERSIDAD DE EDUC. A DISTANCIA CATEDRA DE ORIENTACION EDUCATIVA SENDA DEL REY S/N E-28040 MADRID TEL +34.91.398.69.62 FAX +34.91.398.66.99	Elvira
PRADEL LANSON CLINIQUE UNIVERSITAIRE G. HEUYER RUE DU CONVENTIONNEL CHIAPPE, 6 F-75013 PARIS 75013	Christine	REYNISH CITY UNIVERSITY DISABILITY OFFICE NORTHAMPTON SQUARE UK- LONDON TEL +44.71.477.8000 FAX +44.71.477.8561	Emma
PRADET UNIVERSITE D'HAUTE BRETAGNE SERVICE INFORMATION-ORIENTATION LA LANDE DU BREIL F-35000 RENNES CEDEX TEL +33.99.335.251 FAX +33.99.335.175	Myriam	RICKINSON UNIVERSITY OF BIRMINGHAM STUDENT SUPPORT AND CONSELLING SERV EDGBASTON UK-B15 2TT BIRMINGHAM TEL +44.21.414.5121 FAX +44.21.414.5133	Barbara
R		RIGAU OLIVER GENERALITAT - DEPT. PRESIDENCIA COMISSIONAT UNIVERSITATS I RECERCA TAPINERIA 10, 40 E-08002 BARCELONA TEL +34.310.22.63 FAX 319.13.84	Irène
RABAN CAMBRIDGE UNIVERSITY CAREERS SERVICE STUART HOUSE, MILL LANE UK-C82 LXE CAMBRIDGE TEL +44.223.338.288 FAX +44.223.338.281	Tony	RIPMEESTER EUROPEAN COMISSION DIREC.GENERAL RUE DE LA LOI, 200 - OFFICE C80 4/22 B-1049 BRUSSELS TEL +32.2.299.46.89 FAX +32.2.299.05.08	Nannette
RADERECHT CENTRAL SERVICES UNIT ARMSTRONG HOUSE, OXFORD ROAD UK-ML 7ED MANCHESTER TEL +44.61.236.8677 FAX +44.61.236.8541	Pat	ROBBRECHT VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL PSYCHOLOGY DEPT. PLEINLAAN, 2 B-1050 BRUSSELS TEL +32.2.641.23.18 FAX +32.2.641.36.28	Els
RAICH ESCURSELL UNIVERSITAT AUTONOMA DE BELLATERRA DPT. DE PSICOLOGIA E-08193 BELLATERRA (BARCELONA) TEL +34.581.10.31 FAX +34.581.23.24	Rosa Maria	ROCABERT UNIVERSIDAD DE VALENCIA FACULTAT DE PSICOLOGIA AVDA. BLASCO IBANEZ, 21 E-46010 VALENCIA TEL +34.96.386.44.20 FAX +34.96.386.46.71	Esperanza
RAZZANO FONDAZIONE RUI VIALE XXI APRILE, 36 I-00162 ROMA TEL +39.6.8632.1281 FAX +39.6.8632.2845	Alfredo	ROMERA PATRONATO DE ATENCION Y PREVENCION UNIVERSIDAD CARLOS III - MADRID E- MADRID	Rosario

ROTT
UNIVERSITY OF WUPPERTAL
ZENTRALE STUDIENBERATUNG
GAUSSTRASSE, 20
D-42097 WUPPERTAL
TEL +49.202.439 3281 FAX +49.202.439 2597

Gerhard

SCHILLING
BUNDESMINISTERIUM FUR WISSENSCHAFT UND
FORSCHUNG - STUDENBERATUNG
LEDERERGASSE, 35
A-1014 WIEN
TEL +43.1.402.3091 FAX +43.1.402.3033

Michael

ROURERA
UNIVERSITAT DE LLEIDA
DEP. DE PEDAGO/PSICO/SOCIOLOGIA
P. DE RONDA, 15, 8° 4°
E-25002 LLEIDA
TEL +34.973.260.335 FAX +34973.282.070

Ramon

SCHOLEFIELD
ST. PATRICKS COLLEGE MAYNOOTH IRL.
CAREERS ADVISER SERVICE
ST. PATRICKS COLLEGE, MAYNOOTH
IRL- CO. KILDARE
TEL +353.1.628.5222 FAX +353.1.628.4063

