



# **IXth FEDORA Congress**

## **IXième Congrès de FEDORA**

“Professional Challenges: Guidance and Counselling within the  
European Higher Education Area”

“Défis professionnels: L’orientation et le Conseil dans l’Espace  
Européen de l’Enseignement Supérieur”

Vilnius, Lithuania  
22nd – 25th October 2006

**Serial editor**  
**Willy Aastrup**

**inklusion**



# **IXth FEDORA Congress IXième Congrès de FEDORA**

**“Professional Challenges: Guidance and Counselling  
within the European Higher Education Area”**

**“Défis professionnels: L’orientation et le Conseil dans  
l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur”**

Vilnius, Lithuania  
22nd – 25th October 2006

**Gerhart Rott  
Michael Katzensteiner  
Eleonore Vos  
(Eds.)**

**inklusion**

© 2009 Counselling and Support Centre, University of Aarhus, Denmark  
FEDORA, Louvain-la-Neuve and the Authors

Cover layout: Helmuth Mikkelsen

Type: Times New Roman 12/14,4  
Print: Narayana Press, [www.narayanapress.dk](http://www.narayanapress.dk)

ISBN: 978-87-991244-3-5

Serial editor: Willy Aastrup  
Counselling and Support Centre  
University of Aarhus  
Building 5124  
Finlandsgade 20  
DK-8200 Aarhus N

Phone: +45 8942 2375  
E-mail: [studiecenter@au.dk](mailto:studiecenter@au.dk)  
Web: [www.rsc.au.dk](http://www.rsc.au.dk)

The library of the Bergische University, Wuppertal has produced the electronic version of this book. It has permission to use and permanently archive this electronic publication.

URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/general/congress/Vilnius2006/congr2006.pdf>

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

## Contents

Serial preface by <i>Willy Aastrup</i> .....	9
Foreword – Gerhart Rott.....	11
Minister’s Opening Address – Roma Žakaitienė .....	15
President’s Opening Address – Gerhart Rott.....	19
President’s Report 2003-2006 – Gerhart Rott.....	25
<b>Keynote speeches</b>	
Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area – Gerhart Rott.....	45
EU Higher Education Policy – Ján Figel’.....	64
The European Concept of University and the Enhancement of Students’ Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society – Andy Gibbs .....	75
Positive Emotions and Learning: Implications for Higher Education – Anastassios Stalikas .....	94
<b>Workshop Reports</b>	
The learner centred approach and students’ personal growth within the EHEA the contribution of psychological counselling – Ernst Frank & Sue Steging.....	123
What are the challenges facing HE Careers Services in their interface with academics; students and graduates? – Valerie Metcalfe, Loretta Jennings & Nicole Leray .....	132
What are the challenges facing new graduates, their employers and HE careers services in an extended European labour market? – Christian Cormier & Paul Blackmore.....	149

The Integration of Students with Disabilities into Higher Education and an Open Labour Market – Jochen Klaus & Willy Aastrup .....	162
Transparency, Mobility and Transitions. Coping with the challenges of the Bologna Process – Per Andersen .....	173
Guidance and Counselling within a Cross-cultural Context – challenges for HE students, staff and institutions – Eleonore Vos & Hans-Georg van Liempd .....	178
The impact and implications of a quality culture on guidance and counselling in higher education across Europe – Margaret Dane & Andy Gibbs.....	190
The strategic positioning of guidance and counselling within the EHEA – David Crosier & Harriet Andrews .....	199
Transcript of the Panel Discussion “Guidance and Counselling approaches, methods and their link to higher education” .....	205
Towards a European Charter for Guidance and Counselling in HEI – Per Andersen .....	266
Appendix A Programme – English .....	272
Appendix B Programme – French .....	280
Appendix C List of delegates .....	288
Appendix D Biographies of the authors.....	292

## Table des Matières

Avant Propos – Gerhart Rott.....	13
Allocution d’ouverture du congrès par le Ministre – Roma Žakaitienė .....	17
Allocution d’ouverture du congrès par le Président – Gerhart Rott .....	22
Rapport du Président 2003-2006 – Gerhart Rott .....	35
<b>Séances Plénières</b>	
Orientation et Conseil dans l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur: Quels défis? – Gerhart Rott .....	54
La politique de l’Union européenne dans le domaine de l’enseignement supérieur – Ján Figel’.....	69
Le concept européen d’université et la valorisation des possibilités d’apprentissage des étudiants face aux transitions de la société – Andy Gibbs.....	84
Émotions positives et apprentissage : implications pour les études supérieures – Anastassios Stalikas .....	108
<b>Rapports des Ateliers</b>	
L’approche centrée sur l’apprenant et le développement personnel des étudiants au sein de l’EHEA: la contribution du soutien psychologique – Ernst Frank & Sue Steging .....	127
A quels défis les Services carrière de l’enseignement supérieur doivent faire face dans leurs relations avec les universitaires, les diplômés et les étudiants ? – Valerie Metcalfe, Loretta Jennings & Nicole Leray .....	140
Les défis auxquels font face les nouveaux étudiants, les employeurs et les services d’insertion professionnelle des universités dans un marché du travail européen élargi – Christian Cormier & Paul Blackmore.....	155

