



EUROPE ORIENTATION

Université d'été - Summer School

Cours européen de formation des conseillers
d'orientation universitaire

European Training for University Counsellors

Université de Montpellier III

19 - 23 Juillet 1993

Organisation

FEDORA

Université Paul Valéry, Montpellier III (F)

Université Ramon Llull, Barcelona (E)

University of Leeds (UK)

Universidad Nacional de Educacion
a Distancia, Madrid (E)

Universitat de Barcelona (E)

Avec la collaboration de With the collaboration of:

Commission des Communautés européennes

Conseil régional du Languedoc - Roussillon (F)

Generalitat de Catalunya (E)

Politecnico di Milano (I)

Fondazione Rui, Roma (I)

PROGRAMME

UNIVERSITE PAUL VALERY - MONTPELLIER - FRANCE (AMPHITHEATRE C)

LUNDI 19 JUILLET 1993

Les systèmes éducatifs universitaires de 4 pays européens: Allemagne - Angleterre - Espagne - France.

- 9,00 - 9,15 Inauguration et presentation generale du cours
9,15 - 9,45 Premier exposé: The German Higher Education System
Intervenant: Mme Barbara KEHM, Allemagne
9,45 - 10,15 Deuxieme exposé: Le système de formation britannique
au niveau de l'enseignement supérieur
Intervenant: M. John BELL, Royaume Uni
10,15 - 10,30 Questions des participants
10,30 - 10,45 Pause café
10,45 - 11,15 Troisième exposé: The university education system in Spain
Intervenant: M. Josep VILARMAU, Espagne
11,15 - 11,45 Quatrième exposé: Systeme éducatif français
Intervenant M. Gerard-Guy MOUCHEL, France
11,45 - 12,00 Questions des participants
12,00 - 12,15 Présentation des 4 ateliers de l'après-midi
12,45 DEJEUNER
14,15 - 16,00 Ateliers
Atelier 1 - National and European questions in every day advisory
work in German Higher Education
Animateur: Mme Karin GAVIN KRAMER, Allemagne
Atelier 2 - The problems and worries of students who come to study in the UK
Animateur: M. Noel STARR, Royaume Uni
Atelier 3 - Le système éducatif espagnol et pratique de l'orientation universitaire
Animateur: Mme Olga CARBO BADAL, Espagne
Atelier 4 - Présentation de l'organisation de l'enseignement supérieur
en France. Les étudiants étrangers en France
Animateur: Mme Thérèse PATUREL, France
16,00 - 16,15 Pause
16,15 - 17,00 Ateliers
17,00 - 17,45 Préparation des synthèses des ateliers.

MERCREDI 21 JUILLET 1993 L'emploi des Jeunes sortis des Universités

- 9,00 - 9,30 Premier exposé: Labour market, employment and recruitment
of graduate in Germany
Intervenant: M..Bernard JENSCHKE, Allemagne
9,30 - 10,00 Deuxieme exposé: The transition from university to employment in the UK
Intervenant: Monsieur Richard PETHEN, Royaume-Uni
10,00 - 10,30 Questions des participants
10,30 - 10,45 Pause café
10,45 - 11,15 Troisième exposé: Universidad y mercado de trabajo en Espana
Intervenant: M. Manuel LOPEZ QUERO, Espagne
11,15 - 11,45 Quatrième exposé: Transitions Formation-Emploi
Intervenant: M. Francis GUGENHEIM, France
11,45 - 12,15 Questions des participants
12,15 - 12,30 Présentation des 4 ateliers de l'après-midi
12,45 DEJEUNER
14,15 - 16,00 Ateliers
Atelier 1 - How German graduates find employment
Animateur: Mme Nicola de MENEZES, Allemagne
Atelier 2 - Transition from education to employment in the U.K.
Animateur: M. Jeff GOODMAN, Royaume Uni
Atelier 3 - Augmenter sa qualification, jouer sur ses differences
Animateur: M. Pascal FERRAN, France
15,45 - 16,00 Pause
16,00 - 16,45 Ateliers
16,45 - 17,30 Préparation des synthèses des ateliers.

MARDI 20 JUILLET 1993 Les techniques d'Orientation dans les Services Universitaires

- 9,00 - 9,30 Premier exposé: Methodes et techniques pour les services
d'orientation en Allemagne
Intervenant: M. Gerhart ROTT, Allemagne
9,30 - 10,00 Deuxieme exposé: Guidance technique in Higher Education in the U.K.
Intervenant: Mme VAL BUTCHER, Royaume Uni
10,00 - 10,15 Questions des participants
10,15 - 10,30 Pause café
10,30 - 11,00 Troisième exposé: Guidance technique in the Spanish Universities
Intervenant: Mme Elvira REPETTO
11,00 - 11,30 Quatrième exposé: Quelques réflexions sur les pratiques de
l'information et de l'orientation à l'Université
Intervenant Mme Bernadette DUMORÀ
11,45 - 12,00 Questions des participants
11,45 - 12,00 Présentation des 4 ateliers de l'après-midi
12,45 DEJEUNER
14,15 - 16,00 Ateliers
Atelier 1 - Counselling Services in Germany
Animateur: Mme Carmen BUIRAN - Allemagne
Atelier 2 - Identification of student needs and the development of guidance
techniques in UK Universities
Animateur: Mme Margaret KNIGHT Royaume Uni
Atelier 3 - Les techniques d'orientation dans les services universitaires
Animateur: Mme M.Luisa MONERA OLMO, Espagne
Atelier 4 - Les services d'information, d'initiation et d'insertion professionnelle en France
Animateur: M. Serge HERMINE, France
16,00 - 16,15 Pause
16,15 - 17,00 Ateliers
17,00 - 17,45 Préparation des synthèses des ateliers.

JEUDI 22 JUILLET 1993 Les programmes de mobilité de la CE, les banques des données concernant l'éducation et l'emploi en Europe

- 9,00 - 9,30 Premier exposé
Intervenant: M. Frederic COMPANY, Espagne
9,30 - 10,00 Deuxieme exposé
Intervenant: Monsieur Franck BIANCHIERI, France
10,00 - 10,15 Questions des participants
10,15 - 10,30 Pause café
10,30 - 11,00 Troisième exposé
Intervenant: Représentant de la Commission Européenne
11,00 - 11,30 Questions des participants .
12,00 DEJEUNER

VENDREDI 23 JUILLET 1993

- 9,00 - 10,00 Présentation des conclusions des 2 ateliers
10,00 - 10,30 Questions des participants
10,30 - 10,45 Pause café
10,45 - 11,15 Rapport de synthèse et conclusions générales
Intervenant: M. Pierre BENEDETTO
11,15 - 11,45 Perspectives à l'issue de cette première session
du cours d'été Europe-Orientation
Intervenant: M. Jean-Marie BURNET
12,00 DEJEUNER



EUROPE ORIENTATION

Université d'été - Summer School

Cours européen de formation des conseillers
d'orientation universitaire

European Training for University Counsellors

Université de Montpellier III
19 - 23 Juillet 1993

Organisation

FEDORA
Université Paul Valéry, Montpellier III (F)
Université Ramon Llull, Barcelona (E)
University of Leeds (UK)
Universidad Nacional de Educacion
a Distancia, Madrid (E)
Universitat de Barcelona (E)

Avec la collaboration de With the collaboration of:

Commission des Communautés européennes
Conseil régional du Languedoc - Roussillon (F)
Generalitat de Catalunya (E)
Politecnico di Milano (I)
Fondazione Rui, Roma (I)

Index

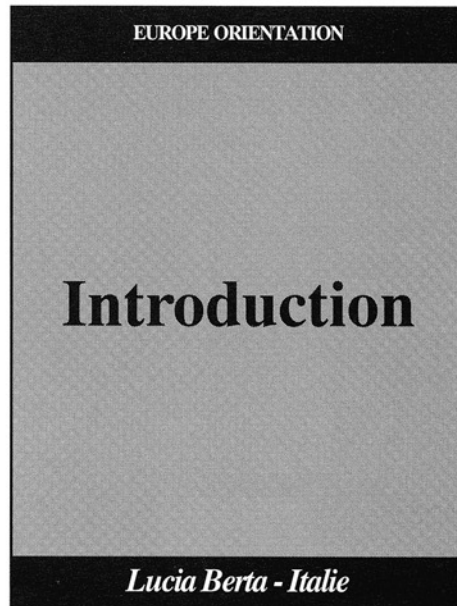
Introduction, Lucia Berta	pag. 5	Atelier 3: Les techniques d'orientation dans les services universitaires	
Participants	pag. 6	Communication de Maria Luisa Monera Olmos	pag. 40
19 juillet 1993		Rapport de l'atelier	pag. 42
Exposés / Presentations		Atelier 4: Les services d'information, d'initiation et d'insertion professionnelle en France	
The German Higher Education System, Barbara Kehm	pag. 9	Communication de Serge Hermine	pag. 42
Le système de formation britannique au niveau de l'enseignement supérieur, John Bell	pag. 12	Rapport de l'atelier	pag. 43
The University Education System in Spain, Josep Vilarmau	pag. 14		
Ateliers / Workshops		21 juillet 1993	
Atelier 1: National and European question in every day advisory work in German Higher Education		Exposés / Presentations	
Communication de Karin Gavin-Kramer	pag. 17	Labour market, employment and recruitment of graduates in Germany, Bernard Jenschke	pag. 45
Rapport de l'atelier	pag. 18	The transition from university to employment in the U.K., Richard Pethen	pag. 48
Atelier 2: The problems and worries of students who come to study in the U.K.		L'insertion professionnelle des diplômés des universités françaises: enquêtes réalisées et rôle des structures de formation dans les processus de transition de la formation à l'emploi, Francis Gugenheim	pag. 50
Communication de Noël Starr	pag. 19		
Rapport de l'atelier	pag. 19	Ateliers / Workshops	
Atelier 3: Le système éducatif espagnol et la pratique de l'orientation universitaire		Atelier 1: How German Graduates find employment	
Communication de Olga Carbo Badal	pag. 20	Communication de Nicola De Menezes	pag. 53
Rapport de l'atelier	pag. 22	Atelier 2: Transition from education to employment in the U.K.	
Atelier 4: Présentation de l'organisation de l'enseignement supérieur en France.		Communication de Jeff Goodman	pag. 53
Communication de Thérèse Paturel	pag. 23	Rapport de l'atelier	pag. 54
Rapport de l'atelier	pag. 26	Atelier 3: L'insertion professionnelle des étudiants de second cycle en France	
		Communication de Pascal Ferran	pag. 54
		Rapport de l'atelier	pag. 55
20 juillet 1993			
Exposés / Presentations		22 juillet 1993	
Methods and techniques applied by German counselling services, Gerhart Rott	pag. 27	Exposés / Presentations	
Guidance techniques in Higher Education in the UK, Val Butcher	pag. 31	Les travaux en matière de constitution et d'accès à des banques des données concernant l'éducation et l'emploi en Europe, Frederic J. Company	pag. 57
Guidance techniques in the Spanish Universities, Elvira Repetto	pag. 33	Les futures tendances des programmes de coopération en matière d'éducation et de formation de la communauté européenne, Franck Bianchieri	pag. 58
Quelques réflexions sur les pratiques de l'information et de l'orientation à l'Université, Bernadette Dumora	pag. 36	Le système éducatif universitaire en France, Gerard Guy Mouchel	pag. 60
Ateliers / Workshops			
Atelier 1: Counselling Services in Germany		23 juillet 1993	
Rapport de l'atelier	pag. 39	Rapport de synthèse et conclusions générales, Pierre Benedetto	pag. 61
Atelier 2: Identification of student needs and the development of guidance techniques in U.K. Universities		Perspectives à l'issue de cette première session du cours d'été Europe-Orientation, Jean-Marie Burnet	pag. 63
Communication de Margaret Knight	pag. 39		
Rapport de l'atelier	pag. 40		

Chers collègues et amis

je vous donne la bienvenue à cette première session de l' Université d'été Europe-orientation.

Je suis très heureuse de constater que parmi vous je retrouve des visages bien connus et que je peux aussi découvrir nombreux nouveaux collègues; je me réjouis particulièrement de ça, l'un de but de ce cours étant d'offrir un service surtout aux non -membres de FEDORA et d'avoir avec eux une particulière occasion de confrontation.

Le groupe FEDORA/ FORMATION a commencé son chemin à Berlin, à la conclusion du cinquième Congrès de FEDORA et nous nous sommes rencontrés à Camerino , le dernier septembre pour notre premier Colloque. Là bas on a travaillé beaucoup et on a surtout réfléchi sur la nécessité d'organiser des cours de formation ouverts à tout conseiller désirant socialiser ses expériences de travail et augmenter ses connaissances en matière de systèmes de formation de l'enseignement supérieur, de techniques d'orientation uni-



versitaire et de situations problématiques liées à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en Europe.

Au cours de ces journées de formation tout à fait premières , bien qu'il y aura des exposés théoriques, on fera surtout recours à votre participation active aux ateliers, car nous croyons que ce soit l'unique façon de réaliser un apprentissage réellement significatif. Nous souhaitons ainsi de vous offrir la possibilité de découvrir des voies de changement fonctionnel à la solution des éventuelles difficultés rencontrées dans votre pratique professionnelle.

Nous allons commencer, pour cette année, par l'exploration de quatre pays européens:

Allemagne, Espagne, France, Royaume Uni, au point de vue du système d'enseignement supérieur et des méthodes de travail adoptés par nos collègues de ces pays.

Notre désir et notre espoir - peut être un peu ambitieux - c'est de poursuivre les prochaines années de façon systématique, faisant le tour des autres pays européens - dans la perspective d'une véritable formation continue de niveau universitaire et qui soit reconnue comme telle par la Communauté Européenne qui, pour l'instant, nous a manifesté son avis favorable et nous a donné son soutien financier pour la réalisation de cette première session.

Avant de commencer notre aventure je désire enfin remercier les 6 universités européennes qui ont accepté de soutenir notre projet et - évidemment en particulier , en la personne de son Président M. Maurin - l'Université de Montpellier qui nous accueille de façon si agréable pendant ces journées.

Bon travail à nous tous

Daniel ANAYA NIETO Profesor
UNED - c/ Senda Del Rey, S/N
E-28 040 MADRID
Tel.: 34-13986964 Fax: 34-13986699

Adriana ASTI
Ufficio Internazionale - Associazione Laureati
Politecnico di Milano
Piazza L. Da Vinci 32 - I-20133 MILANO
Tel.: 39-2 23992540 Fax: 39-2 70636408

Colette AUNGIER Careers Adviser
Careers and Appointments Service East Chapel -
Trinity College - IRL - DUBLIN 2
Tel.: 353-17021721 Fax: 353-16793295

Angela BAGUENA
Oficina de Cooperacio Educativa i Cientifica
amb la Comunitat Europea
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya
c/Urgell, 240, pl.7 - E- 08036 BARCELONA
Tel.: 34-3 4193 803 Fax.: 34-3 32181 17

BALLESTEROS VELAZQUEZ Belen Recaria
Universidad Nacional de Educ. a Distancia -
c/ Senda del Rey, s/n - E- 28040 MADRID
Tel.: 34 -1 398 69 62 Fax.: 34 -1398 66 99

Marie-Therese BELLAN Directeur-Adjoint
SCUIO Université Montpellier I - 5, bld Henri IV -
B.P. 1017 - F-34006 MONTPELLIER Cedex
Tel.: 33- 67 5417 37 Fax.: 33- 67 4102 46

John BELL Professeur - Pro-Vice Chancellor
University of Leeds - Careers Service
University of Leeds - UK-LEEDS LS2 9 JT
Tel.: 44-532 335 283 Fax.: 44-532 335 291

Micheline BELLE Conseillère d'orientation
CIDO - Université PARIS V - Rene DESCARTES
12, rue de l'Ecole de Medecine - F-75006 PARIS
Tel.: 33- 40 4616 51 Fax: 33 - 40 4616 67

Pierre BENEDETTO Vice-President -Directeur
SCUIO Université Montpellier 3 - Route de Mende
B.P. 5043 - F-34032 MONTPELLIER Cedex
Tel.: 33 - 67 14 23 43 Fax.: 33 - 6714 20 52

Lucia BERTA
Fondazione Rui -Viale XXI Aprile 36 -I- 00162 ROMA
Tel.: 39-6 86321281 Fax.: 39-6 86322 845

Franck BIANCHERI
Prometheus Europe - 23, rue Blanche - F-75009 PARIS
Tel.: 33-142 8192 20 Fax.: 33-142 819214

Kees J. BLOYS VAN TRESLONG
Counsellor department of chemistry
Leiden University - Gorlaeus Laboratories
P.O. Box 9502 - NL -2300 RA LEIDEN
Tel.: 31-71274379 Fax.: 31-7127453721

Christian BOUILLE Directeur
SCUIO Université de Montpellier II
Place E. Bataillon - F - 34 000 MONTPELLIER
Tel. 33-6714 30 66 Fax.: 33-67 14 30 31

Brian E. STEPTOE Director
University of London - Careers Advisory Service -
Central Office - 50 Gordon Square -
UK - WC1H 0PQ LONDON
Tel.: 44-713832796 Fax: 44-713835876

Kay H. BUIKSTRA
Director of Education and Students Services
Department of Education
Faculty of Social and Behavioural Sciences
Wassenaarseweg 52 - NL - 2333 AK LEIDEN
Tel.: 31- 7127 40 32 Fax.: 31- 7127 3619

Carmen BURIAN
Jean-Marie BURNET Directeur
CID - Université Catholique de Louvain
Place de l'Université, 16
B-1348 LOUVAIN LA NEUVE
Tel.: 32-10 47 27 06 Fax.: 32-10 45 4614

Participants

Val BUTCHER Director of Enterprise
University of Leeds - Enterprise Unit
UK- LS2 9JT LEEDS
Tel.: 44-532 335313 Fax.: 44-532 334095

Denise CABRUJA FONT
Professeur d'anglais en secondaire
IES Stacoloma de Farners - Sta Colona de Farners -
E-17005 GIRONA
Tel.: 34-72 23 87 95 Fax.: 34-72 22 16 47

Josefina CAMBRA
Rambla de Catalunya, 8 Pral. - E-08007 BARCELONA
Tel.: 34-3 317 04 28 Fax.: 34-3 412 49 07

Marie-Paule CAPALDI Secrétaire
SCUIO Université Montpellier 3 - Route de Mende
B.P. 5043 - F - 34032 MONTPELLIER Cedex 1
Tel.: 33-67 14 23 41 Fax.: 33-67 14 20 52

Olga CARBO BADAL Conseiller d'orientation
Universitat Jaume I, Campus de la Penya Roja -
E-12071 CASTELLO DE LA PLANA
Tel.: 34-64 345667 Fax.: 34-64 34 5841

Pietro CIAPPINA Psicologo orientamento
Via S. Condello, 6 - I - 89045 PALMI (RC)
Tel.: 39-9 66 22168 Fax.: 39-9 66 22161

Sofia CIAPPINA Consigliere d'orientamento
Via N. Bettoni 9 - I - 00153 ROMA
Tel.: 39-6 158 97 509 Fax.: 39-9 84175 705

Sabatina CIOGLI
Ist. Prof. Ser. Com. Tur- Scuola Secondaria Superiore
Via della Stella 7 - I- 00041 ALBANO LAZIALE (RM)
Tel.: 39-6 932 08 90 Fax.: 39-6 932 3128

Irene COLINAS FERNANDEZ Orientadora
Avda Castillo s/n Alcalá de Henares - E- MADRID
Tel.: 34-18814145

Frederic COMPANY Professeur
Oficina de Cooperacio Educativa i Cientifica amb la
Comunitat Europea - Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya c/Urgell, 240, pl.7
E- 08036 BARCELONA
Tel.:34-3 4193803 Fax.:34-3 3218117

Jane CONWAY Careers Adviser
Careers Service, University of Leeds - UK-LEEDS LS2 9JT
Tel.: 44-532 335 283 Fax.: 44-532 335 291

Elena DEL CAMPO ADRIAN Profesora de Universidad
Facultad de psicología - Universidad Nacional de
ED a distancia - E- 28080 MADRID
Tel.: 34-1 39 86 2 57 Fax.: 34-139 86 234

Dionisio DEL RIO SADORNIL Profesor Titular
Universidad Nacional de Educ. a Distancia
c/ Senda del Rey, s/n - E- 28040 MADRID
Tel.: 34-1 39 86 964 Fax.: 34-139 86 699

Yolanda DE LA FUENTE Secretaria
Oficina de Cooperacio Educativa i Cientifica amb la
Comunitat Europea - Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya c/Urgell, 240, pl.7
E- 08036 BARCELONA
Tel.: 34-3 4193 803 Fax.: 34-3 32181 17

Nicola DE MENEZES Project manager
Staufenbiel IBA-Institut Konrad - Adenauer Str. 21
D -5000 KOLN 1
Tel.: 49-221 12 40 38 Fax.: 49-221 12 40 30

Endrika DOEKSEN Conseiller d'étudiants
Koningin Emmalaass 36
NL- 1191 BN Ouderkerk a/d Amstel
Tel.: 31-30 296 319

Bernadette DUMORA Maître Conférences
Université de Bordeaux 2 - Domaine de Talence -
Departement de Psychologie -
146, rue Leo Saignat - F- 33076 BORDEAUX Cedex
Tel.: 33-56 22 77 25

Montserrat FERNANDEZ Service d'information
Servei d'Estudiants Universitat de Barcelona
Gran Vic de les Corts Catalanes - 585
E- 08007 BCN BARCELONA
Tel.: 34-3 31 84 266

Pascal FERRAN Ingenieur
Université de Nice - Service Relations Universités
Entreprises - Avenue Joseph Vallot - F - 06100 NICE
Tel.: 33-93 52 99 81 Fax.: 33-93 52 99 19

Fina FOLCH i MOGROBEJO Psicologa
C/Terol, 1- Barri Gaudi - E - 43202 REUS
Tel.: 34-77 75 96 40/41 Fax.: 34-77 34 4162

Philippe FONCK Conseiller Études-Professions
16, place de l'Université - B- 1348 LOUVAIN LA NEUVE
Tel.: 32-10 47 27 06 Fax.: 32-10 45 4614

Pere FONTAN Professeur
Universitat Ramon Llull - c/ Cister, 24-34
E- 08022 BARCELONA
Tel.: 34-3 56 24 5 65

Sofia GALLEGO Professeur
Universitat Ramon Llull - C/ Cister, 24-34
E-08022 BARCELONA
Tel.: 34-3 20 4 64 67

Karin GAVIN KRAMER Studienberaterin
Freie Universität Berlin - ZE Studien Psychologische
Beratung - Brümmerstr.50 D- 1000 BERLIN 33
Tel. 49-30 838 52 37 Fax.: 49 -30 83163 04

Michael GAVIN Careers adviser
University of Cambridge - Careers Service - Stuart
House - Mill Lane - U.K. - CB2 IXE CAMBRIDGE
Tel.: 44-223 338 288 Fax.: 44-223 338 281

GIRELLI
COS Facoltà di Architettura - Politecnico di Milano
Piazza L. Da Vinci 32 - I-20133 Milano
Tel.: 39-2 23 99 2540 Fax: 39-2 23 99 2610

Evangelina GONZALEZ FERNANDEZ Orientadora
Universitat de Barcelona -Divisio Ciències de l'Educacio
Servei d'orientacio universitaria
Baldri Reixach, s/ n - E - 08028 BARCELONA
Tel.: 34-3 33 4 9 214 Fax.: 34-3 33 4 9 193

Jeff GOODMAN Deputy Head of Careers Service
University of Bristol - Careers Advisory Service -
11 Priory Road - UK BS8 1TU BRISTOL
Tel.: 44-272 288 227 Fax.: 44-272 732 657

Aimée GRANGEON Documentaliste
Documentation - Université Paul Valéry - B.P.
5043 - F 34032MONTPELLIER Cedex
Tel.: 33-67 14 2011 Fax.: 33-67 14 20 52

Javier GUAJARDO JORDAN Director del centro
de informacion - Centro Guia -
Arzobispo Apalaza, 5 - E-50080 ZARAGOZA
Tel.: 34-76553139 / 76 55 30 38 Fax.: 34-76568648

Francis GUGENHEIM Responsable de l'Observatoire
Université des Sciences et Technologies de Lille
OFIP - Bat. A - F - 59655 VILLENEUVE D'ASCQ Cédex
Tel.: 33-20 43 69 60 Fax.: 33-20 43 49 95

Serge HERMINE Directeur
CIDO Université René Descartes
12, Rue de l'Ecole de Médecine - 75006 PARIS
Tel.: 33-40 46 16 45 Fax.: 33-40 46 16 67

Maria Soledad IBARRA SAIZ Recaria de Investigacion
Universidad Nacional de Educ. a Distancia
c/ Senda del Rey, s/n - E- 28040 MADRID
Tel.: 34-1 398 69 59 Fax.: 34-1 398 66 99

Sofia ISUS BARADO
C/Roca Labrador, 8, 3r, 2a - E- 25003 LLEIDA
Tel.: 34-973 26 24 34 Fax.: 34- 973 27 45 38

Paul JACKSON
Enterprise Unit - University of Leeds
U.K. LEEDS LS2 9JT
Tel.: 44- 532 336659 Fax.: 44- 532 334095

Bernhard JENSCHKE Leitender Verwaltungsdirektor
Landearbeitsamt Berlin-Brandenburg 10962
Postfach 610189 - D BERLIN 61
Tel.: 49-302532-2601 Fax.:49-302532-4999

Barbara M. KEHM
Wissen Schaffliches Zentrum für Berufs und
Hochschulforschung - Universität Kassel
Gesamthochschule - Henschelstr. 4, D-3500 KASSEL
Tel.: 49- 561-804-3020 Fax.: 49- 561-804-3301

Margaret KNIGHT International Student Programme
Officer - Office of International Programs -
University of Leeds - UK LEEDS - LS2 9JT
Tel.: 44-532 335 313 Fax.: 44-532 334123

Marga LALANDE CASTRO Orientadora
D. Ensenyament - Diagonal 682 PL 2
E-08034 BARCELONA
Tel.: 28017 17 Fax.: 2804 683

Jean LEZIART Conseiller d'orientation
SUIO - Université Rennes 2 - 6, av. G. Berger
F-35043 RENNES Cedex
Tel.: 33-99 33 52 57

Anna LLUCH Counsellor
Universitat de Barcelona, Divisio V: Servei
d'Orientacio Universitaria -
C/Baldri Reixach s/n - E 08028 BARCELONA
Tel.: 34-3 334 90 08 Fax.: 34-3 334 9193

Gemma LOPEZ i BALAGUER Counsellor
Servei d'Orientacio Universitaria - Vice-Rectorat
d'Estudiants - Universitat de Barcelona -
Gran via de les corts catalanes 589 - E-08007 BARCELONA
Tel.: 34-3 18 42 66 (ext. 2009) Fax.: 34-33179483

Antonio MANSO LUENGO Orientador
C/ Cristo del Mercado 5 - 2º B - SOEV - E - SEGOVIA
Tel.: 34-11431617 Fax.: 34-11431617

Lalande MARGA Orientadora
D. Ensenyament Diagonal 682 PC2 - 08034 BARCELONA
Tel.: 34 3 2801717 Fax.: 34 3 2804683

Margarita MAZZELLA DI BOSCO
Responsable relations internationales Universidad de
Alicante - Vice Rectorado de Alumnado y Extension
Universitaria AP. Correus 99 - E-03080 ALACANT
Tel.: 34-6 5903475 Fax.: 34-6 5903672

Stephen MC NAIR
Conseiller d'Enseignement au Ministère de l'Emploi
University of Leeds - Enterprise Unit - UK - LEEDS LS2 9JT
Tel.: 44- 532 336659 Fax.: 44- 532 334095

M. Luisa MONERA OLMOS
Professeur - Conseillère Universitaire
Faculte de Sciences de l'Education
Av. Blasco Ibanez, 21 - E - 46010 VALENCIA
Tel.: 34- 3 3864427

Irini MORAVA Counsellor
Municipal Organisation for Youth and Sports -
Information Center - 1 Diagoridon Str.
GR -85100 RODOS HELLAS
Tel.: 30-24136083 (36090) Fax.: 30-24133812

Patrizia MOTTA Student Adviser
I.S.U. Politecnico di Milano - Centro Orientamento
Piazza Leonardo da Vinci, 32 - I-20133 MILANO
Tel.: 39-2 236 75 32 Fax.: 39-2 7060 2803

Gerard Guy MOUCHEL Professeur - Directeur du SCUJO
SCUJO, Université de Caen - Esplanade de la Paix
F - 14032 CAEN Cedex
Tel.:33-31455512 Fax.: 33-31455600

Henri MULLER Conseiller Études-Professions
CID - Université Catholique de Louvain - Place de
l'Université 16 - B-1348 LOUVAIN LA NEUVE
Tel.: 32 10 451426 Fax.: 32 10 454614

Carmen ONATE GOMEZ
ICE Universidad Politecnica de Madrid - ETSI
Caminos - Ciudad Universitaria - E - 28040 MADRID
Tel.: 34-133 6 6 813 Fax.: 34-133 6 6 812

Rosa ORPINA i ARGEMI Professora de Catala
Departament d'Ensenyament - Generalitat Catalunya
Font Santa, 13 - E - 17143 JAFRE DE TER
Tel.: 34 72 768137 Fax.: 34 72 221647

Emilia PAGES ROCA Professeur secondaire
IFP Sant Feliu de Guixols - Rue Mall
Sant Felin de Guixols - E - 17002 GIRONA
Tel. 34-72 20 94 92 Fax.: 34- 72 2216 47

Montserrat PALLESA MERCADE
Servei d'orientacio - Institut Municipal de Formacio
E- 43202 REUS
Tel.: 34-77 75 96 40/41 Fax.: 34-77 34 4162

M.Luisa PALLOTINO
Fondazione Rui - Viale XXI Aprile 36 - I - ROMA 00162
Tel.: 39- 6 86321281 Fax.: 39- 6 86322845

M.Antonia PAMIES GARCIA Etudiante
C/CISTER 24-34, Universitat Ramon Llull -
Facultat Psicologia i Pedagogia Blanquera
E-08022 BARCELONA
Tel.: 34-3 32 276 21

Thérèse PATUREL Conseillère d'orientation
Université Stendhal - B.P. 25
F-38040 GRENOBLE Cedex 9
Tel.: 33-76824311 Fax.: 33-76824384

Jean PELLERANO Inspecteur d'academie
Le Clos Roussez - F-25870 DEVECEY
Tel.: 33-8165 49 61 ou 62 Fax.: 33-81812316

Richard PETHEN
Careers Advisory Service - University of Sheffield
8/10 Favell Road - UK- SHEFFELD S3 7QX
Tel.: 44-742 738406 Fax.: 44-742 722192

Terry PRICE Senior Careers Adviser
Careers Service - University of Leeds - UK LEEDS LS2 9JT
Tel.: 44-532 335309 Fax.: 44-532 335291

Merce QUINTELA RODRIGO Orientadora
Dept. d'ensenyament - Av. Diagonal - 682
E -08034 BARCELONA
Tel.: 34-3 28017 17 Fax.: 34-3 280 46 83

Annie REICH Conseillère d'orientation
Université Paul Sabatier - SCUJO
118, route de Narbonne - F-31400 TOULOUSE
Tel.: 33-6155 6132

Pablo REJAS JIMENEZ Profesor de adultos
C/ Rios - ROSAS 35 - E-28010 MADRID
Tel.: 34-14465175

Elvira REPETTO
Universidad Nacional de Educacion a Distancia
Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educacion -
C/ Senda del Rey s/n - E-28040 MADRID
Tel.: 34-1398 6916/17 Fax.: 34-13986699

Gerhart ROTT Head of Student Counselling Service
Zentrale Studienberatungsstelle - Bergische
Universität - Gesamthochschule Wuppertal -
Gaubstr. 20 - D-42 097 WUPPERTAL
Tel.: 49-202 439 3281 Fax.: 49- 202 439 2597 ou
49-202 439 2901

Ramon ROURERA Professor de Pedagogia
Facultad Ciencias de la Educacion - Universidad de
Lleida - C/ Camp de Mart 33 E-25004 LLEIDA
Tel.: 34- 73 23 30 32 Fax.: 34- 73 24 74 48

Laura SANCHEZ Secretaria
Oficina de Cooperacio Educativa i Cientifica amb la
Comunitat Europea - Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya c/Urgell, 240, pl.7
E- 08036 BARCELONA
Tel.: 34-3 4 193 803 Fax.: 34-3 321 81 17

Lidon SANFELIU M. Orientadora
c/ La Granada Penedes 19-21 - E 08006 BARCELONA
Tel.: 34-3 237 15 34 Fax.: 34-3 21 8 2193

Janet SHAW Careers Adviser
Careers Service Reception Building
Lancaster University - UK Lancaster LA1 4YW
Tel.: 44-524 592 484 Fax.: 44-524 843 087

Noel STARR Director, Careers Advisory Service
Middlesex University - Queensway
UK EN3 - 4SF ENFIELD
Tel.: 44-81362 5321 Fax.: 44-81805 0702

Brian STEPTOE Director
University of London - Careers Advisory Service -
50, Gordon Square - UK - WC1H 0PQ LONDON
Tel.: 44-71383 2796 Fax.: 44-71383 5876

Soukaina TAHIRI Stagiaire
CAIO - Paris 6 - 4, Place Jussieu - F - 75252
PARIS Cedex 05
Tel.: 33- 44 27 33 70 Fax: 33- 44 27 25 22

Marielena TAMINO Consigliere d'Orientation
Università Cattolica, comune di Legnano
Centro di Orientamento - Via Mazenta 15
I- 20013 MAGENTA
Tel.: 39-2 97 93 788 Fax.: 39-2 97 93 788

Dolors TRESSERRAS Professora de Psicologia
Universitat Ramon Llull - Camp de Pouet nº 15 -
(Vaquerisses) - E - 08299 BARCELONA
Tel.: 34-3 82 80 636

Miquel TRESSERRAS
Universitat Ramon Llull - C/Cister, 24-34
E 08022 BARCELONA
Tel.: 34-3 56 24 5 65

Edwin UNDERHILL Head of Careers Service
Careers Service, Brunel University
UXBRIDGE, Middlesex - UK UB8 3PH
Tel.: 44-895 274 000 P. 2660 Fax.: 44-895 203 260

Karolien VAN CAUWELAERT DE WYELS
Studie Advies - Katholieke Universiteit Leuven -
Naamse Straat, 63 - B 3000 LEUVEN
Tel.: 32-16 28 43 11 Fax.: 32-16 28 43 04

Josep Maria VILARMAU Responsable Formation
Oficina de Cooperacio Educativa i Cientifica amb la CE
Comte d'Urgell, 240, 7e - E 08036 BARCELONA
Tel.: 34-3 419 38 03 Fax.: 34-3 32181 17

Chantal WOUTERS Conseiller a l'information
Université Catholique de Louvain - CID 16, Place
de l'Université B - 1348 LOUVAIN LA NEUVE
Tel.: 32-10 47 27 06 Fax.: 32-10 45 4614

Giacomo ZAGARDO
Fondazione RUI - Viale XXI Aprile, 36 - I - 00162 ROMA
Tel.: 39-6 863 21281 Fax.: 39-6 863 22 845

Silvia ZETTI
ISU Politecnico di Milano - Centro di Orientamento
Piazza Leonardo Da Vinci, 32 I - 20133 MILANO
Tel.: 39-2 23 67 532 Fax. :39-2 70 60 2803

1. Some historical and political aspects

The first German universities were founded in the late 14th and in the 15th century, the oldest being the University of Heidelberg (1386). The founding of the University of Berlin in 1810 by Wilhelm von Humboldt marked an important step for the German higher education system, introducing the ideas of a unity of teaching and research, the freedom of the arts and sciences as well as the autonomous pursuit of research and teaching. These are still an integral part of higher education policy in Germany today.

After the Second World War higher education policy in West-Germany was put under the auspices of the federal states (*Länder*) with only a limited legislative influence of the Federal Government in the coordination of a unitary system. In 1950 there were 31 university-level institutions and 78 teacher training colleges. Booming economic prosperity led to a higher demand of university educated professionals and more effectivity in research. Thus the 1950s saw the establishment of a Ministry for Research, supported by and co-operating with the Standing Conference of the Ministers of Culture of the *Länder* as well as the foundation of the Science Council, a consultancy board of representatives of the states, the academic institutions and the public, to provide advice and make recommendations for the quantitative, structural and functional development of the higher education system in the Federal Republic of Germany.

The 1960s and 1970s saw the foundation of a number of new universities, the expansion of existing higher education institutions and a new diversification of institutional types. In ten years student numbers went up more than 75 percent, that of professors more than doubled and that of other academic staff more than tripled. In addition to this, nationwide coordination and educational planning became a more important feature of the system. To provide a broad local and regional offer of higher education a number of engineering-schools and schools of higher vocational training were upgraded to create a new institutional type, called *Fachhochschule*. Also a number of comprehensive universities was established, merging partially with teacher training colleges and combining the more practice oriented tasks of *Fachhochschulen* with the more academic orientied tasks of universities. In 1976 the Framework Act for Higher Education was passed with the aim to guarantee the basic unity of the higher education system and prescribe framework conditions for the higher education policies of the federal states, albeit the Act acknowledges the right of

The German Higher Education System

Barbara Kehm - Allemagne

the individual *Länder* to define different tasks for the institutional types and also emphasizes different curricular thrusts of universities and *Fachhochschulen*.

Today the German higher education system is relatively differentiated but dominated by two main types: the universities and the *Fachhochschulen*. There is, in principle, open access as long as entrance requirements are fulfilled and there is no tuition fee.

2. The institutional fabric

2.1 Sectoral organisation and levels of institution

In 1988 there were 61 universities (including technical and special universities), 16 theological seminaries, 8 teacher training colleges, 29 art academies, 7 comprehensive universities and 122 *Fachhochschulen* (including a special type for public administration) in the old federal states. Table 1 shows the recent developments after the unification of the two German States. The reason that there remains only one comprehensive university is due to the fact that there is only one integrated model whereas all other comprehensive universities are following an additive pattern and thus are being subsumed under the according figures

for universities and *Fachhochschulen*. However, from the originally established number of 11 comprehensive universities there remain only nine today.

Universities have a strong academic and research orientation which is reflected in the principle of the unity of teaching and research as being the core tasks of professors and other academic staff and in the right to award doctoral degrees. A large proportion of basic research takes place at universities which also offer a broad range of subjects for undergraduate studies.

Fachhochschulen provide a more practically and vocationally orientated option for qualified school leavers and serve a terminal pre-career function with a strong leaning towards conveying tools and knowledge for applied research and development. The main disciplines offered in *Fachhochschuldegree* programmes are economics, engineering and social work. The diplomas which are awarded by *Fachhochschulen* do not entitle the graduates to become doctoral candidates, albeit to enroll at a university if their previous schooling had not reached the university entrance requirements. *Fachhochschul*-professors usually don't have to go through the process of a habilitation - the formal qualification necessary to become a university professor - and research is generally not defined as one of their core tasks.

Comprehensive universities combine the educational models of universities and *Fachhochschulen* and provide a higher proportion of practical and vocational orientation in their courses of study. Originally introduced as the general institutional type of higher education for the future comprehensive universities today are not considered any longer to be the ideal type for structural institutional development.

2.2 Admission and selection

In the Federal Republic of Germany basically every person having achieved the entrance requirements has a free choice of subject and

Table 1: Types of institutions in the Federal Republic of Germany in 1991
(numbers in brackets in the second column indicate the East-German situation in 1989)

	old federal states (FRG)	new federal states (former GDR)	Germany (total)
Universities	70	28 (32)	98
Comprehensive universities	1	-	1
Teacher training colleges	8	6 (9)	14
Theological seminaries	16	3 (-)	19
General <i>Fachhochschulen</i>	99	15 (-)	114
<i>Fachhochschulen</i> for public administration	24	2 (-)	26
Art academies	31	12 (13)	43
Total	249	66 (54)	315

Table 2: Students enrolled in the German higher education system in 1991 in total numbers, percentage of according age group and proportion of female students

	total number of students	percentage of age group (19-25)	proportion of female students	percentage of female students among all students
Old federal states (FRG)	1.647.000	243 %	637.300	38.7 %
New federal states (former GDR)	135.700	9.1%	60.100	44.3 %
Germany (total)	1.782.700	21.3 %	697.400	39.1%

institution. The entrance requirement for *Fachhochschulen* is at least 12 years of schooling and successful completion of the final exams, the entrance requirement for universities is 13 years of schooling and successful completion of the final exam, called *Abitur*. Some subject-tied certificates entitle their holders to study only within a specific field or discipline. There are also a number of other possibilities to gain entrance requirements by consecutive steps through various intermediating schools, further education facilities and other special courses.

Certain disciplines have access restrictions (numerus clauses) because they are highly in demand and there are not enough places (medicine, pharmacy, architecture, psychology, etc. with the number of disciplines growing because of overcrowding). Entrance tests, quota systems for admission and allocation of study places, a bonus system, school exam results and length of waiting time are used to gear applicants for these disciplines with the help of a Central Office for Admissions.

2.3 Quantitative developments

In 1991 there were 315 institutions of higher education in the Federal Republic of Germany accommodating almost 1.8 million students. The proportion of young people of the age group between 19 and 25 years enrolled in higher education had risen to somewhat more than 21 percent. With the unification of the two German States in 1990 and the restructuring of the whole education system of the former German Democratic Republic these numbers have to be differentiated. Table 2 shows student numbers enrolled in higher education institutions in the old and the new federal states in 1991 and the percentage of female students. The proportion of female students has always been higher in the former GDR as compared to West-Germany, even though female student numbers have risen continuously in the old federal states as well.