Derek

S

SALA
UNIVERSITA CATTOLICA DI MILANO

VIA BENACO, 24
I-20139 MILANO
TEL +39.2.5740.4522

Roberta

SIDIROPOULOU
THERMOPYLON STREET, 18
G-16674 AMO GLYFADA - ATHENS
TEL +30.1.965.0839 FAX +30.1.725.2227

Despina

SINDONI
UNIVERSITA CATOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO
VIALE LAZLO, 10
I-20135 MILANO
TEL +39.2.540.12.05 FAX +39.2.551.84224

Giovanna

SALA GOMEZ
GENERALITAT - DEPT. PRESIDENCIA COMISSIONAT
UNIVERSITATS I RECERCA
TAPINERIA, 10, 4°
E-08002 BARCELONA
TEL +34.310.22.63 FAX +34.310.73.22

Eugenia

SOLA MORALES
SANT IGNASI - ESTUDIS PROFESSIONALS
COORDINACIO GENERAL
CARRASCO I FORMIGUERA, 32
E- 08017 BARCELONA
TEL +34.203.90.16 FAX +34.205.71.55

Carmen

SANFELIU
LA GRANADA, 19-21, 4° 2°
E- MADRID
TEL +34.237.15.34

M.- Lidon

SOLHEIM
UNIVERSITY OF OSLO
PB 1127
N-0317 BLINDERN OSLO
TEL +47.22.85.71.33 FAX +47.22.85.44.58

Ellen Marie

SARTRE
UNIVERSITE DE LYON I
S.C.U.I.O.
BOULEVARD DU 11 NOVEMBRE 1918, 43
F-69622 VILLEURBANNE
TEL +33.79.72431383 FAX +33.79.72431209

Cécile

SOUTER
UNIVERSITY OF LEEDS
CAREERS SERVICE
UNIVERSITY ROAD
UK- LS2 9JT LEEDS
TEL +44.532.335.304 FAX +44.532.335.291

Clair

SCANDARIATO
UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELS
PSYCAMBUS
RUE BELLIARD, 203/5
B- 1040 BRUSSELS
TEL +32.2.280.0361 FAX +32.2.650.2624

Romano

STEPTOE
UNIVERSITY OF LONDON
CAREERS ADVISORY SERVICE
GORDON SQUARE, 50
UK-WC1H 0PQ LONDON
TEL +44.71.383.2796 FAX +44.71.383.5876

Brian

STIRRUP Jean
 THE QUEENS UNIVERSITY OF BELFAST
 CAREERS ADVISER SERVICE
 MALONE ROAD, 14
 IRL-BT9 5BN BELFAST (NORTH IRELAND)
 TEL +44.232.245.733 FAX +44.232.382.327

TROUP Gilliam E.
 GLASGOW CALEDONIAN UNIVERSITY
 CAREERS ADVISER SERVICES
 COWCADDEWS ROAD
 UK- GLASGOW
 TEL +44.41.331.3147 FAX +44.41.331.3005

STOKES Monica
 UPPSALA UNIVERSITY
 STUDENT AFFAIRS
 P.O.BOX 256
 S-75705 UPPSALA
 TEL +46.18.181874 FAX +46.18.181973

TWOMEY Patrice
 UNIVERSITY OF LIMERICK, CASTLETROY
 COOPERATIVE EDUCATION MANAGER
 PLASSEY PARK, CASTLEROY LIMERICK.
 IRL- LIMERICK
 TEL +353.61.333.644 FAX +353.61.330.976

STRAZZI Giuseppe
 UNIVERSITA CATTOLICA DE SACRO CUORE
 SERVIZIO ORIENTAMENTO
 L. GEMELLI, 1
 I-20123 MILANO
 TEL +39.2.7234.2417

V

VACIRCA Carlo
 FONDAZIONE RUI
 RELATIONS PUBLIQUES
 VIA MASCHERONI, 19
 I-20145 MILANO
 TEL +39.2.4801.0813 FAX +39.2.4819.286

T

TEMMINK Willem
 FOUNDATION HANDKAP AND STUDIE
 STUDENT COUNSELLOR SERVICE
 W. BARENTSASTRAAT, 5
 NL-3572 UTRECHT
 TEL +31.30.718.021 FAX +31.30.721.628