Intégration des étudiants handicapés dans le monde de l'enseignement et dans un marché de l'emploi ouvert – Jochen Klaus & Willy Aastrup .....	170
Transparence, mobilité et transitions : Faire face aux défis lancés par le processus de Bologne – Per Andersen .....	176
Orientation et conseil dans un contexte transculturel – Quels défis pour les étudiants de l'enseignement supérieur, les équipes universitaires et les institutions – Eleonore Vos & Hans-Georg van Liempd .....	185
Impact et implications d'une culture de la qualité sur l'orientation et le conseil dans l'enseignement supérieur européen – Margaret Dane & Andy Gibbs .....	197
La position stratégique de l'orientation et du conseil dans l'EHEA – David Crosier & Harriet Andrews .....	204
Compte rendu de la table ronde « L'orientation et le Conseil : approches, bonnes pratiques et liens avec l'Enseignement Supérieur » (version abrégée).....	245
Vers une charte européenne de l'orientation et du conseil dans les établissements d'enseignement supérieur – Per Andersen.....	269
Annexe A : Programme – Anglais.....	272
Annexe B : Programme – Français .....	280
Annexe C : Liste des Participants .....	288
Annexe D : Biographies des auteurs.....	292



# Serial preface by Willy Aastrup

It is a great honour and a pleasure to present an international audience to another international volume in the series INKLUSION (“Working Papers in Inclusion and Integration of Students in Higher Education”).

The series, published by the Counselling and Support Centre at the University of Aarhus, is an important vehicle for the Centre to present studies, reports and other research findings related to the actual counselling and other educational practices.

At the centre it is our ambition to ensure the highest quality of counselling, guidance and assistance within special needs education. The work is based on specific concepts of support concerning counselling, academic assistance and educational reading and writing assistance for dyslexic students that rest on an inter-disciplinary foundation which draws on philosophy, psychology, educational science, medical science and sociology.

The conceptual framework and the visions for the special needs educational effort are expressed through an overall strategy concerning students with specific educational difficulties. This strategy is founded on the primary goal of promoting integration and inclusion of students with specific educational difficulties at institutions of further and higher education through high quality educational assistance and counselling. This goal is to be achieved through the following strategies:

- The counselling and educational effort must be planned as a co-ordinate effort with clear, prioritized goals and directions.
- The counselling and educational effort must be based on the development of inter-disciplinary knowledge regarding the specific educational difficulties and those institutional, individual, social and cultural relations within which the difficulties must be understood.
- The counselling and educational effort must be focused on results by adapting the effort to the individual student’s specific difficulties and to his or her academic subject and level. The aim is to compensate for the difficulties to the extent that the students can meet the general and specific academic requirements for quality.

- The counselling and educational effort must rest on research-based knowledge of the relations between effort and effect which is sensitive to specific and individual relations and subsequently can support the concrete practice.
- The counselling and educational effort must be structured around learning, development, and communication of quality-assured methods which are adequate according to the students' specific difficulties and needs.

These strategies call for a special educational effort based on a reflected counselling and educational practice. Hence, the practice must be linked to the production of knowledge which develops through the interaction of knowledge application and practical learning. This interaction involves a close connection between practice, developmental projects and research.

We believe that these inclusive strategies – or rather practices – should not be separated from the educational programs, from the related educational and working methods, from the objective of each study programs, or from the intermediate objectives of the individual disciplines that the specific program are composed of. If the overall objective of completing the education is to be fulfilled, the different types of assistance must aim for the students to acquire assured relevant academic skills and methods. The students must be capable of relating to these methods critically, analytically, and comparatively. Furthermore, they should be able to document that they master the required competences (knowledge and skills), for example in connection with exams and other forms of evaluation.

# Foreword

The ninth FEDORA Congress was the first opportunity for FEDORA to try its hand at a new conference framework. For the first time in the history of FEDORA the congress structure consisted of invited workshops as well as a panel discussion. The themes of the eight workshops were connected to the overall topic of “Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area” and combined a political framework with theoretical considerations and the exchange of practical experience. In developing the programme, the programme committee (Martine Pagès, Jolanta Vaiciunaite, Michael Katzensteiner, Per Andersen, Louis de Vos and myself) could rely on an intensive dialogue with FEDORA members and stakeholders, especially the participants in the FEDORA Krakow Symposium and the Working Group Coordinating Committees. The response by the participants during and after the congress proved this to be a successful framework for future congresses.

An important outcome of the congress was the “FEDORA Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area”. The text comprises information on the FEDORA mission, provision of services and ethical and quality standards, as well as transparency and equity. The core element of the Charter is a code of conduct for guidance and counselling at European universities, which will serve as common ground for establishing professional and training standards and as a framework for the estimation and provision of adequate funding on the part of policy makers. Since its publication in February 2007 it has been approved by and distributed among the EUA, UNESCO, the European Rectors’ Conferences, the heads of the European universities, professional organisations and experts working in the field of guidance and counselling.

I would like to take this opportunity to express my gratitude to all keynote speakers, workshop presenters and participants in the panel discussion, and to all congress participants and those who contributed to this publication. I would also like to thank Professor Juodka and Viln-

ius University, Vilnius Gediminas Technical University, the Lithuanian Academy of Music and Theatre, the Ministry of Education and Science and the City of Vilnius for their kind hospitality. Special thanks are due to Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte and the other members of the local team for their wonderful organisation of the event. Furthermore I would like to thank Willy Aastrup and the University of Aarhus for publishing this congress report as part of their serial "Inclusion". Additionally, I would like to thank Nicole Leray, Geneviève Laviolette, Ann Conlon, Muireann Ní Dhuigneain and Jean Paul Broonen for their help with the language checks and translations and Catharina Schultz for editorial help.

I am sure that this publication will serve as a useful review for all participants and a practical resource for those who could not participate in the ninth FEDORA congress.