One of the big issues in recent years has been length of study until successful completion of a first degree. Compared to most other European countries students are older and study longer in the Federal Republic of Germany. Also the age of new entrant students is generally higher as compared to many other European countries. University course programmes usually take four, sometimes five years with medicine taking at least six years. This is not including final exams which often take another year. *Fachhochschul*-courses last 3 years in most cases with additional time for examinations. However, there is also an individual extension of study time depending on financial means. Although no fees have to be paid many students study only part-time and have part-time jobs. In the German system part-time study is not formally separated from full-time study, so that part-time students are treated like full-time students. The average length of study until successful completion of a first degree in the old federal states was in 1990:

- for a university diploma and Master's degree 7.1 years;
- for a *Fachhochschul*-diploma 4.7 years;
- for a first state exam (teachers at elementary school level) 5.4 years;
- for a first state exam (teachers at secondary school level) 7.9 years;
- for other first state exams (doctors, lawyers) 6.9 years.

These average figures vary, however, considerably according to subject or discipline (e.g. between a university diploma in psychology with 8.4 years and a university diploma in economics, forestry or agriculture with 6.4 years).

In the old federal states the average age at graduation (first degree) in 1990 was 27.1 years at *Fachhochschulen*, 28.7 years at universities and 28.9 years at comprehensive universities. Among other factors this is also due to the fact that the average age of new entrant students has risen because more and more school leavers having fulfilled the entrance

requirements for higher education studies go through a vocational training (between two to three years) first, especially future students at *Fachhochschulen*. In 1991 16 percent of all new entrant students with sufficient schooling to start studies immediately had previously finished some kind of vocational training. Also a growing number of mature students decides to get into higher education.

2.4 Structure of qualifications

Depending on the course of study, universities (including comprehensive universities) award mainly three degrees: a diploma (professionally oriented, natural and social sciences, engineering), a Master's degree (academically oriented, humanities and liberal arts), and they conduct non-degree first state exams for prospective civil servants (teachers, lawyers, medical doctors) after which graduates usually go through a second phase of practical training and have to pass a second state exam which finishes their professional training. Universities also have the right to award doctoral degrees and the *venia legendi*, the right to give public lectures which is part of the formal qualification process of the habilitation. The habilitation - as a rule - is the formal requirement for a professorial career.

Fachhochschulen only award diplomas with the additional letters FH (for *Fachhochschule*) in the title in order to distinguish them from university diplomas.

3. Governance, Administration and Finance

3.1 The national, provincial and regional level

All institutions of higher education are supervised by the education or higher education ministry of the respective federal state (Land). There are no formal differences in the legal status and the degree of governmental supervision between universities and *Fachhochschulen*. It is the responsibility of the Federal Government to secure an overall provision and general planning in order to guarantee a certain homogeneity of the system as a whole. However, institutions are autonomous up to a certain degree regarding their internal organisation and administration.

Policy decisions for the system of higher education as a whole are made by the Standing Conference of the Education Ministers of the federal states. The Conference has the task to coordinate the structures, facilities and patterns of certification and to decide important policy questions in the field. It is supported by a number of advisory boards (including the Rectors' Conference and the Science Council) and more informal teams of experts.

Since the expansion of the higher education system in the 1960s and 1970s sole funding through the federal states became too much of a burden so that a higher proportion of central financing (buildings, large and expensive machines and instruments, research funding channelled through the German Research Association) also led to a higher degree of influence of the Federal Government (e.g. the Framework Act on Higher Education). Central and system-wide coordination and planning has always been full of tension because the federal states jealously defend their autonomy in educational matters. In times of economic crises reductions in state expenditure for higher education has often brought reform models to a standstill. The proportion of gross national product spent on higher education dropped from 1.32 percent in 1975 to 1.13 percent in 1980 and to 1.01 percent in 1986.

Between 1975 and 1986 net public expenditure for higher education had decreased in real terms by about 2 percent. In 1986 this expenditure was divided into 80 percent for basic provisions, 9 percent for research grants and 11 percent for student support and graduate studies. Whereas federal state funding of universities stagnated in real terms between 1980 and 1986, it increased for *Fachhochschulen* by about 13 percent. These are average figures. In reality the budgetary distributions are not homogeneous among the various federal states. The educational system of the new federal states of the former German Democratic Republic is in a state of transition and faces serious financial restrictions. The Federal Government has made available a considerable amount of money for the restructuring of the higher education and the establishment of *Fachhochschulen* although a number of institutions were closed down and many reduced in size and staff numbers.

The Science Council, probably the most influential buffer organisation in Germany, sets goals regarding the overall capacity of higher education, the quantitative development of certain fields of study and the regional distribution of higher education. Its recommendations are taken up by the governments of the federal states according to their budgetary and educational policies. Those decisions not intervening into the existing elements of autonomy of the higher education institutions are put into practice mostly by decree. The institutions themselves and the rectors or presidents as their representatives can influence decisions (including financial allocation) by lobbying or by negotiation with the Minister of the respective Land. Apart from the general supervision there are no formal and established procedures of

evaluation and assessment of institutions except at newly founded ones for the first few years. Policies are to a high degree enforced through budgetary means. However, in recent time debates about the establishment of evaluation and assessment procedures have intensified and several federal states are looking at the Netherland model of institutional evaluation. There have also been several attempts at evaluating teaching, mostly with the help of student questionnaires. These latter attempts have so far caused heated discussions and severe criticism, although it is expected that in the future some kind of evaluative activity will be introduced into the system.

All higher education institutions have a highly differentiated budget which is administered according to cameralist principles. The block sum of the budget comes out of the educational budget of each federal state. In Lower Saxony the government is introducing a pilot project of lump sum budgeting involving five universities. The allocated regular budget does not, however, cover all of the money needed for research. As research is being defined a core task resting with the professors the latter have to compete for research grants from the German Research Association or from other sources (industry, foundations, etc.). A considerable amount of research money is also distributed through governmental contract research offered by the Ministry for Research and Technology or by other Federal Government Ministries.

3.2 The institutional level

An important element of the autonomy of German higher education institutions are their bodies of self-governance. Originally centered around the full professor only, they became collegiate bodies, representing the various status groups in the course of the 1960s and 1970s reforms. Higher education institutions are governed by a) the legal acts of the Federal Government (framework acts), b) the legal acts and decrees of their respective federal states (*Länder*), and c) their own statutes (determining a rectorial or presidential constitution). Similarly, there is a three-fold pattern inside the institutions: the departments or faculties are headed by a dean, the deans are supervised by the rector or president, who in turn is responsible to the Ministry of Education or Higher Education of the federal state.

The office of a rector or president (four to eight years) is an elective office uniting academic and administrative matters. It is the highest and most important office of the institution. The president or rector is elected by the senate of the institution which is the most important

self-governing body and to which he or she is responsible. After election, however, the respective Ministry of the federal state has to acknowledge the elected person and officially appoint him or her to the office. The president or rector is supported by a bursar (*Kanzler*), a high level administrator, being responsible for questions of finance and budgeting.

The senate of a higher education institution is headed by the rector or president and consists of the deans of all departments and faculties, representatives of the professoriate and of the other status groups inside academia (non-professorial staff, students, non-academic personnel). The status group of professors has a guaranteed majority of votes in all central and departmental self-governing bodies when relevant issues of teaching and research are concerned. The other academic and non-academic status groups (teaching and research staff, students, non-academic personnel) are represented in these bodies as well. Public representatives from outside the institutions were never allowed to be members. The senate deliberates issues of coordination and planning in research and teaching as well as the distribution and allocation of the institutional budget.

The regulations for the self-governing bodies at the level of the departments or faculties vary according to the federal state. As a rule they are collegiate bodies headed by the dean and consisting of representatives of all academic and non-academic status groups again with a guaranteed majority of professorial votes. The dean is elected from among the professors of the department or faculty usually for two years. His or her functions consist in intermediating and coordinating the organisation of departmental tasks, including course programmes and study and exam regulations. The selfgoverning body at departmental level deliberates issues of the work of the department and budgetary questions and establishes search committees if a chair becomes vacant or other regularly budgeted teaching and research positions have to be filled.

There are clear distinctions between the management of the institutional budget and the personal income of full professors. The institutional budget is dealt with by the central administration of a higher education institution deciding about the allocation and distribution of personnel and other resources to the various departments and institutes according to predetermined cameralist principles. The income of full professors is regarded as a point of negotiation between the individual professor and the department, often including the president or rector as well. In certain cases the Ministry

Table 3: Academic staff situation in higher education institutions of the old federal states in 1990 and proportion of female staff

	men and women	percentage of female academic staff
Total academic staff	108.587	17.7 %
of these C4-professors	10.301 (9.4 %)	2.6 %
of these C3-professors	12.163 (12.2 %)	6.1 %
of these tenured C2-professors	542 (0.5 %)	9.0 %
of these temporary C2-professors	7.623 (7.0 %)	8.0 %

of Education of the respective federal state might be drawn into negotiations in order to keep a professor who has received a call to a chair at another university or to make him or her accept this call.

The professoriate is distinguished by three salary categories which also determine the status level or rank and frequently teaching load and support structures. The highest category is the full professorial chair and can only be found at the universities. The second highest

level very often has less resources and infrastructure and is typical for Fachhochschul-professors but exists at universities as well. These two are life-time tenured civil servants. The lowest professorial rank can be found at both types of institutions and may comprise also temporary positions. Most of the other academic staff in teaching and research have temporary positions but are members of the civil service as well. There is only a relatively small number of tenured teachers and researchers.

Table 3 shows the staffing situation for the old federal states in 1990 and the proportion of female academic staff. There are no conclusive figures available yet for the new federal states.

Apart from the three professorial categories shown in Table 3 all other academic teaching and research staff are divided into a complicated structure of rank and status including different salary scales and levels and being tenured or temporary. The official statistics indicate altogether 20 different positions.

4. Conclusion

The legal and institutional patterns of the German higher education system given in this paper constitute a framework for the internal organisation of teaching, learning and research. In my talk during the summer school I will not come back in detail to the information given here but rather concentrate on aspects of teaching, learning and research and discuss critical issues of the situation Germany is faced with today.

1. L'organisation de l'enseignement public au Royaume-Uni

Le Royaume-Uni connaît l'unité politique, mais la diversité nationale en ce qui concerne trois éléments fondamentaux de la vie civile: le droit, la religion, et l'enseignement. En ce qui concerne ce dernier, nous avons quatre ministres responsables pour l'enseignement public - un ministre pour chaque nation (l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Ecosse, et l'Irlande du Nord). L'enseignement scolaire suit des pistes différentes dans les quatre nations. Par exemple, l'élève écossais termine ses études à l'âge de 17 ans, ayant réussi à l'examen des *Highers*, tandis que l'élève anglais termine ses études à l'âge de 18 ans ayant réussi aux examens d'*Advanced Level*. Le système universitaire relève des quatre ministères et des quatre *Funding Councils*, organes administratifs autonomes, chargés de la direction des systèmes universitaires. Ce qui suit tire l'attention du lecteur au système universitaire anglais, avec certaines comparaisons avec les autres systèmes

2. Qui fournit l'enseignement supérieur?

Depuis septembre 1992, il y a 96 universités au Royaume-Uni. Les anciens *polytechnics* ont acquis l'étiquette d'université. La grande majorité des universités datent du 20^{ème} siècle. Seules deux universités anglaises (Oxford et Cambridge) et quatre universités écossaises (Aberdeen, Edinburgh, Glasgow et St. Andrews) ont été fondées avant le 19^{ème} siècle.

En l'absence d'un diplôme national, cha-

Le système de formation britannique au niveau de l'enseignement supérieur

John Bell - Royaume-Uni

que institution de l'enseignement supérieur définit ses propres critères pour l'admission des étudiants aux diplômes universitaires. Il y a 118 institutions qui ont le droit d'admettre des étudiants aux diplômes universitaires. Ces institutions comprennent non seulement les 96 universités, mais aussi certaines *Institutes* ou *Colleges of Higher Education*. Si une institution est trop petite ou limitée dans le nombre des programmes d'études qu'elle offre aux étudiants, elle n'a pas le droit de créer ses propres diplômes universitaires, mais elle peut être autorisée à préparer ses étudiants pour l'admission à des diplômes d'une autre institution universitaire. Par exemple, l'Université de Leeds accorde ses diplômes aux étudiants de quatre d'autres institutions de l'enseignement

supérieur dans sa région sur des programmes agréés par l'Université avec celles-ci.

Ainsi, à l'intérieur de l'enseignement supérieur, il y a une hiérarchie d'institutions: les 96 universités, les 22 autres institutions ayant le droit d'admettre des étudiants à ses propres diplômes universitaires, et les autres institutions qui préparent leur étudiants pour admission à des diplômes d'autres institutions universitaires.

Je mets à côté le dit *franchisement* des cours universitaires à des institutions de l'enseignement secondaire (les *Further Education Colleges*).

Pour le lecteur étranger, il suffit de faire attention aux 96 universités.

3. La diversité des missions des institutions de l'enseignement supérieur

Le système de l'enseignement supérieur a pour élément essentiel la diversité de mission des universités. Chaque université publie sa mission et juge ses étudiants par rapport à cette mission. L'inspection des universités s'assure de la conformité entre l'enseignement et l'admission aux diplômes universitaires d'une côté, la mission de l'université de l'autre. Chaque faculté de l'université invite des collègues d'autres universités à participer aux examens pour s'assurer que les résultats en sont comparables avec les résultats d'autres institutions. Mais ce système d'examineurs externes n'empêche pas que le renommé de certaines universités est avec cause plus grand que d'autres.

Cette diversité rend nécessaire un examen

de la mission de l'université aussi bien que celle du programme avant que l'étudiant choisit son université. L'étudiant doit aussi se rendre compte qu'il sera très difficile à obtenir une place dans une université de grand renom.

4. Les diplômes universitaires

L'*Europe Orientation* a pour espoir le développement de diplômes d'études communs de 2ème et 3ème cycles. Il est utile de situer les titres universitaires dans le Royaume-Uni sur l'échelle française:

1er cycle: *Certificate of Higher Education*
(1ère année)

Diploma in Higher Education
(2ème année)

2ème cycle: *Bachelor of Arts/*
Bachelor of Science

3ème cycle: *Master of Arts/*
Master of Science (1ère année)
Doctor of Philosophy (3ème année)

L'étudiant s'inscrit soit pour les programmes conjointe des 1er et 2ème cycles soit pour ceux du 3ème cycle. Les diplômes du 1er cycle sont moins fréquents comme programmes indépendants. On les réserve souvent pour permettre à l'étudiant de sortir du programme du Bachelor avant sa fin. Mais plusieurs universités ont des programmes uniquement de 1er cycle, surtout dans les disciplines techniques.

5. Les programmes

Les programmes d'études sont de plusieurs types.

Les programmes de 1er et de 2ème cycles sont en général des cours enseignés par voie des enseignements magistraux, les séminaires et des travaux dirigés selon les programmes préétablis, ex. le programme de la chimie, ou bien le programme conjoint de l'anglais et l'histoire. Plusieurs universités permettent les programmes libres (*independent studies*) par lesquels l'étudiant négocie avec la faculté un programme d'études selon ses intérêts. Ce programme permet une combinaison inattendue de cours, ou bien des recherches indépendantes.

La modularisation des programmes dans un grand nombre des universités permet une plus grande flexibilité. Chaque cours a un nombre de crédits et l'étudiant doit cumuler un total de crédits pour passer à l'année suivante du programme. Comme dans plusieurs universités dans le reste de l'Europe, ce système, de plus en plus fréquent au Royaume-Uni, permet aux étudiants de combiner un certain nombre de cours tirés d'autres programmes avec les cours de sa discipline principale. (Bien sûr, ce système rend plus facile l'accès des universités britanniques à l'ECTS.) La plupart des

universités obligent l'étudiant de suivre un nombre minimum de cours des disciplines dans lesquelles il s'inscrit pour obtenir un diplôme. Mais, il y a certaines universités qui permettent un choix libre de cours.

Les programmes de 3ème cycle sont de deux types. Le premier comporte un nombre de cours (enseignement magistral, séminaires ou travaux dirigés) et aussi la mémoire. Le deuxième est un programme de recherches aboutant à la thèse, laquelle est la seule épreuve. Les programmes de *Masters* peuvent être des deux types, et l'étudiant doit se renseigner de la nature du programme avant de faire sa demande. Les programmes de doctorat sont presque toujours de ce deuxième type, mais il est bien possible que dans les années à venir, le programme doctoral ressemblera beaucoup plus le programme français avec son programme de DEA avant de commencer les recherches.

6. Les auditeurs libres

Les universités britanniques sont peu habituées aux auditeurs libres, mais elles les admettent de manière moins régulière que dans l'Europe continentale. L'auditeur libre paie les frais d'inscription selon les cours choisis et augmente le nombre des étudiants dans la classe, mais on n'est pas sûr qu'il restera pendant trois ans. Ainsi, on préfère l'étudiant régulier, le quel est motivé à réussir dans les examens et qui apporte de l'argent pendant plusieurs années, à l'auditeur libre.

7. Le système d'inscription

Pour l'étudiant d'autres pays du Marché Commun, il faut tenir compte du sélectionne-ment très forte et le nombre très limité de places dans chaque matière, et de la nécessité de s'inscrire très à l'avance par rapport aux systèmes de l'Europe continentale.

Dans le Royaume-Uni, il n'y a pas de droit d'accéder l'enseignement supérieur. Nous avons un système de sélection rigoureux. Le nombre des étudiants est d'environ 215.000 pour tout le pays. Même une très grande université comme la mienne ne compte que 15.000 étudiants en total. Le nombre de places dans une grande faculté de droit comme la mienne n'est plus de 120 pour l'entrée annuelle au premier cycle. Par contre, l'Université de Paris 2 accueille 2.400 étudiants par an dans son premier cycle de droit.

Le processus normal pour l'inscription d'un étudiant anglais ou écossais comprend la présentation du dossier et, peut-être un entretien avec un professeur de l'université. L'étudiant anglais s'inscrit typiquement loin de chez soi. On n'est pas obligé, même en première année, de s'inscrire dans l'université

locale. Pour organiser les demandes pour un nombre très restreint de places, il y a un service national créé par les universités pour présenter les dossiers des étudiants aux différentes universités. L'UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*) vient de remplacer les différents services qui dirigeaient les inscriptions aux universités et *polytechnics*.

Au mois d'octobre dans l'année qui précède son entrée à l'université, l'étudiant remplit la formule commune d'inscription et y signifie ses huit préférences d'universités. Le directeur d'école y écrit aussi une référence confidentielle qui prévoit les résultats de l'étudiant aux examens de fin d'études (*A-level* ou *Highers*). Ce formulaire est remis au centre de l'UCAS à Cheltenham. C'est l'UCAS qui est chargé de faire une photocopie de chaque dossier et de l'envoyer aux huit universités préférées par l'étudiant.

L'université est libre dans sa procédure et est libre de faire un offre d'une place taillée à l'étudiant. L'université publie l'offre type dans sa brochure, mais ce n'est qu'une indication très générale. L'offre est souvent sous la condition que l'étudiant reçoit un certain nombre de points dans ses notes des *A-levels* ou *Highers*. L'université n'est pas obligée d'offrir ses places en demandant le même nombre de points dans les résultats des *A-levels* à tout étudiant. Il est tout à fait loisible de demander 24 points à un étudiant d'une école de grande renommée, mais seulement 20 points à un étudiant d'une école dans un quartier plus pauvre.

L'université décide souvent sur dossier. Certaines universités veulent aussi avoir un entretien avec l'étudiant avant de lui offrir une place. Il est rare que l'université veuille convoquer un étudiant de l'étranger. La décision se fait uniquement sur dossier.

L'étudiant étranger qui veut s'inscrire aux programmes de 1er ou de 2ème cycle serait mieux placé s'il prend part au système UCAS. Il peut toujours écrire directement à l'université de sa choix, mais on doit lui conseiller de le faire tôt dans l'année scolaire qui précède son entrée. Il peut ainsi s'assurer que son dossier est considéré en même temps que ceux des étudiants britanniques. S'il écrit plus tard dans l'année, il peut se voir rejeté pour le motif que l'université a déjà émis des offres suffisantes pour remplir son nombre limité de places. Si l'on écrit directement à l'université, il faut conseiller l'étudiant de faire sa demande à plusieurs universités à la fois, car, si sa première université de choix le rejette, il peut être trop tard pour réussir dans la demande pour les places.

En ce qui concerne les demandes d'inscription pour les places dans les programmes de

3ème cycle, le système est plus facile pour l'étranger. L'étudiant britannique, comme l'étudiant ressortissant du CEE ou bien de l'étranger, doit adresser son dossier directement à l'université de son choix ou bien à plusieurs universités. Il n'y a pas de date limite ou date préférée pour accueillir les demandes d'inscription.

8. Les frais d'inscription et les bourses

Les frais d'inscription dans le Royaume-Uni sont très élevés par rapport aux autres pays du CE (vers £ 1.300 par an pour le 1er ou le 2ème cycle en lettres et sciences sociales, mais £ 2.770 par an pour les sciences naturelles et la génie, et £ 4.985 par an pour la médecine, et £ 2.200 par an pour les cours de 3ème cycle). La raison en est le système du financement des universités. L'université reçoit ses revenus pour l'enseignement principalement des frais d'inscription et la dotation globale de fonctionnement lui est payé également en fonction du nombre des inscrits en provenance de la CEE. Les étudiants anglais ont souvent le

droit que leur collectivité locale paie le total des frais d'inscription des cours de 1er et de 2ème cycles et, s'il leurs ressources familiales sont suffisamment limitées, ils peuvent obtenir une bourse de la collectivité locale. Les étudiants de 3ème cycle peuvent souvent obtenir des bourses gouvernementales pour payer les frais d'inscription et les dépenses nécessaires pour la vie.

Les étudiants non-britanniques mais ressortissants de la CEE ont le droit aux mêmes paiements des frais d'inscription et des bourses que les étudiants britanniques. On fait la demande à la collectivité locale d'Essex. Mais ce système se limite au cours des 1er et 2ème cycles pour les étudiants qui n'ont pas reçu de formation universitaire préalable. Les étudiants des autres membres de la CEE doivent remplir les mêmes conditions que les britanniques et s'adresser aux organes gouvernementales en même temps que les britanniques (typiquement au mois de mars pour les lettres et même au mois de janvier pour les sciences naturelles et sociales) pour obtenir les bourses.

9. Le logement

Un très grand nombre d'étudiants s'inscrivent dans les universités loin de chez soi. Par conséquent, la plupart des universités ont des logements pour les étudiants de première année des 1er et 3ème cycles et surtout pour les étrangers. Mais le nombre de places reste souvent très limité et, pour être sûr de pouvoir obtenir du logement universitaire, il faut faire la demande bien à l'avance. En général, on fait la demande pour le logement en même temps d'accepter la place.

Adresses utiles

Inscription: Universities and Colleges Admissions Service (UCAS), PO Box 28, Cheltenham, Glos. GL50 3SA; tel. 0242-227788

Bourses pour les 1er et 2ème cycles: Education Officer, Essex County Council, EC Claims Department, Po Box 47, Threadneedle House, Market Road, Chelmsford CM1 1LD

Guides:

University and College Entrance (UCAS)

The legal framework

Higher Education was modernised in Spain by the *Ley de Reforma Universitaria* (LRU - University Reform Law), 11/1983, which was published in the Official State Bulletin (BOE) on 1st September 1983. The purpose of this Law was to face up to the challenges that a country experiencing a process of rapid modernisation was undergoing and the changes brought about by providing culture and education to a rapidly growing university student population, which has led above all to the great oversubscription of university places that has occurred in many cases. The university has stopped being an institution which can only be attended by young people from moneyed backgrounds. This has been a valuable social advance and has led to a policy of decentralization with regard to the creation of new university centres designed to cover this growing demand.

The LRU was brought up to date in 1992 especially in terms of the possibilities to take on teaching staff (especially associate lecturers and auxiliary staff), as well as the retirement conditions of teaching staff and the incompatibility rules.

The legal cornerstones which Spanish universities are built on are the 1978 Constitution, the LRU, new legislation which the State and the Autonomous Communities empowered to decide on education matters pass, and the universities' own statutes.

The word *university* is understood to be an

The University education system in Spain

Josep M. Vilarmau - Spain

institution which performs the public service of providing higher education, by means of teaching, studying and research. As a consequence, the LRU states that the three basic functions that the Spanish university should fulfill if it wants to satisfy the demands of modern society are scientific development, professional teaching and the promotion of culture.

University legislation is based on three main principles: the right of Spaniards to have an education, the freedom of lectureships and the autonomy of universities:

- The LRU gives all Spaniards the right to go to university, and they can do this by following the procedures that are laid down to this end.

- professors and lecturers have full teaching capacity and, when they achieve *doctor* status, are fully qualified to carry out research.

- every university, within the LRU framework, decides upon its own Statutes which will govern its organizational, economical and financial autonomy. The Statutes guarantee all sectors in the university the right to participate in its governing bodies and, likewise, set down the rules for the organizational structure (teaching, research and administration) and the means of preparing, approving and managing budgets.

The seven Autonomous communities empowered to decide on education matters share this power over the universities in their areas with the Central Government and with the universities themselves, which act in accordance with their own Statutes. The State reserves the right to decide on the issuing and certification of university degrees with validity anywhere in the country, the procedure for selecting students and the giving of study grants.

Government of Spanish Universities

The Law, as has been stated above, gives autonomy to universities in the areas of regulations, government, academic and financial matters and teaching staff recruitment (frame 1).

The Rector: is the principle academic authority in the university represents and directs the university; is elected by the University Senate (= *Claustro Universitario*)

The University Senate (*Claustro Universitario*), chaired by the Rector, is the

highest representative body. Its members are lecturers (three fifths), students, administrative and service personnel (two fifths). It makes regulations and produces the guidelines for the university's conduct elects the Rector

The Assembly of Governors (*Junta de Gobierno*), also chaired by the Rector, is the normal governing body of the university. It is made up of the Vice-rectors, the Secretary General, the General Manager (=Gerente), the representatives of Faculty Deans, the Directors of technical Schools, University Schools, University Institutes, Departments, the students and the administrative and service personnel. Its role is determined by its own Statutes (=Estatutos).

The Social Council (*Consejo Social*) ensures the participation of different members of society in the university. Each university has its own Social Council. It prepares the budget and passes the annual programme. It is made up of representatives from the Assembly of Governors (two fifths) and representatives of various social interests (three fifths), especially people belonging to the trade unions and to business in the surrounding area.

Structure of the University studies

According to the LRU, university studies are split into three cycles (frame 2):

* **First cycle:** This lasts for two or three academic years. Passing the subjects in these years gives students the right to the degrees of Graduate, Teacher, Technical Architect or Technical Engineer (this case only when the cycle lasts for three years). The first cycle includes basic subjects and training in general topics, this applies to courses of 1st and 2nd cycle, and also subjects designed to prepare students for professional activities, in first cycle courses.

* **Second cycle:** This lasts for two or three academic years. Passing the subjects in these years gives students the right to the degrees of Bachelor, Architect or Engineer. The second cycle is devoted to specialising in the corresponding subjects and also preparing the ground for professional activities.

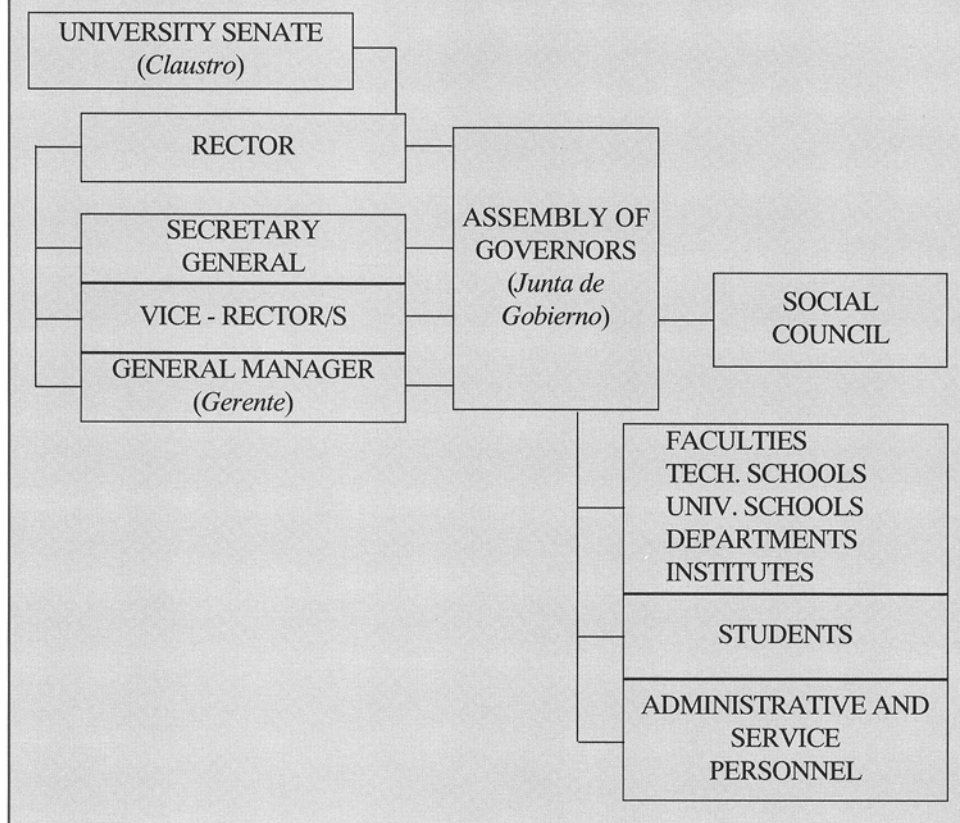
* **Third cycle:** This last for a minimum of 2 years. These studies conclude with the preparation, presentation and defense of a doctoral thesis. Passing the requirements of this cycle confers the title of doctor on the successful candidate.

It is worthwhile pointing out that:

- Courses that cover partly or wholly two cycles (four, five or six academic years) are the so-called long cycle courses.

- Long cycle courses can be undertaken at Faculties or Higher Technical Schools.

Frame 1 - Main structure of the University government



- The first cycle of a university course can be undertaken at University Colleges, even when the first cycle lasts for three years.

- Only first cycle studies can be undertaken at University Schools (the so-called short cycle studies).

- Universities offer other programmes within this cycle studies, in addition to those for obtaining credits for doctorate courses, which lead to universities' own unofficial certificates. This refers to postgraduate and master degree programmes which are normally between 15 and 30 credits respectively, bearing in mind that each credit corresponds to 10 class hours. These programmes are designed to prepare specialists, especially in interdisciplinary, high technology, scientific or cultural subjects and embody the will of the educational institutions to satisfy the needs of companies, industry and even the administration.

- Universities can also offer certain unofficial study programmes, organised in response to the training demands and attending to the needs of the productive world.

- Finally, a special mention should be made of the UNED (*Universidad Nacional de Educacion a Distancia*). It was set up in 1972 as a country-wide public university and the LRU has given it the same degree of autonomy as the rest of the Spanish universities.

The courses offered by the UNED are not free choice courses but courses given at distance: there are consequently ways for the lecturer and student to communicate with each other and benefit from tutorial advice. The students have to be officially enrolled at one of the Associate Centres spread around the whole country (89 centres in 1992), formalise the enrolment process, and then ask academic questions of lecturers and sit examinations. The Associate Centre will inform the students as to the availability of private and group tutorial and will help to provide teaching and assessment materials.

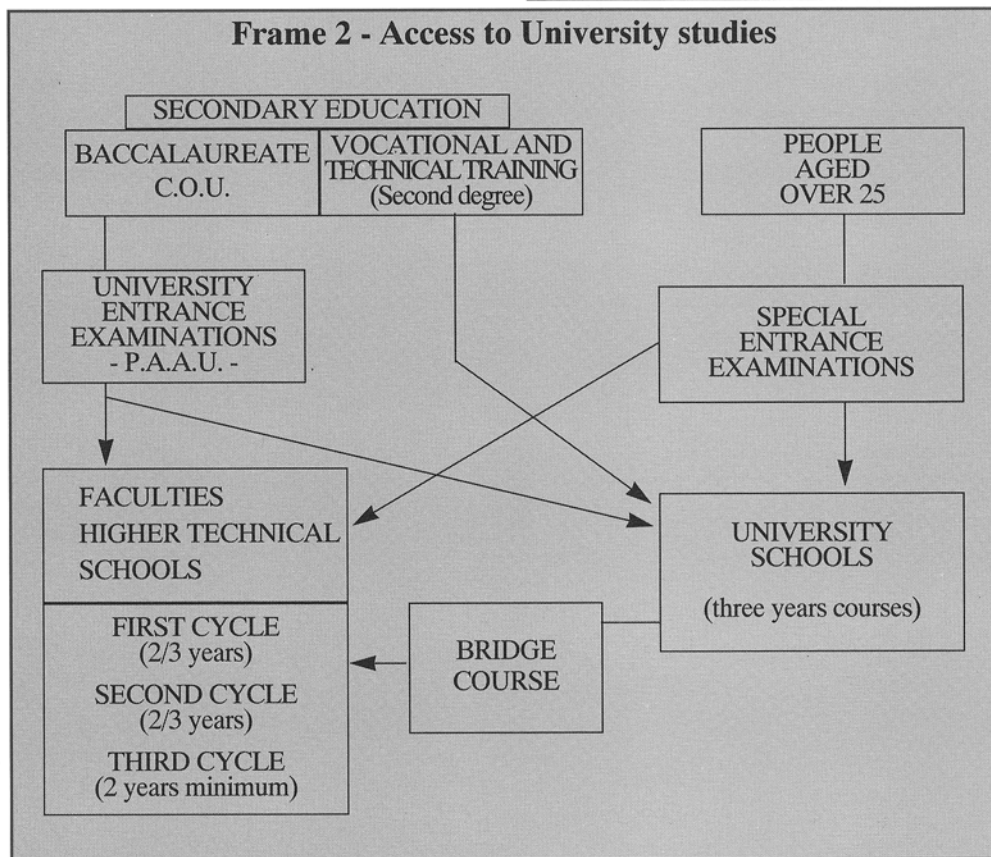
The Royal Decree 1497 (Official State Bulletin - BOE, 14-XII-1987) to lay down the general directives for the study plans to obtain official university degrees with country-wide validity was passed in November 1987. In this way, the process was started to reform university courses so as to try to satisfy the new demands of the job market and to bring university training closer to social and professional reality. One may say in short that four targets are being pursued:

- bring courses and subjects taught at universities up to date by incorporating those which are demanded by cultural, scientific and technical developments.

- bring teaching programmes more into line with the autonomy of the universities and the interests of the students.

- link universities to the social environment, with specific study plans and diversify the range of official degrees and specific studies that universities can offer.

Frame 2 - Access to University studies



- adapt the higher education studies to EC directives, bearing in mind the certification of degrees, which envisage a basic module lasting three years as an initial preparation for the professional world.

The structuring of university studies in a cyclic manner allows students, on the one hand, to obtain an official degree on finishing the first cycle and so they are able to get a job in the professional world if so desired and on the other, permits them to continue their studies in the second cycle.

Universities, on preparing the study plan for any particular degree, agree the subjects that will form the core subjects of the degree (determined by the general directives decided by the Universities Council) and set the non-core subjects, which are divided into those which are compulsory at the university and those which are optional. Core subjects represent 30% of the course in the first cycle and 25% in the case of studies in the second cycle. In addition, students have credits or subjects of their own choice (at least 10% of the total number of class hours). Subjects that they can choose freely from include general training topics (an introduction to philosophy, an introduction to science, etc) and instrumental subjects (modern languages, computer science, etc).

There is also an attempt to rationalise the

length of the courses. For this reason, the credit system has been adopted to enable students to organise their own courses in a better manner, with the university simply specifying maximum and minimum stays at centres.

Likewise, there is now a way to allow students to go straight into the second cycle without having necessarily done through the first.

Access to University education

The current way to gain access to further education in Spain is governed by the results of COU (*Curs d'Orientació Universitaria* University Preparatory Course) and the PAAU (*Proves d'Accés a la Universitat* - University Entrance Examinations). The COU is the last year of secondary education and the PAAU consists of two tests to determine the students' general knowledge (understanding concepts, use of language, ability to translate, relate, analyse and synthesise compulsory subjects) and assess students' specific knowledge in their own chosen topics (science-technology, biosanitation, social science, arts-language).

Beforehand, every student wishing to gain entrance to the first course in any Faculty, Higher Technical School or University School has to have made the corresponding pre-enrolment. Generally speaking, one can say that students obtain their places based on the suc-

cess they have had during the three years of the *Bachillerato* (BUP - first years of secondary education) and the results of courses taken during COU, in addition to the result of the PAAU.

Access to the University Schools, where short cycle (three years) courses are undertaken, can be gained by means of:

- COU (although students who pass the corresponding aptitude tests -PAAU- have priority over the rest);
- directly having done second grade professional training to the University Schools whose courses are similar to the course to be studied;
- entrance examinations for people who are more than 25 years old, which are done at the universities.

Access to Faculties and Higher Technical Schools, where long cycle (four, five or six years) courses are undertaken, can be gained by means of:

- COU and PAAU
- entrance examinations for people who are more than 25 years old
- University graduates can go on to do similar subjects in the second cycle, by validating their degrees or by taking bridging courses

Numers at the University

According to the information in the *Guia de la Universidad* (Consejo de Universidades, Secretaria General, Madrid, 1992), there are 45 universities, 40 public and 5 private, in Spain. These universities offer their services through a variety of higher education centres: Faculties, University Colleges, Technical and non-Technical University Schools, Polytechnic University Schools, Higher Technical Schools and University Institutes; there is a total of 1.111 centres of which 338 are Faculties.

As far as the number of students attending these centres is concerned, there are 1.202.745 people. The number of lecturers, irrespective of their professional or work situation, number 59.608.

Finally it is worth pointing out that the proportion of foreign students at Spanish universities is around about 2,5%, of which there is under a third which come from other European Community countries (especially from France and Germany).

Karin Gavin-Kramer M.A. Allemagne

We want to find out how the specific problems of advisory work in the German higher Education system mingle and interact with European aspects, and we want to learn at the same time how the German counselling and careers services work. First of all, the participants of the working group should ask themselves

1. Who are my clients and which questions do we talk about? Which are the main problems of the clients and of the counsellor?

and keep in mind the answers, especially if there is much difference between the following items and the way they are working themselves.

1.1 Beginners/freshmen

1.1.1 German school leavers (or older clients) with German university entrance qualification

Questions:

- personal interest in different or determinate subjects and courses and professional fields
- choice of type of qualification (study or professional training in the German dual system)
- choice of institution (university or Fachhochschule or other institutions)
- choice of course
- how to get admitted (*numerus clausus*, tests, practical experience, artistic talent and other requirements)
- contents of the course
- general possibilities to spend a period of study abroad

Problems of the clients:

- problems to decide in general
- missing basic knowledge for certain courses (mathematics, languages etc.)
- difficulties with getting admitted to course
- alternative ways to reach determinate goals
- other alternatives (new goals)
- compatibility of choice of institution and course and personal interest, capabilities and expectations for a future career

Problems of the adviser/counsellor:

- to understand what the client really wants
- to get an idea about her/his real desires and capabilities, her/his curriculum and qualifications
- to know enough about alternative ways for her/him to reach the goal in case of difficulty
- to know enough to suggest alternative possibilities (new goals)
- to explain the usefulness and/or the problems of studying abroad

National and European question in every day advisory work in German Higher Education

Atelier 1

1.1. 2 German school leavers with foreign university entrance qualification or with German Abitur from a German school abroad

Questions:

- as under 1.1 but also
- comparison between study possibilities in Germany and the country where she/he went to school
- comparison between types and contents of courses, exams, ways of studying in different countries
- comparison between career possibilities in Germany and the country where she/he came from
- recognition of foreign qualification in different countries
- different mentalities

Problems of the clients:

- as under 1.1 but also
- national differences in the educational systems, ways of studying, mentalities, commodities

Problems of the adviser/counsellor:

- as under 1.1 but also
- to find out about the motivation for studying in Germany
- to find out about career intentions (home or abroad) of the client
- to know enough about consequences of and/or alternatives to the decision to study in Germany after having lived abroad

1.1.3 Foreign school leavers (or older clients) with German university entrance qualification (*Bildungsinländer/innenn*)

Questions:

- as under 1.1 but also
- career possibilities of foreign and/or coloured people in Germany in relation to the decision to study a certain subject
- recognition of university qualification and career possibilities in the country where the client (or parents) came from
- possibilities to study in other countries (EC and not EC)

Problems of the clients:

- as under 1.1 but also
- problems to decide which depend on nationality and mentality (for example for young Turkish women)
- problems of valuation of career possibilities in Germany and abroad which depend on nationality and mentality (fear of prejudice)

Problems of the adviser/counsellor:

- as under 1.1 but also
- to know enough about the special mentality of the different nationalities
- to know enough about the educational and political system in different countries
- to understand and handle fear of prejudice
- prejudice

1.1.4 School leavers from other EC-Countries with university entrance qualification

Questions:

- as under 1.1 but also
- level of knowledge of German language
- recognition of German qualification in different EC countries
- career possibilities in different EC countries
- ways of studying

Problems of the clients:

- as under 1.1. but also
- level of knowledge of the German language
- differences between the educational systems in both countries
- decision to finish studies in Germany or to study just for a period in Germany and then finish studies in the home country (or elsewhere)

Problems of the adviser/counsellor:

- as under 1.1 but also
- to find out about the motivation to study in Germany
- to know enough about recognition questions
- to know enough about career possibilities in the home country of the client
- to know alternative possibilities (other more suitable courses) in the home country of the client or in other countries

1. 2. Students

1.2.1 German students who have already studied at a university in a member state of the EC wishing to study for a period or finish their studies in Germany

1.2.2 German students who are studying in Germany and who want to study for a period or finish their studies in another EC country

1.2.3 Students from other EC member states who want to study for a period or finish their studies in Germany

Questions:

- as under 1.1 but also
- level of knowledge of the foreign (or the

German) language

- decision whether to stay just for a period or to finish studies abroad
- problems of admission
- recognition of qualification
- compatibility of courses
- different ways of studying
- career possibilities in different countries after having finished certain courses in the same or in another country

Problems of the clients:

as under 1.1 but also

- loss of time because of problems of recognition
- difficulties to judge the value of the period or exam abroad for the future career

Problems of the adviser/counsellor:

as under 1.1 but also

- to find out about the motivation to study abroad
- to know enough about compatibility of courses and recognition
- to have an idea about career (dis)advantages after a period of study abroad or with a foreign qualification

1.3 Graduates

1.3.1 German graduates or graduates from other EC countries who want to study in Germany for further qualification

1.3.2 German graduates who want to study abroad for further qualification

Questions:

- information about graduate courses of one university
- graduate courses of other universities
- compatibility with former studies and qualifications
- how to get admitted
- level of knowledge of the foreign/German language
- possibilities for graduate studies in one university
- possibilities for graduate studies in other German universities
- career possibilities after further qualification in Germany and abroad

Problems of the clients:

- way of studying in Germany or abroad
- usefulness of determinate graduate studies
- career possibilities with and without further qualification in different countries
- way of recruiting in Germany and abroad

Problems of the adviser /counsellor:

- to understand the exact ranking of motivations (for a graduate course, for studying in Germany, for studying in a certain place)
- to know about graduate studies also in other universities and institutions
- to know about career possibilities in different countries
- to know about the way of recruiting in other countries

EUROPE ORIENTATION

Then the participants of the working groups should start discussing practical examples:

2. *How do I treat the questions and how do I resolve my problems and the problems of my clients?*

2.1- by personal contact

- do I receive by appointment or during open hours?
- which are my first words when the client enters?
- how much time do I dedicate to one client (min./max)?
- which is my first reaction when he/she starts to speak?
- what does the client have to tell me to give me a basis to react? - at which point do I start to answer?
- at which point do I hand out written information?
- how much and which written information do I use?
- what do I do if I cannot help?
- in which cases could I never help?
- are there cases where help will never be possible?
- where do I send the client in different cases (to specify)?
- when do I offer to a client another appointment?
- what do I generally want my clients to read?
- how do I treat all these European questions about studying and working abroad?