VAN ACKER Myriam
 CATHOLIC UNIVERSITY LEUVEN
 STUDY ADVISORY SERVICE
 BL. INKOMSTRAAT, 32
 B-3000 LEUVEN
 TEL +32.16.28.63.78 FAX +32.16.28.63.79

THIBAUT George
 UNIVERSITE MICHEL DE MONTAIGNE - BORDEAUX 3
 ESPLANADE M. MONTAIGNE
 F-33405 TALENCE CEDEX
 TEL +33.56.84.50.23 FAX +33.56.84.50.90

VAN ESBROEK Raoul
 VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL
 PLEINLAAN, 2
 B-1050 BRUSSELS
 TEL +32-2-641-22.88 FAX +32-2-641.22.20

THOMASSEN Terje
 UNIVERSITY OF TRONDHEIM
 HEALTH SERVICES
 HELSETJENESTEN VED UNIT
 N-7034 TRONDHEIM
 TEL +47.73.59.32.80 FAX +47.73.59.32.83

VAN HUYSEN Céline
 UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES
 PSYCAMPUS
 AVENUE Y. VAN HOORENBEEK, 278
 B-1160 BRUSSELS
 TEL +32.2.672.15.04 FAX +32.2.650.26.24

TORLA Jordi
 UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA
 SECRETARIA GENERAL DEL RECTORAT
 E-08193 BELLATERRA
 TEL +34.581.24.85 FAX +34.581.16.12

VETENBURG M. Josée
 CATHOLIC UNIVERSITY OF LEUVEN
 HOUSING SERVICE
 NAAMESSTRAAT, 80
 B-3000 LEUVEN
 TEL +32.16.28.44.02

VILARMAU

GENERALITAT DE CATALUNYA
OF. COOPERACIO AMB EUROPA
COMPT E URGELL, 240, 7º
E-08036 BARCELONA
TEL +34.419.38.03 FAX

Josep Maria

+34.321.81.17

WINDEN

CAREERS RESEARCH AND ADVISORY
CENT. HIGHER EDUCATION PROGRAMMES
SHERATON HOUSE, CASTLE PARK
UK-CB3 OAX CAMBRIDGE
TEL +44.223.460.277 FAX

Ruth

+44.223.311.708

VIRGOS ROVIRA

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
ARGUELLES, 39, PRINCIPAL
E- OVIEDO
TEL +34.98.510.41.11 FAX

Jose Maria

+34.98.522.62.54

WOLL

UNIVERSITY OF BRISTOL
A.D.S.I.
BERKELLY SQAURE, 22
UK-BS8 LHP BRISTOL
TEL +44.272.303.030 FAX

Bencie

+44.272.257.875

VRIENS

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
NIEUW E DOELENSTRAAT, 9
NL- 1012 AMSTERDAM
TEL +31.20.525.2995 FAX

Piet

+31.20.525.2999

WOOD

UNIVERSITY OF YORK
THE STABLES, CLAXTON HOUSE
UK-YO6 7SD CLAXTON YORK
TEL +44.904.468.604 FAX

Helen

+44.904.432.692

VUNDERINK

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM
LOOPBAAN ADVIES CENTRUM
OUDE TURFMARKT, 149
NL-1012 CP AMSTERDAM
TEL +31.20-525.24.6 FAX

Daan Philip

+31.20-525.20.41

W

WAHLSTROM

STOCKHOLM UNIVERSITY
INTERNATIONAL STUDENTS OFFICE
UNIVERSITETSVAGEN, 10 D
S-106 91 STOCKHOLM
TEL +46.8.16.21.73 FAX

Majken

+46.8.16.13.97

WALKER

UNIVERSITY COLLEGE OF DUBLIN
CAREERS SERVICE
LIBRARY BUILDING, U.C.D.
IRL- BELFIELD, DUBLIN
TEL +353.1.706.7573

Sandra

WALLIS

UNIVERSITY OF WARWICK
CAREERS ADVISOR SERVICE
UK-CV4 7AL COVENTRY
TEL +44.203.52.3619 FAX

Margaret Sheila

+44.203.52.4220