Gerhart Rott  
President 2004 – 2007  
On behalf of the editorial team

# Avant Propos

Le neuvième congrès de FEDORA lui a permis d'expérimenter une nouvelle manière d'organiser ses congrès. Pour la première fois dans l'histoire de FEDORA, le planning du congrès a consisté en une table ronde et des ateliers menés par des personnalités invitées. Les thèmes des huit ateliers étaient rattachés au thème global du congrès : « L'orientation et le conseil dans l'Espace Européen de l'enseignement supérieur. Quels défis? », ainsi qu'à un cadre politique alliant considérations théoriques et échange d'expériences pratiques. En développant ce programme, le comité d'organisation (Martine Pagès, Jolanta Vaiciunaitė, Michael Katzensteiner, Per Andersen, Louis de Vos et moi-même) comptaient sur un dialogue entre les membres de FEDORA et les décideurs impliquant tout particulièrement les participants au symposium de Cracovie et les comités de coordination des groupes de travail. La réponse des participants pendant et après le congrès a montré que cette démarche est une réussite quant à l'organisation de futurs congrès.

Une des retombées importante de ce congrès a été la « charte de FEDORA sur l'orientation et le conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ». Le texte comprend des informations sur la mission de FEDORA, son offre de service, ses normes éthiques et de qualité comme sur sa transparence et son équité. L'élément central de la charte est un code de conduite de l'orientation et du conseil dans les universités européennes ; Celui-ci sera un terrain commun dans l'établissement de normes professionnelles et de formation et constituera le cadre de l'offre faite aux décideurs. Depuis sa publication en février 2007, elle a été approuvée et communiquée à l'EUA, l'UNESCO, La conférence des Présidents d'université européens, les responsables des universités européennes, les organisations professionnelles et les experts travaillant dans le cadre de l'orientation et du conseil.

Je voudrais saisir cette opportunité d'exprimer ma gratitude aux conférenciers invités à Vilnius, aux animateurs des ateliers et aux participants à la table ronde, à tous les participants du congrès de Vilnius et à ceux qui contribuent à cette publication. Je veux aussi remercier le Professeur Juodka et l'Université de Vilnius, l'université technologique

« Gediminas » de Vilnius, l'Académie lithuanienne de musique et de théâtre, le Ministère de l'Education et des Sciences, et la ville de Vilnius pour leur aimable hospitalité. Des remerciements spéciaux vont aussi à Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte et tous les membres de l'équipe locale pour leur merveilleuse organisation de cette rencontre. De plus je veux remercier Willy Aastrup et l'université d'Aarhus qui publiera le rapport de ce congrès comme un élément de leur série « Inclusion ». Je veux aussi remercier Nicole Leray, Geneviève Laviolette, Ann Conlon, Muireann Ní Dhuigneain and Jean Paul Broonen pour leur aide en matière de vérifications linguistiques et traductions ainsi que Catharina Schultz pour l'aide en matière d'édition.

Je suis sûr que cette publication sera un utile document de base pour les participants et une source documentaire pour ceux qui n'ont pas pu participer au neuvième congrès de FEDORA .

Gerhart Rott

Président de FEDORA entre 2004 et 2007

Au nom du comité éditorial de FEDORA

# Opening Address

Roma Žakaitienė, Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania

---

Dear Ján Figel', Member of the European Commission, responsible for Education, Training, Culture and Youth,

Dear Gerhart Rott, President of the European Forum for Student Guidance,

Dear guests of the 9th FEDORA Congress, dear colleagues,

The 9<sup>th</sup> FEDORA congress in Vilnius is a joyful and significant event, showing that the new EU Member States have sufficiently matured to actively cooperate in resolution of all the basic issues of development of European higher education and are considered significant participants of this cooperation. I am certain that the amendment of the constitution of FEDORA, which will be discussed during the Conference and the acceptance of new members into Your Organization will be an optimistic sign, showing that the ranks of developers of European Higher Education Area are joined by new force, which will open new possibilities.

At present the development of the quality and efficiency of higher education, closer relations of universities with the needs of the public and the business is discussed in all the European countries; the highest hopes of Europe's global competitiveness are associated with improvement of educational potential of universities. None of the aforementioned is possible without more active participation of students in the process of education; without bridging academic audiences with the professional careers of our graduates; without communication between the students, universities and employers; without understanding and cooperation between both different higher educational institutions and national educational systems of the states, forming our union. Therefore your mission is utmostly important and today I would like to say that it is understood and appreciated by the leaders of Lithuania's higher educational sys-

tem; we already do everything in order for the academic guidance links to function both in our country and in the international academic space in the most efficient way possible.

Our country and other new EU Member States are sometimes called transition countries. However you, better than most representatives of other areas of activities, are aware that all of us, the entire Europe, and maybe the whole world at present are in the state of transition, that we live in a very dynamic environment, affected by the factors of globalization, approaching of cultures and technological development. Guidance in this world and in this society, the communication between the interacting parts, adequate response to challenges of the environment are the essential success factors for each person, society and country and this guidance depends on you – intermediaries, advisors and leaders, as well as on your status within the academic system to no lesser extent it depends on the professors, actually teaching the subjects. I am glad to see that the most relevant issues of academic guidance and development of the higher educational system of the entire Europe on the programme of the Conference and I have hopes that they are going to be resolved with the help of the Vilnius Charter, which is planned to be undersigned at the end of the event.

I wish the participants of the Congress to achieve the set targets, have interesting discussions and get nice impressions.