The participants should agree on at least one role play (counsellor/client).

The participants of the working group should each have in mind an example of one or two difficult cases with a *European (German) touch*. The participants should also bring a list of all categories and titles of books, readers, hand outs of their own university and on national and international level which they use in every day work.

2.2 by letter

- how many letters do I answer personally per day/week/month - which type of letter do I find difficult to answer
- how do I answer difficult letters (possible alternatives: client should write to another institution, counsellor writes that he/she has no information to send or give, counsellor sends a copy himself to the other institution, counsellor sends photocopies and leaflets, counsellor formulates a long letter with a lot of information which he has got after some hard trying)

The participants of the working group should bring some examples (copies of originals) of difficult letters of their last six months of work.

Rapport de l'atelier

The participants came from France, Great Britain, Greece and Spain. Since the heterogeneous professional background and interest of the participants did not allow to follow the programme which had been suggested, I started our work with some information about admission requirements for students from other EC countries in Germany, especially on the background of the growing local and national restrictions of *numerus clausus*. Most of the participants were highly interested in having more information about possibilities for their graduate clients to work in Germany or to go there for post graduate studies. In the discussion we lined out three types of reasons for working abroad:

- people work abroad because at home there are less possibilities to find an adequate job or payment;
- people are sent to work abroad by their employers to gain international experience maybe during a training period;
- people work abroad for private reasons like personal relationships or because they like more another mentality or country.

The participants from Germany, Great Britain, Greece and Spain agreed on the fact that in their countries there is no compatibility between the number of students and graduates/type of degree on one side and the request of the labour market on the other side.

As a consequence, the members of the working group discussed some of their basic principles in counselling and advising their clients. All members agreed on the fundamental principle of helping the individual to make sensible choices, to inform and train their clients without making them fit perfectly into what the labour market seems to ask for, giving them possibilities to decide on the base of valid information and knowledge, for example of learning techniques and self assessment.

During the discussion it became clear that vocational guidance is an integral part of the every day work of German counselling and advisory services, as about 60% of their users are young people who have not yet started their university career and who are partly considering also a vocational training in the German *dual system* (specialized school and training on the job for a period of two or three years with an exam at the end). It is very important to the adviser/counsellor as well as for the client to find out whether and why it can be more suitable to choose a vocational training instead of course in the university. Clients who, after the interview in the univer-

sity advisory service, prefer a vocational training, can be referred immediately to the specialized careers advisors of the *Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler* of the *Bundesanstalt für Arbeit*.

Giving explanations about the information material which had been brought from Germany, the participants were asked to take down a list of the basic information material they use in their service for the every day advisory work. The participants would have liked to have a complete list of this material of each EC country and were reminded that in one of the FEDORA Newsletters in 1992 all members already had been asked to send this information to my address in Berlin. I would have prepared a list to have it published in one of the next newsletters. There is still time to do it!

The group then favoured an open discussion about certain cases and examples given by colleagues from other services. It became quite clear that solutions for certain individual cases will mostly remain individual solutions: a German enterprise will not employ a foreign graduate unless the graduate fits exactly into

the job or career which is offered by the employer. A good knowledge of the German language is absolutely necessary.

Most members of the group desired more information on post graduate studies in Germany. The German system of post graduate courses is much different from the British system - most courses (except the *Graduiertenkollegs*) do not lead to a doctorate but to qualifications and titles which have little or nothing to do with the course which has led to the previous degree. Each university in Germany is free to create post graduate courses as she likes and independently from labour market requirements. Post graduate courses are not always regarded by German employers as a sensible further qualification because graduates might have become too old or because the course is considered as a mere excuse to remain a university student for some more time. For foreign graduates, however, it might be very interesting and useful to add a German post graduate course to their first degree because this could be a way to gain international experience and qualification for the

foreign labour market.

The group would have gone on discussing if there had been more time. Once again it became evident that if participants have a very heterogeneous background, it is possible only during the group work itself to find out whether you can follow your programme or whether and how other needs can be met.

Information on German higher education system - universities, Fachhochschulen, arts schools (free of charge)

Deutscher Akademischer Austauschdienst
Kennedyallee 50, D-53175 Bonn
(in English and French)

Information on German post graduate studies
Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Weiterführende Studiengänge an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Aufbaustudien, Zusatzstudien, Ergänzungsstudien, Weiterbildende Studien.
9. Auflage (594 S.) Verlag Karl Heinrich Bock, Bad Honnef 1993 (DM 24,80) (only in German)

Noël Starr Royaume-Uni

Aims

To identify the problems and questions that students have before they come to the United Kingdom to study.

To learn of the Student Support Services that exist to help them in the United Kingdom.

Objectives

By the end of the workshop you will have:

- 1 Prepared a list of questions that students ask before they come to study in the UK.
- 2 Gained information about the support services available to students who come to study in the UK.

Resources

Flip-charts and felt pens for each syndicate.
(6 syndicates) *Guide for New Students* (Middlesex University) (50 folders)

Procedure

1. Introduction: Noël Starr

The different type of European student who come to study in the United Kingdom.

2. Syndicate Groups (8-10 persons):

If you are coming to study in the UK, what do you want to know before you come?

The problems and worries of students who come to study in the U.K.

Atelier 2

Each syndicate to make a list of questions on a flip chart for display and-discussion

3. Short Presentation: Noël Starr

The Student Services and support that exist in a *typical* UK university.

4. Syndicate Groups (8-10 persons):

Examine the folder *Guide for new students* and compare it against your list of questions.

Which questions does it answer well ?

Which questions does it not answer well ?

Which questions does it ignore ?

Record your answers on your flip chart.

5. Market

Examine the answers and exchange ideas of the other syndicate groups.

6. Plenary Session: led by Noël Starr.

Each syndicate will indicate the questions not answered in the *Guide for new students*. Noël Starr and other UK delegates will:

Try to answer the questions !

Note the questions for future editions of the *Guide for new students*.

Rapport de l'atelier

Introduction

Noël Starr opened the Workshop by setting the following objectives for the discussion:

- To identify the problems and questions that students have before they come to the UK to study.
- To consider the range of Student Support Services' which exist to help students in the United Kingdom.

He first detailed the three main groups of students who come to study in the UK:

1. Exchange/Joint Programmes at First Degree level where students spend a short period of not more than one year in the UK.

2. Those who come to study for a full degree of 3 or 4 years duration, and postgraduate students who came for Masters or Diploma courses of 8 months to 2/3 years.

3. Those who pursue 3+ years research degrees (doctorates).

As students who come on exchange programmes are normally well provided for, he suggested we concentrated our attention on those undertaking full first degree and full postgraduate degree and diploma courses.

Discussion

We separated into 3 groups and each considered, first, the information - both academic and non-academic - which we felt such students need; we then considered these conjointly and agreed an initial list of some 25 areas of concern: from admissions procedures to transitional or *bridging* pre-course academic and language courses, from concerns over *equivalence* of UK qualifications in individuals' home countries to grants and the cost of living in the UK, from the availability of part-time employment to familiarisation with English customs and social practice.

Noël Starr then compared our recommendations with a pre-prepared list of his own and addressed many of the issues that the three groups had raised.

We later reviewed the Middlesex University Guide for Overseas Students (Noël's own university), and a number of associated publications, to decide whether or not this particular guide, typical of similar publications produced by most universities in the UK, really did address the various aspects of concern which had been raised.

Following this discussion Noël took us through the Support Services available to all students at UK universities, although to some of the group there seemed almost to be too many agencies and officials to which a student can turn for help. It came as a relief to many of the group to learn that the Departmental Secretary within each academic department in each institution was the normal focal point for initial enquiries, and that this person would then direct a student to the most appropriate Service to help resolve their particular problem.

Conclusions

We felt that handbooks for students, such as the Middlesex one, were comprehensive and helpful. However, three major areas of general concern were identified by the group:

1. There should be a more readily available and publicised guide to UK universities, aimed at overseas students (a reworked version of that already in existence for the UK market, but better publicised outside the UK).
2. The need for more comprehensive and consolidated information on postgraduate courses and study in the UK.
3. A simpler procedure should be introduced for postgraduate study and research in the UK, both at Masters and at Doctorate level.

Rapporteur's Note

There is currently talk in the UK of the ECCTIS (European Course Credit Transfer Information Service) system being expanded to provide a central postgraduate course application clearing service. (The system operates on CD Rom).

Olga Carbo Badal Espagne

Accès à l'enseignement universitaire

A. Les étudiants provenant du Baccalauréat (*Bachillerato Unificado Polivalente*, B.U.P.) pour pouvoir accéder aux études universitaires sont obligés de suivre le cours d'orientation Universitaire (C.O.U) qui est suivi du même dans les lycées d'Enseignement Secondaire.

Ceci étant fini, les étudiants doivent réussir une preuve d'accès dénommée *selectividad* (selection) qui consiste en passer des examens correspondants aux matières qu'ils ont suivi pendant le cours C.O.U.

La réussite à la *selectividad* est indispensable pour commencer des études universitaires de niveau supérieurs: grade de licencié, grade d'ingénieur, architecte. En ce qui concerne l'accès aux carrières moyennes (de 1er. cycle) la réussite à la *selectividad* n'est pas obligatoire.

Il existe quatre types de C.O.U., chacun desquels donne la priorité d'accès à certaines carrières universitaires.

B. Les étudiants provenant de la Formation Professionnelle (F.P.) n'ont l'accès qu'aux carrières moyennes qui soient en rapport avec la spécialité étudiée et ils n'ont pas l'obligation de passer une épreuve spécifique.

Le système éducatif espagnol et pratique de l'orientation universitaire

Atelier 3

Il y a une autre voie d'accès à l'université, réservée aux étudiants de 25 ans ou plus, qui n'ont pas nécessairement une formation préalable; celle-ci consiste en passer une épreuve d'accès.

B. L'accès à l'université pour les étudiants étrangers est régi par les critères cités avant. Il existe un pourcentage du 5% de places réservées à chaque université pour les étudiants provenant des pays non membres de la CEE.

Dans les universités où le numéro de places est limité il est nécessaire une préinscription qui devra se faire le mois de juillet; seulement dans les cas qu'il y ait des places vacantes, on admettra des étudiants en septembre.

Modèle Universitaire

Le modèle universitaire en vigueur actuellement est caractérisé par:

- a) différence claire entre:
 - * Carrières supérieures de 1er. et 2nd. cycle et de 5-6 années de durée; grade de licencié, grade d'ingénieur, architecte.
 - * Carrières moyennes, seulement de 1er, cycle et de trois années de durée: grade de diplômé, ingénieur technique, architecte technique.
- Le passage d'une carrière moyenne à une supérieure n'est articulé que pour quelques carrières et pour pouvoir le réaliser l'élève doit suivre un *cours pont* composé de matières basiques du premier cycle de la carrière supérieure à laquelle il accède; le cours achevé, il s'incorpore au 2ème cycle.
- b) Chaque cours de la carrière est composé d'un certain nombre de matières.
- c) La spécialisation se fait pendant le 2ème cycle, mais toujours après un nombre de matières obligatoires.

Réforme éducative: LOGSE/LRU

Aujourd'hui, il est en train de se produire un changement dans tout le système éducatif espagnol.

D'un côté la Logse, Loi organique d'Ordonnance Générale de Système Educatif, règle les changements de l'enseignement basi-

que et secondaire, en introduisant des modifications au niveau de l'enseignement secondaire: secondaire obligatoire, baccalauréat, modules III F.P., qui répercuteront directement dans le système d'accès à l'université.

D'un autre côté, au niveau universitaire la LRU, Loi de Réforme Universitaire qui nous affecte plainement et qui comporte les variations suivantes, par rapport au modèle précédent:

- Il y a trois types d'études universitaires structurées dans un maximum de trois cycles. La réussite du premier cycle nous fournira le droit, selon le cas, d'obtenir le grade de Diplômé, Architecte technique ou Ingénieur technique; la réussite du deuxième, le grade de Licencié, Architecte ou Ingénieur, et celle du troisième, le grade de Docteur.

- Il y a des carrières exclusivement de 2ème cycle, auxquelles on peut accéder à partir d'un premier cycle universitaire d'autres carrières.

- Le nouveau modèle permet et facilite la mobilité des étudiants entre les différentes carrières, cela comporte la possibilité des passages des premiers cycles des carrières supérieures aux 2èmes cycles d'autres.

- Il disparaît le concept de *curs pont*, mais on établit une série de compléments de formation qui doivent être étudiés par les étudiants, dans le cas qu'ils ne les aient pas faits auparavant.

- Il disparaît l'unité matière et celle-ci est substituée par les *crédits*, chaque un desquels équivaut à 10 heures de cours. De façon que les étudiants doivent suivre des cours d'un nombre déterminé de crédits au long de chaque cours.

- Les crédits sont des unités qui servent à mesurer des matières académiques, et ils se divisent en: communes, obligatoires, optatives et à libre configuration.

- Il y a un haut degré d'optativité des le 1er. cours de la carrière, cela suppose que chaque étudiant peut configurer son propre curriculum de formation d'après ses intérêts.

En ce moment les universités espagnoles sont en train d'expérimenter une période de transition du modèle ancien au nouveau, qui comporte l'existence contemporaine de tous les deux dans la même université.

On ajoute a ce facteur le renouvellement du schéma actuel des diplômes universitaires et la création de nouveaux diplômes.

L'orientation universitaire en Espagne.

Dans les niveaux inférieurs de l'enseignement, la situation de l'orientation varie d'une communauté autonome à l'autre, même si nor-

malment il existe le licencié ès pédagogie ou psychologie qui a la fonction d'orientateur dans les centres d'enseignement secondaire. Adoptée la LOGSE, le rôle d'orientateur de centre se consolide, bien qu'il partage des tâches d'enseignant.

Au niveau universitaire on peut trouver des services d'information à l'étudiant dans la plus part des universités; dans les universités polytechniques il y a normalement des Centres d'Orientation et Emploi (COIE), lesquels, étant créés la majorité en collaboration avec l'Institut National d'Emploi, ont l'objectif de servir de pont entre le licencié et le monde de l'entreprise, et avec ce but ils créent des bourses d'emploi dans lesquelles les licenciés s'inscrivent et où les entreprises peuvent se diriger pour chercher des professionnels.

Néanmoins, à niveau universitaire ces sont peus les universités qui comptent sur des services d'orientation, comme par exemple:

- * L'Université de la Laguna dispose d'un service d'orientation pour les étudiants coordonné par un pédagogue. Le service a un double but: informer sur n'importe quel sujet concernant l'université ou un autre centre d'enseignement, et conseiller par les biais des services psychopédagogique juridique. Le service est organisé en quatre unités: information, documentation, diffusion et orientation.

- * L'Université Polytechnique de Cataluña, dispose d'un service d'orientation professionnelle et psychologique. Ceci est coordonné par une psychologue. On a la tâche de diagnostiquer ce qui arrive à l'étudiant qui a demandé l'entrevue, et on aussi la compétence de transférer le traitement de l'étudiant à un centre spécialisé.

- * L'Université Polytechnique de Valencia compte sur un service Psychopédagogique d'Appui à l'Étudiant qui satisfait les besoins des étudiants en ce qui concerne l'orientation académique, vocationnelle et les techniques d'étude, envisagées d'un point de vue éducatif. Ce service est coordonné par un psychopédagogue.

- * L'Université Pompeu Fabra dispose d'un service de conseillers psychologues, coordonné par une psychologue, et son objectif c'est de favoriser l'adaptation de l'étudiant au monde universitaire, en facilitant la stabilité personnelle et la capacité de travail académique, afin d'optimiser la formation globale.

- * L'Université Jaume I, dispose d'un service d'orientation soit académique soit professionnelle, coordonnées par une pédagogue dont les fonctions seront expliquées en suite.

En plus que les services proprement dits, il est fréquent de trouver des professeurs de pédagogie et de psychologie, spécialisés en orientation, qui se dédient en même temps à

l'enseignement, à l'investigation et à la mise en pratique de déterminées actions d'orientation parmi les étudiants de leur faculté.

Département d'orientation de l'Université Jaume I

Le projet de travail est envisagé d'après les suivantes prémisses:

- * Conception de l'orientation comme l'élément qui conseille et dynamise.

- * Orientation psychopédagogique sur tout aspect qui influe sur le processus académique. On considère usager-destinataire tous ceux qui participent dans le processus universitaire, dans le sens le plus large, c'est à dire, dès l'accès à l'université jusqu'à l'insertion professionnelle.

- * Travail en équipe avec d'autres réseaux, des services d'orientation qui existent déjà comme les Services Psychopédagogiques Scolaires de l'enseignement pré-universitaire, dans la Communauté de Valencia.

Emplacement dans l'organigramme de l'Université:

Nous avons notre siège chez le Vice-rectorat des Professeurs et des Départements, concrètement à la Direction Technique des Rapports avec l'Enseignement Secondaire.

Parmi les fonctions base du service d'orientation on trouve:

- * le conseil psychopédagogique et la coordination avec des centres éducatifs attachés à l'Université Jaume I:

- Centres d'enseignement basique, à travers les services Psychopédagogiques Scolaires.
- Centres d'enseignement moyenne (BUP-COU, FP), à travers les conseillers du centre.
- Centres d'Education Permanente des Adults.

- * Le conseil psychopédagogique à la Communauté Universitaire de l'Université Jaume I, spécialement pour les étudiants et pour les professeurs.

- au niveau des étudiants: conseil sur des aspects académiques, professionnels, pédagogiques, psychologiques, etc.

- au niveau des professeurs: appui psychopédagogique, des méthodologies didactiques spécifiques, etc.

- * La coordination avec d'autres centres attachés à l'orientation dans la Communauté de Valencia, dans l'Etat Espanol ou à niveau Européen.

- Entrer en contact et collaborer avec d'autres centres locaux d'orientation, autonomes, des services d'orientation universitaire espagnols et étrangers...

- * La participation dans des forum de discussion, formation qui sera en rapport avec des thèmes concernantes l'orientation universitaire.

Problématiques existantes

L'application de la nouvelle législation universitaire LRU touche complètement la vie de l'étudiant. Il faut ajouter aux nombreux changements du système éducatif universitaire (le système des crédits, les différents types de matières communes, obligatoires, optionnelles, de libre configuration, des carrières de 1er cycle, de 1er et 2ème cycle et les carrières seulement de 2ème cycle, etc.) la révision, l'extinction et la création de nouvelles carrières universitaires, ce qui affecte l'étudiant universitaire qui a commencé ses études universitaires d'après l'LRU, et cela affecte aussi l'étudiant qui est en train de faire ses études d'après la plan ancien mais qui va réaliser l'accès et doit décider de choisir une carrière et une université déterminée.

Dans les nouveaux plans d'étude les étudiants ont un élevé pourcentage de matières optionnelles, dès le premier cours, c'est à dire, dès le début de la carrière on est en train de se spécialiser, cela signifie le besoin de créer les différents itinéraires de professionnalisation.

Le même système d'accès à l'université comporte, au niveau psychopédagogique, une problématique importante. L'existence de la limitation des places pour l'accès provoque que plusieurs étudiants après avoir choisi la carrière qu'ils voulaient étudier et avec la formation spécifique pour celle-ci, ne puissent pas suivre ce cours; par conséquent il existe un haut risque de frustration dans les études et par suite l'échec, des nombreux changements de carrière la première ou la deuxième année de la même... et ne négligeons pas le danger que suppose, pour un nombre élevé d'étudiants, l'agglomération de ces caractéristiques dans des déterminées carrières.

La problématique de l'abandon universitaire, ou abandon scolaire, c'est un autre des grands problèmes de l'université actuelle. Seulement le 68,6% des étudiants universitaires des pays occidentaux *survivent* (1) étant les carrières de cycle court, et spécialement les ingénieurs techniques celles quiregistrent le plus haut pourcentage d'abandon.

Les problématiques citées ci-dessus sont manifestées dans les besoins spécifiques des étudiants, soit de type académique, professionnel, et définitive, personnel. D'après notre expérience de service d'orientation universitaire, nous avons détecté, parmi d'autres, les besoins qui suivent:

- Problématique attachée à l'abandon / changement de carrière universitaire après avoir suivi quelque cours ou matière de la même.
- Succès académique, méthodologie d'étude universitaire (planing, documentation, examens, etc.).

EUROPE ORIENTATION

- Méconnaissance du propre degré de diplôme.
- Problématique associée à des handicaps déterminés (méthodologie de travail, auto-acceptation...), aspect important puisque à partir du prochain cours on va réserver dans toutes les universités le 3% des places pour des étudiants handicapés.
- Questions en rapport avec le nouveau système académique universitaire: système de crédits, type de matières, organisation du plan d'études...
- Passerelle ou pont d'une carrière moyenne vers une carrière supérieure et du premier cycle vers le deuxième cycle d'un autre diplôme.
- Itinéraires de spécialisation dans les degrés des diplômes.
- Problématiques attachées à l'insertion professionnelle (techniques de recherche d'emploi, concours, ...)
- Séjours à l'étranger (préparation du séjour, les bourses, des possibles universités d'accueil...).
- Simultanéité des études, des problèmes attachés à celles-ci.
- Liaison des études universitaires avec la réalité socio-professionnelle.

Rapport de l'atelier

Introduction

Noël Starr opened the Workshop by setting the following objectives for the discussion:

- To identify the problems and questions that students have before they come to the UK to study.
- To consider the range of Student Support Services' which exist to help students in the United Kingdom.

He first detailed the three main groups of students who come to study in the UK:

1. Exchange/Joint Programmes at First Degree level where students spend a short period of not more than one year in the UK.
2. Those who come to study for a full degree of 3 or 4 years duration, and postgraduate students who came for Masters or Diploma courses of 8 months to 2/3 years.
3. Those who pursue 3+ years research degrees (doctorates).

As students who come on exchange programmes are normally well provided for, he suggested we concentrated our attention on those undertaking full first degree and full postgraduate degree and diploma courses.

Discussion

We separated into 3 groups and each considered, first, the information - both academic and non-academic - which we felt such students need; we then considered these jointly and agreed an initial list of some 25 areas of concern: from admissions procedures to transitional or *bridging* pre-course academic and language courses, from concerns over *equivalence* of UK qualifications in individuals' home countries to grants and the cost of living in the UK, from the availability of part-time employment to familiarisation with English customs and social practice.

Noël Starr then compared our recommendations with a pre-prepared list of his own and addressed many of the issues that the three groups had raised.

We later reviewed the Middlesex University Guide for Overseas Students (Noël's own university), and a number of associated publications, to decide whether or not this particular guide, typical of similar publications produced by most universities in the UK, really did address the various aspects of concern which had been raised.

Following this discussion Noël took us through the Support Services available to all students at UK universities, although to some of the group there seemed almost to be too many agencies and officials to which a student can turn for help. It came as a relief to many of the group to learn that the Departmental Secretary within each academic department in each institution was the normal focal point for initial enquiries, and that this person would then direct a student to the most appropriate Service to help resolve their particular problem.

Conclusions

We felt that handbooks for students, such as the Middlesex one, were comprehensive and helpful. However, three major areas of general concern were identified by the group:

1. There should be a more readily available and publicised guide to UK universities, aimed at overseas students (a reworked version of that already in existence for the UK market, but better publicised outside the UK).
2. The need for more comprehensive and consolidated information on postgraduate courses and study in the UK.
3. A simpler procedure should be introduced for postgraduate study and research in the UK, both at Masters and at Doctorate level.

Rapporteur's Note:

There is currently talk in the UK of the ECCTIS European Course Credit Transfer Information Service) system being expanded to provide a central postgraduate course application clearing service. (The system operates on CD Rom).

Thérèse Paturel France

Le tableau ci-joint (*pag. suivante*) décrit de façon claire l'organisation de l'enseignement supérieur et les diplômes qu'il permet de préparer.

Confronté à cette diversité, que ce soit les lycéens et les étudiants français, les étrangers résidents en France, ou les étrangers membres de la C.E.E ou hors C.E.E., le premier problème rencontré est celui de l'information sur les filières scolaires:

- contenu d'études
- horaires
- programmes
- moments d'études à l'étranger
- examens
- débouchés.

La première information utile concerne les modalités d'accès:

* Pour les français, la possession du baccalauréat leur ouvre les portes de l'enseignement supérieur.

* Pour les étrangers, se référer aux documents cités dans le tableau de pag. 25.

Un des axes de travail de cet atelier sera d'expliquer le mode d'admission dans les différents établissements de l'enseignement supérieur français, car c'est souvent le thème des entretiens demandés par les étudiants.

Le fait d'avoir obtenu le baccalauréat ou son équivalent et d'avoir exécuté les formalités nécessaires ne garantit pas l'admission dans certains établissements de l'enseignement supérieur, ce qui oblige les futurs étudiants et étudiantes à élaborer une certaine stratégie pour intégrer la formation de son choix.

Le deuxième axe de travail de cet atelier sera d'exposer les différentes stratégies possibles pour organiser un cursus d'études.

Le terme de stratégie est entendu comme un concept de recherche, un plan d'action: à partir d'un projet élaboré par une personne, celle-ci a la possibilité et la capacité d'effectuer des choix en vue des objectifs qu'elle se donne, en développant les projets de substitution ou de remplacement, en cas d'impossibilité de réalisation:

- Entre les différents établissements de l'enseignement supérieur
- À l'université: les différents choix d'options, les moments d'études à l'étranger (faire une formation complète, ou seulement des périodes? à quel moment de sa scolarité? pour quel type de formation? dans quelles conditions: échanges ou en situation individuelle?). Exemples possibles: comment devenir ingénieur, ou enseignant ou faire des études de gestion.

Le troisième axe de travail de cet atelier serait d'évoquer tout ce qui se met en place

19 JUILLET / ATELIERS

Présentation de l'organisation de l'enseignement supérieur en France

et des problèmes liés à l'orientation rencontrés par les étudiants et auxquels sont confrontés les conseillers d'orientation psychologues.

Atelier 4

pour aider l'étudiant à s'adapter à l'université, dans le but de diminuer l'important pourcentage d'échecs constaté en première année:

- semaine d'accueil
- soutien
- tutorat
- méthodes de travail
- formations proposées sur trois ans au lieu de deux pour l'obtention du D.E.U.G. (Diplôme d'Études Universitaires Générales).
- session d'orientation au terme du premier semestre pour choisir en fonctions des réussites et des intérêts confirmés, sachant qu'après un semestre les étudiants évoluent beaucoup et ne se posent plus les problèmes dans les mêmes termes.

En toile de fond de ces activités, il y a comme difficultés majeures pour les conseillers d'orientation, le problème de la disponibilité pour aider à la *maturation des choix*.

De plus en plus d'étudiants sont *décalés*, vivant loin des réalités professionnelles et soumis à une certaine pression sociale, ils arrivent à l'université sans avoir de projet précis. Commencer un Diplôme universitaire d'études générales (D.E.U.G.) est en fait un non engagement, un moment d'attente avant de prendre une décision. Pour un certain nombre, c'est la seule solution possible, n'ayant pas été admis en section technique courte, section de technicien supérieur (S.T.S) ou diplôme universitaire de technologie (D.U.T). Ils sont en période de transition et de réorganisation de leur projet.

Il y a tout un travail à réaliser pour explorer et chercher des intérêts mobilisateurs.

* Aider à la construction d'un cursus d'études.

Problème de l'étendue des informations que chaque conseiller d'orientation peut avoir sur le système éducatif français et étranger. Il est assez difficile en ce moment de comparer termes à termes un cursus allemand ou britannique ou espagnol avec un cursus français pour devenir enseignant par exemple ou pour

toute autre formation. Problème de la transmission de l'information avec un certain langage empreint de valeurs culturelles et tous les dysfonctionnements possibles liés à la situation de communication.

* Aider à la réussite scolaire et universitaire.

Reflexion sur les méthodes de travail, car aucune activité systématique n'est mise en place.

* Aider un étudiant en situation d'échec.

A calmer son angoisse, à se positiver, à retrouver un certain dynamisme et une situation de recherche de projet de remplacement.

* Aider à la prise de décision.

* Aider un étudiant à s'insérer sur le marché du travail étant donné la situation actuelle de crise.

En fonction de l'écho rencontré parmi les participants des problèmes évoqués ci-dessus, un débat pourra s'engager.

Par ailleurs, il serait souhaitable que les participants à cet atelier puissent apporter des documents similaires pour qu'un échange d'informations très concrètes sur ces trois axes de travail puissent être réalisés.

Étudiants étrangers: s'inscrire et séjourner en France

Les questions posées par les consultants étrangers en CIO ou Cellules d'Information des Universités concernent souvent les possibilités d'insertion dans le supérieur ainsi que les formalités permettant d'obtenir un titre de séjour. Pour vous aider à traiter leurs demandes, nous avons rassemblé ici les informations disponibles. Les conditions à remplir sont régies par deux cadres réglementaires différents: la législation sur les titres de séjour et les procédures d'inscription dans un établissement d'enseignement ou de formation professionnelle public ou privé agréé.

S'inscrire dans un établissement d'enseignement

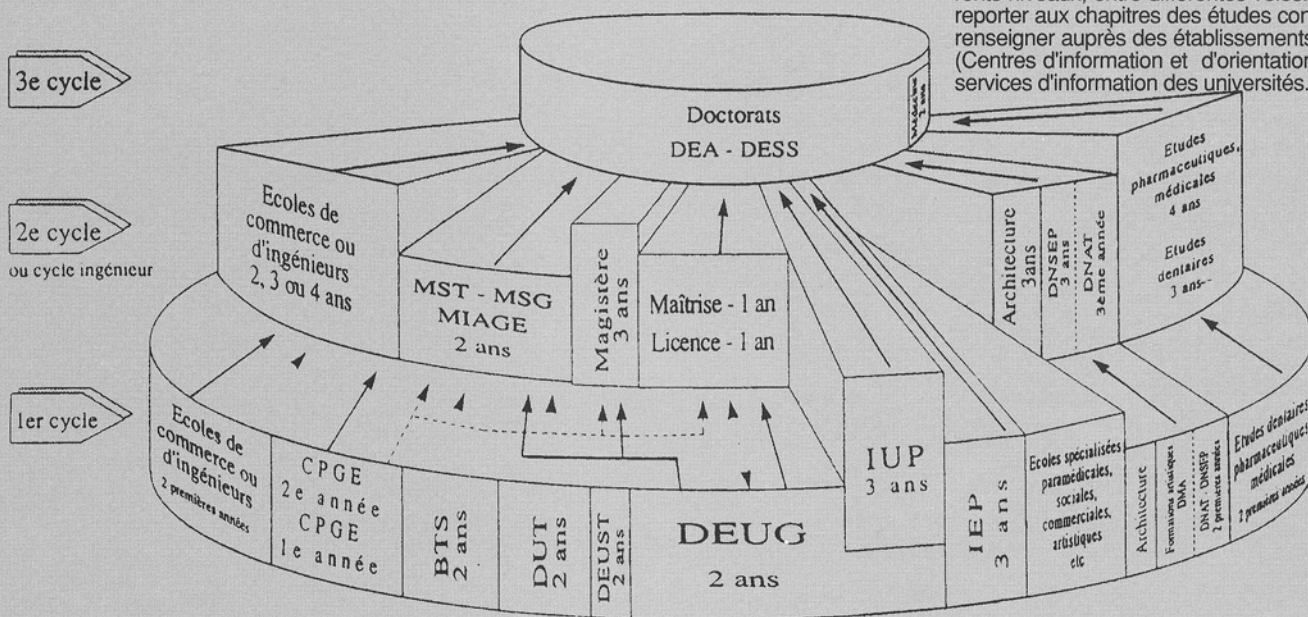
Les conditions générales d'accueil des étudiants étrangers sont décrites dans plusieurs publications de l'ONISEP (Bac ou pas Bac) et du Ministère de l'Éducation Nationale (*Étudiants étrangers: les procédures d'inscription* - Dépliant édité par la Direction des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Éducation Nationale - Fiche SUP 91/92).

L'inscription en premier cycle universitaire Procédure d'inscription avec demande d'admission préalable: (DAP).

Il n'existe pas de système d'équivalence automatique ou de correspondance entre diplômes, donc pour leur inscription les étudiants doivent, selon le décret n°811-221 du 31-12-81:

Les itinéraires de formation après le baccalauréat

Les itinéraires de formation présentés ici donnent le schéma général de la structure des études. Mais certains passages sont parfois possibles à différents niveaux, entre différentes voies. Pour cela, se reporter aux chapitres des études concernées et se renseigner auprès des établissements, dans le CIO (Centres d'information et d'orientation) ou dans les services d'information des universités.



* justifier du baccalauréat ou d'un titre ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur dans leur propre pays; ces titres doivent être admis pour la préparation du diplôme recherche;

* justifier d'une connaissance suffisante de la langue française. Les étudiants peuvent être soumis à un test de vérification linguistique. Seront dispensés du test de langue: les candidats originaires d'Etats où le français est langue officielle, les candidats des Etats dont les épreuves du diplôme de fin d'études secondaires se déroulent surtout en français, les élèves ayant suivi un enseignement en langue française dans les établissements du second degré;

* remplir un dossier de DAP (se renseigner auprès des services concernés pour connaître les dates de retrait). Pour les étudiants résidant en France, s'adresser au Service de Scolarité de l'Université du domicile (dossier remis sur présentation de la carte de séjour ou du titre de séjour du conjoint ou des parents). Pour les étudiants résidant à l'Etranger, s'adresser aux services culturels de l'Ambassade de France. Les candidats étrangers sont informés de l'acceptation ou du refus de leur inscription par le service de scolarité des Universités choisies (l'étudiant peut porter son choix sur deux Universités françaises).

Procédure d'inscription directe

Sont dispensés de DAP les étudiants étrangers:

* titulaires du baccalauréat français ou d'un titre admis en dispense du baccalauréat par une réglementation nationale;

* titulaires du baccalauréat français en option internationale, du baccalauréat franco-

allemand ou du baccalauréat européen;

* de nationalité allemande souhaitant s'inscrire en Lettres, Sciences, Sciences Humaines, Sciences Juridiques, Politiques et Economiques;

* venus en France effectuer des études dans le cadre d'un accord inter-universitaire (c'est le programme ou l'accord qui précise les modalités d'inscription);

* boursiers du gouvernement français ou d'organismes internationaux ou gouvernementaux dont les bourses sont gérées par un organisme français agréé;

* apatrides ou réfugiés en attente de réponse à une demande d'asile;

* enfants de diplomate en poste en France;

* candidats à une inscription en deuxième ou troisième cycle: il convient de s'assurer que les études antérieures sont prises en considération par l'Université;

* candidats à une admission dans une classe préparatoire aux grandes écoles ou dans un établissement recrutant par voie de concours, jury d'admission ou sur titres;

* candidats à la préparation d'un diplôme d'Université (DU) étant entendu que, dans le cadre de son autonomie, l'Université peut fixer des conditions particulières s'appuyant sur la réglementation nationale de demande d'admission préalable;

* candidats à l'entrée dans un Institut Universitaire de Technologie.

L'inscription en deuxième cycle universitaire Modalités d'admission

Tout candidat étranger voulant s'inscrire en deuxième cycle doit être titulaire d'un diplôme

de premier cycle ou avoir validé au moins deux années d'études supérieures. Dans ce dernier cas, il doit retirer un dossier de *validation des acquis* dans l'U.F.R. concernée (se renseigner pour les dates de retrait et de dépôt auprès des services de scolarité).

Pour certaines filières, il est possible de s'adresser aux services centraux des Ministères pour obtenir cette reconnaissance de diplômes (voir en fin d'article).

La décision d'admission est prise par le Président de l'Université sur proposition de la commission pédagogique de l'U.F.R. concernée (celle-ci peut convoquer le candidat à un contrôle des connaissances dans la discipline envisagée et à une vérification de la connaissance de la langue française).

Elaboration du dossier de "validation des acquis"

Ce dossier comprendra:

* une photocopie certifiée conforme du ou des diplômes obtenus (l'original sera obligatoirement demandé lors de l'inscription définitive);

* une traduction du diplôme certifiée conforme, établi par un traducteur juré;

* un relevé détaillé des études poursuivies: les services consulaires du pays d'origine doivent donner le niveau d'études suivi en indiquant sa correspondance avec le système scolaire français;

* une fiche d'état civil;

* une lettre de motivation.

Le titre de séjour sur le territoire français

Les étrangers de plus de 18 ans qui vien-

(Choisir ses études supérieures)

LEXIQUE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

BTS: Brevet de technicien supérieur. Préparé en deux ans dans les sections de techniciens supérieurs (STS) des lycées publics ou privés. Une centaine de spécialités avec une cinquantaine d'options.

DUT: Diplôme universitaire de technologie. Préparé en deux ans dans les instituts universitaires de technologie (IUT). Donne une qualification de technicien supérieur. Plus de vingt départements d'IUT, avec des options.

CPGE: Classes préparatoires aux grandes écoles. Préparent en deux ans, un an dans certains cas, aux concours d'accès aux grandes écoles (GE); écoles d'ingénieurs, écoles normales supérieures scientifiques, littéraires, économiques, écoles de commerce et de gestion, écoles vétérinaires...

Diplôme d'ingénieur: Un diplôme à bac + 5, délivré traditionnellement par les écoles d'ingénieurs (2 ans de classe préparatoire plus de 3 ans d'école), mais aussi par les universités. Les admissions parallèles avec DUT, BTS... se multiplient, ainsi que les nouvelles formations d'ingénieur (NFI) par alternance.

Diplôme d'IEP: Un diplôme à bac + 3 préparé dans les Instituts d'études politiques. Admission avec un bac A, B, C, ou D ou un an de CPGE. Formation à la gestion, à l'administration, à la communication...

DEUST: Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques. Préparé en deux ans à l'université. Donne une qualification de technicien supérieur.

DEUG: Diplôme d'études universitaires professionnalisées. Un diplôme à bac + 2 qui sanctionne la fin de la 1^{re} année des instituts universitaires professionnalisés (IUP).

Ingénieur-maître: Le diplôme d'ingénieur-maître est délivré par les instituts universitaires professionnalisés (IUP) à bac + 4. Une

nouvelle filière, trois ans d'études (à partir de bac + 1) dans 5 secteurs d'activités: ingénierie, information-communication, gestion financière, études commerciales, administration.

DEUG: Diplôme d'études universitaires générales. Préparé en deux ans à l'université. Se définit par sa dominante Sciences, Lettres, Arts... La première étape des études longues. Conduit à la licence, aux maîtrises de sciences et techniques, aux magistères.

Licence: Se prépare en un an après un DEUG ou un diplôme équivalent. La licence permet surtout de continuer ses études en maîtrise. Mais elle permet aussi de se présenter aux concours d'enseignement et administratifs de catégorie A de la Fonction publique.

Maîtrise: Se prépare en un an après la licence dont elle complète les enseignements par une formation plus poussée et plus spécialisée.

MST: Maîtrise de sciences et techniques. Des connaissances scientifiques et techniques dans des domaines variés, selon la spécialité de la MST. Elle se prépare en 2 ans après un diplôme de premier cycle (DEUG ou équivalent). Des élèves de CPGE, BTS ou DUT peuvent être admis dans des spécialités correspondantes.

MSG: Maîtrise des sciences de gestion. La MSG sanctionne une formation portant sur l'application des méthodes de gestion dans différentes organisations. En deux ans après un DEUG et un certificat préparatoire aux études de gestion.

MIAGE: Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion. La MIAGE forme en deux ans des spécialistes de la conception et de l'utilisation des systèmes informatiques dans le domaine de la gestion. Avec un DEUG, de préférence scientifique.

DEA: Diplôme d'études approfondies. Se prépare en un an après la maîtrise. C'est une première étape vers le doctorat.

DESS: Diplôme d'études supérieures spécialisées. Se prépare en un an après une maîtrise. Hautement spécialisé, le DESS prépare directement à la vie professionnelle.

Magistère: Diplôme universitaire professionnel de haut niveau, préparé en 3 ans après un premier cycle ou un diplôme équivalent.

BMA, DMA, DSAA: Après un CAP des métiers d'art, qui en est le 1^{er} degré, toute la filière de formation de l'Éducation nationale dans le domaine des métiers d'art (ébénisterie, arts graphiques...).

Le BMA, brevet des métiers d'art est un diplôme de niveau IV (bac) et se prépare en deux ans après le CAP correspondant. Formation aux techniques et à la gestion d'entreprise artisanale.

Le DMA, diplôme des métiers d'art, est du niveau III (technicien supérieur). Il fait suite au BMA, à un bac Arts appliqués, au à une classe de mise à niveau. Ce diplôme vise à la fois les techniques traditionnelles et l'innovation.

Le DSAA, diplôme supérieur d'arts appliqués, se prépare en deux ans après le DMA ou un BTS d'Arts appliqués.

DNAT-DNSEP: Ces formations sont proposées dans les écoles d'art dépendant du ministère de la Culture.

Le DNAT, diplôme national d'arts et techniques, sanctionne le cycle court (3 ans) et forme des artistes techniciens.

Le DNSEP, diplôme national supérieur d'expression plastique, sanctionne le cycle long (5 ans) et forme des concepteurs. Dans les deux cycles, l'admission se fait sur dossier de travaux personnels et examen. Le niveau bac est fortement souhaité.

ment en France pour y suivre des études doivent être munis d'un visa de long séjour portant la mention *étudiant*. Ce visa est à demander auprès de l'Ambassade ou du Consulat de France dans leur pays d'origine. Les étudiants originaires de la CEE et de l'Algérie en sont dispensés.

Deux remarques à ce sujet:

* les étrangers venus en France avec un visa touristique ne pourront pas obtenir le titre de séjour temporaire *étudiant*;

* il existe certaines dérogations pour les apatrides, demandeurs d'exil politique et jeunes venant dans le cadre du regroupement familial qu'il serait trop long de développer ici.

En arrivant en France, et cela s'applique à tous les élèves étrangers de plus de 18 ans (y compris CEE), il est nécessaire d'obtenir la carte de séjour temporaire mention *étudiant*. Cette carte est valable un an et peut être renouvelée pour la durée du cursus d'étude. Mais l'ouverture des frontières de la CEE le 1^{er}

Janvier 1993 devrait apporter des modifications concernant cette formalité. Les textes réglementaires ne sont pas parus à l'heure actuelle et on observe le *statu quo*.

Cinq types de documents sont à produire pour l'obtenir:

- * le visa de long séjour;
- * un document relatif à l'état civil (passeport);
- * le certificat médical. La visite médicale s'effectue auprès des services de l'OMI (coût: 310 F environ en 1992);

* les étudiants doivent justifier des moyens suffisants d'existence: bourses, attestations bancaires, garanties ou cautions fournies par des personnes établies en France (les avantages matériels peuvent être pris en compte, comme le logement assuré par un parent).

* la justification d'une couverture sociale: sécurité sociale étudiante ou assurance volontaire.

Le Préfet est habilité à délivrer la carte, au cas par cas. Elle est renouvelable d'année en

année sans pouvoir excéder la durée totale du cursus d'études.

En cas de refus, il existe dans chaque département une commission du séjour des étrangers.

Cette commission est saisie par le Préfet lorsqu'il envisage de refuser la délivrance ou la renouvellement du titre de séjour. Les étrangers qui font l'objet d'un refus peuvent être pris en charge par l'OMI qui organise leur retour dans le pays d'origine.

Adresses utiles

- Prefecture du département. Bureau des étrangers
- OMI (Office des Migrations Internationales) - 44, rue Bague, 75732 PARIS Cedex 15
- OMI - Délégation régionale, Alsace, Champagne, Franche Comté, Lorraine 53, avenue de la Garenne - 54000 NANCY - Tél.: 83 40 26 01
- *Je vais en France*, traduit en anglais, espagnol, arabe. 200 pages, 45F, publié par le CNOUS - 6-8 rue Jean Calvin - 75231 PARIS Cedex 08

Les étudiants étrangers en France

Le nombre d'étrangers inscrits dans les universités françaises en proportion du nombre total d'étudiants est resté stable autour de 13 % dans les quinze dernières années. En 1991-92, ils étaient 137.278 sur un total de 1,2 millions d'étudiants français selon le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les plus nombreux sont ceux qui sont originaires du continent africain: 75.000 (dont 24.000 marocains, 16.000 algériens, 5.000 camerounais)

Les étrangers nés dans un pays européen arrivent en deuxième position avec plus de 30.000 inscrits (dont 5.500 allemands, 3.000 britanniques, 3.000 portugais)

Les pays de l'est sont peu représentés exception faite de la Roumanie et de la Pologne, 1.000 ressortissants dans chacun de ces pays.

L'Asie et le Proche-Orient envoient plus de 20.000 étudiants dont 5.000 libanais

10.000 étudiants sont originaires du continent américain (dont 3.500 américains, 2.000 brésiliens)

Plus de la moitié poursuivent des études en sciences humaines: 50.000 sont inscrits en filières littéraires, 15.000 sont inscrits en économie, 10.000 sont inscrits en droit.

30.000 en sciences, 20.000 en médecine, 1.200 en études dentaires, 3.000 en pharmacie, 3.000 en I.U.T (Institut Universitaire de Technologie).

La répartition par discipline varie selon les cycles. En premier et second cycle les étrangers étudient plutôt les sciences et les lettres.

En troisième cycle, ils viennent se spécialiser dans les disciplines de médecine.

Repères et références statistiques, direction de l'évaluation et de la prospective 1992.

Rapport de l'atelier

Des itinéraires de formation après le baccalauréat

L'atelier a comme objectif d'expliquer les conditions d'admission dans l'enseignement supérieur.

Présentation de l'organigramme.

Chaque filière d'étude est expliquée avec sa spécificité illustrant le fait qu'à côté de la formation universitaire classique que l'on retrouve dans certains pays européens, existent d'autres types de formations professionnelles organisées en écoles avec leurs propres critères d'admission, de sélection qui constituent un pôle attractif pour les étudiants.

A première vue, cela donne l'impression d'une complexité énorme.

Après l'explication, cela se révèle comme réseau de possibilités et de voies inattendues.

Le tableau permettait de visualiser toutes les passerelles existantes pour passer d'un type d'enseignement à l'autre donnant ainsi la possibilité à l'étudiant, à tout moment de sa scolarité, d'évoluer ou de se réorienter.

De ce fait, un étudiant a, à sa disposition, plusieurs façons d'obtenir un diplôme l'intéressant en fonction de ses caractéristiques propres.

Par exemple:

Pour les français: les grandes écoles (ingénieurs, commerciales) sont le summum..

La voie la plus classique est de faire une classe préparatoire (au lycée). Il y a trois catégories: A, B, C. Les A ont plus de chances d'intégrer une école prestigieuse (polytechnique).

A cause de l'incertitude de l'admission, la majorité des étudiants s'inscrivent en parallèle à l'Université en D.E.U.G. (Diplôme d'Études Universitaires Générales).

Une autre possibilité d'intégrer ces mêmes écoles est de suivre d'abord le premier cycle d'une école d'ingénieur ou de commerce.

Il est également possible de préparer un B.T.S. (Brevet de Technicien Supérieur) ou un D.U.T. (Diplôme Universitaire de Technologie): admission sélective, forte demande.

Ces diplômes prévus pour préparer à la vie active en deux ans ne permettent l'accès aux écoles d'ingénieurs que si l'étudiant a un très bon dossier.

La plupart des étudiants suivent un D.E.U.G. à l'Université et continuent dans la voie classique (licence, maîtrise).

Ce système plus libéral accueille tous les étudiants (2 millions), à tout moment.

Il a été évoqué les conditions d'admission pour les étudiants étrangers et les échanges Erasmus.

Pour devenir enseignant il a été expliqué la voie classique (diplôme baccalauréat + trois ans) habituellement la licence. L'admission à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres se fait sur sélection: dossier et entretien.

In Germany the techniques applied by services and staff members in the everyday work of guidance and counselling are many and varied. In fact to report about this large variety of techniques seems a little like trying to be omniscient.

If one includes all the services of guidance and psychological counselling inside German institutions of higher education, one may count about 300 services with more than a thousand staff members. It is an extreme, yet justifiable position to say that there are as many techniques as personnel working in the field, or even more, since the same counsellor may apply different techniques to different tasks.

Yet I think it is reasonable to identify some general characteristics of our services as far as methodology and techniques are concerned.

In doing so I can rely to a certain extent on general material developed in close connection to the practical work done. During the seventies and the early eighties ten financially supported working models were set up. Some of them covered areas like *study counselling and personal problems reflecting on study, concepts and forms of counselling and evaluation of the effects of counselling* (Bund-Länder-Kommission, 1981). The nonformal professional organizational network the *Arbeitsgemeinschaft für Studienberaterinnen und Studienberater* published some of the results of conventions held each half year and managed for some years to organize a journal (*Zeitschrift für Theorie und Praxis der Studien und Studentenberatung* 1985-1987). Some of our services publish yearly reports, and general reports on counselling in higher education have been published (Klaus, Müller, Vahrenkamp, 1983; *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, 1983). Specifically in 1990 a conference organized by the German Conference of University Rectors edited a report summarizing the standard of counselling in higher education and presented perspectives for future development (*Hochschulrektorenkonferenz*, 1991a). With East Germany's integration into new structures, special conferences and reports produced additional materials (*Projektgruppe Hochschulforschung*, 1991 and 1992). Also the 4th European Colloquium held in Berlin in 1991 worked as a catalysator and helped to clarify some of our positions (*Hochschulrektorenkonferenz*, 1991b). Besides my experiences in counselling, gathered by daily work as head of a counselling service. I personally draw on the comparative work done with colleagues for more than a decade in a standing working committee of the German rectors' conference.

Methods and techniques applied by German counselling services

Gerhart Rott - Allemagne

Last but not least I can rely on a research project completed by three colleagues and myself recently. With that project, which was financed by the German Ministry of Education and Science, we wanted to substantiate a report on psychological counselling with empirical findings. Since we were looking at the whole context of psychological counselling we actually had to do research on the institutionalization of student counselling in Higher Education in Germany in a more general way. The full results are published in German (Figge, Kaiphas, Knigge-Illner, Rott, 1992); but some of them will in an abbreviated form be part of the report on psychological counselling in the EC which the Fedora-Psyche group is working on right now (1).

Main features of methodology and technique

Through those descriptions and reports one arrives at three main characteristics in the basic approach of our student counselling services: they are person-centered, problem-oriented and developmental (Augenstein 1992, p.181; Rott 1991, pp. 62 ff.).

Person-centered does not mean necessarily that counselling is understood in the Rogerian model of thinking, with its resulting practical approach - though Rogerian client centered methodology seems to be the most widespread specific technique in the service. But it does mean that the frame of reference for counselling intervention and interaction is seen in the person of the student asking for consultation. Counselling interaction is conceptualized more as a relationship in which students can be assured of acceptance as a person rather than be seen as an object of expertise. There is an awareness that our higher educational institutions produce quite a number of problems simply by the way how they organize their education as well as by their entrance procedures. To prevent problems arising and to

facilitate the handling of them requires a thorough knowledge of institutional frameworks.

On the other hand the task of supporting the student to find appropriate and creative ways out of difficulties also demands a readiness to understand the concrete situation and the specific perception of the problem as it is presented by students. In this way counsellors are trying to enlarge the competence of the individual to solve specific problems and to cope successfully with given situations. University education is a transition process.

It is, as was said in the European University Rectors', Presidents and Vice-Chancellors conferences *Reaction to the Memorandum on higher education in the European community*: «... a cultural value in its own right with an ethical dimension. Indeed, academic education is based on scientific knowledge. Its aim should be to encourage critical and responsible thinking» (*Hochschulrektorenkonferenz*, 1993, p. 9).

As such, the function of university education has to be integrated in the task of developing the maturity of students during their post adolescence phase, a task in which their whole personality is challenged. As Ellen Noonan, who is a Student Counsellor in England, has put it at the International Round Table on Counselling in Bordeaux this year: «Whether traditional students in the adolescent phase or mature students resuming education they are redefining themselves, their values, goals, and attitudes; they are trying to find ways of using new, neglected or denied aspects of themselves; trying to be more mature; and they are obliged to face bewildering or frightening internal and external experiences». (Noonan, 1993, p.1).

Given those three complex basic features of counselling in my country the question arises how to balance them. For example in a paper presented in 1991 at the 3rd Colloquium in Berlin, Brandt was underlining the importance of person-orientated counselling. He demanded, however, that the integration of the outer world with its fast, complex changes should play a larger role, because otherwise the task of student counselling to facilitate contact with the outer world would have failed (Brandt 1991).

Attempts to systematize those features and to conceptualize the balance have been made (Bock, 1981; Rott, 1991; Chur, 1992)

(1) The report will be published in cooperation with the Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Naples, at the beginning of 1994.

Clusters of activities

Quite often in the description of fields of activities services are distinguished according to their point of application: whether they help students to enter university, to start their university careers, during the time at university or to leave university. Though some practical clarification is given with this classification along the phases of a student's time at university, there have been critical remarks. This classification is not sufficient to describe the methods and techniques used, since it does not consider thoroughly enough either the personality of the student or the task of university education (Rott, 1991; Chur, 1992). Alternative classifications have been suggested, with more dimensions. This is still an ongoing discussion in Germany. In order not to make things too complicated I will not go explicitly into the details of this debate.

I will just use the four main clusters which we have used in our research and which are differentiated into various subfields, which also reflect the relevant time phases. Those clusters are: informative counselling, person-oriented counselling, psychological counselling and psychiatric-psychotherapeutic treatment.

Organizational framework

One has to mention the organizational frameworks in which clusters of activities are organized. The vast majority of our counselling services are directly incorporated into the Universities. They are called *Central Study Counselling Services*, this being the literal translation of *Zentrale Studienberatung* (ZSB). There also exist in some universities psychosocial services (*Psychosoziale Beratungsstelle*, PBS). They are part of the social welfare organizations of the universities. They are more inclined to do psychological counselling. They rarely offer counselling to those who want to enter inside university, but they do information orientated work for students at their university.

On the other hand about one third of the Central Study Counselling Services integrate psychological counselling. Though in our research we have looked very closely at the impact of organizational frames, here in this description of methods and techniques I do not want to go too much into the detail of organizational differentiation, which of course is of some importance for a deeper understanding of the different services. For in an outline of methods and techniques it might easily become confusing. Also other conditions like the size of services and the qualifications of the personnel would have to be considered if one wanted to discuss the impact

EUROPE ORIENTATION

of the organizational conditions in more detail.

Let me add a remark on the question of naming the services in this report. As I have just said there are differences of tasks and organizational frames. Ambiguities also exist in the way the English terminology is used even in English speaking countries (Brown, Srebalus, 1988, pp. 5-7 and also 109-133, and Nelson-Jones, 1982, p.419) and terminology seems to be a field people are struggling with in the progress of the work.

In the translations used, inconsistencies seem to be unavoidable. Two of the first international conferences German student counsellors arranged were the British-German conferences on Counselling. In the reports given, almost all the German papers used the term *counselling* to describe what we do (Augenstein, Beyer, Steptoe, Thorne, 1985). However in the German section of the FEDORA - *Directory of University Student guidance Services in the EC* the introduction uses the term *guidance* and individual services use both terms *guidance* and *counselling*, though predominantly *guidance* (Burnet, Van der Mersch-Michoux, Fonck 1991, pp.D1-119).

In his introduction to University guidance systems in Europe Klaus looked at some of the subtleties in terminology including *counselling* and *guidance*, and of these terms he questioned the *clarity, directness, unambiguity, uniformity* in which «seemingly the guide and the guided person are clearly allocated». And he looked critically at the possible meaning of the German word *Beratung*: the transitive, object-orientated element of the prefix indicates *giving advice*, here the knowledgeable adviser and there the advice-seeker.

Thinking about this statement by Klaus, it came to my mind that quite a bit of the conceptual work done by German student counsellors during the past twenty years can be described as trying in all fields of action to define the term *Beratung* not in this transitive sense, but much more in its - also possible but less common - more reflexive meaning which hints at a mutual person-centered process in which each participant is trying to share with her/his own competence. The literal translation of the German word *Beratung*, then, would be *counselling*.

So here I am feeling more at home in using this term and I think it fits better. In doing so I remain aware of the difficulties translations produce. One has to keep in mind that the term counselling as it is used here is not identical with what you might call therapeutic counselling but is understood as enclosing all the activities described by the four clusters already introduced.

Techniques and methods applied

Accepting the unavoidable consequence of narrowing down the scope of the views entailed I will now use those four fields of action to describe in a more detailed way some of the techniques used by the services and counsellors. The figures used in this context will be derived from our research done on the counselling services (Figge, Kaiphas, Knigge-Illnor, Rott 1992).

Informative counselling is very much what might be described as giving information and advice. Face-to-face counselling deals with topics like the choice of study courses for those who want to enter university, how to handle students' problems which arise during their course of studies and questions put forward when they leave university. Social problems might also be discussed in some services.

More than half of the services also provide career information for the period after university studies, yet usually in a very general way. This activity may not be equaled with the full career guidance offered for example in Great Britain.

The sequences of face-to-face encounter mostly last between one or two sessions, though longer sequences do occur. Each session mostly lasts on an average between 16 and 30 minutes. Though in one fifth of the services the average is less than 15 minutes and some have one with more than 30 minutes. Services with a more complex and more psychologically orientated description of activities seem to prefer longer sessions (ibid., p. 33 and p. 66).

In those short interventions the presentation and evaluation of information as well as its integration into decisions plays an important role. The student as a person and, if it is appropriate, the informative counselling may change into a more person-oriented session, at least in those services which offer person-oriented counselling. This is true for the vast majority of the services. The handling of those varies widely depending on the training counsellors have received. About 13 per cent of the services offer only this kind of informative counselling; this is specifically true for very small services at small polytechnics and colleges, where quite often no full time counselling personnel is employed, or faculty members only add counselling to their other tasks (ibid., p.54 ff.).

Other forms of informative counselling include counselling by telephone and communication by mail as well as services aiming at specific groups, i.e. school students coming into university. Then lectures and seminars might be given in cooperation with the faculties. In some services student counsellors might also visit information-events in schools

Especially the student counselling service in Saarbrücken has developed a very sophisticated education programme in which student counsellors participate by giving lessons in school (Augenstein, 1991).

Informative counselling also includes building up networks for the exchange of information with among faculty members who offer guidance in the faculty. At some universities this includes the training of student helpers (counselling assistants) who are employed there (Hauswaldt, 1991; Gavin-Kramer, 1991).

During recent years services have made efforts to examine to what extent computers might help to ease access to information and to produce written information (Bock, 1991). Nationwide a program for information on further studies has been produced by the student counselling service in Münster in cooperation with the German Rectors' Conference.

Whereas informative counselling the whole person is in the background and the process of consultations is widely determined by specific problems, in person-oriented counselling both sides are much more balanced. The focus might switch from one side to the other. Personal evaluation of information plays a much lesser role. Person-orientated counselling considers more directly self-concepts and personal experience, as well as emotions and cognitive coping mechanisms and attitudes and motivation and behavioral expressions. Most of the services offer this person-orientated counselling. This is true for the Central Study Units as well as psycho-social services. Beyond the more subtle differentiations, person-orientated counselling seems to play an integrative role in the concepts of our counselling services. This kind of *Studienberatung* Rückert has called a *Beratung mit psychologischem Blick* (Rückert, 1991) which could be translated as counselling with a psychological slant.

The most striking elements in this field of activity are face-to-face counselling situations. Mainly they concern problems of students who are faced with difficulties in making decisions in organizing their lives in and outside university. Those orientational problems of students touch career matters as well as more general insecurities in finding meaning in life. Those counselling sessions usually last 30 to 60 minutes. More often there will be only one or two sessions, but three to six sessions often occur and sometimes more than seven sessions (Figge, Kaiphas, Knigge-Ilner, Rott, pp. 37, and 67f.-73).

Person-orientated counselling also includes special training groups i.e. to improve working habits, to solve problems with procrastination,

to train decisions, to prepare exams and cope with examination anxieties, to learn methods for relaxation and stress-management or workshops like "creative writing and management of writing inhibitions". Person-oriented counselling might also include the training of other facilitators, i.e. students who work as tutors in the faculties. Consultation of staff members in problems connected with counselling might be offered by some services.

A few services also offer educational training for faculty members who are engaged in tasks of guidance inside the faculty. Support for students' self help groups may also be given. The services which have integrated psychological counselling in their field of activity usually provide a wider range of training groups and workshops. Person-orientated counselling draws on a large variety of techniques. Methods based on client-centered counselling seem to be predominantly influential, followed by methods derived from behavioural therapy and in some services from psychoanalytical approaches.

About 40 per cent of the Central Study Services and most of the psycho-social services offer psychological counselling. Activities include in most of the services first interviews, crisis intervention, and individual psychological counselling. Individual therapy is only offered by a little more than half of the services which work in this field and group therapy by even less.

In psychological counselling each session usually lasts 45 to 60 minutes and short interventions of three to seven sessions are predominant, whereas in individual therapy seven to ten or more than ten sessions prevail (ibid., pp. 37ff., 73ff.).

As a method used in psychological counselling and psychotherapy, client-centered therapy is the one which is most widespread. It is used in more than a third of cases (ibid., pp. 43ff.), behavioural therapy and psychoanalytical methods in about one sixth of cases. To a considerable extent other methods are also employed, like Gestalttherapy, Family therapy, psychodrama, integrative therapy and others.

Training of counsellors

All of the student counsellors have finished at least one field of study. Quite a number have accomplished postgraduate studies. In central study counselling about half of the counsellors have completed their studies in fields closely related to counselling like psychology (about one fifth) and education and social sciences. The rest covers a vast variety of fields in which they have done their exams. In the psycho-social services the majority of staff

are psychologists (ibid., pp. 57ff.).

Most counsellors have probably visited some training workshops to acquire knowledge in counselling methodology, yet there is still a gap in full formal special training for counselling. In the Central Study Units half of the Counsellors have not completed any special training for counsellors. According to our research those who are doing only informative counselling, which is true for about 10 per cent of the counsellors who work in the Central Study Counselling Units, and even less for the psycho-social services, have no formal training. In those offices of Central Study Counselling which do not have an integrated concept, less than a third of those who combine only informative and person-oriented counselling in their job have any formal training.

However in the integrated services almost two thirds of the counsellors solely engaged in those two fields have completed formal training. Almost all who do psychological counselling or psychiatric-psychotherapeutic treatment do have training in either psychological counselling or in psychotherapy; fourteen per cent don't. Most counsellors who are active in psychological counselling are also active in either informative and person-oriented counselling with a majority working in all three clusters.

Summary, European dimension

I think it is possible to summarize the significant characteristics of the German student counselling services in terms of their strong inclination towards person-centered approaches while staying at the same time closely oriented on the context as established by the university with its particular forms of teaching and learning. All efforts within the four clusters of activities aim at student support in finding ways of balancing the requirements of their inner and outer world.

This approach is probably not founded only on the intentions of those who work in this field or on their biographical histories as Brandt (1991) suggests, but on the inherent conditions of our university education. System approaches in psychotherapy teach us that individual behaviour cannot be adequately understood by itself but has to be related to larger entities in which it has functions to play.

I do not want to go into detail explaining our German universities here. But using this insight as an analogy one can remark that first of all German universities are very open as soon as you have required the necessary general entrance qualification (*Hochschulreife*) though rigidities do exist, which makes the system more complex. This includes the entrance procedures. One British colleague

who looked at the system said for him it looks like a maze one has to cope with.

The success of their studies relies heavily on the individual responsibility which students have to accept, while the support students receive from the teaching staff might be very diverse. Compared to British universities there does not exist anything like the British tutor system.

Secondly our university system as an institution has made little attempt to come to terms with the problems of future employment, though individual professors might have connections to future employees. It is symptomatic that our career guidance services for university students are incorporated in the German employment insurance system and are not part of the universities (Klaus, 1991).

I think it has been almost natural that in such a system, with steadily increasing numbers of students, the inevitable lack of orientation brought a student counselling service into being and caused it to develop as described. The task of supporting student integration by means of orientation is simply too urgent to be overlooked by those who are engaged in close contact with students' problems. To identify realistic aims at the university and to achieve them, to solve problems of dependency in a flexible way, to encourage learning as an active process, to help students to get along with confusing rigidities and to define secure places where a truly academic and creative learning process may occur, to support progress toward personal autonomy and authority - all those aims, which German student counsellors have in their minds, are the direct result of the situation in German universities.

That students can discover chances of development in their academic environment, and that they may draw on insights in their own self and their emotions as a positive potential in relating to their outer world - though both may be sometimes difficult and bewildering - this has a parallel in the competence and function of counsellor to stay in contact both with the person of the student and the given context of the university.

Finally I suggest that the experience we have gathered in counselling in Germany might be worth examining if one is to build up counselling facilities for students who want to engage in the europeanization of their studies. Must not the European university system seem a bit like a maze to them too - especially to those who do not participate in an integrated exchange program?

This is not meant to be obtrusive but to open a discussion.

Bibliography

Augenstein, Heinz; Beyer, Heinz-Jürgen; Steptoe, Brian; Thorne, Brian; *Second anglo-german conference on student guidance: the contribution of guidance and counselling at a time of economic difficulty*. London, September 25-29, 1984. Saarbrücken 1985.

Augenstein, Heinz. "Studienvorbereitung und Studienzeit". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), *Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz 22-24 August 1990*. Dokumente zur Hochschulreform 70/1991. Bonn 1991, pp: 147-165.

Augenstein, Heinz. "Studienberatung - Orientierung in Studium und Beruf". In: *Karrierefürher - Fachhochschulen. 11. Ausg. 2/1992*. Hrsg. Prof. Dr. Georg von Landsberg. Verlag Wison, Köln 1992, pp. 147-165.

Bock, Jan. *Integrierte Studien und Studentenberatung in der Hochschule. Projektdokumentation I. Abschlußbericht des Modellversuchs im Hochschulbereich: Zentrales Studienberatungssystem der Hochschule in Münster*. Münster 1981.

Bock, Jan. "Nutzung von Computern in Studienberatungsstellen". In: Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst, Gudrun Aulerich, Karin Döbeling. *Wissenschaftliche Tagung Studienberatung - Hilfe zur Selbsthilfe Rostock 6/7.9.1991*. Berlin, 1991; pp. 58-77.

Brandt, Stefan. "Die Aufgaben der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland - Entwicklung und Perspektiven". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991, pp. 170-176.

Brown, Duane; Srebalus, Daniel J. *An introduction to the counselling profession*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc. 1988, pp. 5-7 and 109-133.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW). *Stichwort Studienberatung, Bestandsaufnahme und Beispiele*. Bonn 1981.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Modell Versuche zur Studienberatung*. Köllen Verlag, Bonn 1981.

Burnet, Jean-Marie; Van der Mersch-Michaux, Francoise; Fonck, Philippe. *Repertoire des services d'orientation universitaire de la CE - Directory of University student guidance services in the EC*. De Boeck Université, Bruxelles 1991.

Chur, Dietmar. "Studienberatung als professionelle Beratung. Überlegungen zu Konzeption und Qualifikation". Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst: Gudrun Aulerich, Karin Döbeling. *Almanach zur Studienberatung 92. Grundzüge des Wandels, Aktueller Stand und Weiterer Ausbau von Studienberatung an Hochschulen der Neuen Bundesländer und im Land Berlin*. Berlin 1992, S. 85-103.

Figge, Peter; Kaiphas, Winfried; Knigge-Illner, Helga; Rott, Gerhart. "Psychologische Studienberatung an deutschen Hochschulen: Eine empirische Studie zu Kontext, institutionellen Bedingungen und Aufgaben". Rott, Gerhart, with Studberg, Joachim. *Schriften der Zentralen Studienberatungsstelle*. Wuppertal 1992.

Gavin-Kramer, Karin. "Training of students in subject-orientated guidance". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991, pp. 285-288.

Hauswaldt, Peter. "Der Einsatz nebenberuflicher Kräfte in Bereich der Studienberatung: Beratungsassistenten". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991, pp. 281-284.

Hochschulrektorenkonferenz (a) (HRK) (Hrsg.) *Perspektiven der studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz 22-24 August 1990*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 70/1991. Bonn 1991.

Hochschulrektorenkonferenz (b) (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Reactions of the liaison committee of EC rectors' conferences (LC) and of the standing conference of rectors, presidents and vicechancellors of the european Universities (CRE) to the memorandum on higher education in the European Community*. HRK-Dokumentation nr. 5/1993 v. 8, März 1993, Bonn 1993.

Klaus, Joachim; Müller B.; Vahrenkamp, S. "Studienberatung". In: Huber, Ludwig. *Ausbildung Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft vol.10). Stuttgart 1983.

Klaus, Joachim. "Beratungssysteme in Europa". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991.

Nelson-Jones, Richard C. *The theory and practice of counselling psychology*. Holt, Rinehart and Winston, London, New York, Sydney, Toronto 1982. p.419.

Noonan, Ellen. *The student as a person*. Paper presented at the European conference on student counselling of the International Round Table of Counselling in Bordeaux, April 13-16, 1993. Ms.

Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst, Gudrun Aulerich, Karin Döbeling. *Wissenschaftliche Tagung Studienberatung - Hilfe zur Selbsthilfe Rostock 6/7.9.1991*. Berlin, 1991; pp. 43-54.

Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst, Gudrun Aulerich, Karin Döbeling. *Almanach zur Studienberatung 92. Grundzüge des Wandels, Aktueller Stand und Weiterer Ausbau von Studienberatung an Hochschulen der Neuen Bundesländer und im Land Berlin*. Berlin 1992, p. 5 - 84.

Rott, Gerhart (a). "Beratungskonzepte und Methoden: die Entfaltung der Professionalität der Studienberatung an europäischen Universitäten". In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) *Ein Jahr Davor: Studieren in Europa. 4. Europäisches Colloquium für Studienberater, 3-5 Juli 1991 in Berlin*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 72/1991. Bonn/Berlin, November 1991.

Rott, Gerhart (b). "Die Rolle der Studienberatung in der Hochschulausbildung: Grundlagen von Konzepten und Methoden". In: Hochschulrektorenkonferenz *Perspektiven der studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz 22-24 August 1990*. Dokumente zur Hochschulreform nr. 70/1991. Bonn 1991.

Rückert, Hans-Werner. "Psychologische Beratung in der allgemeinen Studienberatung". In: Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst, Gudrun Aulerich, Karin Döbeling. *Wissenschaftliche Tagung Studienberatung - Hilfe zur Selbsthilfe Rostock 6/7.9.1991*. Berlin, 1991; p. 48.

The development of guidance provision in UK universities

Traditions of guidance provision in higher education in the UK have developed in many different ways, and is markedly different to systems obtaining in many other European countries.

This is partly because of the structure of degree courses, which are moving, in many cases, from rigid pre-ordained programmes to clusters of discrete units or modules; partly due to the British tradition of attending university far from the student's home, and partly due to the high proportion (around 40%) of *any discipline* occupations in the UK graduate employment scene - jobs which may be entered by graduates of any discipline, not only those who have studied a relevant subject. This means that, unlike in many European countries, UK graduates often have to focus on career choice for the first time at the end of their university career.

Guidance provision, in all our countries, grows to support times of choice or of pressure for our students, and in the UK, these can be identified as being at the point at which the student is planning to enter higher education; issues around coping with the course, and also when the student is preparing to move on from university to further study or employment.

Planning to enter higher education

Guidance on choosing a university, a course or (in the case of vocational degrees) an occupation is almost wholly provided for outside the university in the UK. Indeed, there is a view that *advice* offered by course providers - colleges and universities - may be at risk of taking the form of *marketing* courses and be less than objective. There is, of course, extensive *schools liaison* activity in the UK, with Open Days to encourage visitors to the university and university staff attend exhibitions and conferences all over the world to inform about courses offered by their institution, but these staff would not be regarded as *guidance workers*, either by themselves or by other guidance professionals. Student-centred guidance on choice of course and university is usually offered by Careers Officers and Teachers in the pupil's home area and - with increasing numbers of mature adults entering degree courses specialists in educational guidance for adults, who may be based in a range of community settings.

There is as yet no required training for this work and, it would be true to say, little coherent view of the nature of this *guidance*. Simple self-assessment tools are sometimes used, and there are computer software programmes

Guidance Techniques in Higher Education in the UK

Val Butcher - Royaume Uni

which outline course options. Psychometric testing is usually only available through private guidance agencies, and in some independent schools.

Coping with the course

The degree to which a student has choices over course options, once registered for a degree programme, varies very much between courses and between universities. The *new* universities (until recently the Polytechnics) have generally offered greater flexibility in this, and have piloted systems for *credit transfer* which enables students to move from one course or institution to another.

Pastoral support for *studies advice* has, on the whole, been more extensively developed in the colleges of higher education and *new* universities which often have well-established Personal Tutor/Studies Adviser systems.

Study problems may be dealt with by these staff, or by personal counsellors, who are based in many - but by no means all - universities. Again, the *new* universities have a longer tradition of *Student Service Units* which offer support to students on all aspects of their personal lives, sometimes also including debt counselling, accommodation and leisure.

Staff are drawn from a wide variety of backgrounds to *Student Services* including academic and, administrative as well as professionally-qualified Counsellors.

Increasingly, however, Counsellors are expected to be accredited through either the British Association of Counselling or the Association of Student Counselling, although there is no single relevant qualification or guidance approach; both developmental and therapeutic counselling is used depending on the background of the staff appointed, and the university's view of the needs of its students.

Most Counsellors work from a person-centred basis, but with pressures on services in

terms of demand, many Counsellors also use approaches particularly applicable to brief therapy i.e. integrative or eclectic models and approaches - Egan, for example - or cognitive-behavioural approaches. In addition to familiar student problems of loneliness, loss, feelings of failure, study difficulties and problems with personal relationships, there is increasing pressure on UK students created by changes in the funding support systems (moving from grants to loans) and in the uncertainties of the employment market.

A swift increase in student numbers in many institutions has compounded many of these problems, especially since the proportion of mature and non-standard entrants is now significantly greater, bringing unfamiliar pressures and problems to the student body. Problems concerning sexual abuse also appear to be more readily shared than hitherto.

Preparing to move on

Careers Services in higher education institutions are well-established in the UK and the professional association (the Association of Graduate Careers Advisory Services) offers a highly developed system of information dissemination on occupations and vacancies, and has just introduced an in-service qualification in Careers Guidance in Higher Education. Careers Advisers and Careers Information Officers also come from a variety of backgrounds, including Local Authority Careers Services and Graduate Recruitment, and training in guidance is not mandatory.

In the UK, however, the careers guidance approach is both student-centred (encouraging the individual to articulate their interests, skills and values as a basis for exploring occupational possibilities) and linked to job-finding (students are helped to develop job-search skills, and contacts are made with employers which they are able to use if they choose). This *student-centred placement* approach is possibly unique, within Europe, to the UK and Ireland - and is particularly appropriate to the *any discipline* graduate job market where significant choices are often made at the end of a university course, and recruitment systems vary between different occupational areas.

A wide range of self-assessment materials have been developed for both individual and group use by Careers Advisers. In addition, for those Careers Advisers who are Occupational Psychologists and/or trained and licensed in their use, there are a number of ability, interest and personality tests which have been developed for guidance purposes.

These include the *AGCAS Test Battery*, developed by Saville and Holdsworth for

SUPPORT SERVICES FOR EUROPEAN STUDENTS - UNIVERSITY OF LEEDS (UK)

PHASE STUDENT NEEDS

1) STARTING OUT

PRE-ARRIVAL	Fees information Determination of fee status Cost-of-living information Accommodation information and application procedures Details of pre-sessional English Language courses Book lists Course information Entry specifications Details of English Language requirements and tests Advice on Scholarships Information on railcard/student discounts Arrival information/welcome arrangements Information on arrangements for and costs of medical care Information on facilities for students with disabilities
ON ARRIVAL	Information on contact points in University Emergency accommodation Advice on Council tax Advice on employment possibilities Registration Orientation Banking information Insurance advice English test Introduction to Student Societies
START OF COURSE	Introduction to study methods Introduction to - library - computing facilities - labs
(ACADEMIC NEEDS)	Advice on course selection Information on course assessment procedures Access to in-course English language programmes Training on equipment/machinery Study skills training

PHASE STUDENT NEEDS

2) THROUGHOUT PROGRAMME OF STUDY

ACADEMIC LIFE	Access to English Language/study skills courses Feedback on academic progress Advice on academic problems Advice on change of course Notification to sponsor of change of course Representation and advice on academic appeals Academic feedback to sponsor
NON-ACADEMIC ISSUES	Adjustment to life in UK Leisure activities Family support (spouses) Childcare (pre-school/out of school) Action on racist issues Religious and spiritual needs Access to therapeutic/crisis counselling Access to welfare advice (housing, financial, legal matters etc.) Advice for disabled students Information on children's schooling Health care Personal security Women's issues Stays with local families Integration into community Arrangements for part-time/vacation work Intervention with sponsor on financial issues Legal verification of documents

3) PREPARING TO LEAVE

FINAL ASSESSMENT/ EXAMINATION/ EXIT PREPARATION	Examinations advice Revision classes Re-entry orientation
END OF COURSE/ DEPARTURE	Academic references/certificates Arrangements for graduation/farewell ceremonies Practicalities of getting home (documents/advice on carriers) Means of keeping in touch

AGCAS. This contains tests of verbal, numerical and diagrammatic reasoning. There are also tests of computer aptitude.

One of the most commonly used Interest questionnaires is also developed by Saville and Holdsworth: the Advanced Occupational Interest Inventory. Personality questionnaires used include the Occupational Personality Questionnaire - also developed by Saville and Holdsworth - and the Myers Briggs Type Indicator, which has wide-spread international currency.

A computer-assisted careers guidance software programme PROSPECT has been developed by the Central Services Unit, based on research funded by the Department of Education and Science, which takes the user through a sequence of self-assessment, occupational matching and job-search processes.

Other computer-assisted guidance systems are also available including Career-BUILDER and data-bases of employers including Rogetscan. There is much current debate in the UK on the use and limitations of such tools.

Current developments

A degree of cohesion is steadily forming in the very disparate guidance world of the UK, which may in the future have some impact on guidance provision in higher education.

Associations of guidance workers from a range of educational contexts came together in 1987 to form the Standing Conference of Associations for Guidance in Educational Settings (SCAGES) and, whilst it was comparatively easy to establish a number of fundamental principles about guidance and learners, there has been considerable difficulty in reach-

ing complete agreement about the nature of guidance. It has, however, established eleven activities which facilitate or deliver guidance in education: Informing; Advising; Counselling; Assessing; Teaching; Enabling; Advocating; Networking; Feeding Back; Managing, and Innovating/Systems Change (*reproduced with permission of the Standing Conference of Associations for Guidance and Educational Settings*):

1. Informing Providing information about opportunities available, without any discussion of the relative merits of options for particular individuals.

2. Advising Helping learners to interpret information and choose the most appropriate option. To benefit from advice, individuals must already have a fairly clear idea of what their needs are.

3. Counselling Working with learners as individuals to help them to discover, clarify, assess and understand their own experience, and to explore alternatives and their possible implementation. Counselling is a purposeful activity deliberately entered into by both the learner and counsellor, and is learner-led. It may involve a series of regular contacts.

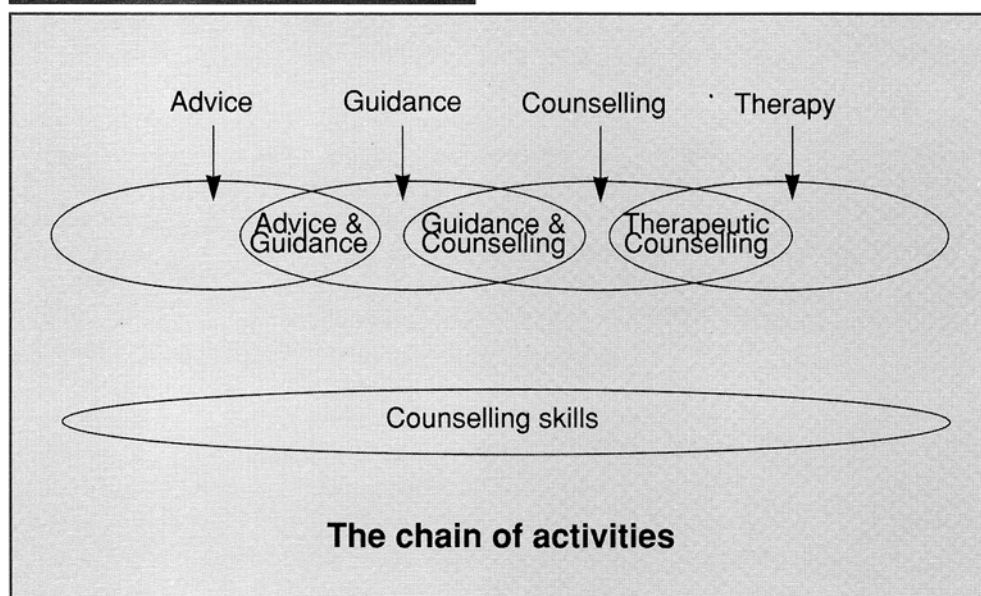
4. Assessing Helping learners, by formal or informal means, to obtain a structured understanding of their personal, educational and vocational development, in order to enable them to make informed judgements about the appropriateness of particular opportunities.