# Allocution d'ouverture

Roma Žakaitienė, Ministre de l'éducation et de la science de la République de Lituanie

---

Cher Ján Figel' Membre de la Commission européenne, responsable pour l'éducation, la formation la culture et la jeunesse

Cher Gerhart Rott, Président du Forum européen de l'Orientation académique

Chers personnalités invitées au 9<sup>ème</sup> congrès de FEDORA, chers collègues,

Le 9<sup>ème</sup> congrès de FEDORA est un heureux évènement de grande portée montrant que les nouveaux états membres de l'Union européenne sont assez matures pour coopérer de manière active à la prise en charge de toutes les questions fondamentales du développement de l'enseignement supérieur européen. Ils sont d'ailleurs considérés comme des partenaires importants dans cette coopération. Je suis certain que la révision des statuts de FEDORA qui va être discutée durant le congrès et l'entrée de nouveaux membres dans votre organisation seront un signe positif montrant que des forces neuves ouvrant de nouvelles possibilités viendront renforcer les personnes impliquées dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur.

Actuellement, tous les pays européens discutent du développement de la qualité et de l'efficacité dans l'enseignement supérieur, et de la mise en place dans les universités de relations plus proches des besoins du public et des entreprises ; Les plus grands espoirs de compétitivité à l'échelle européenne sont associés à l'amélioration du potentiel éducatif des universités. Rien de ce qui a été cité précédemment, n'est possible sans une participation plus active des étudiants au processus éducatif, sans établir des liens entre le monde académique et les carrières de nos diplômés, sans communication entre les étudiants, les universités et les employeurs, sans compréhension et coopération entre les différentes institutions d'enseignement supérieur et les systèmes éducatifs nationaux constituant l'union européenne. Par conséquent, votre mission est

de la plus grande importance et je veux vous dire qu'elle est comprise et appréciée par les dirigeants de l'enseignement supérieur de Lituanie. Nous faisons tout pour que les liens de l'orientation académique soient établis de la manière la plus efficace possible à la fois dans notre pays et dans l'espace international.

Notre pays et les autres nouveaux états membres sont parfois appelés « pays en transition ». Cependant vous, mieux que la plupart des porte parole de tous les secteurs d'activité, êtes conscients que nous tous, l'Europe entière et peut être la totalité du monde se trouve dans un état de transition, que nous vivons dans un environnement très évolutif affecté par la mondialisation, le rapprochement des cultures et le développement technologique. L'orientation dans ce monde et dans cette société, la communication entre les parties prenantes, la réponse aux défis de l'environnement sont les facteurs de réussite pour chaque personne, chaque société et chaque pays ; cette orientation dépend de vous, intermédiaires, conseillers et responsables quelque soit votre statut dans le système académique, en tout cas à un niveau qui ne peut être moins que celui de ceux qui assurent les enseignements. Je suis heureux de voir que les questions les plus importantes concernant l'orientation académique et le développement du système éducatif dans l'enseignement supérieur de l'Europe toute entière figurent au programme de votre congrès ; Je formule le souhait que ces questions pourront trouver une réponse grâce à la charte de Vilnius qui doit être signée au terme du congrès.

Je souhaite que tous les participants à ce congrès atteignent leurs objectifs, aient des discussions intéressantes et en gardent un bon souvenir.

# Professional Challenges: Guidance and Counselling with- in the European Higher Educa- tion Area

**Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA**

---

Opening address to the FEDORA Congress in Vilnius, Lithuania, 22<sup>nd</sup>-25<sup>th</sup> October 2006 “Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area”.

Your Excellencies Miss Roma Zakaitiene, Rector Professor Benediktas Juodka, Commissioner Jan Figel’, honourable guests, ladies and gentlemen, dear colleagues – welcome to the IXth FEDORA Congress “Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area”.

I would like to thank Professor Juodka and Vilnius University, Vilnius Gediminas Technical University, the Lithuanian Academy of Music and Theatre, the Ministry of Education and Science and the City of Vilnius once again for offering FEDORA the possibility to hold this year’s Congress here in Vilnius. I am delighted that we are given the opportunity to meet, to get to know each other and to work together in this wonderful environment.

Furthermore I would like to thank all keynote speakers, workshop presenters and participants in the panel discussion. I am sure that their contribution will greatly enrich our Congress. I am very grateful to Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte and the other members of the local team here in Vilnius who agreed to take on the task of organizing this important event. I thank you for all the great efforts you made to arrange this professional setting and the social programme. The Opening Concert and Wine Reception yesterday night were a magnificent prelude to this year’s Congress and the following days that we will be spending together.

I would now like to say a few words concerning the background of our Congress. Universities across Europe are trying to develop a framework in order to make them fit for coping with the changes that are going on within the system of Higher Education nowadays. The task of defining common ground for our universities within the European Area of Higher Education and developing a framework which is esteemed beyond the European Union is, of course, very exciting. However, it is a huge challenge, for which we need to develop means and tools. On the other hand tremendous economic and social changes are going on in Europe and the wider world. The adaptation of the individual and of societies to these changes remains precarious. Guidance and counselling, as the OECD report has stated, and universities can be an important asset in coping with these challenges.

Students have to be regarded as added value in society, and it is the university's task to play an active role in strengthening this young generation that faces enormous changes within their university system and beyond. Helping students meet new challenges by providing them with the intellectual and personal means and tools can be defined as the role of the university within European civilisation. It is guidance and counselling in particular that can provide these tools.

Securing the future of Europe's universities has been defined as one of Europe's top priorities. It's the universities that help to build up a European identity by their very nature as they foster the exchange of different cultures and identities and are open for intellectual debates on a European level. Also in the wider perspective of a globalized world, it is essential to communicate between the different cultures. The communicative potential of universities has played an important role ever since the Middle Ages. Universities should use the traditions that have been developed over the centuries and at the same time try to adapt them to the new challenges and foster the universal approach of universities. The term universalism was defined for the first time by our Greek ancestors. It is thus deeply seated in our European culture.