5. Teaching Providing a planned and systematic progression of learner-centred experiences to enable learners to acquire knowledge, skills and competences related to making personal, educational and career decisions and transitions.

6. Enabling Supporting learners in dealing with agencies providing or influencing learning/employment opportunities. This may, for example, involve helping learners with making applications, or negotiating changes in arrangements.

7. Advocating Negotiating directly with institutions or agencies on behalf of specific learners for whom there may be additional barriers to access (e.g. negotiating exceptional entry arrangements).

8. Networking Establishing specific links with a range of individuals and agencies to support and enhance guidance work with learners. These links may be formal or informal, but will include regular contact for information exchange, referral and feedback, and other



joint activities such as staff development, monitoring and review, and outreach work.

9. Feeding Back Gathering and collating information on the unmet needs of learners, and encouraging providers of opportunities to respond by adapting or developing their provision. This may involve practical changes (e.g. in presentation of information) or organizational ones (e.g. redesigning opportunities to meet the needs of particular learner groups).

10. Managing Managing guidance activities into a coherent programme, ensuring it is sustainable within its institutional or organisational setting, co-ordinating and developing its human and physical resources, evaluating its effectiveness, and promoting its services and interests.

11. Innovating/Systems Change Supporting the development of curriculum, changes in institutional practice and changes in guidance prac-

tice, in order to maintain and improve the quality of both educational and guidance provision.

More recently, a Lead Body for Advice, Guidance and Counselling has been established by the Employment Department to develop occupational standards in guidance on which future qualifications can be built.

Counselling Services. Probably only the two latter will have direct relevance to guidance work in higher education.

The simple model (see table above) established to accommodate this range of activity offers at least the start of an occupational map which may result in greater consistency in the standards of guidance approach and delivery in the UK, and this may also help us to understand similarities and differences across national boundaries.

Introduction

The mobility of students and scholars within Europe has been common for centuries, but only possible to a minority sector of the society. Only in recent years, political and economical reasons have made it possible for a wider sector of the population to have access to higher education in other countries different from their own. Since the creation of the European Community, the number of students who go abroad has increased considerably and the exchange of students as well as workers has become an important characteristic within the member states of the European Community. The creation of programs such as Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, etc. has greatly contributed to this phenomenon.

All of these changes produced in Europe have had consequences for the Guidance Services (Figure 1). It is important for the

Guidance Techniques in the Spanish Universities

Elvira Repetto - Espagne

counsellor to acquire an Euro-dimension, in order to undertake the task of Programs assisting the students, both in their departure

from their countries as well as their arrival in the European country. He must take into account the characteristics of the foreign students and try to integrate them into the life of the country. Students present a variety of characteristics which make them different from each other- intelligence, social status, temperament, academic interests-; but to the European students we have to add the different cultures and above all the language difficulties.

The heterogeneity of students from other lands is obvious, they only have one thing in common: they are away from home and therefore every opportunity as well as every difficulty seems greater. The university needs a guidance service to help these students face the different problems they encounter.

The counsellor's task is to understand what it is that the foreign student needs which the native European students fall into several

Creation of the European Community

International Cooperation Programs (ERASMUS, TEMPUS, LINGUA, COMETT, and the rest)

Effects on the Guidance Services

- The counsellor must understand and accept cultural differences;
- He must have a Euro-dimension;
- He must be aware of the diversity of the European Labour Market and know where to send the students in order to get information;
- He must have a special sensitivity in order to assist the European students in the specific problems they face.

figure 1

areas: the pre-arrival negotiations which include admission, documents, financial arrangements; housing and social living (cultural activities, sports, social events, etc); and the educational progress which includes language proficiency. It is also desirable, although not implemented yet in all Universities to provide the European students with a career counseling service.

I will talk about the guidance services in the Spanish Universities concerning the students who come from other European countries, dividing my conference in the following sections:

1. Problems the students face and other aspects.
2. The counselling process and its goals.
3. Guidance techniques.
4. Final reflections.

1. Problems the students face and other aspects.

1.1 Coming to Spain

The European student may start his preparations at the Spanish consulate in his country, where he may find out about different educational offers, or through other institutions. It is also possible, and quite common, to come with one of the several European Community Programs in the fields of Education, Training and Youth, like Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, and many others. There are also several exchange programs among the Universities. Whichever way they come to our country, students need to get a Student Card upon arrival in Spain, in order to remain in it. They will probably be informed about the necessary documents before coming, including the certification and amount of the grant, or the admission in the university. If the stu-

dents come on their own and do not know the procedure, they can be informed at the University of destiny. As to necessary visas, students from the EC member countries do not need a Student Visa to enter our country due to the free mobility within the member states. The rest of the students must ask for this visa at the Spanish Embassy in their country.

As to health insurance, many countries have agreements through which the students can benefit from the Social Security, if not they must have a private insurance. Besides these, the student must pay the School Insurance when registering at the University. It is very inexpensive, 187-pts (a little over an ECU) and it gives the foreign students the same facilities as the Spanish ones.

1.2 Housing and accommodation

There are several options available to the students regarding their lodging. Some counsellors believe that foreign students should live like other students in residence halls or rooming houses or even in a Spanish home. Others think that they should have special arrangements to suit their special needs. It all depends of course on the campus facilities and the accommodation system organized by the different universities, but the longer the students are with other Spanish students, the more they will improve in their language and in their social living.

In the Spanish Universities there are several options: residence halls (*Colegios Mayores*), campus dormitories, private apartments rented by several students, Spanish families who rent a room, hostae youths, and so on.

1.3 Language courses and other activities

Although most of the universities require some proficiency in Spanish in order to admit students, they also offer different kinds of language courses, ranging from beginner to advanced levels and covering specific subjects such as Spanish literature, translation from and to different languages, Spanish Linguistics, etc.

The proficiency in Spanish, as in any other language, includes two different skills: the silent reading-and-writing, and the oral listening-and-speaking. Intensive courses usually focus on the direct method of training in conversation, current idioms, and voice inflections, because although traditional grammar is important, for the student who goes to a foreign country it is quite necessary to be able to communicate orally with the natives of the country. Certainly grammar is not disdained, but the methods of teaching it sometimes are less conventional, depending on the needs of the students. The Autonomous Communities

which have a language of their own besides Spanish (Castellano), also offer courses in that language and culture, for instance Catalan, Gallego or Vasco.

Usually, along with the language courses, students are offered the possibility of going on excursions, cultural trips and visit typical places and monuments.

Besides the cultural activities, the students can use the sports facilities available in each university or in the city where it is located and usually at special prices for students.

1.4 Stages which the student goes through

Although not all European students go through the same stages, some authors point out four phases which the counsellor should have in mind when working with foreign students:

- The spectator stage - when the student first arrives in a country he may have nervous fatigue and many frustrations, especially from language difficulties, but the experience is on the whole exciting and new. This phase ends when the student starts to work on his tasks which require genuine participation and adaptation.

- The adaptation stage - this is a period of unresolved conflict, while the student is getting acquainted with the surroundings and the people, it is when he will most feel the cultural differences.

- "Coming-to-terms" stage - as the student comes to terms with his new environment, he recognizes and reweighs his original attitudes, beliefs, behaviours and habits; he rejects and criticizes more freely, and chooses the various ways which will best adapt him to the surrounding people and customs. He will usually reach a stage of personal equilibrium.

- Pre-departure stage - the student sees the new culture from another perspective, while he focuses his attention on re-establishing his life at home.

Although it is obvious that not all students go through the same phases and these do not occur always, most students go through similar stages and it is important for the counsellor to have them in mind.

2. The counselling process and its objectives

Guidance can be defined as the process that based on the appropriate diagnosis and well founded scientific programs, seeks the personal, vocational and cognoscitive development of the subjects and the enhancement of their environment.

This program-based guidance has to be outlined according to the target group, and in this case it is the European student with cultural differences that must not only be respected but also stimulated, besides fostering

the underlying features of our common European culture. Therefore any guidance program must take into account these differences and common features so that both the program and the techniques used are consistent and not antagonistic, as shown in figure 2.

2.1 Counselling goals

Although it is not possible here to talk about specific guidance *programs* for the European students I will list some of the goals they seek :

- To provide information about the European institutions, their purposes, and the programs available to applicants, prospective applicants and the community at large.
- To help the students in their lodging.
- To assist the student to the admission process.
- To assess the student about the college, its procedures and its programs.
- To determine the unique needs, interests, and characteristics of each student.
- To counsel the students in their personal problems (adaptation, social living, family problems).
- To assist each student to develop meaningful educational and vocational goals.
- To provide career information and counselling for each student.
- To assist each student to obtain -and modify as needed appropriate course and program replacement.
- To provide needed health appraisal and services.
- To regulate social and other college activities, and assist in the enforcement of all college regulations as dictated by its structure, policies, and programs.

2.2 Counselling organisms in Spain

The Spanish Universities usually deliver their guidance services through the COIE's - *Centros de Orientación e Información para el Empleo* (Employment, guidance and information Centers).

In some cases these students are assessed through the Student Offices or through the Erasmus offices. The program coordinators in the universities are occasionally in charge of the European students guidance and some of the universities have a guidance counsellor specifically for these students.

3. Guidance techniques

There is little agreement among theorists and researchers concerning the definition of guidance *technique*. We will deal with the widest concept, therefore inclusive of any other. Technique is "any action the guidance counsellor carries out when delivering his/her guidance services". The multiple variables studied under the heading *technique* are shown in figure 3:

Figure 2. Four conditions in counselling the culturally different.

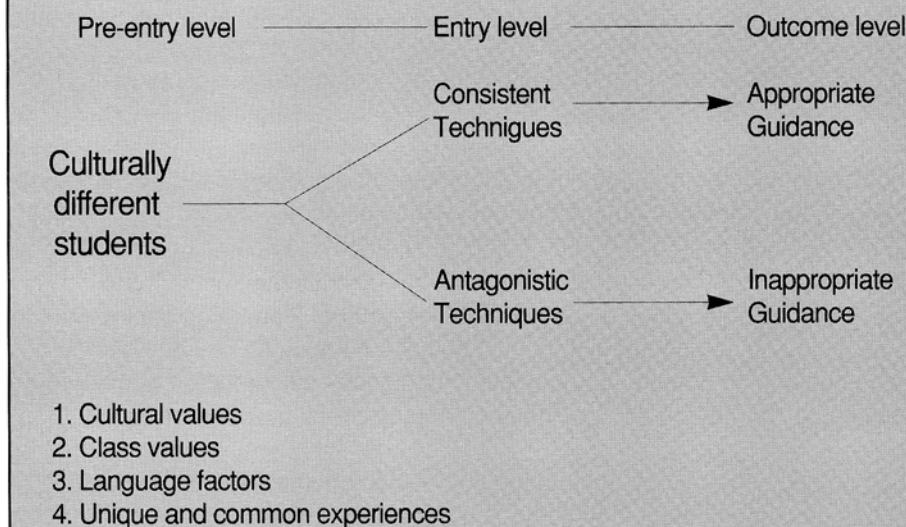


Figure 3. Classification of the guidance techniques for European students

Counselling relationship
Non-verbal behaviour
Verbal behaviour
Individual counselling
Group counselling
Behaviour modification strategies
Strategies for the development of self-knowledge and interpersonal skills
Strategies for the development of educational and vocational skills
Strategies for the development of career planning skills

Since I cannot discuss each one of the above techniques, I will talk about the counselling relationship and the development of the skills mentioned in the last three items.

3.1 Counselling Relationship

Guidance researchers and counsellors agree in considering the counselling relationship as the necessary condition to achieve an effective change in the clients. The establishment of a link between the participants is of the utmost importance, and in the case of European students we will need to achieve that *clie* that seems to predict the success in the results. The so called *clie* of the relationship is probably specific for each counsellor-counselee diad or for each group of counsellor counselees.

Although researchers have tried a lot of variable combinations, they still haven't found

that idiosyncratic *clie* which is an indicator of a good relationship, nevertheless we must keep trying.

Another important variable is the establishment of trust in the relationship. It is often a *sine qua non* for understanding the European students problems and creating facilitative counselling conditions. Creating such trust comes largely from the counsellor's willingness to cross ethnic and cultural barriers and to learn the folkways, mores, and customs of those who are culturally different.

3.2 Self knowledge and Interpersonal Skills Development

The counsellor must help the student understand himself and others. Within this domain, the student begins to develop an awareness of his personal characteristics: interests, aspirations, aptitudes, abilities and values. He learns techniques for self-appraisal and analysis of personal characteristics in terms of present and future development. He also becomes knowledgeable about the interactive relationship with others and with the environment.

Concepts and objectives in these strategies are:

- *European students are unique.* As any other individuals, they differ in their interests, aptitudes, abilities, values and attitudes. This strategy enables the student to examine himself in terms of his interests and values related to educational and career decision making.

- *As members of a society people interrelate.* The student must develop adequate interpersonal skills.

- *Self development is a personal responsibility.* The student must understand that he alone is responsible for implementing his goals. What this strategy pretends is that the student will develop confidence in his ability to be

autonomous and self-directed.

- *An individual is influenced by his environment.* The student will understand how environmental factors may affect his educational and career development. For instance, the female student will be aware of her role in society and of factors which may facilitate or inhibit her educational and career development. The homosexual student will also be aware of the factors that may facilitate or inhibit his personal, educational and career development.

Related to self-knowledge, the following self-assessment skills are important:

1. Identifying and clarifying *one's values*
2. Sensitivity to *one's feelings*
3. Identifying *one's skills*
4. Creativity in *imagining new career possibilities*
5. Translating self-assessment into action by *goal-setting*.

Another relevant aspect, related to the interpersonal skills, which the counsellor should have in mind when delivering his services, are the communication skills, such as:

1. Gathering information by *effective listening*.
2. Gathering information by *asking questions*.
3. Expressing themselves with *self-disclosure*.
4. Communicating through *writing*.

3.3 Educational and occupational knowledge

Emphasis is placed on knowledge and understanding of the structure and dimensions of the educational, work and leisure worlds. The student is encouraged to relate educational course work and plans to future occupational goals. The rapidity of social and technological changes as

EUROPE ORIENTATION

well as other factors like the mobility of students and the flow of work force within the European Community are considered.

Concepts and objectives:

- *Education and work are interrelated.*

The student will understand that educational experiences are related to applied experiences in a chosen field.

- *Knowledge of the European Labour Market is important.*

The student will know that there are a wide variety of occupations available to him.

- *Occupational skills are necessary in the labour market.*

The student will be aware of employability skills which are useful in seeking, obtaining, and maintaining a job.

3.4 Knowledge and implementation of career planning skills

The student is encouraged to understand that decision-making and planning are important tasks in the life career planning process. One focus of these strategies is the mastery decision making skills related to career planning.

He is encouraged to develop skills in gathering materials from relevant sources both external and internal and to learn to use the collected information in making informed and reasonable decisions. Another dimension considered is the concept of change, as it affects career planning. The student is urged to foresee alternatives which he might choose and to determine their implication.

Concepts and goals:

- *Awareness of resources is necessary for effective career planning and development.*

The student will be aware of the major career development services available in the university and will be able to identify the most appropriate service for his particular needs.

- *Competency in decision-making skills allows an individual increased freedom to control his own life.*

The student will develop competence in decision making skills. The student will learn career planning and job search techniques.

- *There are a variety of life-styles.*

The student will understand the relationship between occupations and life styles.

- *Leisure time is important to an individual's well-being and personal fulfilment.*

The student will understand the function of leisure time in his life.

4. Final reflections

In this report I have reviewed the main techniques which Spanish universities usually apply with European students.

First, I have spoken about the problems students face and other aspects related to their visit to Spain, such as the Student Card, health insurance, housing and accommodation, language courses and other activities.

Second, I have defined the counselling process and specified its objectives.

Finally, I have discussed the counselling techniques more often applied in Spanish universities, like the counselling relationship, the development of self-knowledge and interpersonal skills, educational and occupational knowledge, and career planning skills, among others.

Depuis la mise en place des Services d'information et d'orientation dans les Universités il y a 20 ans, la méthodologie d'intervention, celle des conseillers d'orientation psychologues en particulier, s'est construite dans une constante réflexion articulant élaboration théorique, recherche pratique et évaluation. La professionnalité des conseillers d'orientation psychologues à l'Université s'est donc progressivement clarifiée et affirmée, bénéficiant également des réflexions, des tâtonnements et des avancées des pratiques bien plus anciennes de leurs collègues dans l'enseignement secondaire.

Les actions se sont diversifiées et multipliées pour s'adapter aux demandes et aux besoins effectivement différents des populations d'étudiants selon leur niveau et leur filière: les axes de développement ont été certes l'information et la documentation, en amont

Quelques réflexions sur les pratiques de l'information et de l'orientation à l'Université

Bernadette Dumora - France

de l'entrée à l'Université, en aval vers les entreprises et le monde du travail, et l'entretien individuel toujours considéré comme l'essen-

tiel de la professionnalité du conseiller d'orientation-psychologue - qu'il soit de motivation, d'information, de soutien ou de conseil-, mais surtout la mise en place progressive d'une pédagogie active d'élaboration de projets universitaires et professionnels: il y a en effet consensus aujourd'hui, dans les injonctions ministérielles comme dans les discours des praticiens, sur la nécessité de rendre le sujet actif dans le processus d'orientation, aussi bien dans la recherche d'information, que dans la construction d'un projet cohérent et plus tard dans la recherche d'un emploi.

1 - L'évolution des méthodologies d'intervention des Services d'information et d'orientation.

Pour répondre aux besoins d'une population d'étudiants en constante augmentation, les

méthodologies d'intervention se sont orientées dans deux directions:

- la sensibilisation et l'implication progressive d'enseignants dans l'information et l'orientation des étudiants en collaboration avec les services d'information et d'orientation. C'est une réponse pertinente à l'augmentation sensible des effectifs étudiants.

Mais au-delà de la difficulté du partage et de la définition des rôles de chacun, ces projets de collaboration trouvent cependant leurs limites dans l'insuffisance des moyens, le sous-encadrement en enseignants dans certaines disciplines pourtant surchargées et la précarité des situations des jeunes enseignants (postes contractuels) qui ont souvent en charge les étudiants de premier cycle. Or, c'est bien le premier cycle qui pose massivement les problèmes d'information et d'orientation.

C'est peut-être un investissement peu gratifiant pour les enseignants, plus naturellement préoccupés par leurs propres recherches (ce qui conditionne leurs carrières, et par la préparation des futurs chercheurs dans la discipline concernée (ce qu'ils s'attendent à faire), que par l'information et l'orientation d'une masse de plus en plus importante d'étudiants.

- l'intégration dans les cursus pédagogiques de modules ou d'UV d'élaboration de projet universitaire et professionnel et/ou de professionnalisation. Formation complémentaire aux études, ainsi assurée séparément ou conjointement par des enseignants, des conseillers d'orientation psychologues et des professionnels du secteur concerné, elle est préparation et accompagnement des choix successifs effectués au cours d'une scolarité universitaire: options, UV, certificats, spécialisation et réorientation.

L'objectif de ces formations est la préprofessionnalisation et la recherche d'emploi lorsqu'elles s'adressent à des étudiants avancés, et de sensibilisation au projet d'orientation lorsqu'elles s'adressent à des étudiants plus jeunes.

Cette intégration fait du projet universitaire et professionnel un espace de réflexion et de formation à part entière mais ce n'est pas sans ambiguïté.

Le problème, outre la lourdeur donc le coût de ces actions, est de savoir à qui s'adresse cet enseignement: à tous, aux volontaires, aux étudiants en échec effectif, en échec prévisible?

C'est de plus poser a priori que les motivations s'éduquent et c'est peut-être oublier qu'essentiellement elles émergent et se renforcent plutôt dans la rencontre de nouvelles disciplines, d'expériences décisives ou d'enseignements marquants.

Malgré les limites et les difficultés soulignées, les actions d'information et d'orientation vis-à-vis des étudiants sont jugées qualitativement satisfaisantes, parce qu'adaptées et cohérentes: elles sont jugées satisfaisantes par les usagers-étudiants, par les intervenants eux-mêmes et par les enseignants collaborant avec les Services d'information et d'orientation (Enquête du Ministère de l'Éducation Nationale 1993).

Cependant, l'explosion de la demande dans l'enseignement supérieur et du nombre des étudiants dans les toutes dernières années pose aujourd'hui le problème de l'adéquation quantitative de ces méthodes d'information et d'orientation dans les Universités.

Cette augmentation très sensible des effectifs, sensible voire soudaine dans certaines filières, -Lettres et Sciences humaines notamment-, a forcément remis en question cette adéquation: l'augmentation des personnels ne suit pas celle des effectifs étudiants, la collaboration des enseignants à cette tâche n'évolue que très lentement, et enfin l'action collective en vue de démultiplier l'impact de la rencontre individuelle, formative et centrée sur le sujet connaît des limites évidentes.

C'est donc à ce problème-là que les Services d'information et d'orientation doivent faire face désormais. En effet, la massification de l'enseignement supérieur, des premiers cycles surtout où la situation devient cruciale, rend la situation difficile: elle se répercute sur la définition même des contenus pédagogiques, sur l'organisation matérielle des études, sur le choix des trajectoires de formation.

Au sein de cette situation opaque pour beaucoup, les étudiants ont un rapport à leurs études et à leur avenir qui est marqué par leur origine sociale et scolaire et par la filière et son degré de prestige et d'utilité professionnelle.

La population des étudiants, parce qu'elle est de plus en plus nombreuse, est de moins en moins un groupe homogène. Les actions d'information, d'orientation et d'aide doivent donc tenir compte de leurs différences: aider les étudiants à intégrer leurs études et leurs motivations dans un projet cohérent, à donner du sens à leur cursus universitaire, suppose que les différentes composantes de l'expérience étudiante soient prises en compte.

2 - L'évolution de l'expérience étudiante

Ce n'est pas un hasard si plusieurs ouvrages récents de sociologie s'attachent à décrire la population étudiante aujourd'hui et les effets de la massification sur ses conditions de vie, d'études, d'orientation et d'insertion. Ce sont en particulier:

- Les Étudiants, de J.P.Molinari 1992

- Campus Blues, de D.Lapeyronnie et J.L.Marie, 1992

- Le métier d'étudiant, de A.Coulon, 1990 (Thèse Paris VIII)

- Les étudiants, le campus et leurs études, sous la direction de F. Dubet (à paraître)

Qu'ils s'appuient sur des études quantitatives de flux ou sur des méthodes qualitatives par entretiens individuels ou de groupes, les constats des sociologues, que nous nous permettons de rapporter ici, sont pessimistes surtout lorsqu'ils concernent les premiers cycles de masse. Les constats sont les suivants et ce sont ceux qui peuvent éclairer les interventions d'aide:

- la dévalorisation des études et des diplômes: les étudiants sont de moins en moins des *héritiers*, des privilégiés, ils n'ont plus un avenir assuré de cadre supérieur, ils vivent dans une Université souvent elle-même désorganisée par leur arrivée massive, ils ont des perspectives de diplômes dévalorisés, d'emplois moyens et de risque de chômage.

Même si les chiffres réels sont loin d'être aussi inquiétants quant au chômage des diplômés de l'enseignement supérieur que les discours ambiants, les représentations que les étudiants ont de leurs conditions d'entrée sur le marché du travail sont, elles, pessimistes.

Leur projet n'est la plupart du temps que résiduel dans l'orientation en DEUG. Il est ce qui reste après une série de renoncements et de rationalisations dès le second cycle du lycée.

La hiérarchie très prégnante des filières aboutit à cette orientation qu'on qualifie de façon banale de négative, d'orientation par défaut, de parcours de dépit, de solutions du moindre mal.

Les renoncements successifs deviennent une composante essentielle de la formation des projets. Comment l'aide à l'orientation peut-elle être aussi l'accompagnement d'un travail de deuil - au sens psychologique du terme, c'est-à-dire un renoncement à des images idéales et adolescentes - d'un travail de rationalisation et de restauration de l'identité de l'étudiant?

l'anonymat: les descriptions habituelles des enseignements à l'Université, par les médias, par les Sociologues, par les étudiants eux-mêmes, mais aussi par les enseignants (cf. Dubet), font état de cet anonymat: celui des amphithéâtres bondés, des TD surchargés, de la difficulté à avoir des relations personnalisées avec les enseignants.

L'anonymat devient synonyme de non-implication dans la vie étudiante. Cette description n'est évidemment pas valable à tous les niveaux du cursus universitaire ni dans

toutes les disciplines. Elle l'est pour les sciences humaines et pour le DEUG en particulier. Or, être étudiant, c'est aussi comprendre un nouveau milieu, de nouveaux rites internes, de nouveaux codes, de nouvelles formes de relations sociales.

A.Coulon a développé la notion d'affiliation pour définir ce processus de construction et d'accomplissement d'une nouvelle identité.. Mais affiliation et intégration ne sont pas facilitées dans ces institutions faiblement structurées - surtout par comparaison avec le lycée - que sont les premiers cycles de masse.

Peut-on pallier dans cet espace d'aide à l'orientation ou dans les actions de tutorat, le manque de socialisation et le manque d'emprise de l'institution ?

- la diversité: diversité des parcours, des projets, des attentes, des histoires scolaires: l'univers étudiant est en expansion et en diversification. Dans certains départements de l'Université, les étudiants sont isolés, pauvres et sans illusions. Dans d'autres départements, ils sont entreprenants et optimistes et se consacrent à des Junior Entreprises. L'aide à l'orientation doit tenir compte de cette diversité des parcours, des conditions d'études et des manières d'être étudiant. C'est à la fois un monde de masse et un monde atomisé.

Dans une même filière cohabitent divers types d'étudiants très différents: comment concilier à la fois dans la pédagogie et dans

l'aide à l'orientation, la stimulation de la curiosité et des capacités des uns, la préparation spécifique d'une réorientation pour d'autres, et un tutorat pédagogique et personnalisé pour d'autres enfin? La personnalisation des interventions, qu'on l'appelle tutorat de soutien, d'orientation ou d'accompagnement, est une réponse possible à la question de la diversité.

- les nouveaux étudiants: ce sont ceux qui n'auraient pas fait d'études il y a dix ou quinze ans. C'est en tous cas ceux que nous avons dans les filières des Sciences Humaines: des étudiants nombreux, d'origine sociale défavorisée, pour lesquels la poursuite d'études à l'Université ne s'inscrit pas dans une tradition familiale ni même scolaire puisque nous commençons à voir quelques rares étudiants issus des baccalauréats professionnels.

Certains perçoivent l'enjeu social et professionnel de leur présence à l'Université: ils sont assidus et travailleurs (en psychologie, nous avons en 1987-1988 une déperdition de 29% entre le nombre d'inscrits et le nombre de présents à l'examen; en 1991-1992, nous en avons moins de 10%). Mais pour d'autres, l'expérience étudiante peut apparaître vide: vide de projets, vide d'intérêt pour les études et quelquefois vide de relations personnelles. Comment le conseiller d'orientation psychologue, (ou le tuteur, ou l'équipe enseignante), peut-il redonner du sens à cette expérience étudiante?

Les recherches conduites par F.Dubet auprès des étudiants de DEUG montrent que ce sont les trois dimensions suivantes qui structurent l'expérience étudiante et qui définissent les modalités et le niveau de leur adaptation: l'intégration sociale, la motivation pour les études en tant que telles, les projets d'orientation. Ces dimensions apparaissent comme relativement indépendantes les unes des autres et leur combinaison conduit à une typologie des adaptations: entre l'expérience pleine de l'étudiant intégré, motivé, attaché à un projet et l'expérience vide de l'étudiant peu intégré, peu motivé et sans projet, la diversité des adaptations se réalise en quelques figures dominantes.

Certaines de ces figures coïncident avec certaines filières universitaires. Une analyse fine des publics étudiants en fonction de ces dimensions pourrait permettre une meilleure adéquation entre les méthodes d'intervention et les investissements de temps et d'énergie d'une part et les besoins et attentes d'autre part.

Il serait toutefois naïf et réducteur de penser que la filière détermine le niveau d'adaptation de manière extrinsèque. Les histoires familiales, personnelles et scolaires d'une part et le contexte universitaire d'autre part rendent compte dans un réseau de causalités complexes des différents niveaux d'adaptation et de réussite.

Rapport de l'atelier

Seven members attended this Workshop which was led by Gerhart Rott.

It began at 14.15 and finished at 17.20 after some interruption by loud drilling noises by workmen who agreed to stop until 17.00.

After some time for deliberation members suggested discussion of the following:

1. How could German Counsellors help EC students to find out details of postgraduate courses? How, in Germany, might these be financed?
2. Could German Counsellors assist students intending to study in Germany with information about accommodation?
3. Does Numerus Clausus affect courses for postgraduates from EC countries?
4. How are German counselling services affected by the training/orientation of individual Counsellors?
5. How does professional training of Counsellors affect the psychiatric role of a service?

There was a great deal of discussion about where information might be found giving details of all German postgraduate courses. Much depends on the definition of a postgraduate course. For example, PhD programmes are not accessible except by private Knowledge of where work is going on, often

Counselling services in Germany

Atelier 1

found by academic contacts, and by attending conferences. There is no list of current research for German institutes. Other courses are listed in *Weiterführende Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland*, (Bock Verlag 1993) and when a course is identified the Counsellor at the University or *Fachhochschule* in question should be able to give further information and a view of the course.

New forms of courses are being developed in German Universities under the *Kolleg Graduierten* arrangements and financial support may be available for some of these for EC students. They are usually shorter courses of up to 2 years' duration and may be in areas

relevant to careers in, for example, journalism. Generally, however, financial support for postgraduates is not available for anyone in Germany. Information about accommodation and social matters may be available from the Counsellor in a particular University. A new database (KURS) is being developed by the Insurance Group, it may be available on line, disc or as hard copy. The FEDORA directory and/or the European Handbook of Vocational Counsellors will yield contact addresses and phone numbers.

The group discussed the effect of Counsellor's training on the general form of German counselling services. Not all Counsellors are trained as psychologists. There are General Services and those which concentrate on Personal Counselling. The latter may be predominantly staffed by psychologists but this is not always so. The example of Regensburg was quoted where the Counsellors were themselves psychologically orientated but the style of the Service was modified to an informative form by the demands of clients. We noted from Gerhart Rott's research that all Services offered a core of essential activities which included more or less informative counselling and person-oriented work but that Services varied according to their terms of reference, orientation of their staff and demands of their clients.

Margaret Knight Royaume-Uni

Aims

To identify the needs and potential problems of students who come to the United Kingdom to study.

To discuss the techniques by which those needs and problems might best be addressed.

Objectives

By the end of the workshop, participants will have:

1. Prepared a comprehensive analysis of the needs and potential problems of students entering the United Kingdom to study, and compared that with the University of Leeds model.
2. Studied specific needs in depth and discussed techniques for addressing those needs.

Schedule

1. Introduction to Group Session I (Margaret Knight)

Anticipating the needs, problems and questions of students entering the United Kingdom to study at university.

Identification of student needs and the development of guidance techniques in UK universities

Atelier 2

2. Group Session I (maximum 10 participants per group)

Each group will list the potential needs, problems and questions of students coming to the UK to study, under the following four headings:

- a) prior to departure from home
- b) on arrival
- c) during the programme of study

d) prior to departure

The group rapporteur should list the points on a flip chart for display and discussion, following which participants will be given the University of Leeds model for comparison and can make suggestions for improvement.

3. Introduction to Group Session II (Margaret Knight)

Guidance provision and guidance techniques in UK universities.

4. Group Session II (maximum 6 participants per group)

Each group will be given a specific area of student need for discussion, working from a number of questions and pointers provided. The task is to develop suitable techniques for dealing with specific issues from among the following:

- therapeutic/crisis counselling
- working with disabled students
- language difficulties and provision
- orientation on arrival
- counselling/advice in case of academic failure

- social and cultural integration
- questionnaire design and how to use feedback
- re-entry orientation

The group rapporteur should take notes of the discussion (and should follow up the workshop later with a written report).

5. Plenary Session (led by Margaret Knight)

- a) Group rapporteur report back to the plenary.
- b) Participants examine answers of other groups and exchange views.
- c) Conclusion.

Rapport de l'atelier

Margaret Knight gave an introductory description of the main issues likely to affect students entering the U.K. to study at University. She identified distinctions between undergraduates and postgraduates, and then invited participants to divide into 2 groups to consider student needs in more detail.

Both groups responded well to this task and identified a large number of potential issues which evoked a good deal of discussion. Subsequently Margaret Knight distributed a copy of a document listing all the student needs

EUROPE ORIENTATION

that are currently contained within the University of Leeds model. This copy is attached to these notes. Nearly all the issues listed there had been identified by the 2 groups.

The second part of the workshop involved splitting into several groups to address certain specific questions relating to international students. A brief summary of issues raised is given below:

1. One group (operating in a multi-lingual way!) devised an introduction/orientation on arrival programme. This 3 day programme included procedural details, information on services for overseas students/input from the Students Union including tours of the campus in small groups, and a good deal of information about aspects of life outside the University.

2. Another group dealing with issues relating to academic advice and counselling concluded that, in all our Universities, lack of resources prevents students being treated as sympathetically as ideally they should. There are not good systems of support for example to help students re-enter the world outside after failure.

3. Problems relating to re-entry orientation were also discussed. A half-day programme,

preferably run during the penultimate term before return was designed. This would include positive identification of the benefits of the experience gained and information about further courses and/or employers both in the UK. and at home. Information regarding the resources of the Careers Service would be explained, and students encouraged to seek individual advice.

4. Representatives from Italy, Spain and Greece considered the problem of language as it might affect students from elsewhere wishing to study in those 3 countries.

In Italy, formal language testing is normal, although arranged by individual institutions. Students have to reach a minimum level of competence to be accepted for courses, and it is really necessary to be fluent in Italian (including grammar) for everyday living. Language difficulties do still cause problems in academic programmes.

In Spain, there are no specific language tests, but there is a colloquia on Spanish entrance procedures that is held in Spanish. Again, fluency in language is very necessary.

In Greece there are no language tests prior to admission, but of necessity students must be fluent in the Greek language.

M.Luisa Monera Olmos Espagne

ÉTUDE SUR L'ORIENTATION REÇUE PAR LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES EUROPEENS DANS LE CADRE DES PROGRAMMES D'ÉCHANGE DE LA C.E.

Cette communication est le résumé d'une étude effectuée par onze Universités Espagnoles, toutes représentatives des différents cités universitaires de notre Pays.

Les Universités qui ont collaboré dans ce travail sont les suivantes:

- 1 - Université d'Alicante
- 2 - Université Autonome de Barcelone
- 3 - Université de Cantabria
- 4 - Université de Deusto
- 5 - Université Málaga
- 6 - Université Publique de Navarre
- 7 - Université du Pays Basque
- 8 - Université de Salamanque
- 9 - Université de Valencia
- 10 - Université Polytechnique de Valencia
- 11 - Université de Valladolid

Nous avons adressé une lettre à toutes ces universités où l'on a demandé de l'information sur l'accueil et l'orientation fournis aux étudiants européens qui arrivent en l'Espagne, dans le

Les techniques d'orientation dans les services universitaires

Atelier 3

but de poursuivre des études universitaires.

Les principaux programmes européens présents dans les Universités Espagnoles sont:

Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, et Ects (European Credit Transfer System). La plupart des étudiants appartiennent au programme Erasmus.

Nous avons résumé les réponses dans six points:

- 1 - Arrivée et accueil
- 2 - Logement
- 3 - Cours de langues

4 - Activités Culturelles

5 - Sports

6 - Orientations données aux étudiants

1 - L'arrivée et l'accueil

Les étudiants européens qui arrivent dans les Universités Espagnoles sont reçus d'abord par le Professeur-Tuteur responsable du Programme.

Puis les différents Bureaux et Services d'Accueil se chargent des formalités nécessaires pour poursuivre les études.

Ces services portent des noms différents selon les Universités: Bureau d'Echanges et Coopération (Barcelone); Bureau de Relations Internationales (Cantabria; Deusto; Navarre; Salamanque); Bureau Erasmus (Valencia); Bureau d'Information à l'Étudiant (Alicante). Il s'agit de services autonomes. Ils ne dépendent d'aucun organisme central.

Certaines Universités envoient des Tests à remplir par les étudiants, avant leur arrivée en Espagne. C'est le cas de l'Université Polytechnique de Valencia.

Les Bureaux respectifs fournissent aux étudiants les informations suivantes:

- a) Les procédés à suivre pour s'inscrire et pour prouver la bonne connaissance de l'Espagnol.

- b) Des données sur les logements
- c) Le Guide de l'Université
- d) Des Cartes de la Ville
- e) Le carnet d'étudiant
- f) L'Assurance Universitaire

L'étudiant européen reçoit un carnet qui lui permet l'accès à tous les Services Universitaires, tel qu'un étudiant espagnol. Parmi ces services se trouvent: les Bibliothèques Universitaires: les installations sportives et les Restaurants Universitaires.

La modalité d'Assurance maladie dépend de chaque Université. Dans certaines, il faut payer l'Assurance Universitaire (187 - ptas) tout comme les étudiants espagnols. De cette façon, ils ont droit à toutes les prestations établies par l'Assurance dans le cadre universitaire (des accidents scolaires: chirurgie; tuberculose; neuropsychiatrie; obstétrique; etc).

Dans d'autres cas les étudiants européens prennent en charge l'Assurance.

Généralement tous les jeunes arrivent avec une Assurance faite dans leur Pays.

Dans la plupart des cas il est possible d'avoir accès aux accords internationaux en matière de Sécurité Sociale et Communautaire.

2. Le Logement

Les Universités Espagnoles offrent diverses modalités et facilités de logement aux étudiants européens qui arrivent dans notre Pays. Parmi les plus fréquentes nous pouvons citer les suivantes:

- a) Résidences Universitaires (de l'Etat)
- b) Foyers Universitaires (privés)
- c) Appartement partagé avec d'autres étudiants, de différentes nationalités ou espagnols.
- d) Accueil familial, en pension complète ou avec accès à la cuisine.
- e) Studios individuels
- f) Auberge de jeunesse
- g) Auberge Municipale (Málaga)
- h) Echange mutuel de logements entre les étudiants espagnols qui vont dans un Pays Communautaire déterminé et les étudiants qui en arrivent.

Dans l'Université de Deusto, ils existent des résidences spécifiques pour les étudiants des Programmes Erasmus, Comett, etc.

De même, dans l'Université Autonome de Barcelone, bientôt la Cité Universitaire disposera de logement. Les frais varient en fonction de la modalité choisie.

Le système préféré par les étudiants communautaires est l'appartement partagé.

Dans certaines occasions, les démarches de logement sont réalisées par le bureau correspondant et il y a aussi des entreprises qui collaborent avec l'Université.

3. Des cours de langues

Bien que les Programmes Européens exigent une bonne connaissance de la Langue Espagnole, toutes les Universités offrent des Cours d'espagnol intensifs ou de perfectionnement, et cela pendant toute l'année. Tout au long de ces cours, les différentes cultures de notre pays sont suivies à travers des thèmes d'actualité.

Certaines Universités appartiennent à des Communautés autonomes où l'on parle une autre langue, en plus de l'Espagnol; elles offrent aussi des cours dans leur langue propre (catalan, euskera, valenciano, gallego). D'autres Universités, comme celle de Valladolid, disposent d'un Centre Linguistique où l'on enseigne des langues modernes (Anglais, Français, Allemand, Italien, Russe, Roumain, Arabe moderne, Chinois et Japonais).

Les cours d'espagnol pour les étudiants qui participent aux Programmes européens sont gratuits dans quelques Universités. Tandis que dans d'autres, c'est l'étudiant ou le coordinateur du Programme qui accède à ces cours par ses propres moyens.

En tant que complément des Cours d'Espagnol quelques Universités offrent la possibilité de faire de voyages touristiques et d'autres activités culturelles et sociales.

Parmi les cours proposés par l'Université de Salamanque, il est possible de choisir entre plusieurs possibilités: Espagnol d'Entreprise; Commentaire de textes littéraires, thèmes d'après l'Allemand, le Français, l'Anglais, l'Italien.

De même, il est possible d'accéder aux:

- Cours supérieurs de Philologie Hispanique
- Cours adressés aux Enseignants d'Espagnol en tant que langue étrangère.

4. Activités culturelles

Toutes les Universités offrent dans leurs programmes des visites, des excursions, des expositions diverses, ainsi que des activités culturelles de la ville. De plus, les élèves proposent de nombreuses activités. Les associations d'étudiants ont un rôle important à ce sujet, voir l'A.I.E.S.E.C. (Association Internationale d'Étudiants de Sciences Économiques).

L'Université de Deusto a créé une association: *Cercle d'Actualité*. Son but est d'encourager les rapports et les activités par le biais de différentes formules:

- La collaboration avec le Tiers Monde
- Des travaux avec des collectifs de marginalisés
- Des conférences
- Des colloques portant sur des thèmes d'actualité
- Des forums d'opinions, ect.

L'Université de Salamanque, en collaboration avec d'autres institutions de la ville, organise un grand éventail d'activités, tels que: théâtre; musique; cycles de cinéma, ballet et spectacles divers, avec des tarifs réduits pour les élèves.

Les professeurs de l'Université organisent aussi des visites culturelles aux principaux monuments et des parcours historiques dans la ville, en groupes en fonction de leur niveau de langue.

À l'Université de Valencia récemment on vient de créer l'Association d'États Généraux des Étudiants de l'Europe (A.E.G.E.E.). Il s'agit d'une Association d'Universitaire qui donne un service d'accueil à l'étudiant universitaire communautaire Erasmus grâce à l'aide d'un tuteur, à travers le programme *Mentor*. Ce programme est intégré strictement par des volontaires qui sont chargés de faire visiter la ville et de résoudre tout problème.

En plus, des activités complémentaires sont prévues, telles que: des excursions, des visites aux Entreprises et Institutions de Valencia, etc. dans le but de mieux connaître la ville.

Quelques Universités offrent une *Fête de Bienvenue* aux étudiants étrangers.

5. Sports

Toutes les Universités ont de bonnes installations sportives à disposition de tous les étudiants dans lesquelles, l'on peut pratiquer plusieurs sports comme: le Basket-ball, Handball, Volley-ball, Rugby, Football, Athlétisme, du Sky, Fronton, Frontennis, Badmington, Tennis, Jeu d'Echecs, Judo, Squash, Karate, etc. De plus, les étudiants européens peuvent participer dans les championnats et dans les ligues sportives.

6. L'Orientation des étudiants

L'Orientation spécifique que reçoivent les étudiants européens dépend des différents services offerts par l'Université. À Alicante, ce sont les coordinateurs des Programmes qui accueillent les étudiants. Les Programmes Logistiques sont abordés à travers le *Bureau d'Information des Étudiants* et, de façon particulière par les mêmes coordinateurs.

Le *Bureau des Echanges Internationaux* est l'Organisme dont dispose l'Université de Cantabria pour s'occuper de l'orientation des étudiants européens. Une séance d'orientation est destinée à informer les élèves Erasmus sur les aspects généraux de l'Université et sur les détails de leur séjour, dans le cadre du Programme Erasmus Accord Bilatéral.

L'Université de Deusto a des *Points d'Information Universitaire* (P.I.C.) Il s'agit de colonnes Maurice où sont exposées toute sorte d'Informations concernant la vie universitaire.

L'Université de Málaga réalise une Orientation Académique de chaque étudiant dans le cadre de sa spécialité professionnelle et cela est coordonné par la *Direction Générale de Services Assistanciels*.

Parallèlement, à l'Université de Salamanca, le *Vice-Rectorat d'Orientation pour l'étudiant universitaire* est chargé de faciliter l'information et l'accueil nécessaire pour résoudre toute sorte de problèmes (académique, sociale, familial etc) concernant un étudiant étranger.

L'Université de Valencia dispose aussi du Centre de Conseil et Dynamique de l'Étudiant qui offre cet accueil:

- a) Service Universitaire d'Information Psychologique (stress, dépressions, drogue, dépendance, angoisse, etc.).
- b) Service Universitaire d'Information Sexologique.
- c) Service Universitaire d'Information Psychothérapeutique: orientation et information sur le problème sociale des barrières architectoniques, etc., des handicapés physiques à l'Université.

Une autre Service de cette Université, dans le cadre de l'Orientation, est le D.I.S.E. (Diffusion d'Information, Service à l'Étudiant). Il s'agit d'un Bureau d'Information à la disposition aussi de l'étudiant étranger. DISE publie une revue mensuelle.

La plupart des universités consultées affirment qu'il y a très peu d'étudiants étrangers avec des problèmes. Il y a quelque cas d'adaptation, des problèmes de logement, des difficultés au niveau du logement en famille. Les troubles psychologiques aigus sont très rares.

Toutes les informations citées dans ce travail peuvent être l'objet de discussion lors d'un débat postérieur.

Rapport de l'atelier

L'atelier s'est centré en particulier sur l'attention et l'orientation que reçoivent les étudiants étrangers quand ils viennent suivre des études dans les universités espagnoles.

Le travail s'est divisé en trois parties:

- 1 - Information sur la situation en Espagne.
- 2 - Discussion et intervention des participants.
- 3 - Conclusions et suggestions.

Le rapport est centré sur 6 points:

- arrivée, accueil,
- logement,
- cours de langues,
- activités culturelles,
- sports,
- orientations données aux étudiants.

Il faut remarquer l'intérêt que les participants ont montré sur les points suivants:

- a) Caractéristiques des Universités Espagnoles:
 - coûts des études et critères de qualité,
 - documentation-information.
- b) Besoin d'une mise à niveau linguistique.
- c) Possibilité de suivre des cours de 3^e cycle, Masters M.B.A.
- d) Discussion sur la situation des étudiants Erasmus dans les différents pays et les problèmes qui en découlent. Il a été proposé que FEDORA en tant qu'organisme Européen travaille sur ce sujet.

Conclusions et suggestions

1 - *Questionnaire aux étudiants qui ont participé à un programme d'échange.*

Pour le réaliser, il faut:

- a) Faire l'inventaire de ce qui existe (ex. Leeds, tentative de Berlin, etc).
- b) Créer un réseau de personnes qui souhaitent participer à l'élaboration de ce questionnaire (ex. un membre FEDORA de chaque

pays de la C.E.)

c) A l'occasion d'une Assemblée Générale (ex. Barcelone) mise au point définitive de ce questionnaire.

2 - Documentation sur le pays d'accueil.

Il serait souhaitable que les centres d'information disposent d'une documentation qui, au-delà des aspects académiques, tienne compte d'aspects plus pratiques relatifs à la vie dans le pays d'accueil: (ex. climat, prix, plans, services santé, déplacement, ...).

3 - *Questionnaire aux conseillers d'orientation* qui ont effectué un stage dans un pays de la C.E. Ebauché par Karin Gavin Kramer de Berlin et Henri Muller de Louvain-La-Neuve.

4 - Salon européen des conseillers d'orientation.

- Réunion annuelle
- Ouvert à tous: conseillers, professeurs, autorités universitaires.
- Pour échanger des informations
- Pour nouer de nouveaux contacts.

5 - Souhait de plus d'informations sur:

- La valeur européenne d'un diplôme !!
- La validation
- La reconnaissance au point de vue emploi, au point de vue académique... !

6 - Participation accrue des conseillers d'orientation dans la mise sur pied ou la mise au point de programmes d'échanges.

A l'heure actuelle, les départements facultaires, les professeurs, assurent la plupart des responsabilités, sinon toutes. Tout repose sur un coordinateur. Beaucoup de temps perdu faute d'assistance, d'ignorance de la documentation existante.

Ne faut-il pas proposer un appui des conseillers, rappeler les services que nous pouvons rendre non seulement aux étudiants mais à l'ensemble de la communauté universitaire ?

Serge Hermine France

Il s'agit de présenter ces services qui sont de création plus tardive que dans d'autres pays.

1. Historique des services universitaires d'information, d'initiation et d'insertion professionnelle en France

Création en 1973: Retard de la France par rapport aux pays anglosaxons. Le counselling ne se pratiquait pas dans les universités en France jusque là.

Le premier service créé a été celui de l'Université René Descartes (Paris V) et il s'est appelé CIDO (Cellule d'information, de documentation et d'orientation).

Les services d'information, d'initiation et d'insertion professionnelle en France

Atelier 4

2. Les exigences de la loi d'orientation

- Information
- Orientation
- Aide à l'insertion professionnelle et à l'élaboration du projet personnel

3. Le public

- Étudiants en cours d'études désirant adapter leur cursus à leurs possibilités ou à un nouveau choix.
- Étudiants en échec, désirant entrer dans la vie active.
- Elèves de lycées cherchant à confronter plusieurs points de vue sur le choix des études.

4. Le personnel des SCUIO

- Le directeur : un enseignant appartenant à n'importe quelle discipline enseignée à l'université
- parfois un responsable administratif
- des ingénieurs d'études documentaires
- des conseillers d'orientation psychologues à mi-temps à l'université (l'autre mi-temps est dans un établissement secondaire).

Ils ne sont pas toujours en nombre suffisant pour faire face au nombre d'étudiants potentiels.

- du personnel administratif (secrétariat).

5. Budget

Fléché par le Ministère de l'Education Nationale jusqu'à il y a 3 ans.

Aujourd'hui le budget est voté par le Conseil d'administration de l'Université.

6. Action des SCUIO

- Information
- Orientation
- Aide à l'insertion professionnelle
- Elaboration de documents papier, vidéo, audiovisuels
- Participation aux *Journées portes ouvertes* des Universités
- Participation aux différents forums d'information
- Actions communes menées avec les enseignants
- Organisation de sessions de formation dans le cadre du Tutorat
- Information et étudiants avec l'aide des professionnels

En France, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays, les SCUIO n'interviennent pas au plan thérapeutique. Il existe dans les Universités des services de médecine préventive, comportant des psychologues qui peuvent intervenir dans le domaine de la thérapie préventive (aide aux étudiants en grosse difficulté psychologique).

Les SCUIO pour avoir un véritable impact dans l'Université ne peuvent travailler seuls. Ils ont un effort d'information, de communication interne à mener dans l'Université pour faire mieux connaître ce à quoi ils servent.

Les enseignants doivent être invités à mener des actions d'information et d'orientation comme d'aide à l'insertion professionnelle avec les SCUIO.

Dans les Universités, les conseils d'études et de la vie universitaire (CEVU), chargés de l'élaboration de la politique pédagogique de l'Université, sont les interlocuteurs privilégiés des SCUIO.

Rapport de l'atelier

Les actions d'orientation dans les SCUIO

Personne n'a évoqué ce qui se passe dans les SCUIO. Je vais présenter: Historique; Contraintes de la loi

Les SCUIO

Historique:

Retard de la France - Mise en place en 1973. Counselling et guidance anglo-saxons ne se pratiquaient pas en France.

CIDO au début ensuite SCUIO

Services:

La loi impose l'information, l'orientation et l'insertion. Il comprend: un Directeur, des Conseillers d'Orientation Psychologues à mi-temps.

Service d'accueil et de documentation.

Entretiens avec les Conseillers d'Orientation Psychologues: individuels, tests sur ordinateur, diagnostic par les C.O.P. La thérapie est exclue du travail des C.O.P. en France.

Fonctionnement:

Les crédits des SCUIO ne sont pas fléchés, c'est le Président de l'université qui alloue le budget.

Problèmes:

- La méconnaissance des SCUIO par les enseignants.
- L'éclatement des lieux de l'Université pose parfois des problèmes aux personnels pour l'information
- Comment se faire connaître ?
- *Journées portes ouvertes*
- Sésames pour les élèves de Terminale (Forums d'information dans la région Ile de France).

Le SCUIO ne peut pas travailler seul:

- SCUIO et CEVU
- les enseignants ? Ils travaillent en principe avec les SCUIO
- Participation très inégale

ex: Paris V: tutorat avec les enseignants formés par les SCUIO et actifs ensuite pour collaborer.

Actions SCUIO

- Information
- Orientation
- Insertion
- Elaboration de documents en collaboration avec d'autres services universitaires.
- Mise en place d'un journal pour informer les collègues C.O.P. de façon rapide.

- Elaboration de projets d'orientation mais aussi de réorientation.

- Rassurer les étudiants... ou les inquiéter? sur les débouchés restreints de certaines filières (statistiques CEREQ...) en fonction de la réalité des choses.

- Perception d'une méfiance des autres corps vis-à-vis du travail des COP (enseignants, responsables).

- Information en direction des lycéens dès la seconde, à l'université, avec enseignants, professionnels et étudiants avancés.

- Expériences de tutorat depuis plusieurs années à Paris V.

Comparaison entre plusieurs participants sur le tutorat.

Le rôle du tuteur: fait naître beaucoup d'espoir chez certains, d'autres sont plus sceptiques.

En Angleterre: (Stephen Mac Nair)

Tuteurs depuis 5 siècles. Le tutorat peut être idyllique quand le tuteur et l'étudiant s'entendent. Sinon, ça ne marche pas!

L'Angleterre aurait beaucoup à nous apprendre sur ce problème.

En France: le français est revendicatif et il est toujours méfiant sur les implications du tutorat sur les services.

Perception des enseignants dans l'opinion publique, coût du tutorat ?

En Angleterre: 1 tuteur: 2 rôles

- La recherche plus importante que l'enseignement.
- Université métropolitaine de Leeds: réorganisent les 3 cours du premier degré
- Elargissement du recrutement étudiant
- Rôle du tuteur plus important en 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}.
- Les étudiants deviennent plus indépendants
- Les professeurs enseignent mais ne prennent pas en charge l'aide aux étudiants.

En France: ce n'est pas entré dans les mœurs. Les étudiants continuent à s'adresser à l'enseignant avec lequel ils sont le plus à l'aise, ou avec le plus sympathique. Il faut créer la fonction pour qu'elle existe. L'Université n'est pas connue, le Ministère actuel souhaite promouvoir l'Université auprès du public.

Les systèmes scolaires et universitaires peuvent difficilement être comparés: le système universitaire français est confronté aux injonctions de 80 % d'une classe d'âge: bac. Donc université ensuite. On atteindra 2 Millions d'étudiants en l'an 2000.

Problèmes: Contradictions à assumer entre les différentes prises de positions des ensei-

gnants français: à la fois favorables à la démocratisation et inquiets par l'afflux des étudiants à l'Université.

Question Grande-Bretagne (S. Mac Nair): Est-ce qu'il faut que 80 % d'élèves obtiennent le baccalauréat ?

Réponse: réponse politique et idéologique...

On peut penser qu'il est souhaitable qu'il y ait beaucoup de bacheliers mais on peut aussi penser l'inverse.

Il y a des réponses objectives à une partie de la question anglaise: on a montré que, s'il y a des bacheliers, le niveau va monter (et non pas descendre comme l'opinion publique le pense).

Démonstration sociologiques:

Cherkaoui: les paradoxes de la réussite scolaire - Paris - PUF.

Baudelot-Estabet: Le niveau monte - Paris - Le Seuil.

Réponse aussi idéologique: L'objectif de démocratisation est évidemment souhaitable même si les plus faibles n'augmentent que peu (partout).

USA: Ils ressentent un malaise, le système éducatif aux USA ne permet pas à l'ensemble d'évoluer - Démocratisation absente.

En France: Longue tradition d'études gratuites - Proposer que les études universitaires soient plus chères: ce qui a été fait pendant la période 86-88 les étudiants sont sortis dans la rue en 1986.

En France on n'est pas prêt à payer plus cher les études.

En Angleterre: 2 types d'étudiants: à temps plein et à temps partiel

Pour les étudiants à temps plein: Système d'aide au logement, à la vie. Système très cher = système de bourses. Les étudiants sont souvent éloignés de leur famille: le coût est élevé.

En France: Les étudiants commencent les études supérieures dans la foulée du bac (différent en Allemagne).

EUROPE ORIENTATION

Ils sont donc très jeunes. L'idée de travailler avant d'entrer à l'Université n'est pas dans la mentalité française.

Les bourses sont calculées en fonction des impôts des parents. Depuis 30 ans on parle d'une allocation d'études semblable pour tous, mais non encore mise en place. Toujours question de réticence de l'opinion.

Le Ministère de l'Education Nationale: module pour aider les étudiants à s'insérer professionnellement.

Notion de projet personnel: ambiguïté de la notion de projet, de l'autonomie. On aurait beaucoup de problèmes à poser sur la question de projet: comment la notion de projet évolue-t-elle, quelles sont les stratégies, et les situations familiales en particulier ?

Dubet a montré que le lycée ne favorise pas le projet mais l'autonomie dans d'autres domaines que les études.

Question: Les interventions de ce matin sont apparues comme idéales. S'agit-il de descriptions de la réalité ou de descriptions idéales?

GB: Le premier problème c'est la question: qu'est-ce que l'Université quand le nombre d'étudiants augmente ? Qu'en sera-t-il bientôt?

L'Université c'est une unité pour la formation ou pour la transmission des connaissances?

En France: L'accent mis sur le tutorat n'est pas forcément significatif d'un intérêt pour la formation de la personne.

La question: *formation/savoir* ne se pose pas encore. Eléments de seconde zone. L'accent en France est mis sur la formation académique scientifique: il faut former les gens sur le savoir, la connaissance.

Il y a 100 ans que le problème se pose: formation théorique des professeurs ? formation pédagogique ? C'est en forgeant qu'on devient forgeron.....

Inutilité de la forme pédagogique = réponse ainsi pendant longtemps.

Problème soulevé pourtant maintenant face au problème de l'enseignement de masse.

LES SAVOIR-FAIRE ?

Les étudiants ne savent pas les utiliser: là aussi, rupture entre les connaissances et la formation. Il faut penser en termes de savoir faire.....

Sur le *Luxe* des fonctionnements des services en GB, Allemagne.....: ça fonctionne depuis 5 siècles. En France les services sont trop récents.

En France, on arrive à faire marcher avec peu ou avec rien. Les conditions de travail elles-mêmes ne sont pas toujours décentes. Les services sont parfois mal connus, faute de signalisation. L'orientation dans l'esprit de certains responsables est *trop secondaire*.

En Espagne (Olga Carbo Badal) Première année de fonctionnement de mon service très petit dans l'Université. Campus éloigné des services d'Information et d'Orientation. Beaucoup de consultations. Notre service a été éloigné.

Budget? Difficile à préciser. Le Rectorat paie les frais de fonctionnement !

Contradiction: le service est peu pris en compte par certaines instances et valorisé par d'autres. Les étudiants viennent consulter en grand nombre.

Nombre de Conseillers d'Orientation:

Paris V: 2 mi-temps /32.000 étudiants + étudiants de lycée? Espagne: 1 conseillère /5.500 étudiants G.B : Lancaster - 5 careers plus 5 ou 6 psychologues pour 7.000 étudiants.

Paris V: Le SCUIO est très performant sur les études médicales à cause de son histoire (1ère Faculté de médecine de Paris)

Question Espagne: Quelle coordination SCUIO et Conseillers d'Orientation des lycées? Les CO de l'Université sont à mi-temps dans les lycées et dans les universités.

1. Higher Education System in Germany

Since the late Sixties in Germany a so called *binary* system of external diversified higher education Institutions has been established. It is mainly characterized by the division between Universities (*Universität*) and *Fachhochschulen*.

Until this time universities were the only higher education institutions historically dedicated to educate the academic elite for research work and leading positions. The *Fachhochschulen* similar to the former Polytechnics in the United Kingdom were erected in the non university sector. This was done with the expectation to meet the requirement for a highly trained work force and the social political demand for a more easy accessible and democratic higher education model.

Therefore the entrance requirements are less demanding, the courses are much more limited, shorter, and more vocationally oriented than in universities where teaching is mainly structured according the academic discipline and oriented towards research.

At the same time the student costs are lower because of few or no research activities lower salaries for teachers and shorter study times. Employers welcomed the graduates from these short higher education courses which were well adapted to the requirements of the companies.

Because of the crises of the public budgets after the second oil crisis in 1978 and the resulting restrictions in the recruitment of academically qualified persons the *Fachhochschulen* diplomas improved their image in a more and more selective employment market. This can also be seen through the expansion of student numbers which rose by 85% between 1980 and 1990 from 202.000 to 372.600 students compared with 44% in universities from 1.044.000 to 1.585.000 students.

Nevertheless the university sector is still with 1.379.000 students (75%) the most important higher education sector in comparison to 422.000 students (23%) at the *Fachhochschulen*.

2. Graduate labour market development

2.1. Structural development of labour force

The labour market chances for persons with an academic degree did not impair in general in the last years although there was a permanent increase of graduates. Also the number of academic diploma holders in the labour force rose remarkably.

Thus, in the period 1970 to 1989 the number of gainfully employed persons with an academic background increased by 1.3 Million up to more than 3 Million. This rise

Labour market, employment and recruitment of graduates in Germany

Bernard Jenschke - Allemagne

with yearly 5% in the last time was much more higher than the rise of labour force in general. For instance in 1991 the number of occupied academic persons rose by 6,6% in comparison with the general employment growth of 3,6%. The rate of employees with an academic degree went up from 5,3% in 1970 to now 11% in 1989 (now already 12%). Also for the next future we expect a permanent growth of this figure.

2.2. Employment opportunities

In the past graduates were mainly employed by the public sector (especially in health, education, science, and transport) and in organisations like federations, political parties, and churches. An enormous expansion occurred in the 60ies and 70ies through educational reforms. Now in the public service 23% of the personnel (nearly one quarter) holds an academic degree compared to 6% (male 7,5%, female 3%) in the private sector. In the 80ies the public service decided to limit the number of personnel in general therefore the expansion of academic employment has been stopped in this field.

At earliest from the mid nineties on the public replacement demand will increase again. From now on more than 50% of all graduates entered the private sector. The increase of academic employment in private enterprises is caused by economic, technical, and social changes combined with an increasing importance of services, planning, and disposition functions.

You could also observe a change in recruitment behaviour, private companies replaced more and more positions with graduates which were formerly hold by internal qualified persons (master level and technicians).

2.3. Unemployment development

Until the Eighties the transition from higher education to the labour market was relatively

smooth. Because of the already described problems the unemployment of graduates grew from 3.800 in 1975 over 31.900 in 1980 up to about 140.000 in 1988. In the years 1989 and 1991 the figures of unemployed academic degree holders decreased to 110.000 (in one year a minus of about 10.000 = 8%).

If you compare the unemployment rates related to education level you can see in general: Academic qualified persons are much less affected by unemployment than others. In September 1991 the rate for them was just under 4% much lower than the general rate with 6,1%. But behind this average rate there are quite remarkable differences with regard to the level of higher education diploma (university or FH), gender, age, and study field:

- The unemployment rate of university graduates was about 4% and equals the rate of skilled workers (4,3%).

- The unemployment rate of *Fachhochschul*-graduates is with 3% a quarter lower and is the same as for masters and technicians. It seems that this difference more and more disappears.

- The rate for female graduates with 5,6% in 1991 double the rate of the male academic employees. The reasons for this are possibly that female graduates are not so mobile because of family and they have very often chosen a study field with general poorer market prospects.

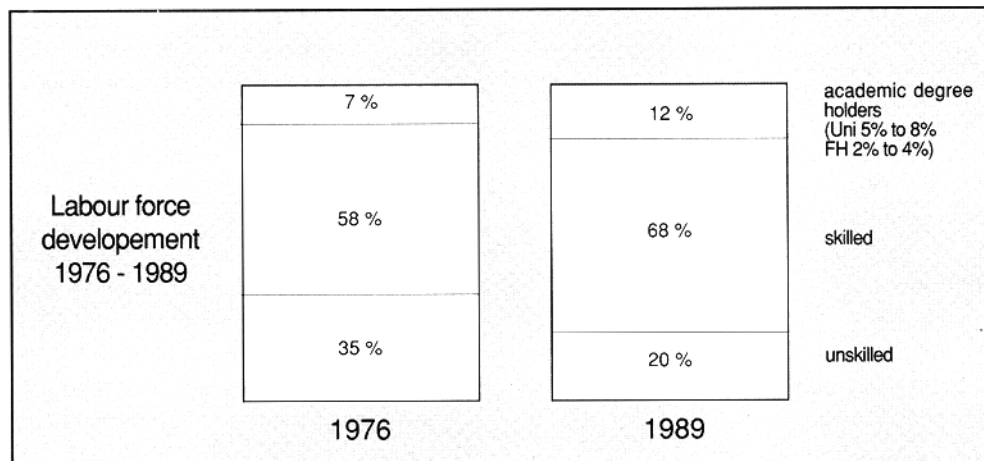
- The duration of unemployment of these academics lasted in average 6 1/2 months. For new graduates there is normally a job seeking period of half a year. But this time varies from one study field to the other.

- The unemployment problems differ also in respect of the age. The rate of up to 35 years old graduates is much more higher. This indicates the job seeking phase, but in some study fields there are also unemployment difficulties some years after the graduation. This is the reverse of the great stability of employment of highly qualified persons.

2.4. Trends and outlooks

As the employment opportunities for graduates in the private companies depends on the longterm economic development, the structural change but also on business cyclical trends labour market outlooks are very difficult. Also the public employment is depending on the economic situation.

A situation of a high demand can shift very quickly into a situation of over supply as it occurs at the moment. After the very high demand for graduates after the unification (especially in the new *Länder*) now the public budget problems and the economic recession impaired the employment chances for aca-



demographic people. But a serious longterm labour market forecast (Prognos and IAB) predicts the loss of 3 Million working places for unskilled until the year 2000 and at the same time the general increase of demand for highly qualified people. This trend of change in the qualification structure began in the sixties and will continue.

The actual situation is influenced by the enormous budget crisis of the public sector and the resulting restrictions. It will affect the employment of graduates in the future.

Also the structural changes in eastern Germany keep there the unemployment of persons with higher education diploma on a higher level than in the West.

Difficulties in the transition process from higher education to labour market will increase.

3. From higher education to employment

3.1. Career and placement service

In Germany we have a legal restriction for services in respect of careers and placement. Only the Labour Offices are entitled by the Labour Promotion Act to provide vocational and employment counselling and a placement-service.

There are some exceptions for management positions (head hunters) and for private agencies which then act on behalf of the labour offices in the fields of concerts, stage, and show-business/management.

The official assistance for job seeking graduates is provided in 25 regional specialist placement service agencies as part of the Labour Offices. They are equipped with a computer-aided job placement system and a nationwide microfiche data bank which includes all vacancies for academic applicants voluntarily registered by the employers.

There are estimates that the placement service of the Labour Offices register only one third of all vacancies. But the involvement of this services relating to the new graduates is much lower. 1989 about 30.000 persons with

academic background were placed into jobs, 11.500 new graduates. In regard to the number of 150.000 - 160.000 persons who graduated in the year 1989 this portion was only 7-8%.

Regardless this relatively low engagement for graduate placement the Labour Offices play a major role for higher education drop-outs through offering them in-company training places or further training schemes for needed qualifications.

A study reports that dropouts are lower effected by unemployment than graduates and that they more directly get into employment - without waiting time - than graduates.

Much more important than in placement is the role of the Labour Offices in guidance, counselling, and information.

Nearly every Labour Office (not yet in eastern Germany) offer self information facilities in the Vocational Information Centers (VIC). They provide a wide range of information with books, occupational films, videos, and career slide series on discs, computer programmes for self-assessment, and application training.

Moreover, recently a nationwide data bank (called KURS) with information on all further training opportunities is accessible there through counsellors. Seven times a year the magazine *UNI* edited by the Federal Labour Office spreads out information on careers, labour market perspectives, recruitment behaviour of employers, and company reports.

To gain access to information and education possibilities in Europe 10 VICs are provided with transnational information material and exchange this with a particular other European country.

Also the Labour Market and Career Research Institut with its publications is a very important source for relevant information.

For international relations a Central Placement Office in Frankfurt am Main is established which also is responsible for nationwide middle and top management placement.

3.2. Recruitment practice of employers

3.2.1. Contacts to applicants

To prepare this lecture I interviewed experts of some big German companies which regularly recruit graduates. I also considered the experience of my own organisation which engages about 200 new graduates a year and finally the report of two employment counsellors of the Labour Office. Both in the private and public sector the following recruitment models are a common practice:

- Wanted ads are the most important and successful way to get in contact with job seeking graduates. Most of the employers publish their job offers in newspapers (especially in country-wide papers like *Frankfurter Allgemeine* or *Die Zeit*) and/or in professional Journals.

- Additionally to that way companies use their official or informal contacts to higher education institutions by offering practica or research cooperation (for instance through doctorates or diploma essays). This contact is more practised to departments or faculties than to central offices of universities. From time to time companies take part in meetings which bring employers and graduates together (very often organised by student counselling services or student organisations like AIESEC).

- Because of free-of-charge service organisations and companies also involve the placement service of the Labour Offices.

- Positive reactions to applicants who spread (blind) application letters to any suitable companies without a reference to a concrete job announcement are very seldom and more given in times of a high demand.

3.2.2. Recommendations for selection procedures

The real selection practice after contact making is rather different: some employers make only one or several interviews, other follow the procedure of an assessment center observing and evaluating the execution of given tasks, in some cases psychological or professional tests are used for selection. In any case the personal performance and how the candidate can present himself is of great importance for success.

The following recommendations were given:

- Applicants should consider the real message of the wanted ads to meet the precise requirements.

- They should perform themselves like a publicity message with advertising appeal both in written applications and interviews (self-marketing). Self-confidence and self-assurance is very often missed, but also it is no use to play a part because the real behaviour appears during the try-out period anyway.

Applicants should give open, clear, and easy understandable messages about their personality, aptitudes, abilities, and skills. Also they must not hide their own expectations. Regional mobility and flexibility for different jobs should be indicated. A satisfying application behaviour can be trained. By all means student should profit from the possibilities of application training workshops offered by several services or organisations.

- If special skills are requested you have to answer those questions. But also social and communication competencies are of great value and should be demonstrated.

- Very often applicants do not know any details or facts on the firms where they want to work. More over a specific knowledge of the branch the company belongs to is expected.

- Work experience is of great importance. Therefore students should look for practice in companies or public institutions. Also an initial in-company training before study is very credited.

4. Research on transition problems

In Germany there are lots of research studies exploring aspects and problems during the process of transition from secondary to higher education and employment. Remarkable results brought a longitudinal analysis following the study behaviour and the labour market entry problems of the age group which got their higher education entrance certificate in the year 1975/1976.

1/2 years after higher education entrance and about 4 years after examination most of the graduates (84%) are employed but females are found in motherhood and household with 20%, whereas this is only a station between the further intended employment. Unemployment of females is more the double of male graduates (7% to 3%). Study and employment fields with general better labour market perspectives (economics and engineering) are more occupied by men. Female are more found in sectors with poorer chances (teaching, social studies, and humanities).

A great part of graduates is unemployed between examination and first position (job seeking phase). The study met the vocational expectation of men more than of women. Women with children expect high difficulties to find an adequate job. 24% of all women (especially those with children) estimate their long-term vocational prospects as bad or hopeless (men only 7%).

Another important research study analysed the results of an inquiry of all graduates who got their first higher education degree in 1988/1989. The results deal with relationship

between change of study subject and dropout of study, duration of study, and job entry. The provision of so-called *key-qualifications* like thinking and planning in an interdependent way, sovereign management of new technologies or application of scientific principles to practical approaches are seen by the graduates as very important to facilitate the transition to employment.

The graduates feel as greatest deficit the lack of survey of other disciplines. Other lacks are training of communication and organisational skills as well as electronic data processing and a basic knowledge of law and economics. Also the transition phase was analysed and showed disadvantages and greater difficulties of women as already said. There is a great difference between first positions of graduates who need a second degree and those who have already finished their final examination.

A study recently carried out by the infas-institute deals with *Vocational orientation and perspectives of students* (winter semester 1992/1993). It explored students' expectations preparations and activities in respect to later employment entrance. A majority of students will keep open their vocational option through wider contents and particular organisation of studies. They concentrate to pass their examinations as good and fast as possible with a broad professional qualification and additional skills. Despite of this realistic ideas the study stated a great need for labour market information and strategies for career planning, application and interview techniques.

I believe that counsellors and advisors can profit from the manifold research through transforming the results into the day to day work practice. For instance the career and counselling services should pay more attention to the vocational problems of women by organising special assistance for application and job seeking.

5. Conclusion

In Germany there is still a great demand for better services which meets the vocational needs of graduates. Graduates are not enough prepared for job entry. The higher education institutions cannot offer satisfying vocational orientation through and within the study courses.

The legally entitled career and placement service of the Labour Office needs to be improved and with all its information sources much more integrated into higher education institutions. A pilot project at Köln University maybe indicates the way how labour market orientation and placement could better function.

References

Kaiser, Manfred *Der Arbeitsmarkt für Akademiker in der Bundesrepublik Deutschland*, ibv 52/1992, page 3167 ff

Bundesanstalt für Arbeit *Akademiker-Arbeitsmarkt - Frauen holen auf*, ibv 44/1992, page 2687 ff

Minkó Karl-Heinz/ Niqmann, Ralf *Hochschulabsolventen 88/89 zwischen Studium und Beruf*, HIS, Hannover 1991

Lewin, Karl *Die Berufseintrittsphase von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Probleme und Einschätzungen von Betroffenen*, in *Berufseinmündung und berufliche Richtung von Hochschulabsolventen*, HIS-Kurzinformation A 8/92, published in ibv 7/92, page 2179 ff

Knigge-Illner, Helga *Bewerben und vorstellen - Was Frauen anders machen (Können)*, in *Berufseinmündung und berufliche Orientierung von Hochschulabsolventen*, HIS - Kurzinformation A 8/92 published in ibv 7/92 page 2205 ff

Lewin, Karl/Cordier, Heidi/ Sommer, Dieter *Gründe für Studienabbruch und Verbleib von Studienabbrechern*, HIS-Verlaufsanalyse von Studienberechtigten 1978, in *HIS-Kurzinformation A 14/92*, published in ibv 20/1993, page 1457 ff

Schröder, Helmut/ Smid, Menno *Zwischen Bangen und Hoffen, Special "Studierende und Arbeitsmarkt" (infas-Umfrage)*, UNI 15/1993, page 25 ff

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/Bundesanstalt für Arbeit (Editor) *Beschäftigungssituation und Studienentscheidung*, Studien - und Berufswahl 1992/93, Bad Honnef 1992, page 57 ff

Kommission der Europäischen Gemeinschaften *Europäisches Handbuch für Berufsberater*, Bad Honnef 1992

Decker, Hermann *Hochschulzentrum Köln - Ein Modell mit Zukunft*, dvb forum. Information des Deutschen Verbandes für Berufsberatung e. V., 1/1993, page 29 ff

1. Introduction

In each of the countries in the European Community the processes by which graduates make the transition from university to employment differs. The differences can pose problems for graduates seeking to work in other EC countries, and for careers guidance professionals whose role it is to help them. Despite the differences, many of the underpinning principles are universal. Graduates need to understand their own capabilities and motivations, relate these to occupational possibilities and know how to make these clear to potential employers.

This paper looks briefly at the particular characteristics of the university-employment transition in the UK of which careers counselors in other European countries need to be aware.

2. The output from the UK higher educational system

With 87 universities (all the former polytechnics are now universities) and about 50 colleges and institutes of higher education, there are approximately 800,000 students in higher education in the UK. In 1993 162,900 students will graduate from a first degree course (usually gaining a Bachelors degree). Growth in numbers has been very rapid in recent years, and between 1989 and 1993 the number of first degrees awarded per annum rose by 34%.

The UK higher education system differs from that in most other European countries in that there may be great competition to get onto courses, though this will vary with subject and university. However, once onto a course most students will work intensively for three (usually), four (sometimes) or more (medicine, veterinary science, architecture, dentistry etc) years and most will graduate.

The result of this system is that it is possible to characterise the typical UK graduate entrant to the labour market as aged 21-23, with relatively limited employment experience having focussed from about age 17 on a restricted range of academic subjects. Of course such a caricature is a gross over simplification (in 1990 13% were over 25 on graduation and the number of such older graduates is rising) but may typify a graduate recruiter's image of a typical new graduate job seeker.

A second characteristic of the UK graduate recruitment scene is that there has long been the tradition of seeing a degree as an education much more than a training. Of course, for many occupations, a quite specific degree is required (eg. to become an architect, electronic engineer or dentist) and course content will be

EUROPE ORIENTATION

The transition from university to employment in the U.K.

Richard Pethen - Royaume-Uni

determined in part by accreditation from a professional body. However for many types of work (eg. sales, administration, accountancy, systems analysis) graduates from a very wide degree of degree subjects are acceptable. Engineering graduates and history graduates can become accountants; musicians as well as mathematicians can become systems analysts.

A consequence of this flexibility for a graduate job seeker from another European country is that UK employers look for evidence of potential to succeed (for example from extra-curricular activities) as well as evidence of relevant academic study or work experience. This influences *curriculum vitae* format, application and interview procedures as well as the range of opportunities open to graduates.

Finally, postgraduate study. As well as doctoral research programmes, a range of masters degree courses (often 1 year full time taught courses) and other professional or vocational courses (eg. teacher training courses) exist. In 1991 25% of all first degree graduates went on to postgraduate study, 12% to pursue masters degrees or doctorates, 4% to train to teach and 9% to follow other training (eg training for the legal profession).

This high level of participation in postgraduate study is another consequence of the relatively short first degree courses. Vocational training is often carried out through a postgraduate level course, or by employers as part of a graduate development programme for their new staff. This approach differs from that in other European countries (for example, contrast it with the German system), and needs to be taken into account by European job seekers.

3. The UK graduate labour market

The proportion of young people in the UK who participate in higher education has risen rapidly in recent years and about one fifth of the population now obtains a degree.

Graduates therefore fill many more types of job than they once did. The number of graduates in the UK working population has doubled since 1982.

After a period in the 1980's when concern was widespread that the diminishing number of young people available for higher education would lead to skilled labour shortages, the UK moved into recession in 1990/91. There are now hopeful signs of the UK economy reviving, but it will probably be some while yet before the employment market shows signs of substantial improvement. The years 1991-93 have been difficult ones for graduates. Continental European countries have generally gone into recession later than the UK.

Comments on graduate labour markets must be seen against such fluctuating backgrounds, but recent trends in the UK include a tendency for more graduates to be recruited into specific posts rather than on to broad graduate training programmes.

A survey conducted for the Association of Graduate Recruiters (AGR) indicated that demand for graduates was 14% lower in 1992 than in 1991. Demand in 1993 will be lower still. Against this, more students graduated in 1992 than 1991, and a further 10% more in 1993.

4. The role of Careers Advisory Services

Every university in the UK has a careers advisory service whose function is to offer a guidance, information and placement service to its students (undergraduate and postgraduate) and to its recent graduates. Careers advisory services are integral parts of their institutions and staff are employees of the university. Services vary in size, but typically a university of 10,000 students (2,000 first degree graduates a year) may have 2-6 careers advisers, together with information and administrative staff.

All services in the UK and in Ireland are members of AGCAS (Association of Graduate Careers Advisory Services). The AGCAS framework enables collaborative work which includes information gathering and dissemination, professional development, computer applications development and research. The Central Services Unit (CSU), which supports the work of graduate careers services, develops and distributes publications (including the guide to employers of graduates *Roger*) and software (including *Prospect He*) as well as collaborates with AGCAS and AGR in gathering, analysing and disseminating information on the graduate labour market.

A recent European graduate who is in the UK may be able to make some use of a nearby careers advisory service. For example he or she may be able to visit the information room, and

perhaps have a brief discussion with staff. How much assistance they can receive will depend on the time of year (ie the level of demand from the university's own students) and the policy of the service. It is not possible for UK higher education careers advisory services to engage in correspondence with European students seeking information or advice.

Careers advisory services offer guidance and information facilities. Guidance is offered through personal careers counselling, group work, written materials, computer assisted careers guidance systems, interest inventories and aptitude tests. Computer assisted careers guidance is well developed in the UK and programs specifically designed for students in higher education include *Prospect* (HE) and *Gradscope* (managed by CSU), while some services will also offer *Cascaid* or *Adult Directions*.

Careers advisory services will provide information on occupations (AGCAS careers information booklets, reference books and files, videos, professional contacts, information events), postgraduate and vocational study, opportunities outside the UK, opportunities for voluntary work or other short term possibilities and on employers. The information is supported by detailed data (gathered by the Higher Education Statistics Agency - HESA) on what has happened in recent years to graduates from different degree subjects (nationally as well as locally).

5. How are vacancies for graduates publicised?

Students in the final year of their courses in the UK will have access, through their careers advisory services, to vacancy sources which would not be readily available to a recent graduate from a European university, although European students studying in a UK university (eg under the Erasmus programme) would normally be able to make the same use of these facilities as UK students.

One feature of the UK scene (the *milkround*) should be described if only to explain a word that is more widely known than understood! The milkround is an on-campus recruitment programme in which employers book facilities to interview students in the university. Commonly employers will visit the university in the second term (January - March). The careers advisory service will have publicised employers' vacancies during the previous term and made available to students on request the necessary application forms and recruitment brochures.

Clearly the *milkround* is not of any use to a European graduate outside the UK. What other means might European students or grad-

uates, have of tracking down vacancies in the UK? We need to distinguish between actual job vacancies, speculative applications and stage/Praktikum opportunities.

Job vacancies. As in all countries job advertisements in newspapers and professional journals are a valuable means of finding vacancies. It is important that the appropriate newspaper or journal is used. While many jobs will be advertised in the *quality* national press (eg. *Guardian*, *Times*, *Independent*, *Financial Times*, *Daily Telegraph*), others will be advertised only in specialised journals. Many other jobs will be advertised only in local or regional newspapers. Specialist vacancy publications for new graduates are Current Vacancies (for those available for employment immediately) and Future Vacancies for the Finalist for students in their final year), both published by CSU (Central Services Unit). University careers advisory services will often produce their own vacancy lists as well.

Throughout the UK, Job Centres run by the Employment Service can help graduates find employment but most of the vacancies they handle do not require the person to be qualified to graduate or professional level. The Eures system enables communication between employment service offices in the different European countries and as a first step a graduate planning to seek jobs in the UK should check in their home country what this system can offer them and how UK vacancies are disseminated in their own country.

For graduates with significant employment experience, private recruitment agencies may be worth contacting. Agencies exist in almost all cities and towns and their addresses can be found in Yellow Pages telephone directories.