This aim of this year's congress is to provide the necessary support, the

means and tools for professionals working in the field of guidance and counselling, so that we can all contribute to European development. The charter that we want to develop during our Congress may facilitate communication with the wider public and encourage active involvement in the processes going on within Higher Education.

I wish us all a successful and exciting Congress with fruitful debates and enriching encounters.

Thank you very much for your attention.

# L'orientation et le conseil dans l'Espace Européen de l'enseignement supérieur. Quels défis ?

**Dr. Gerhart Rott, Président de FEDORA**

---

Vos excellences Miss Roma Zakaitiene, Président professeur Benediktas Juodka, Commissaire européen Jan Figel, Honorables hôtes, Mesdames, Messieurs, Chers collègues, – Bienvenue au IX<sup>ème</sup> congrès de FEDORA “ L'orientation et le conseil dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur ; quels défis ? ”

Je voudrais remercier, une nouvelle fois, le professeur Juodka et l'Université de Vilnius, l'Université technologique Gediminas de Vilnius, l'Académie lituanienne de musique et de théâtre, le Ministère de l'Education et des Sciences et la Ville de Vilnius, pour avoir offert à FEDORA la possibilité de tenir son congrès ici. Je suis heureux que nous ayons la possibilité de nous rencontrer, de nous connaître et de travailler ensemble dans ce cadre merveilleux.

De plus, je voudrai remercier tous les conférenciers, les responsables d'ateliers et les participants à la table ronde. Je suis sûr que leur contribution enrichira grandement notre congrès. Je suis aussi très reconnaissant envers Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte and les autres membres de l'équipe locale qui ont pris en charge l'organisation de cet événement important ; je vous remercie des gros efforts que vous avez fournis pour organiser les parties professionnelles et mondaines. Le concert d'ouverture et le cocktail, hier au soir, étaient une bonne entrée en matière pour notre congrès, aujourd'hui et les jours suivants que nous allons passer ensemble.

Je voudrais maintenant dire quelques mots concernant le contexte de ce congrès. Les universités essayent de développer un cadre pour faire

face aux changements qui sont actuellement en cours dans le système d'enseignement supérieur ; Définir un socle commun pour nos universités dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et développer un réseau qui sera apprécié hors d'Europe est une idée très excitante. Mais, c'est là un énorme défi pour lequel nous devons développer des moyens et des outils. Par ailleurs, d'énormes changements économiques et sociaux sont en cours en Europe et dans le monde. L'adaptation des individus et des sociétés à ces changements demeure précaire. Comme l'a noté l'OCDE dans son rapport, l'orientation et le conseil, ainsi que les universités peuvent être de très bons atouts pour faire face à ces défis.

Les étudiants doivent être perçus comme une valeur ajoutée pour la société; ils sont confrontés aux énormes changements du système universitaire et c'est le devoir de l'université de jouer un rôle actif en les soutenant. Dans la civilisation européenne c'est le rôle de l'université d'aider les étudiants à faire face à de nouveaux défis en leur donnant les moyens et les outils intellectuels et personnels. En particulier, l'orientation et le conseil peuvent leur fournir ces outils nécessaires.

Une des premières priorités européennes est d'assurer le devenir des universités. De part leur nature propre, ce sont les universités qui aident à la construction d'une identité européenne en entretenant des échanges entre différentes cultures et identités et en étant ouvertes au débat intellectuel au niveau européen. En considérant la perspective plus large de la mondialisation, le dialogue entre les différentes cultures est indispensable. Le potentiel de communication des universités a joué un rôle très important depuis le Moyen-Age. Les universités doivent utiliser les traditions qu'elles ont développées depuis des siècles et, parallèlement, les adapter aux nouveaux défis et encourager leur démarche universelle. Le terme d'universalisme a été utilisé pour la première fois par nos ancêtres grecques. Cela, par conséquent nous ancre profondément dans la culture européenne.

Le but du congrès de cette année est de fournir aux étudiants et aux professionnels de l'orientation et du conseil, les soutiens nécessaires, c'est-

à-dire des moyens et des outils leur permettant de contribuer au développement européen. Pour nous impliquer activement dans le processus en cours dans l'enseignement supérieur, la charte que nous voulons élaborer au cours de ce congrès pourra faciliter la communication avec un public plus large

Je souhaite à tous un congrès intéressant et réussi, des débats fructueux et des rencontres enrichissantes .

Merci beaucoup de votre attention.



# President's Report 2004 – 2006

## Introduction

The 6<sup>th</sup> FEDORA Presidency started in January 2004 and will finish at the end of December 2006. The Executive Board consists of:

Gerhart Rott (Germany) .....	President
Per Andersen (Denmark) .....	Vice-President
Louis De Vos (Belgium) .....	General Secretary
Martine Pagès (France) .....	Treasurer

The Board met twice a year in Brussels during this period to discuss various FEDORA matters and to make preparations for the following Executive Committee meeting.

In addition to the above four members, the Executive Committee consists of the elected National Coordinators of ten other European Member States. These are:

Michael Katzensteiner (Austria)
Paula Ferrer-Sama (Spain)
Juha Lahti (Finland)
Kiriaki Karianou (Greece)
Pierpaolo Luderin (Italy)
Harriet Andrews (Ireland)
Eleonore Vos (Netherlands)
Isabel Gonçalves (Portugal)
Anita Stervander (Sweden)
Ann Conlon (UK)

Since May 1, 2004, the Executive Committee was supported in its work by the following colleagues from the new EU member states:

Jolanta Vaiciunaite (Lithuania)
Malgorzata Kalaska (Poland)
Anna Zembyla-Kalli (Cyprus)

The Executive Committee met twice a year and will have its final meeting in February 2007 in Brussels together with the newly elected EC members.