Careers fairs bring employers and job seeking graduates together, and when the job climate is buoyant can be a particularly good source of vacancies. Because almost all university students graduate in early July, most UK recruitment fairs are held between mid June and mid July.

In 1993 there were 13 such *summer recruitment fairs* held around the UK, usually on university campuses. These fairs attract employers and Job seeking graduates from around the UK, and some, notably the London fair, attract job seekers from other European countries. In addition to summer recruitment fairs, other fairs are held around the UK. Often these are mainly for current students (eg. AIESEC fairs are held in the autumn) and enable employers to publicise themselves and their vacancies to potential applicants.

Finally, the graduate recruitment cycle in

the UK is very seasonal, though not so much so as formerly. Final year students begin making job applications from as early as the October before their July graduation and will typically be attending interviews in the first term (especially for accountancy training) or second term (up to Easter). Vacancies for new graduates have been most numerous in the late May-late July period, but in recent years and with the effects of the recession this peak of activity has been much reduced.

Speculative applications. A common means of making contact with employers, speculative applications can be as frustratingly unsuccessful in the UK as elsewhere in Europe. Despite this it is a much tried means of tracking down employment possibilities. The same basic rules apply across Europe, and those most successful from speculative applications will be graduates who have targeted organisations who will be attracted to their particular strengths, education and experience. A letter and a CV is normally sent.

How might European graduates identify potential employers to write to? Trade directories (like *Kompass*) can be useful but there are also three major directories of employers of graduates widely used in the UK. They are *Roget* (published by CSU), *Go* (published by Reed Group) and *Get* (published by Hobsons Publishing).

Each careers advisory service in the UK will have large numbers of copies of some or all of these directories. Published annually in October, they give information on graduate employers and some estimation of vacancy requirements for the forthcoming year. None of these directories is very widely available outside the UK, though some student guidance services in European universities will have copies.

Stage/Praktikum opportunities. European graduates are often attracted by the idea of a stage/Praktikum in the UK. However there are difficulties. University students in the UK have, by tradition, undertaken jobs in the summer vacation. These have been mainly to earn money and have usually been casual employment, though technical graduates will have been encouraged, or indeed required, to get employment relevant to their course.

Students on certain courses (*sandwich courses*) will have had designated related work placement periods, which may have lasted a term, six months or a year. Such placements will very often have been arranged by the course organiser, or be predetermined because the student is being sponsored through their course by an employer.

Traditionally, university graduates have

gone straight into jobs or onto postgraduate courses, and short term professional level work placements have not been widespread.

For these reasons, the types of stage/Praktikum a European graduate might seek are relatively unfamiliar to many UK employers it can be hard to arrange. As a first step, a graduate is probably best advised to contact a stage/Praktikum agency in his/her own country to see what they advise (eg. in France ANSE or a commercial agency). If a student/graduate cannot obtain assistance from an agency in their home country, then the next best step is probably to target relevant employers on a speculative basis, and if the student/graduate is in a position to work for little or no income then to make that clear in the letter.

6. Job application and interview procedures

In the UK graduates will apply for jobs using either an application form or a *curriculum vitae*. Employers, especially larger employers, will produce their own forms (4 or more pages) and expect applicants to complete them with great care. These forms will ask detailed questions not just about academic and work experience, but also about the applicant's extra-curricular activities, their personal strengths and weaknesses, their ambitions and their motivations for the job. Forms can be time consuming to complete.

Many employers will use a standard application form (SAF), the format of which has

been agreed between AGR and AGCAS and copies of which are available in careers advisory services.

It is normal for applicants to attach a brief covering letter to application forms. Forms are normally handwritten and letters typed or handwritten. Graphology is never (or very rarely) used in the UK, but employers may sometimes specify that a form is *completed in your own handwriting*.

The words *apply in writing* or *apply in writing enclosing full CV* denote that the employer expects to receive a *curriculum vitae* with a letter of application. *Curriculum Vitae* in the UK tend to be two pages long, typed, without photographs and describing educational and employment experience. It is not normal to attach certificates, but it is usually important for applicants to accompany the CV with a letter explaining why they want the job and to highlight aspects of their experience and education which make them particularly well suited.

It is not normal for unsuccessful applicants to receive forms or CVs back. Employers sometimes may not respond at all, especially if the application has been a speculative one.

Interviews will often be in two stages, an initial first selection interview after which short listed candidates will go for more in-depth assessment. Second stage interviews can last for 24 hours, involve psychometric tests, interviews, discussion groups and presenta-

tions as well as an opportunity to meet the staff in the organisation socially and to learn more about the organisation and its work. The principles concerning effective self-presentation at interviews are much the same in the UK as in other European countries.

7. Conclusion - some key points of advice

Some key points for a European graduate wanting to work in the UK are:

- It is usually much easier for a graduate or student to seek a job in the UK if he or she is already in the country. Being a student in the UK, or doing temporary work can provide a basis for being in the country. EC nationals are free to enter the UK for up to 6 months to look for work provided they have a full EC passport.

- Fluency in English is usually essential.

- Because many jobs for new graduates are publicised to final year students, schemes like Erasmus which provide a European student a chance to apply for jobs while studying here, can be particularly useful.

- Work experience, preferably gained in the UK and preferably relevant to the job being sought, will always be an advantage.

- As always, it is vital that the job seeker has a clear understanding of his/her abilities, interests, motivations and temperament and can articulate to employers (both on paper and in discussion) the reasons why he (or she) is particularly suited to, and motivated for, the job.

1) Perspective générale concernant l'insertion des diplômés

Les enquêtes nationales réalisées par le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) ont mis en évidence plusieurs tendances entre les années 1975 et 1990:

- L'augmentation du nombre de diplômés a été accompagnée par une augmentation parallèle du nombre d'emplois qualifiés (1).

- L'augmentation progressive du chômage n'a affecté que très marginalement les diplômés de l'enseignement supérieur.

- Les relations entre les filières de formation supérieure et les emplois apparaissent relativement stables mais les conditions d'inscription professionnelle varient fortement selon les filières.

- Le classement des filières en matière d'insertion professionnelle place les diplômés des formations scientifiques devant les diplômés de Droit et Sciences Economiques, lesquels précèdent néanmoins les diplômés de Lettres et Sciences Humaines.

L'insertion professionnelle des diplômés des universités françaises

Enquêtes réalisées et rôle des structures de formation dans les processus de transition de la formation à l'emploi

Francis Gugenheim - France

2) Enseignements de l'enquête CEREQ de 1991

L'enquête nationale du CEREQ réalisée en 1991 auprès des diplômés sortis en 1988 montre que:

- Les diplômés sortis de l'enseignement supérieur ont profité de la conjoncture économique favorable des années 1989-1990. Les

103.000 diplômés entrés dans la vie active en 1988 ont eu des conditions d'embauche meilleures que celle des 74.000 diplômés entrés dans la vie active en 1984. Le marché de travail a donc absorbé sans difficulté cette augmentation de près de 40% de diplômés candidats à un emploi (2).

- Les diplômés de BTS et surtout de DUT poursuivent de plus en plus fréquemment des études après l'obtention de leurs diplômes (respectivement 25% et 45% de réinscrits dans l'enseignement supérieur en 1988-1989).

- Le nombre d'étudiants sortis de l'université à un niveau Bac + 5 avec un Diplôme d'Études Approfondies (DEA) ou un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) a doublé entre 1984 et 1988 soit un accroissement deux fois plus important que celui des étudiants sortis de l'université avec un niveau Bac + ou Bac + 4 (licence ou maîtrise).

(1) Ingénieurs cadres, professeurs et autres professions supérieures et intermédiaires du secteur public et privé.

(2) Ne sont pris en compte ici que les diplômés en "formation initiale", c'est à dire âgés de 27 ans au plus au moment de leur sortie de l'enseignement supérieur.

- Les universités concurrencent de plus en plus les écoles d'ingénieurs dans le recrutement des ingénieurs et cadres techniques d'entreprise: un tiers de ceux qui ont été recrutés en 1991 étaient des diplômés d'écoles d'ingénieurs.

- L'insertion professionnelle des diplômés en Sciences de la Nature et de la Vie s'est améliorée, surtout après un DEA (60% des diplômés de niveau Bac + 5 sont ingénieurs ou cadres techniques par rapport à 47% lors de l'enquête de 1987), mais elle reste moins bonne que celle des diplômés en Sciences Exactes et que celle des diplômés de Droit, Sciences Economiques et Gestion. Les diplômés DEA et DESS ayant accédé à un emploi de Cadre ou assimilé représentent 93% des diplômés en Sciences Exactes, 70% des diplômés de Droit, Sciences Economiques et Gestion, 60% des diplômés en Sciences de la Nature et de la Vie et 59% des diplômés de Lettres et Sciences Humaines.

- Les conditions d'insertion professionnelle des diplômés de licence et maîtrise ne se sont pas améliorées dans les mêmes proportions que celles des diplômés DEA-DESS mais on a observé globalement une diminution du chômage (6% des enquêtés de 1991 étant au chômage depuis plus d'un an par rapport à 8% des enquêtes de 1987) et une relative stabilité des autres indicateurs d'insertion professionnelle.

On note toutefois une déqualification des emplois des diplômés de Licence et Maîtrise de Lettres et Sciences Humaines; moins de diplômés accèdent aux professions supérieures (déficit de 12% par rapport à l'enquête précédente) et augmentation sensible de l'écart entre les diplômés DEA-DESS et les diplômés de licence et Maîtrise. En 1987, 44% des diplômés licence-maîtrise et 48% des diplômés DEA-DESS avaient accédé aux professions supérieures. En 1991 ces pourcentages passent respectivement à 32% et 59%.

3) Donnée statistiques concernant les diplômés sortis des universités et les diplômés sortis des autres filières de l'enseignement supérieur. Remarques concernant l'entrée dans la vie active des diplômés du début des années 90.

L'enquête 1991 du CEREQ qui concerne l'ensemble des diplômés de l'Enseignement Supérieur français entrant dans la vie active a l'intérêt de mettre en évidence l'importance respective actuelle des différents flux de diplômés sortants: les diplômés des universités. Instituts Universitaires de Technologie (IUT) compris, représentaient lors de la dernière enquête 56% du flux des diplômés entrés dans la vie active (3).

Il s'agit certes de la majorité du flux mais

les diplômés des filières non universitaires constituent une minorité non négligeable. Si l'on considère maintenant les seuls diplômés des filières universitaires non sélectives, ils ne constituent plus que 42% du flux des diplômés sortants (4). Ces simples données numériques illustrent à la fois la spécificité de l'enseignement supérieur français et posent la question des effets des phénomènes de concurrence entre les divers systèmes de formation.

Dans une conjoncture économique qui est, nous le savons, très différente de celle des années 1989-1990 et où les embauches seront beaucoup moins nombreuses, quels seront les effets, pour le diplômés des universités, d'une concurrence accrue entre les diplômés des filières universitaires et les diplômés des autres filières de l'enseignement supérieur. La perspective en ce domaine est particulièrement délicate. Il y a toutefois lieu de rappeler que les diplômés des universités ont été nombreux à entrer dans les entreprises au cours des années 1980 (en montrant qu'il étaient autant capables que les diplômés des formations non universitaires d'y exercer des responsabilités). Ceux qui entrent aujourd'hui sur le marché du travail se trouvent, de ce fait, dans une situation concurrentielle plus équitable qu'il y a dix ans, par rapport aux diplômés de filières non universitaires. A cette époque, les entreprises connaissaient moins les universités et cherchaient donc moins à y recruter leurs cadres et techniciens. Aujourd'hui l'emploi qualifié à obtenir pour tous les diplômés mais pas plus pour ceux de l'université que pour les autres.

4) Les enquêtes nationales du CEREQ par rapport aux autres enquêtes menées sur le devenir des étudiants.

Les enquêtes du CEREQ ont le mérite majeur d'être des enquêtes régulières (tous les quatre ans) réalisées au niveau national. Leurs méthodologies et leurs rythmes ne permettent toutefois pas aux établissements d'enseignement supérieur de s'en contenter. Aussi de nombreuses universités effectuent des enquêtes sur le devenir de leurs propres étudiants.

Les méthodes utilisées et notamment les champs d'enquête diffèrent beaucoup selon les cas. Certaines universités adoptent les champs d'enquête du CEREQ (interrogation de tous les sortants à partir d'un certain niveau) d'autres interrogent des promotions de diplômés (tous les diplômés d'une maîtrise, ou d'un DESS), certaines interrogent de plus des promotions d'entrants en premier cycle, trois ou quatre années après leur première inscription.

Chacune de ces méthodes d'interrogation présente des avantages et des inconvénients, et

a été élaborée au départ dans une problématique théorique précise: les enquêtes sur le devenir des étudiants ont été développées au cours des années 70 par des chercheurs en sociologie et en économie qui s'interrogeaient soit sur les phénomènes de reproduction sociale (premières études de cohortes d'entrants), soit sur la validité de théories économiques où le diplôme est considéré comme *un capital* (premières études sur les promotions de diplômés) ou simplement un des facteurs à prendre compte sur un marché de travail où d'autres éléments peuvent avoir plus d'importance (études du CEREQ).

Aujourd'hui, l'objectif des universités qui font réaliser ces enquêtes (et elles sont de plus en plus nombreuses à le faire), est d'abord fonctionnel, mais l'interrogation sur les méthodes n'en est pas moins nécessaire si l'on veut pouvoir situer les données recueillies dans un contexte inévitablement plus large que celui de l'établissement dont sont issus les diplômés interrogés. L'analyse de l'insertion professionnelle des diplômés d'une université nécessite d'appréhender les différents contextes géographiques et disciplinaires où s'effectuent ces insertions. D'où l'importance d'un accord sur un minimum d'indicateurs.

Transition formation-emploi.

Le rôle de l'université

1) Contexte psychologique et social

Nous avons vu que les universités françaises se sont comme toutes, très bien adaptées au marché du travail et il y a eu, en fait, une augmentation parallèle du nombre des diplômés et du nombre d'emplois qualifiés. Cette adaptation s'est faite pour une large part sans que les responsables de formation et les étudiants s'en aperçoivent.

Cette cécité collective (et les conséquences qu'elle entraîne, en particulier dans les comportements étudiants) est d'abord due au contexte de concurrence dans lequel vivent les universités par rapport aux établissements d'enseignement supérieur non universitaires.

La concurrence s'exerce en effet, non seulement au niveau de l'accès à l'emploi, comme nous l'avons évoqué, mais tout au long du cursus de la scolarité supérieure: concurrence que nous examinerons sous l'angle filières sélectives/filières non sélectives, en

(3) Pourcentage qui reste approximatif dans la mesure où les effectifs de référence ne comprennent pas les diplômés du Secteur Santé et du Travail Social. Voir définitions du champ d'enquête et calendriers d'exploitation dans publication CEREQ.

(4) Nous excluons ici les diplômés entrés dans la vie active avec un DUT (12% du total) et les sortants des universités titulaires d'un diplôme d'une école d'ingénieurs et de commerce ou d'un DUT ou BTS sans acquisition de diplôme supérieur (2%)

sachant qu'une partie des filières universitaires recrutent également leurs étudiants de façon sélective:

1. En premier cycle (niveau bac + 1 et bac +2), les filières sélectives (Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles, Sections de Techniciens Supérieurs, Instituts Universitaires de Technologie) s'opposent aux filières non sélectives de l'université (Diplôme d'Études Universitaires Générales, Médecine, Pharmacie) où les effectifs de première année sont beaucoup plus nombreux.

2. En deuxième cycle (niveau bac + 3 et bac + 4), les filières sélectives (Ecoles d'Ingénieurs et de Commerce) s'opposent aux filières non sélectives de l'université (admission sur titres) et aux filières sélectives de l'université.

On peut certes objecter que dans les faits, il y a plus de complémentarité qu'opposition entre ces systèmes de formation, mais si l'on se place au niveau des acteurs eux-mêmes et en particulier des étudiants des universités, non seulement ils se sentent en concurrence avec les étudiants des filières non universitaires, mais ils se sentent dans un état de concurrence défavorable.

En effet, malgré le développement considérable des relations entre les universités et les entreprises depuis vingt ans, tout se passe comme si les institutions d'enseignement supérieur non universitaire (avec la complicité des universités elles-mêmes, et plus encore de tout ceux qui ont intérêt à préserver l'image de marque des écoles) avaient réussi à maintenir l'idée que les universités ne parvenaient à former que de façon marginale ou de façon médiocre les cadres et les ingénieurs dont la société a besoin.

D'où un sentiment souvent a priori défaitiste des diplômés de l'université qui affrontent le marché du travail. Cet état d'esprit est d'autant plus fréquent qu'il a été développé par le système de formation universitaire lui-même: absence de sélection initiale (donc manque de confiance en soi), insistance constante du corps enseignant sur le fossé qui sépare le savoir réel des étudiants, du savoir nécessaire pour accéder au sommet du *cursus honorum*. Même arrivés en troisième cycle (ce qui signifie de fait avoir franchi de nombreux

ses étapes sélectives), beaucoup d'étudiants s'estiment encore scolairement médiocres et peu aptes à obtenir un emploi qualifié.

2) Action menées par les universités pour aider les étudiants

La transition formation-emploi, et de façon plus précise l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, constitue une des principales missions des Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) depuis qu'ils existent. Un travail considérable a été accompli dans beaucoup de SCUIO. Je ne chercherai ici, ni à tenter une synthèse de ce qui a été fait (ce n'est pas le lieu) ni même à dégager les méthodes utilisées pour ces actions (5) mais je voudrai dire ici aussi que le contexte (interne cette fois à chaque établissement de formation) dans lequel se déroulent ces actions diffère selon les universités. Or, précisément, l'efficacité de ces actions est très liée au soutien que lui apporte les responsables de l'établissement et de façon plus générale à la mise *en situation* de ces actions dans le déroulement des cursus.

Pour rendre le propos plus concret, je prendrai comme exemple la manière dont l'aide à l'insertion professionnelle est réalisée à l'Université des Sciences et Technologies de Lille. L'élément qui me semble le plus important est précisément le fait que les actions qui sont menées (et notamment les sessions de trois à cinq jours pour les étudiants en fin de cursus) s'intègrent dans un processus de sensibilisation à la relation études-emploi qui est présent tout au long des études.

Les moments forts de ce processus sont:

- les présentations de métiers dans le cadre de la semaine d'orientation en première année;
- les séances de travail en DEUG en vue d'un choix d'orientation;
- la mise à disposition des étudiants d'une documentation où figure, entre autre, les répertoire des emplois des diplômés sortis les années;
- les modules *Préprofessionnalisation-Entreprise* en cours de deuxième cycle qui sont intégrés dans le programme d'année et qui donnent lieu à une notation;
- le réseau associatif d'étudiants et de diplômés développé grâce à l'aide de l'univer-

sité: associations d'étudiants et de diplômés dans un nombre croissant d'UFR mais aussi section de l'association nationale pour le placement des docteurs de troisième cycle (Association B.Gregory).

Les réalisations assez remarquables du SCUIO de notre université dans le domaine de l'insertion professionnelle sont dues au dynamisme de ses membres mais peut-être plus encore, au contexte dans lequel s'effectuent l'ensemble des actions brièvement décrites. Elles mobilisent chaque année, de façon ponctuelle près de 150 enseignants, administratifs, techniciens et professionnels extérieurs.

Au niveau des actions menées *en continu*, on peut considérer que l'équipe des quatorze permanents du SCUIO plus spécifiquement chargée de ce secteur se transfère en un groupe de près de soixante *animateurs* du processus transition-formation-emploi.

Conclusion

Dans une période qui s'avérera relativement difficile à matière d'emploi pour les diplômés des autres établissements de formation, il est important que:

- les diplômés des universités prennent conscience de leurs capacités (différentes mais pas forcément moindres que celles des autres diplômés);
- les établissements universitaires deviennent plus soucieux d'avoir une politique cohérente en matière de création d'indicateurs d'évaluation de la relation formation-emploi (ce qui implique une concertation interuniversitaire pour donner un sens à ces indicateurs en dehors du cadre strict de l'établissement) et de développement d'un système cohérent d'actions permettant à l'étudiant de se préparer à l'entrée dans la vie active, parallèlement à l'acquisition de ses diplômes.

(5) Le travail des SCUIO dans ce domaine est bien connu des participants français à l'université FEDORA dans la mesure où ils sont eux-mêmes les acteurs. Pour les participants étrangers nous suggérons la lecture de compte-rendu des journées nationales des SCUIO de 1990 intitulé "Methodologie de l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants" - Journées des SCUIO - Strasbourg 28/29 mai 1990. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des Enseignements Supérieurs.

Nicola De Menezes
Allemagne

German employers prefer to recruit graduates with specific skills, particularly engineering and business management. For these graduates, there are reference books giving details of employes and vacancies. The two most important such books are: *Berufsplanung* one for business management and one for engineering/technical occupations.

Arts graduates have to accept that they are likely to have none difficulty finding work at graduate level in Germany. They should be prepared to take lower level work, should be living in Germany and speak fluent German (although speaking the language is not, in itself, sufficient qualification for employment).

A recent survey in German employers identified 5 most popular forms of advertising vacancies:

- 1 - Press advertisements
- 2 - Teaching staffs contacts with employers
- 3 - Work experience
- 4 - Public employment services
- 5 - Speculative applications.

Most relevant newspapers for vacancies advertisements are:

- *Frankfurter Allgemeine Zeitung* for grad-

21 JUILLET / ATELIERS

How German graduates find employment

Atelier 1

uates of all disciplines, but mainly business management.

- *Die Zeit* better for graduates of social sciences and humanities - but mainly public service jobs.

- *Süddeutsche* - popular in Southern Germany but contains details of jobs throughout Germany.

- *Handelsblatt* - particularly useful for business and management graduates.

- *VDI-Nachrichten* - aimed solely at engineers other ways of recruiting.

- Through journals aimed at students eg.

Uri or Abi

- Placing information on notice boards of certain favoured faculties.

- Publications of student organisations eg. AIESEC.

- Work experience or *Praktikum* - details of which can be found in a book called *Praktikanten Borse* published by Industrie und Handelskammer ZU Munster.

- Public employment services have already been described by Bernhard Jenschke.

- Speculative applications are more relevant for very competitive occupations eg.

- . publishing
- . management consultancy
- . personnel consultancy.

A speculative application to a German employer must be very well presented on good quality white paper, typed and in a folder. A C.V. should not contain too much detail, but must cover:

- studies
- communication skills, positions of responsibility etc
- photograph.

Application letters should all be originals (no photocopies).

Copies of all certificates for relevant qualifications should be included.

Jeff Goodman
Royaume-Uni

Objectives

- To build on the theoretical input of the morning's presentation and illustrate the main elements of the process of applying for work in the UK.

- To give participants some (limited) experience of coping with that process on behalf of their likely clients.

- By this practical approach - to highlight issues and problems which can be discussed during the second part of the session.

Introduction (20 minutes)

Review the main points raised during the morning session.

Introduction to the exercise. When they get into their nationality groups (*see Stage I*) each group jointly plays the role of an adviser responsible for helping a particular student. They have to guide that student through the process of trying to get a job and beginning their career in the UK.

Group Exercise - Stage I (25 minutes)

With assistance from the facilitators, the

Transition from education to employment in the UK

Atelier 2

participants divide themselves into groups based as closely as possible on nationality. Maximum number in each group: 5. Each group should spend 20 minutes identifying and agreeing a typical client from their country - age, subject, qualifications, language, career interests, aspirations etc.

Group Exercise - Stage II (1 hour)

The task of each group is to help their stu-

dent through each stage of the process of seeking work in the UK. Each group gets a written brief suggesting the major questions and issues to be discussed. Information resources and consultancy are available throughout the session. Resources will include directories, various AGCAS booklets, Current Vacancies and other relevant information. Consultancy to be provided by Pethen and Goodman Ltd., Management Consultants and Recruitment Advisers to the gentry (ie. the facilitators, Jeff Goodman and Richard Pethen).

Having completed the task as outlined on the attached sheets each group must summarise its approach and the help offered and also identify any questions, problems or comments to bring to the plenary discussion.

Plenary Discussion (45 minutes)

Each group appoints a rapporteur to feed back to the larger group. General discussion about the problems and issues that have arisen. Group facilitator brings together main points in conclusion. During this time an overall rapporteur is appointed to summarise the points and issues raised during this discussion session - to contribute to the written report of the Conference.

Questionnaire proposed to the workshop 2 "Transition from education to employment in the U.K."

1. Description of typical client (*age, subject, qualification, language(s), career interests, experience, skills*)
2. I am interested in working in the UK. Where can I find details of what's available (especially vacancies) in the work that interests me? Can you give me some examples of organisations I might approach?
3. How should I apply? Where should I apply? Is the CV I use in my own country OK to use? If not, how can I get advice on how it should be changed?
4. Will I have to be interviewed - what will the interview be like?
5. Is it worth me bothering - do I have a real chance of getting a job? What can I do to improve my chances of finding a job in the UK?

Rapport de l'atelier

The objectives were to elaborate on the main elements of the process of applying for work in the UK, and to give the participants some limited experience of coping with that process on behalf of a fictitious client.

The distinctive elements of the British system were highlighted:

- Any Discipline:* the wide range of jobs available regardless of degree subject;
- shorter courses/younger graduates + extra training in company or a postgraduate course;
- on campus recruitment programmes, recruitment fairs;
- importance of personal interests/activities in CV or application forms;
- higher student mobility.

In a group exercise, a fictitious client, wanting employment in the UK, was helped.

This *typical client* is aged 23-25, has a BA in humanities, speaks at least 2 languages (of which one English!), is interested mainly in a business career and has little or no job experience. He moreover possesses computer skills, is fully mobile and *European minded*.

The student is referred to several reference works, as there are *Go* and *Roget*; the annual reports of companies; editions like *Current Vacancies*; job announcements in both the British and international press. He is also advised to contact any official British organisation in his country or other commercial, industrial links. Purpose: locate companies which could be possible future employers and track down actual vacancies.

Before applying, he needs information on how to do that exactly and where.

If he applies to an existing vacancy, he can either send a Standard Application Form, if asked, or his CV with an accompanying letter. His CV would need adaptation, according to a British model he can find in his Information Centre; it will also need to be properly translated.

If he is not responding to a specific job offer, he can send speculative applications to the companies he has selected in the former stage.

In a next step, the student will (hopefully) get an interview. As academic skills are sort of guaranteed by the diploma, the interview will assess personal skills and language skills, extra-curricular activities, motivation, dynamism. He could be prepared for this by means of a practice interview.

One can ask the question whether aspirations of getting a job abroad are realistic. It is quite clear that the foreign student has to *exploit* the assets he has but his British colleagues are less likely to possess: language skills, specific courses he followed, stages ...

A good knowledge of the firm he is applying to, and of the traditions surrounding the job are also important.

A British contact address is advisable. In general one can say that a highly motivated, well-informed student does stand a reasonable chance.

Note: network-contacts can be of great help. Fedora could serve as a means to tighten links between careers offices within Europe.

Pascal Ferran France

AUGMENTER SA QUALIFICATION

JOUER SUR SES DIFFERENCES

* Comment les formations universitaires ont-elles évolué ces dernières années: professionnalisation des filières?

* Comment mieux cerner la relation *Offres - demandes* ?

* Comment aider les entreprises à mieux formaliser leurs *besoins*?

* *Comparer les formations professionnelles* dans les systèmes éducatifs européens.

* *L'importance des passerelles* entre les formations dans le système français.

L'insertion professionnelle des étudiant de second cycle en France

Atelier 3

Ne pas croire que

- * Tout va changer
- * Rien ne va changer

* La vague informatique se meurt ?

- En 1990, 80% des recrutements se faisaient en S.S.I.I.

Mais:

* L'informatique - secteur sinistré offre 200 postes par mois !

* L'environnement-secteur de pointe offre ... 10 postes par mois.

En 1990

* 15% des offres ne trouvaient pas de candidats.

En 1993

* 2,5% des offres ne trouvent pas de candidats.

..... Les profils correspondants existent

..... Et pourtant plus de 3 millions de chômeurs!

L'emploi des jeunes universitaires

En se posant la question de savoir comment les formations universitaires ont évolué ces dernières années (1993 5 ans) il apparaît très clairement que:

- 1) la tendance vers la professionnalisation des filières est irréversible.
- 2) la relation entre les offres faites par le système socio-économique et le système de formation n'est pas toujours étroite.
- 3) le passage: formation initiale/ formation continuée n'est pas aisé.

De ce fait deux aspects sont à considérer:

- 1) les tendances de l'emploi
- 2) les attentes à l'égard du système éducatif.

A partir de cet ensemble de questionnements nous proposerons, à travers l'étude critique de candidatures, de voir comment, aujourd'hui, se déroule un recrutement et quels sont les critères retenus dans l'étude d'une offre et d'une demande d'emploi.

Rapport de l'atelier

L'atelier a accueilli 18 personnes de différents pays d'Europe: Angleterre, Allemagne, Espagne, Hollande, Italie, France.

Dans un premier temps, l'animateur a présenté les grandes tendances de la relation emploi-formation en France. Les organigrammes présentés ont été tirés de documents réalisés par l'A.P.E.C. (Agence Pour l'Emploi des Cadres).

L'un de ces organigrammes cernait la répartition dans l'emploi d'une promotion de jeunes diplômés du 2ème cycle selon les différents types de filières. Nous avons pu observer que parmi ces étudiants:

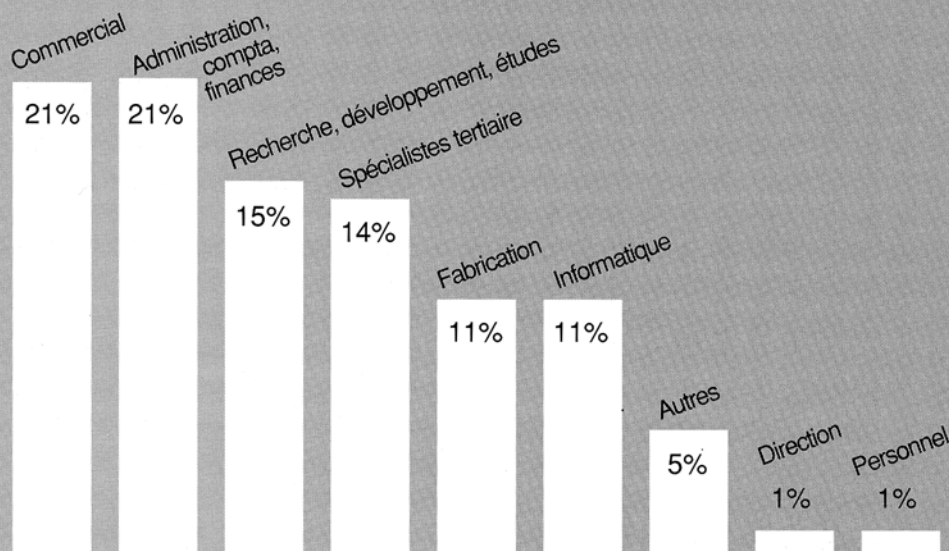
- seulement 2 % avaient une activité libérale (en droit et en psychologie),
- 30 % étaient enseignants,
- 30 % n'étaient pas employés au niveau cadre mais occupaient un emploi déqualifié.

Enfin, ce qui ne nous surprend guère, plus les étudiants appartiennent à des filières scientifiques et techniques, meilleure est leur insertion professionnelle.

L'autre organigramme analysait la cartographie des secteurs d'activité selon leurs perspectives, l'emploi, en 1993, et ce, pour tous types de salariés (cadres et non-cadres).

Il fut noté de façon assez évidente, que la tendance allait vers une diminution globale des offres d'emplois et ce, quel que soit le niveau

Un cadre sur cinq exerce une fonction commerciale



Source: Exploitation Apec des premiers résultats du Recensement 1990 (INSEE)

de qualification.

Les seuls domaines encore porteurs étant la pharmacie, les activités sanitaires et sociales, l'immobilier, les assurances, l'hôtellerie et la restauration.

Dans un second temps, nous avons abordé la question de la professionnalisation des filières.

En France il y a une tendance nette de l'Université à finaliser ses filières et à mettre en place des formations plus professionnelles (ex. I.U.P., et ingénieurs formés en Université). Le débat s'est engagé et l'on a pu constater que cette tendance se confirmait à quelques nuances près dans les différents pays européens.

En Belgique, l'entrée en Université étant sélective, celle-ci a une *aura* certaine auprès des employeurs.

En Allemagne, les deux systèmes coexistent, l'Université forme aussi des ingénieurs, mais il y a une longue tradition d'écoles supérieures techniques.

En Grande-Bretagne, la spécialisation s'effectue la dernière année sous forme de stage, et un Bac+4 représente trois années d'études + une année d'expérience professionnelle.

En Italie, on observe la même tendance puisque depuis 2 ans, l'Université a créé des diplômes professionnels de niveau Bac+3.

Enfin, nous avons fait un petit exercice pratique, en petits groupes de 4 personnes.

L'exercice consistait à assurer les fonctions d'un charge de recrutement, à partir d'une petite annonce éditée dans un quotidien Français.

Le jeu consistait à analyser 4 candidatures à cette offre d'emploi, à partir de C.V., et à sélectionner 2 personnes pour l'entretien final.

L'intérêt de cette proposition était de voir comment chacun réagissait selon son propre système de référence.

On a d'abord noté que le libellé de l'annonce aurait été différent selon les pays.

En France, c'est assez anonyme, en Belgique l'entreprise sera mieux définie et s'attachera à bien accueillir le jeune diplômé, en Hollande le sexe de la personne recrutée sera mentionné (ex. préférence Femme) alors que ceci est illégal en France ...

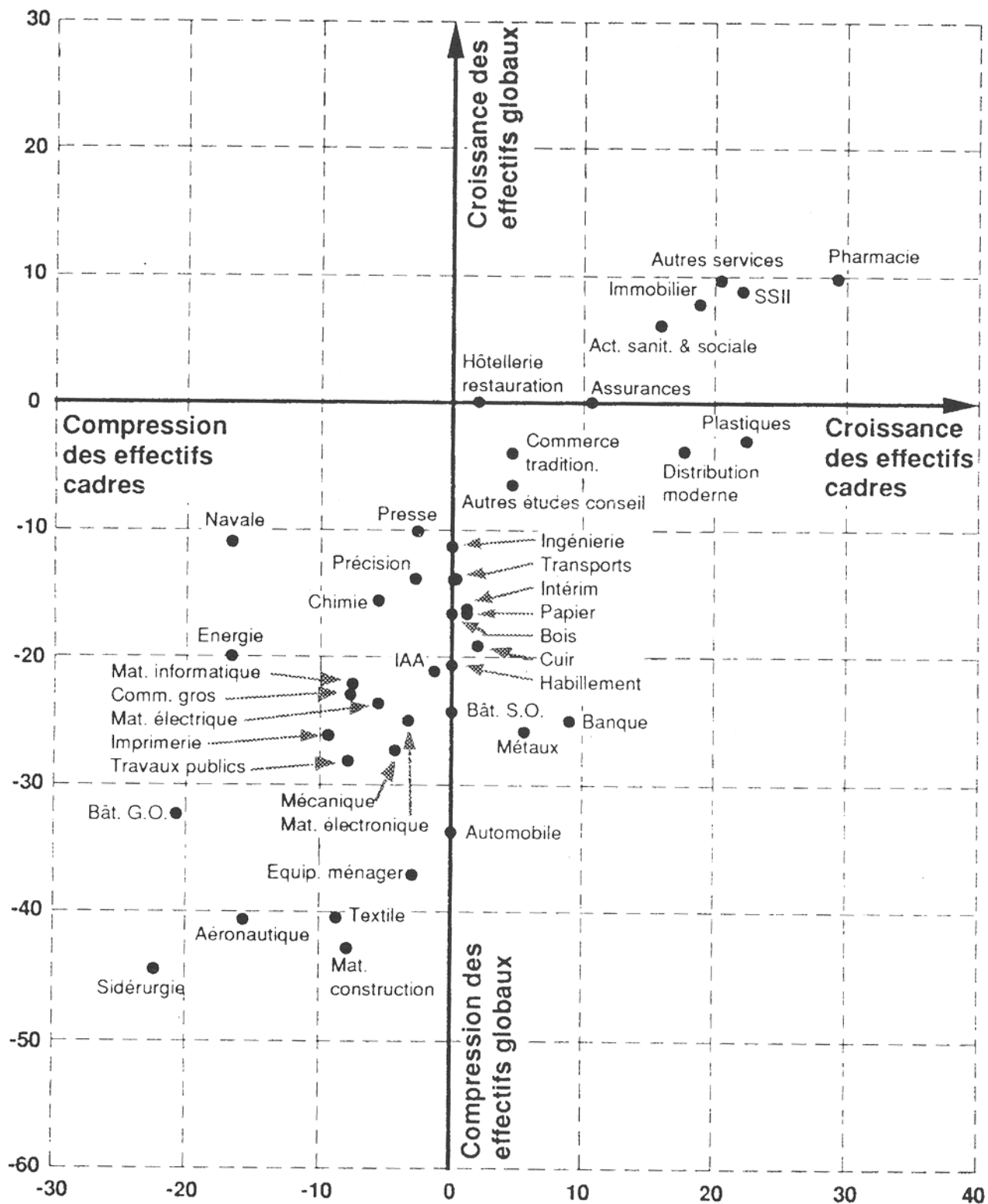
Les réponses aux offres sont donc formulées différemment selon les pays.

Enfin, les critères de choix ou de rejet ne sont pas toujours identiques, les uns accordant plus d'importance aux diplômes (France), d'autres aux références personnelles (Italie) et certains à l'expérience professionnelle (Angleterre). Néanmoins, les groupes ont abouti à un consensus et nous nous sommes révélés être des chargés de recrutement efficaces, en ayant choisi les mêmes candidats que ceux réellement sélectionnés par l'entreprise.

En conclusion, le sujet abordé a soulevé de nombreux échanges, mais nous nous sommes heurtés au problème de l'homogénéité des formations dans les différents pays de la Communauté.

La question: «Que vaut mon diplôme dans votre pays ?» reste encore posée.

Cartographie 1993 des secteurs d'activité selon leurs perspectives d'emploi cadres et tous salariés



Le travaux en matière de constitution et d'accès à des banques des données concernant l'éducation et l'emploi en Europe

Frederic J. Company - Espagne

Les thèmes les plus fréquemment cités sont:

- les études et formations à l'étranger,
- partenariats entre les enseignants pour l'élaboration de formations à contenu communautaire, reconnues dans les Etats membres,
- programmes européens,
- équivalence de diplômes ou de qualifications

Il faut noter que les échanges entre régions frontalières ou associées sont citées au moins aussi fréquemment que les échanges entre Etats membres.

Très peu de banques de données sont promues à l'étranger du fait de leurs orientations, vers de publics nationaux, des difficultés linguistiques et de la méconnaissance des réseaux de promotion étrangers.

Les informations transnationales doivent répondre à deux objectifs:

1. Faciliter la transition entre la formation et l'emploi dans un pays et la formation et l'emploi dans un autre pays.
2. Permettre la comparaison entre les possibilités de formation et les diplômes, par des équivalences avec les références du pays auquel appartient le demandeur de formation.

Pour ce faire, les informations transnationales doivent:

- décrire de façon détaillée l'offre de formation (programmes en cours, valeur des diplômes) et le marché de travail de chaque pays,
- privilégier l'approche eurorégionale citée par la majorité des usagers comme la plus intéressante,
- établir des équivalences de niveau de qualifications entre les formations, les diplômes, les conditions d'exercice d'un métier, dans les différents pays,
- être multilingue, bi ou trilingue selon les eurorégionalités concernées,
- décrire tous les organismes et les sources de financement communautaires, nationaux, régionaux, locaux susceptibles de soutenir un projet individuel ou collectif transnational,

-être diffusées par des banques de données ayant une compatibilité avec le standard MS Dos et recourant à un standard commun défini au plan européen (description des données, langages d'indexation, thesaurus.)

L'ensemble des actions et des programmes engagés par la Commission des Communautés européennes aux plans de l'éducation, de la formation et de l'emploi, sont autant de possibilités d'ouvertures pour les citoyens des Etats membres, auprès desquels l'information - malgré les nombreux efforts faits - reste encore insuffisante.

Le développement de bases de données sur les programmes européens aurait quatre avantages:

1. information exhaustive, actualisée en temps réel par les services responsables des programmes et des actions,
2. recherche d'informations facilitée par l'informatique et les télécommunications,
3. transfert des données à un serveur communautaire et également (disquette, téléchargement) à des serveurs nationaux ou régionaux;
4. édition automatisée de répertoires, fiches pratiques...

Ces bases de données devraient porter prioritairement sur les programmes communautaires, sur l'équivalence des qualifications et sur les systèmes de formation et d'éducation des Etats membres.

Dans les trois cas, de bases de données existent ou sont ébauchées à l'initiative des gestionnaires des programmes communautaires (par exemple, Eureka diffusé sur Eurobase) du Cedefop ou d'Eurydice.

Il conviendrait de les coordonner, d'accélérer les rythmes d'actualisation, de définir des formats communs de fichiers et de multiplier la diffusion.

Sur ce dernier point, il sera utile de prévoir:

- la rediffusion informatique et télématique au travers des réseaux existant au plan local, régional, national: transmission gratuite de disquettes ou téléchargement, en contrepartie de l'engagement à diffuser l'information reçue.
- la promotion de ces banques de données, auprès des centres de documentation et d'information, des brokers, des journalistes spécialisés (éducation, emploi, technologies de l'information et de la documentation) aux plans national, régional et local.
- une présentation très pratique du type - Droits et démarches - partant de la situation concrète de l'utilisateur.