FEDORA has seen an increase in members from the states that joined the European Union in 2004 and we are looking forward to welcoming new FEDORA members from the countries which will join the European Union in 2007.

I would like to take this opportunity to thank my predecessor Margaret Dane, the current members of the FEDORA Board and the Executive Committee as well as the coordinating committees of our four Working Group for all their efforts on behalf of FEDORA over the last three years. In particular I would like to express my thanks to Per Christian Andersen, Louis de Vos and Martine Pagès for their practical and moral support. Finally, I would also like to thank the Ministry of Innovation, Science, Research and Technology in North Rhine-Westphalia. They were so kind to provide me with the financial means for a graduate assistant to support me in my role of FEDORA president. I would like to thank very much Catharina Schultz for fulfilling this task so excellently.

## **Major activities 2004 – 2006**

### **FEDORA Administration and Finances**

Martine Pagès continued her work as Treasurer for a second term of office. She has managed FEDORA's finances over the last three years and is producing a separate financial report for the Congress. Louis De Vos also continued in his role as General Secretary for another term of office. He has been responsible for writing the minutes of the EC meetings and translating them into French and for hosting the Board meetings in Brussels. Thanks are due to both of them for their consistent efforts in the management of FEDORA. Per Anderson's duty as vice-president included among other things the task of liaising with the working groups. I would like to thank him for his engaged support during the last three years.

## **Work of the National Coordinators**

The National Coordinators continued their responsibility as liaison between the Executive Committee and the FEDORA members. As such, they have the important task to hold together the organisational framework of our network and the contact to our membership. They are keeping in regular contact with the members of their respective country by e-mail correspondence and by circulating the FEDORA Newsletter. The National Coordinators are also responsible for informing the members of FEDORA events and other relevant conferences as well as for organising the elections for new national representatives on the Executive Committee. Thus they contributed to the communication within the multicultural setting of our European organisation and to the development and implementation of strategies which consider a vast variety of perspectives.

## **FEDORA membership**

During the last years it has been our aim to increase the number of FEDORA members. This aim was partly achieved with the enlargement of the European Union in 2004, after which event we were able to welcome quite a few colleagues from the new member states to FEDORA.

I would like to thank all members for their continuing dedication to our network. Your commitment and contribution to our work are what has kept and will keep FEDORA going.

To further increase the number of our members we should try to win universities and national professional organisations as associated members. This status will become more attractive in the future when the statutes have been changed and organisations as associated members will formally be able to name up to five members of their staff that will receive the same rights as a full FEDORA member.

## **FEDORA Working Groups – restructuring**

In 2005 the new structure for our working groups have been implemented and stabilized, thus finishing a process which had already been initiated during the last term of office. We coped with the difficult transition period successfully. FEDORA has now four distinct Working Groups: Disability & Special Needs, Educational Guidance & Coun-

selling, Employment and Careers Guidance and Psychological Counselling in Higher Education (PSYCHE). The aim of this restructuring process was to make FEDORA more transparent and open to its members and to ensure that all the Working Groups can operate as effectively as possible. Therefore, each Working Group is now managed by small coordinating committee made up of named individuals chosen by all the active members of the Working Group. The coordinating committees serve for the same term of office as members of the FEDORA Executive Committee (i.e. three years with the option of one further three year term).

The new Working Group co-ordinators are:

- Disability & Special Needs: Joachim Klaus
- Educational Guidance & Counselling: Per Christian Andersen
- Employment and Careers Guidance: Geneviève Laviolette
- Psychological Counselling in Higher Education (PSYCHE): Ernst Frank

Each FEDORA member is invited to join a working group that is close to their area of expertise or interest.

In addition to the four main Working Groups, three Support Groups were set up. The task of these groups is to support FEDORA in running events, producing publications, developing its website and other communications and providing more effective communication channels with the European Commission.

### **FEDORA Elections**

Elections for the national co-ordinators in each member state of the European Union who make up the FEDORA Executive Committee took place this autumn. Due to the EU expansion in 2004, the FEDORA Executive Committee was also expanded to accommodate the new member states. A number of the current Executive Committee will stand down at the end of 2006 and the new term of office will begin in January 2007. The results of the elections will be put to the Congress in Vilnius for final approval.

I would like to especially thank Michael Katzensteiner for organising the sustainable contacts with colleagues in the new member states during this period of transition.

### **FEDORA Constitution**

In 2006, a number of changes to the FEDORA Constitution were proposed and discussed, specifically of articles 5 and 15. A final approval of the changes will be made by the General Assembly at the Congress in Vilnius in October 2006.

### **Membership Database**

During the last term of office it was decided to develop a membership database which will allow members to make changes in their contact details and which will facilitate the work of the National Coordinators and the Treasurer with regard to contacting the FEDORA members. We are still in the process of developing such a database. Per Andersen, Gerry Tynan and Pat Lynch are currently working on a solution to put a membership database on the internet.

To ensure that the contact details of each member are up to date, the members were asked to fill out an address form together with the invoice for 2006.

### **FEDORA website development ([www.fedora.eu.org](http://www.fedora.eu.org))**

Graduate Prospects, formerly CSU, was no longer able to maintain the FEDORA website and severed ties with FEDORA in April 2006. I sent a formal letter to Mike Hill of Prospects thanking him for their support during the last years. Hosting and maintenance services are now provided by Pat Lynch and Supreme Designs. Thanks are due to Juha Lahiti, Loretta Jennings and Per Andersen for their work on the website.