- en liaison avec la DGX III, l'établissement éventuel d'un anteserveur donnant accès à l'ensemble des banques de données à partir de la même requête et à distance.

Cela dit, il faut manifester que les

La période 1988-1991 a été marquée par une forte augmentation de capacités de mémoire et de traitement des micro-ordinateurs, et par une forte baisse de leur prix. Le recours aux nouvelles technologies est à la base même de la création des banques de données.

Ceci a eu pour conséquence la possibilité de démultiplier les points de production et d'utilisation des banques de données, et de créer des réseaux et, d'autre part, l'accroissement de nombre d'utilisateurs susceptibles d'utiliser dans leur contexte ordinaire et quotidien de bureau, les banques de données diffusées sur disquette, Cd-Rom ou téléchargées.

En 1992 la Commission des Communautés européennes a publié un travail collectif avec le soutien actif de CEDEFOP et EUDAT (Association européenne pour le développement de l'information sur la formation et l'éducation). C'était une enquête postale menée entre le premier avril et le 31 juillet 1991, auprès de producteurs de banques de données sur l'éducation et la formation dans les 12 Etats membres et les responsables de programmes et réseaux communautaires gérant des banques de données sur l'éducation et la formation.

Cette enquête nous montre que dans une première phase (années 1980), les banques de données se sont développées en Allemagne, en France, en Italie, aux Pays Bas et au Royaume Uni, de façon spontanée. Dans une deuxième phase (début des années 90), émerge la prise de conscience des inconvénients d'une telle dispersion. La dimension européenne reste à intégrer dans cette recherche de cohérence qui se situe encore à l'intérieur des frontières de chaque Etat.

L'enquête réalisée dans le cadre de ce rapport a mis en évidence l'existence des banques de données sur les sujets suivants:

- offre de formation continue
- enseignement supérieur
- métiers et qualifications
- multimédias pédagogiques
- enseignement à distance
- programmes européens

La majorité de ces banques de données nationales ont une quasi absence de contenus européens.

Les Conseillers d'Orientation accueillant des jeunes ou des adultes, recourent aux banques de données dans le cadre de leur travail quotidien de recherche d'informations sur les études supérieures, la formation continue, les métiers, les qualifications.

À la demande des conseillers, les producteurs déclarent dans cette enquête, avoir de plus en plus de demandes de la part de leurs usagers concernant l'Europe. Ces demandes sont encore ponctuelles et d'autant plus mal cernées qu'aucun où-t-il n'a été mis en place pour les stimuler et les analyser.

Conseillers d'orientation et les jeunes étudiants ainsi que les adultes en formation peuvent accéder à des banques de données pour rencontrer des informations à dimension européenne aux plans de l'éducation, la formation et l'emploi.

Nous allons maintenant vous faire une démonstration pratique de trois banques de données:

-la première est d'origine anglaise: *Europe in the round* (en support Cd-Rom)

-la deuxième est d'origine italienne: *Infobase Europa* (du projet Europa Formazione) de la Comune di Milano et le *Centro per l'innovazione educativa* (en support diskette)

- la troisième, en support papier, le *Répertoire des services d'orientation universitaire de la CE* de Fedora, instrument de référence unique grâce auquel les prises de contact et les échanges d'information sont largement facilités.

Bibliographie

Le développement des banques de données sur la formation et l'éducation en Europe. Commission des Communautés européennes. Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1992.

Banques de données sur les qualifications professionnelles et les formations homologuées. CEDEFOP-Flash 3/93. Berlin, 1993.

Euristote. Recherches universitaires sur l'intégration européenne. Base de données. Réseau interactif. Université Catholique de Louvain, Institut Universitaire européen de Firenze et Commission des Communautés Européennes.

Desarrollo de una dimension europea en la formación de los orientadores profesionales. CEDEFOP-

Flash 2/93. Berlin, 1993.

Euro-Diccionari. Company F.J., Vilarmau J.M., Cervantes A. Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea. Departament d'Ensenyament i Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1992. En Catalan.

Els sistemes educatius a Europa. Elements per a una descripció. Company F.J. et d'autres. En catalan, castillan, français et anglais. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Comisió de la Comunitat Europea. Barcelona, 1991.

Base de données en formation professionnelle. La scène européenne. Club D. Berlin, CEDEFOP 1987.

Vers une meta-thésaurus européen de l'éducation. Corentin Roulin. Unité Européenne d'EURYDICE, 1990.

Info-92. La base de données communautaire centrée sur les objectifs du marché unique et sur sa dimension sociale. Bruxelles.

Répertoire des services d'orientation universitaire de la CE. Fedora (Forum européen de l'Orientation Académique) De Boeck-Université. Bruxelles 1990. Français et anglais.

Repertori europeu de cursos universitaris d'estiu. Vilarmau, Josep M., Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1993.

Euro-Guia. Vilarmau J.M. & Company F.J., Oficina de Cooperació Educativa i Científica amb la Comunitat Europea. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En catalan.

Infobase Europa (Caratteristiche principali e guida all'uso, Comune di Milano. Progetto Europa Formazione. Milano, 1992.

Europe in the round. Cd-Rom. Vocational Technologies Ltd. 1990-1993. Castle Street Guildford GU1 3uw UK.

I See Diffusion des banques de données par les centres d'information et d'orientation. Pays-Bas.

Ges. Banque de données. 7 disquettes de 1,4 megabits. Royaume-Uni.

Celex-Scad Banque de données de la Législation communautaire en vigueur. Commission des Communautés européennes. Bruxelles.

Sedoc. Système européen de diffusion d'offres et demandes de travail. DG V Commission des Communautés européennes. Bruxelles.

Eurotrain (European Training Scheme for Euro-Employment Advisers) DG V Commission des Communautés européennes. Bruxelles.

Occupational profiles of vocational counsellors in the European Community. Cedefop, Berlin 1992. Publié en allemand, français, anglais, italien et espagnol.

Continuing training modules on a european dimension: modules on counselling methods. Cedefop, Berlin, 1992.

Recommendations on the continuing training of vocational counsellors. Ertelt B.J., Köditz V., Chome, G. Cedefop, Berlin, 1992.

Training of guidance staff: the european dimension. Plant, P. Cedefop, Berlin 1992.

Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes de 14 à 25 ans dans la communauté européenne. In: Supplément 4/87 Europe Sociale. OPOCE, Luxembourg, 1987.

Orientation et information professionnelles transnationales pour les jeunes et les adultes. (Rapport de synthèse de 8 études menées pour le Cedefop) Berlin, 1990.

La formation des conseillers d'orientation universitaire en Europe. Documents de travail du Colloque de Camerino. Septembre 1992. Dossier special. Newsletter FEDORA 1993.

Les programmes communautaires de coopération en matière d'éducation et de formation font partie du premier groupe de programmes communautaires lancé par la C.E. au milieu des années 80 (Comett, Erasmus, d'abord; puis, Lingua, Force, Eurotecnet, Tempus, Med-Campus, ...). Ils sont aussi l'instrument majeur d'action de la Communauté Européenne en matière d'éducation.

L'ensemble du dispositif communautaire en la matière est à la veille d'un renouvellement majeur dans la mesure où, en 1995, seront lancés d'autres programmes constituant des programmes de seconde génération.

A ce titre, ces futurs programmes subissent actuellement l'influence d'une série de facteurs de trois ordres:

1. un bilan contrasté des programmes de la première génération
2. un monde communautaire de l'éducation et de la formation sensiblement différent de celui des années de lancement des premiers programmes

Les futures tendances des programmes de coopération en matière d'éducation et de formation de la Communauté Européenne

Franck Bianchieri - France

3. un environnement de l'action générale de la Communauté profondément différent de celui des années 80
4. Les conditions de réussite des programmes de la seconde génération.

1. Un bilan contrasté

1.1. Un bilan contrasté de l'ensemble du dispositif:

- un succès indéniable quant à la réorientation des flux universitaires communautaires en direction des coopérations intra-communautaires
- une stimulation réussie ayant permis l'émergence de certains réseaux pérennes de coopération inter-universitaire

mais,

- des résultats inégaux selon les programmes et au sein de chaque programme:

- succès politique et structurel d'Erasmus mais impact mitigé en matière de mobilité
- impacts incertains de Comett et des programmes de formation
- impact très faible de Lingua
- difficultés de mise en oeuvre importantes pour Tempus

- des résultats inégaux selon les domaines

- succès important en matière de coopération interuniversitaire

- insuffisance en matière de mobilité étudiante et enseignante
- incertitudes quant aux différentes mesures touchant la formation
- incapacité à toucher les enseignements primaire et secondaire
- maîtrise insuffisante en matière de coopération vers les zones extra-communautaires.

1.2 Des causes souvent communes aux différents programmes, liées à la nouveauté de l'instrument programmatique:

- une absence de méthodologie structurée de conception, gestion et évaluation des programmes conduisant à des problèmes d'efficacité, de ciblage et de mesure d'impact
- une absence de stratégie cohérente quant aux lancements des différents programmes conduisant au sentiment d'une action confuse et donc incapable de créer des dynamiques positives autour d'axes clairement identifiées
- une absence de renouvellement des méthodes et outils conceptuels conduisant à la répétition des mêmes schémas dans des domaines pourtant différents et pour des objectifs divers
- une absence de prise en compte des besoins des utilisateurs finaux (professeurs, étudiants, formateurs, organismes bénéficiaires) conduisant à une forte dérive en terme d'efficacité
- l'existence de relais insuffisamment préparés ou qualifiés pour nombre des programmes (organismes gestionnaires, relais nationaux, ...) conduisant à une sorte de démemberement effectif des programmes
- un suivi insuffisant des différentes actions reposant essentiellement sur dossiers, provoquant des écarts significatifs entre réalité des actions et statistiques
- une absence de réflexion sur la notion de réseau et ses caractéristiques opérationnelles handicapant fortement le succès de la stimulation de réseaux de coopération européens.

Il est à noter que nombre de ces problèmes se retrouvent dans les autres programmes communautaires illustrant ainsi le problème général de *maturation* du mode programmatique.

2. Une rapide modification des caractéristiques du monde communautaire de l'éducation et de la formation

Néanmoins, et sans être le seul facteur de ces évolutions, ces programmes ont contribué à réorienter certains modes d'action et surtout modes de pensée d'une grande partie des milieux concernés.

Cela s'est notamment traduit par l'apparition de réseaux et partenariats communautaires qui constituent désormais des sources de

compétences crédibles pour aider à la définition ou à la mise en oeuvre des futures politiques communautaires.

Ces sources n'existaient pratiquement pas il y a 6 ou 8 ans.

D'autre part, le savoir-faire individuel des enseignants et des étudiants s'est accru. Nombre d'enseignants ou formateurs connaissent désormais les programmes et se sont familiarisés avec leur logique. Situation pratiquement inverse de celle des années 86-87.

Enfin, ces caractéristiques nouvelles du champ d'application du programme entraînent des conséquences directes quant aux futures actions:

- d'une part, le monde de l'éducation et de la formation souhaite pouvoir être mieux inséré dans les futurs dispositifs (non plus comme un pur consommateur sans influence)
- d'autre part, ce savoir-faire acquis l'est de manière très inégale selon les pays et les domaines et demandent des mesures correctives afin d'éviter des différences d'accessibilité trop importantes.

3. Un environnement communautaire général très différent de celui du milieu des années 80

Les programmes de la seconde génération vont être lancés dans une ambiance communautaire nettement plus morose que celle des années 86-87.

Les problèmes de ratification du Traité de Maastricht ont mis en évidence certains facteurs nouveaux déterminant désormais le succès de l'action communautaire. S'y ajoutent les contraintes financières induites par la crise économique générale.

Ces facteurs nouveaux constituent pour une part des contraintes incontournables pour les futurs programmes d'éducation et de formation (transparence, démocratisation, efficacité) et d'autre part une stimulation forte à leur développement (démocratisation).

Ainsi, ces différentes contraintes se traduisent par la mise en place de nouveaux mécanismes ou procédures intégrés à la préparation, la mise en oeuvre et le contrôle des futurs programmes communautaires:

- définition de méthodologie rigoureuse
- études de faisabilité impliquant largement les bénéficiaires potentiels
- transparence des processus de sélection
- transparence des modes de gestion
- réalisation d'évaluations indépendantes y compris d'évaluation-système (pour éviter les dérives constatées trop tard)
- insertion de processus de feed-back dans les procédures
- application de méthodes orientées vers les utilisateurs finaux.

Dans tous ces domaines, l'enjeu de l'année 1994 est, pour les services compétents, d'initier et mettre en oeuvre ces différentes procédures, faute de se condamner à destiner les programmes de la seconde génération à un échec cinglant et rapide.

Par ailleurs, l'exigence de démocratisation de la CE a pour conséquence de rendre d'autant plus nécessaire et urgent le lancement d'une vaste politique en matière d'éducation et de formation afin de montrer que la CE est bénéfique à tous.

C'est notamment cette contrainte qui permet pour la première fois d'envisager un vaste programme en matière d'éducation primaire et secondaire.

4. Les conditions de succès des programmes de la seconde génération

Ces différents éléments constituent le cadre dans lequel s'inscrit le document de travail de la Commission en matière d'éducation et de formation qui a été adopté il y a quelques semaines par le Conseil des Ministres.

Outre le lancement de deux vastes programmes, l'un pour l'éducation, l'autre pour la formation, qui visent à rationaliser l'action actuellement très dispersée, on trouve les impératifs de transparence et d'évaluation mis en avant.

L'enjeu pour la Commission est donc clair. Il représente une course d'obstacles dont le dernier est le plus important; même s'il est le plus flou.

D'abord, la construction de programmes de la seconde génération dont mécanismes et objectifs correspondent aux besoins collectifs et aux attentes individuelles des futurs partenaires/bénéficiaires (et non pas essentiellement aux contraintes internes du trio Commission/Conseil/Parlement). Il faut notamment remarquer que la mise en place de deux très gros programmes peut créer de graves problèmes de gestion (il faudrait éviter à tout prix des situations de type Phare). La Commission pourrait s'inspirer du concept novateur de faisceau de programmes mis en place pour les programmes Med, qui allie diversité des actions et cohérence de l'impact.

Ensuite, l'approbation par le Conseil des moyens financiers permettant de mettre en oeuvre correctement ces politiques (notamment vers le primaire et le secondaire). Et sur ce point, il semble évident que les propositions de la Commission peuvent bénéficier d'un très fort soutien de l'opinion publique. Une force à ne surtout pas négliger!

Puis, et c'est là le test ultime, en cette période de grandes incertitudes au sein des opinions publiques quant à la légitimité des institutions communautaires, la mise en oeuvre de ces programmes constituera un atout majeur dans la

tentative de refonder la légitimité communautaire auprès des opinions publiques (pour s'opposer aux images de bureaucratie et d'élite). Si ces programmes d'éducation et de formation concernant la période 1995-99 ne fonctionnent pas sur ces principes de transparence, de démocratisation et d'efficacité, la CE fera son entrée dans le XXI^e siècle en reposant sur une base démocratique éminemment fragile.

EUROPE ORIENTATION

L'action que nous menons avec Prometheus-Europe vise à soutenir la mise en place des programmes de la seconde génération en contribuant à aider la Commission et le monde de l'éducation et de la formation à mieux cerner les enjeux et les difficultés, à proposer des solutions concrètes et à susciter au moment voulu une prise de conscience des opinions publiques.

Nous essayons de jouer notre rôle ... à vous responsables des domaines concernés de jouer le vôtre avec énergie et vigilance ... et à la Commission de jouer le sien, de refléter en les anticipant les aspirations des 350 millions de futurs citoyens européens qui composent la Communauté.

Publications réalisées par la direction des enseignements supérieurs sous le timbre du bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants

1. Documents présentant l'organisation de l'enseignement supérieur:

- l'enseignement supérieur en France: les formations;
- établissements d'enseignement supérieur: les structures;
- dépliant: enseignement supérieur.

2. Fascicules relatifs aux implantations des enseignements supérieurs (réédition annuelle):

- universités-diplômes de 1^{er} cycle: DEUG, DEUST;
- universités-diplômes de 2^e cycle et plus: licences, maîtrises, magistères, diplômes d'ingénieurs;
- universités-diplômes de 3^e cycle: DESS;
- universités-diplômes de 3^e cycle recherche: DEA;
- enseignement supérieur technologique court: instituts universitaires de technologie;
- enseignement supérieur technologique long: écoles d'ingénieurs.

Le système éducatif universitaire en France

Gerard Guy Mouchel - France

3. Documents thématiques (réédition annuelle):

- 2 dépliants *Étudiants étrangers*:
 - les procédures d'inscription;
 - les études supérieures en France;
- 11 dépliants *Formations dispensées dans les universités françaises*:
 - droit et science politique;
 - sciences économiques et de gestion;
 - lettres et arts;
 - langues vivantes;

- sciences humaines: philosophie, sociologie, psychologie, communication;
- sciences humaines: histoire, géographie;
- mathématiques, informatique, automatique, physique, chimie;
- sciences de la vie, sciences de la terre;
- sciences et technologie: électronique, électrotechnique, mécanique, génie civil, génie des procédés;
- les instituts universitaires professionnalisés *lup*;
- formations de santé: médecine, odontologie, pharmacie et paramédical;
- 4 dépliants spécifiques:
 - la formation des ingénieurs en France;
 - le télé-enseignement universitaire;
 - Scuio: services universitaires d'accueil, d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants;
 - service télématique Ensup.

4. Documents ne faisant pas l'objet d'une réédition annuelle:

- plaquette: les pôles Firtech, formations des ingénieurs à la recherche technologique;
- guide des formations à vocation européenne de l'enseignement supérieur français - Tome 1: *Les universités*.

TOUT L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SUR VOTRE MINTEL

- L'organisation de l'enseignement supérieur
- Les filières de formation
- Les diplômes délivrés, leur organisation et leur durée de préparation
- **Les établissements: Universités, Instituts, Écoles**

36.15

ENSUP

ACCÈS DIRECT À L'INFORMATION:

- UNIVERSITÉ:
Tapez « UNIVERSITÉ » puis **ENVOI**

- IUT:
Tapez « IUT » puis **ENVOI**

- Écoles d'ingénieurs, grands établissements, écoles normales supérieures:

Tapez le sigle de l'établissement puis **ENVOI**

Rapport de synthèse et conclusions générales

Pierre Benedetto - France

Au mois de septembre dernier à Camerino, j'avais esquissé le cadre conceptuel dans lequel pourrait s'inscrire la formation du personnel des Services Universitaires d'Information et d'Orientation des universités européennes.

Suivant le modèle proposé, l'orientation apparaît comme une intervention, c'est à dire une action volontaire et délibérée, déclenchée par un ou plusieurs intervenants dans le but de provoquer un changement.

Ici l'intervenant est le service d'orientation lui-même qui agit pour provoquer un choix d'orientation, une décision en matière d'insertion ou plus généralement encore un changement d'attitude.

A Camerino, j'avais mis les projecteurs sur la cible de cette intervention, à savoir l'étudiant, objet d'une action délibérée en vue de son orientation.

En référence aux travaux de la psychologie contemporaine, j'avais opté, dans ce modèle pour une conception cognitiviste du sujet-cible, c'est à dire que l'étudiant est considéré comme un système de traitement de l'information.

Par analogie au fonctionnement de l'ordinateur, l'homme ainsi conçu, reçoit des informations du monde environnant, informations qu'il transforme, qu'il traite, et décide d'agir ou de modifier son comportement.

L'étudiant est situé au cours de sa scolarité dans un contexte et une position tout à fait comparable.

Le choix d'une filière, le choix d'une profession, toute décision en matière d'orientation sont toujours précédés d'une phase d'information, d'exploration, de recueil de données suivie d'une phase de traitement, d'élaboration des données recueillies en confrontation avec celles que nous avons, au préalable, stockées en mémoire à long terme.

Nous avons, lors de ce travail antérieur, étudié le rôle du conseiller d'orientation au cours de ces différentes phases:

- la phase d'information
- la phase d'aide à la décision
- la phase d'accompagnement, une fois la décision prise afin d'aider le jeune à assumer toutes les conséquences de ses choix.

Par déduction, nous avons alors esquissé à grands traits le programme de formation des conseillers d'orientation universitaires et qui prendrait appui sur ces thèmes en les développant.

Le programme qui vous a été proposé pendant cette semaine a été encore plus riche.

Le modèle sous-jacent, mais non explicite, recouvre en fait une ambition encore plus grande que le projet présenté à Camerino.

Je dirai volontiers et pour parler vite - que

le modèle implicite utilisé dans ce cours d'été reposait sur une conception générale de structures systémiques emboîtées.

Dans ce modèle, le sujet est encore conçu comme un système mais lui-même est inclus dans un autre système, l'université, elle-même incluse dans une culture, dans une organisation politique, économique et sociale caractéristique de chacun des pays membres de la Communauté Européenne.

Au-delà même de ce modèle explicatif de l'intervention intra-universitaire, l'accent a été mis sur la transition qu'effectue le sujet au sein de ce système économique et sociopolitique lorsque quittant le système strictement universitaire il tente de s'insérer dans le tissu économique et social.

Le découpage des trois premières journées d'études en trois phases successives:

- La connaissance des systèmes éducatifs de 4 pays de la Communauté.
- Connaissance des techniques d'orientation
- Connaissance des problèmes liés à l'adéquation de la formation à l'emploi correspond bien à cette analyse a priori.

Si vous me permettez la métaphore musicale, je dirais que nous avons assisté pendant trois jours à l'exécution de quatre oeuvres orchestrales chacune correspondant à un pays donné, et chacune composée en trois mouvements: structure, technique, emploi. C'est seulement au 4ème jour, c'est à dire, hier matin que ce parallélisme didactique a été rompu. Nous avons abandonné les aspects spécifiques liés à chacun des pays pour aborder celui des cheminements inter-universitaires à l'intérieur des pays de la communauté.

Ainsi transparait le double objectif que l'on a voulu consciemment (ou moins consciemment) à ces journées de notre université d'été.

Le premier objectif porte sur une meilleure connaissance mutuelle des systèmes univer-

sitaires, des techniques d'orientation, des problèmes d'insertion propres aux quatre pays étudiés. Chacun tenant compte des idées présentées, des pratiques et des expériences vécues par les autres peut, à son tour générer des pratiques innovantes permettant d'accroître l'efficacité du système intervenant dans le cadre d'une université particulière et dans un pays donné.

Le deuxième objectif (encore moins explicite) consiste à mettre en route par le jeu de la mobilité étudiante une action spécifique en vue de l'intégration européenne.

Ces deux objectifs loin d'être contradictoires sont au contraire complémentaires dans le cadre d'une large politique universitaire européenne.

Je voudrais maintenant analyser devant vous comment (de mon point de vue) ont été atteints ces deux objectifs assignés à la première université d'été de FEDORA.

De la présentation parallèle des **quatre systèmes universitaires**, je retiendrai, tout d'abord, leur extrême **diversité**, diversité quant à la taille, quant au statut, quant aux missions, quant à l'organisation des cours et aux volumes horaires d'enseignement entre les diverses universités européennes.

Comme l'ont souligné les quatre intervenants de lundi matin, Barbara Kehm, John Bell, Josef Vilarnau et Gerard Mouchel, à des degrés divers suivant les pays concernés, il existe une véritable culture pédagogique et un climat organisationnel propre à chaque université.

Les différences inter-universitaires les plus importantes paraissent propres au Royaume Uni pour lequel comme nous l'a affirmé John Bell «chaque université a ses missions, chaque université a ses programmes».

J'ai noté, cependant, une convergence vers une harmonisation des divers fonctionnements à l'échelle européenne. Tout au moins, j'ai senti comme un désir d'harmonisation à travers les deux propositions suivantes exprimées chacune à leur manière dans les exposés:

- la mise en place progressive et généralisée d'un enseignement modulaire
- le désir d'expérimenter (au moins pour trois pays) la mise en place du tutorat.

L'articulation formation / emploi se fait difficilement et par *a coup* dans nos pays industrialisés. Ceux-ci connaissent tous un taux de chômage élevé qui touche chaque jour davantage les intellectuels et qui s'étend de plus en plus aux jeunes titulaires de diplômes élevés ou sortant d'écoles prestigieuses.

J'ai noté l'importance que nos orateurs Bernard Jenschke, Richard Pethen, Madame Onate Gomez et Francis Gugenheim ont accordé au problème plus crucial encore du

chômage des femmes et plus particulièrement encore de celles issues de l'enseignement supérieur.

Ici encore, force est de constater la diversité des politiques universitaires en matière de préparation et d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des étudiants Du Royaume Uni à l'Allemagne le contraste est des plus saisissants.

La deuxième journée fut consacrée à l'emploi des techniques d'information. M. Gerard Rott nous a donné une définition magistrale du concept de conseil. En effet, les termes apparemment synonymes tels que *conseil*, *guidance*, *counselling*, *beratung*, recouvrent des réalités fort différentes et méritent d'être analysés et comparés. Je voudrais dire qu'en français le mot *conseil* peut avoir deux sens différents. Il veut dire quelquefois aide, assistance plus ou moins paternaliste ou condescendante de celui qui sait à celui qui ne sait pas: je te conseille. Mais le même mot est aussi employé dans l'expression *tenir conseil*. Ainsi les conseillers régionaux ou les conseillers municipaux tiennent conseil en vue de prendre une décision. M. Rott nous rappelant que le conseil est un processus d'information réciproque le situe dans un sens qui est celui de *tenir conseil*.

Parmi les quatre axes d'activités que nous a présentés Gerard Rott il a distingué successivement:

- le counselling informatif
- le counselling ouvert vers les personnes
- le counselling psychologique
- le counselling psychopathologique à mission thérapeutique.

Parmi les techniques proposées, le conseil a contenu informatif et l'information sur les carrières sont autant de suggestions qui méritent l'attention des conseillers.

Enfin, la proposition de Rott d'aider l'étudiant à maintenir l'équilibre entre ses activités purement scolaires et celles qu'il convient d'envisager dans le domaine extrascolaire me paraît des plus pertinentes.

Valery Butcher dans un exposé remarquable a présenté la philosophie de l'orientation dans le Royaume-Uni. Ce qui a capté toute

mon attention.

«Nos employeurs sont les étudiants» «Ces derniers doivent prendre en main leur propre apprentissage» nous a-t-elle affirmé.

Parmi celles, que Val Butcher a présentées je retiendrai trois techniques qui m'ont paru être à la fois originales et d'une haute efficacité sociale:

- en premier lieu, bien sûr, je citerai le tutorat;
- en second lieu, l'existence de logiciels d'orientation et plus particulièrement Prospect qu'il serait bon d'étudier et d'expérimenter hors du contexte des universités britanniques;
- enfin la mise en oeuvre de dossiers de suivi des étudiants (recording).

Je voudrais encore dire tout l'intérêt que j'ai éprouvé en écoutant l'exposé des onze types d'activités proposées par Val Butcher ainsi que celui que j'attribue au modèle en chaîne qui concluait son exposé.

Elvira Repetto a (à son tour) montré l'importance des procédures d'évaluation et des outils d'aide et à la décision.

Ce que je retiendrai de l'exposé de Bernadette Dumora qui (bien que limité, à une population particulière) a permis de dégager des problèmes généraux, ce sont les difficultés rencontrées par les étudiants de certaines filières dont la crainte de l'échec et l'absence de projets génèrent une anxiété qui conduit à l'angoisse, même à la désespérance génératrice parfois de dépressions profondes.

J'ai noté avec plaisir que Bernadette Dumora préconise l'abandon du concept de projet au profit de celui de stratégie. Alors que la réflexion en termes de projets tend à isoler l'étudiant du contexte universitaire économique et social, la réflexion en termes de stratégie oblige à chercher sa rationalité par rapport à des opportunités et à travers ces opportunités dans le contexte qui les définit. Ce sont là les résultats de travaux de recherches que je poursuis, moi même, dans ce sens. Au concept de projet, je préfère également substituer celui de stratégie.

Le deuxième objectif de cette université d'été était de favoriser une plus grande mobilité des étudiants au sein de la Communauté.

Un étudiant nous consulte pour nous

demander de voir avec lui comment il pourrait faire des études dans un autre pays de la Communauté.

Nous pouvons adopter deux attitudes:

Dans le premier cas, la demande est considérée comme une donnée. On répond à cette demande en apportant de l'extérieur un arsenal méthodologique plus ou moins rigoureux que l'on va appliquer en l'aménageant de façon à l'adapter aux spécificités du sujet demandeur.

Dans un second cas, la demande est considérée comme un produit. Il convient dans ce cas d'analyser la demande avec le demandeur et faire ce travail d'analyse non pas au préalable à l'action mais au cours de l'action, de l'intervention elle-même.

Cette seconde démarche dont nous avons déjà donné quelques éléments à partir des analyses de Bernadette Dumora peut être définie autour de concept central de stratégie.

C'est en aidant l'étudiant à découvrir et à comprendre la nature des contraintes auxquelles il est soumis, les espaces de liberté dont il dispose dans ses choix, les ressources que ces contraintes lui laissent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter.

Cette aide est apportée par le conseiller d'orientation universitaire. Dans le cadre de son intervention ce dernier doit posséder les compétences qu'exige de lui cette spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable.

Il doit être l'expert qui dispose des connaissances, du savoir-faire acquis par l'expérience.

Il doit être aussi l'acteur qui est partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer le rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre les logiques de l'individu, de l'université, et du complexe économique et social qui les entoure.

A travers les analyses subtiles et concrètes qui vous ont été présentées par des représentants des quatre pays de la Communauté Européenne que nous avons choisis pour cette première université d'été, les conseillers d'orientation universitaires que vous êtes ont enrichi leurs connaissances et leur savoir tout en prenant conscience qu'ils sont le moteur même du changement.

Le groupe de travail Fedora-Conseiller à du faire preuve d'une audace certaine pour oser programmer à moins d'un an de distance, c'est-à-dire en septembre 1992 au colloque de Camerino, l'organisation de cette première session des cours d'été.

Nous en ressentions tous la nécessité dans nos tâches quotidiennes d'orientation car la réflexion, l'évolution des interrogations relatives au projet de vie dépassent de plus en plus, chez les jeunes, le cadre national pour atteindre une dimension européenne.

Même si cette première session pourra apparaître à des esprits chagrins, comme l'entrée dans une construction inachevée ou, selon l'expression employée chez nous, nous *essuyons les platres*, je me réjouis vivement, comme la plupart d'entre vous je l'espère, que ce pari ait pu être tenu.

A l'issue de cette session, chers collègues et élèves venus sur les bancs de cette vénérable Université de Montpellier III qui nous a été présentée lors de l'ouverture de la session par Monsieur le Président Maurin, c'est à vous qu'il revient maintenant, d'établir un bilan critique de cette première opération de formation continuée et de nous dire si nous avons raison d'y croire et dans quel sens nous devons poursuivre l'action.

Vous souhaitiez approfondir, d'un point de vue européen et au bénéfice des jeunes universitaires de vos pays respectifs, votre connaissance des systèmes éducatifs, des pratiques d'orientation, des problèmes rencontrés et des solutions proposées en matière d'emploi, et ceci par une approche qui se voulait à la fois théorique et pratique.

Estimez-vous que l'objectif a été atteint et dans quelle mesure?

La partie théorique a été alimentée pour chacun des thèmes par les interventions, que j'estime globalement très intéressantes, d'une série de *professeurs* invités.

Dans les ateliers, les animateurs se sont efforcés de situer la substance de ces interventions dans le contexte de la pratique professionnelle, en répondant au mieux aux très nombreuses questions que vous aviez à leur poser.

Je voudrais remercier sincèrement ce staff de formateurs de la première heure et reconnaître l'engagement personnel de plusieurs d'entre eux qui n'ont pas hésité à dépasser les limites du contrat que les organisateurs leur avaient fixées, pour se mettre également à la disposition des groupes de travail en compagnie des animateurs. Certains ont même du remplacer *au pied levé* le deuxième jour, les rares mais inexcusables défaillances de trois collègues qui nous avaient assuré de leur participation et qui n'ont même par jugé opportun

Perspectives à l'issue de cette première session du cours d'été Europe- Orientation

Jean-Marie Burnet - Belgique

de nous prévenir de leur défection. Nous tenons à reconnaître devant vous que cet accroc dans une organisation très bien huilée dans l'ensemble ne pourra en aucun cas se répéter à l'avenir et nous vous prions de ne pas nous en tenir rigueur.

Madame Lucia Berta, animatrice du groupe de travail, sera certainement très intéressée à recevoir vos réactions, vos avis et vos souhaits dans les prochaines semaines, afin d'orienter de la meilleure manière la suite de ces cours de formation continuée en tenant compte des enseignements de cette première expérience.

En attendant, je prends la liberté et le risque, dans ces quelques mots de conclusion demandés au président de Fedora, de vous livrer à chaud, un avis personnel sur cette opération et de situer celle-ci dans la perspective des objectifs généraux que nous poursuivons dans notre association.

Je vous rappelle à ce propos que parmi les objectifs fondamentaux qui ont présidés à la création de Fedora il faut citer:

- l'échange d'informations et d'expériences de terrain entre toutes les personnes concernées par l'orientation des étudiants universitaires au niveau européen, ainsi que;

- la constitution d'un réseau de professionnels au service des programmes élaborés par la Communauté dont ils assurent la promotion au sein des institutions d'enseignement supérieur et des universités, auprès des étudiants et des futurs étudiants.

C'est dans la perspective de ces objectifs que je commencerai par relever les aspects positifs de l'opération de juillet 93.

En ce qui concerne la participation aux cours d'été:

- je considère comme un succès de recueillir, en plein mois de juillet et en un temps record, la participation effective d'une centaine de personnes (99 exactement) travail-

lant dans l'orientation universitaire, pour une semaine entière de travail en commun basés sur les échanges d'étudiants de pays à pays.

- cette fois, la balance a penché en faveur des pays du sud qui ne sont pas toujours majoritaires dans nos réunions: je me réjouis en particulier de la participation importante et active de nos collègues espagnols et italiens.

- Fedora est resté à cette occasion un groupe très ouvert puisque les participants qui ne sont pas encore membres de l'association représentent 60% des inscrits.

En ce qui concerne les objectifs poursuivis

Il s'agissait, dans l'esprit du colloque de Camerino, de proposer à tous les participants des modes de formation plus adéquats qu'ils pourraient ensuite adapter au mieux à leur pratique professionnelle dans la perspective d'une orientation européenne.

Je reviendrai dans quelques instants sur ce point pour faire quelques remarques plus critiques mais je pense que, globalement, la session s'est inscrite dans la ligne des objectifs fixés et je relève certains points qui me paraissent de nature à l'attester.

- Les exposés n'ont pas seulement décrit tel ou tel système éducatif, telles méthodes ou techniques d'intervention, les problèmes de l'emploi propres à un pays.

Les orateurs nous ont proposé des ouvertures, ont fréquemment établi des comparaisons entre les modèles européens, n'ont pas hésité dans certains cas à faire une lecture critique de leur propre système éducatif bref, ils ont parlé davantage dans la perspective de *l'autre*. Les termes: échanges, équivalence, flexibilité, accueil sont revenus régulièrement dans leurs propos.

Pour la première fois peut-être dans nos réunions, la reconnaissance des différences, qui est un fait, n'a pas trop focalisé l'attention des participants. C'est plutôt, me semble-t-il, la recherche délibérée des moyens propres à les réduire et à les dépasser qui a cette fois pris le pas dans nos échanges.

Les préoccupations me semblaient plus européennes que nationales dans cette perspective qui envisageait en priorité les échanges, les études à l'étranger.

- Je relèverai également comme point positif le caractère très actif de nombreux ateliers.

Dans certains de ceux-ci, les participants n'ont pas hésité à donner clairement des consignes de fonctionnement aux animateurs et ont posé certaines exigences relatives aux questions posées.

La préparation écrite de la majorité de ces ateliers qui avait été réclamée par les organisateurs a permis d'éviter l'improvisation et les répétitions au bénéfice de tous les participants.

La répartition des participants s'est faite de la meilleure manière, assez librement, et elle a effectivement traduit l'intérêt porté à chacun des 4 pays présentés cette année.

En ce qui concerne l'ambiance de travail

Je me félicite qu'une participation importante de non-membres n'ait en aucune manière empêché d'établir cette convivialité dans les contacts individuels entre les participants qui est la marque des réunions de Fedora.

De plus, la participation de représentants des 6 universités et d'autres institutions qui ont accordé leur soutien à notre initiative a certes contribué à animer les échanges et à développer des thèmes nouveaux.

Il me faut également procéder à une critique constructive de notre initiative *Université d'Été*, et je voudrais l'envisager dans la perspective des réalisations à venir.

1) il me paraît indispensable d'accentuer plus encore, tant dans la partie théorique que dans les ateliers, la tendance qui consiste à parler de son expérience nationale non pas à l'autre, mais pour l'autre.

Je veux dire par là que les informations données, tant celles qui sont en rapport avec les systèmes de formation qu'avec les expériences et les recherches de terrain ne sont réellement profitables et formatives que si elles se situent directement et essentiellement dans la perspective du public qui vient se former, c'est-à-dire celui des collègues d'autres nations européennes.

Des lors, l'insistance sur l'histoire, sur les règles spécifiques de fonctionnement et sur les modifications apportées à des systèmes nationaux est de moindre importance que les indications qui nous permettent de dire à l'autre comment un étudiant de son pays peut s'y insérer utilement, comment il évitera certains pièges, comment il construira son projet en approfondissant dans le pays d'accueil, non seulement ses connaissances intellectuelles mais également ses connaissances culturelles, ainsi que nous le faisait remarquer justement dans son intervention le professeur Bell de l'Université de Leeds.

2) pour atteindre plus sûrement ce résultat, il nous faudrait réaliser deux objectifs dans la programmation future de la seconde session des cours d'été.

- le premier objectif consiste à adresser à tous nos membres un questionnaire d'intérêt leur permettant de transmettre leurs questions, de proposer des cas rencontrés dans leur pratique personnelle et de signaler les divers domaines où des besoins se font sentir en matière d'orientation des étudiants européens.

- l'analyse des réponses à ce questionnaire, c'est notre second objectif, sera ensuite communiquée à tous les intervenants aux cours d'été. Ceux-ci pourront dès lors structurer leur cours ou préparer l'animation de leur atelier en tenant compte davantage encore des besoins réellement exprimés et dans la période de formation qu'ils sont chargés d'assurer à leurs collègues.

Une synchronisation des 2 acteurs de l'intervention (théorique et pratique) me paraît indispensable à l'avenir dans une même perspective de cohérence.

3) comme dans tout enseignement de niveau universitaire, la transmission préalable d'un syllabus doit permettre au professeur d'éviter la lecture un peu fastidieuse de ce dernier. Il réservera plutôt son intervention au développement de points de la matière qu'il juge essentiels ou donnera réponse à des questions plus nombreuses du public.

Cette façon de procéder signifie évidemment le renforcement du niveau d'exigences de l'enseignement théorique et des travaux pratiques qui devront être plus en rapport avec les souhaits de notre public.

Si nous voulons obtenir progressivement, dans les prochaines années, la reconnaissance plus officielle de cette formation continuée des conseillers d'orientation universitaire, c'est en ce sens que nous devons travailler.

4) il faudrait doser soigneusement le volume et le rythme des matières programmées: combien de pays devons-nous présenter la même année? nombre d'heures de cours en matinée? comment régler l'alternance entre cours théorique et atelier?

Ces questions posent le problème de la durée des cours d'été et peut-être celui du choix de la période la plus indiquée pour leur programmation!

Nous aurons certainement l'occasion et le temps d'examiner avec les personnes intéressées l'ensemble de ces propositions et bien d'autres encore, lors du futur Congrès de Barcelone qui reunira du 27 au 30 avril 1994, en assemblée générale, l'ensemble des membres de l'association (à l'exclusion cette fois des personnes extérieures). Nous y élirons le nouveau conseil d'administration qui prendra la relève en janvier 1995, nous ferons le point sur les quatre projets officiels que nous avons mis en chantier au cours de cet exercice de trois années et nous dessinerons les lignes d'action pour l'avenir.

À cette occasion, le groupe Fedora-Conseillers présentera à son actif le Colloque de Camerino de septembre 1992 et les Cours d'été que nous clôturons aujourd'hui à l'Université Paul Valéry de Montpellier et il aura mis en chantier la seconde session que nous prévoyons pour l'été 1994. Je vous l'annonce sans pouvoir vous préciser actuellement ni le lieu ni les pays participants.

Toutes les informations sur ce moment exceptionnel que constitue un Congrès, qui sera le cinquième, après ceux de Castel Gandolfo, de Paris-Nantes, d'Athènes-Delphes et de Berlin, vous parviendront dans le numéro spécial de la *Newsletter* qui vous sera adressé au cours du mois d'octobre de cette année.

Je voudrais pour terminer remercier une fois encore, en la personne de Pierre Benedetto, l'Université qui nous a accueilli sympathiquement malgré les difficultés spécifiques à la période des vacances d'été.

Mes remerciements s'adressent également aux secrétaires qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour rendre plus facile le déroulement de nos travaux, et au travail de qualité fourni par les spécialistes de la l'interprétation.

Enfin, je termine en énumérant les membres de l'équipe internationale qui a concu pour nous ces premiers cours d'été: Mesdames Lucia Berta (I), Valerie Butcher (UK) et Elvira Repetto (E); Messieurs Pierre Benedetto, notre hôte, et l'organisateur de tous les instants Frédéric Company.

Je vous invite à les applaudir et à vous applaudir par la même occasion pour votre participation enthousiaste.

A vous revoir l'année prochaine encore plus nombreux.