### **European Funding Bid – Socrates**

In Spring 2004 the Employment and Careers Guidance Group submitted an application for funding of their conference in 2004 within the “Leonardo da Vinci Programme – Events for the Exploitation of Programme and Project Results”. Unfortunately, the application was not successful. I would like to extend special thanks to John Franks for his

work on the application.

In October 2004 FEDORA submitted a bid to the European Commission for funding within the Socrates Accompanying Measures framework. The aim of the project was to connect guidance and counselling professionals throughout Europe by identifying key developmental questions and issues in the field of guidance and counselling. Unfortunately the bid was unsuccessful. Still, particular thanks go to Paul Jackson for all his efforts with this application.

### **FEDORA publications**

FEDORA Guide to Postgraduate Study in Europe

.....6th edition, 2003

.....7th edition, 2004

.....8th edition, 2005

Reports on:

FEDORA PSYCHE Conference 2002

FEDORA Congress 2003

FEDORA Summer University 2005

FEDORA Symposium on Guidance and Counselling in HE 2006

### **FEDORA quarterly Newsletters**

An electronic newsletter has been produced and circulated the members by e-mail three to four times a year. A printable PDF version is available for downloading on the Fedora website ([www.fedora.eu.org](http://www.fedora.eu.org)) in English and French under publications. We are grateful to Loretta Jennings for the ongoing design and production. Nicole Leray has agreed to become the co-editor and as such take on the responsibility for the French part of the newsletter. We are also grateful to her for providing most of French translations.

### **Electronic publications**

It has been decided to provide an online copy of all FEDORA publications. Most of the publications have already been scanned and put online. The publications are hosted by the library of the University of Wuppertal. As such they are included in the German National Library and the European Library. The publications can be found at <http://elpub>.

[bib.uni-wuppertal.de/rootcollection/zsb/fedora](http://bib.uni-wuppertal.de/rootcollection/zsb/fedora). The missing publications will be added in the near future. A link will be provided on the FEDORA homepage.

I would like to take the opportunity to thank the team of the library at the University of Wuppertal for their support.

### **Representing FEDORA**

FEDORA has provided, speakers, workshop leaders and experts at events arranged by other organisations such as several GIBeT conferences in Germany; Relais Social in France; University of Applied Sciences Dortmund, Germany; IAEVG conferences in 2005 and 2006; EAIE conference in Basel, Switzerland; conference of the Danish National Forum for Dialogue in Guidance and Counselling; the conference of the German Rectors' Conference in Bonn, Germany and the International Symposium in Sydney.

Members the Executive Committee have also participated in a number of other events e.g. the Meeting on Quality Assurance for Guidance Provision by CEDEFOP in Copenhagen in 2006 or the EUA Convention in Glasgow in 2005, and have participated in work shadowing programmes. FEDORA is represented in the EURES (EUROPEAN Employment Services), Graduate Sector Working Group of the European Commission by Martine Pagès.

### **Meetings/Liaison with external organisations**

European Commission: David Coyne (Education and Training Policies), David Hughes (member of Mr. Figel's cabinet), Peter van der Hijden (School Education and Higher Education) and Angelique Verli (School and Higher Education Policies).

European University Association – EUA: FEDORA has established closer ties with the EUA. Board members have met on different occasions with David Crosier (Senior Programme Manager) and Andrée Sursock (Deputy Secretary General).

UNESCO: Since 2005 FEDORA is officially admitted into operational relations with UNESCO and may now use the term “NGO in operational relations with UNESCO” to describe our organisation’s official relations with UNESCO. FEDORA members participated in the UNESCO Colloquium on Higher Education in 2004, in the 9th UNESCO-NGO Collective Consultation on Higher Education in 2005 and in the UNESCO International Conference of NGOs in 2005. In 2006 FEDORA submitted a contribution to Draft Medium-Term Strategy for 2008-2013 and the Draft Programme and Budget for 2008-2009. In addition, Gerhart Rott met several times with Prof. Georges Haddad, the director of the division of higher education.

During this term of office the Executive Committee agreed on a closer cooperation with several other European and international organisations such as EAIE or IAEVG. This closer cooperation includes that these organisations can send one representative to participate in FEDORA conferences without being charged any registration fees, provided that FEDORA is given the same possibility in return.

### **FEDORA events**

The FEDORA Congress in Odense from 25 – 28 May 2003 was a great success. Over 120 delegates and speakers from a wide range of backgrounds attended the event. Sincere thanks go to Per Andersen and the organising team in Denmark for arranging the wonderful venue and social programme; to Margaret Dane and Eleonore Vos for their work in organising the workshops and to Nicole Leray for providing the French translations. The congress report can be found online at <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/general/congress/odense2003/congr2003.pdf>.

In June 2004, the FEDORA Employment and Careers Guidance Group organized a conference on “Graduate Recruitment and Employment across the Enlarged European Community” in Stoke Poges, UK. The conference was attended by more than 100 participants from all over Europe; the keynote speeches and workshops ensured an interesting programme with different perspectives, which led to many interesting



discussions, and helped us put our work into a wider context. I would like to thank Sarah Vandeveld and the members of the Employment and Careers Guidance Group for the excellent preparation of the conference.

The FEDORA Psyche Symposium in Groningen on the theme of “Internationalisation within Higher Education in an Expanding Europe” took place from 8 – 11 June 2005, picking up the topic of internationalisation and its connection to the field of psychological counselling. Though not many colleagues could attend both conferences in the summer of 2005, the PSYCHE conference provided quite a number of ideas and inputs to the Summer University. The framework of the conference consisted of two keynote speakers and 5 groups of workshops with a total 20 papers. Credit goes to Ton Boekhorst, Inger Stevens and Erwin Uildriks for the on-site organisation and their kind hospitality as well as to all those who were committed to making this conference a success. An online publication is available at <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf>.

The FEDORA Summer University in Cyprus from 13 – 17 July 2005 concerned itself with the topic of “Knowledge and Transitions: Challenges for Guidance and Counselling within the Context of Globalization and the Enlarged European Union”. Special thanks go to Anna Zembyla-Kalli and her local team and Paula Ferrer-Sama for their hard work to make this event a success. Around 70 members and interested colleagues participated. Keynote speeches were given by Peter Wells (UNESCO-Cepes), Kate Geddie (EUA), Phidias Pilides (PricewaterhouseCoopers) and Peter Englert (University of Hawaii). Unfortunately, Miss Uvalic-Trumbic of UNESCO had to cancel her key lecture last-minute. An online publication is available at <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/general/summeruni/cyprus2005/su05.pdf>. A printed version will be distributed to all participants and will also be available at the congress in Vilnius.

In February 2006 FEDORA held its first symposium on guidance and counselling in higher education in Krakow. The aim of this event was to

gain an overview of the guidance and counselling facilities in the new EU member states as well as to update the country reports published within the FEDORA Leonardo project in 1998. We are grateful to Malgorzata Kalaska and the Cracow University of Technology for hosting the event. FEDORA's thanks are also due to Miss Jennifer Wannan (CEDEFOP), Prof. Anthony Watts, Friedrich Wittib (European Commission) and David Crosier (EUA) for supporting the symposium with their expert knowledge and to the German Academic Exchange Service (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) for their financial support. I would also like to extend special thanks to Michael Katzensteiner for his work as editor of the publication and to Paula Ferrer-Sama for summarizing the country report.

Sincere thanks are due to the local planning team of the 9th FEDORA Congress in Vilnius, particularly to Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte and their colleagues at Vilnius University for organising this event. I would also like to express my thanks to the members of the Steering Committee. We wish all participants an enjoyable and stimulating conference.

Gerhart Rott  
FEDORA President 2003 – 2006

# Rapport du Président 2004-2006

## Introduction

La 6<sup>ème</sup> présidence de FEDORA a commencé en janvier 2004 et se terminera à la fin de décembre 2006. Le Bureau Exécutif avait la composition suivante :

Gerhart Rott (Allemagne) .....	Président
Per Andersen (Danemark) .....	Vice-Président
Louis De Vos (Belgique) .....	Secrétaire Général
Martine Pagès (France) .....	Trésorière

Le bureau s'est réuni 2 fois par an à Bruxelles durant cette période et a abordé divers sujets concernant FEDORA ; il a également préparé les réunions du Comité Exécutif :

Outre les 4 membres précédents, le Comité Exécutif comportait les correspondants nationaux élus de 10 autres états membres européens. Ce sont:

Michael Katzensteiner (Autriche)  
Paula Ferrer-Sama (Espagne)  
Juha Lahti (Finlande)  
Kiriaki Karianou (Grèce)  
Pierpaolo Luderin (Italie)  
Harriet Andrews (Irlande)  
Eleonore Vos (Pays Bas)  
Isabel Gonçalves (Portugal)  
Anita Stervander (Suède)  
Ann Conlon (RU)

Depuis le 1er mai 2004, le Comité Exécutif a bénéficié dans son activité de l'appui des collègues suivants des nouveaux états membres :

Jolanta Vaiciunaite (Lituanie)  
Malgorzata Kalaska (Pologne)  
Anna Zembyla-Kalli (Chypre)

Le Comité Exécutif s'est réuni deux fois par an et aura sa dernière réunion en février 2007, à Bruxelles, réunion qui regroupera ces membres et ceux qui seront nouvellement élus.

FEDORA a vu un accroissement de ses membres originaires des états qui ont rejoint l'Europe en 2004 et nous espérons accueillir bientôt les nouveaux membres venant des pays qui vont rejoindre l'Union Européenne en 2007.

Je voudrais saisir cette opportunité pour remercier mon prédécesseur, Margaret Dane, les membres actuels du bureau de FEDORA et le Comité Exécutif ainsi que les comités de coordination des groupes de travail pour tous les efforts qu'ils ont fourni pour FEDORA durant les trois dernières années. En particulier, je souhaite remercier Per Christian Andersen, Louis de Vos et Martine Pagès pour leur aide. Enfin, je voudrais remercier le Ministre de l'Innovation de la Science, de la Recherche et de la Technologie de l'état de Rhénanie Westphalie du Nord qui a eu l'amabilité de mettre à ma disposition les moyens financiers permettant d'avoir l'aide d'un assistant dans mon rôle de président de FEDORA. Je veux remercier chaleureusement Catharina Schultz qui a admirablement effectué ce travail.

## **Principales activités 2004-2006**

### **Administration et finances de FEDORA**

Martine Pagès a continué son travail de trésorière pour un second mandat. Elle a géré les finances de FEDORA durant les trois dernières années et va fournir un rapport financier distinct de celui-ci. De Vos a également exercé la fonction de secrétaire général pour un second mandat. Il a eu la responsabilité de rédiger les comptes rendus des réunions du Comité Exécutif et de les traduire en français ; il a également accueilli le bureau lors de ses réunions à Bruxelles. Ces remerciements s'adressent à chacun d'eux pour leur effort permanent pour la gestion de FEDORA. La mission de Per Andersen en tant que Vice Président a compris entre autres choses la liaison avec les groupes de travail. Je voudrais le remercier pour l'aide constante durant les trois dernières années.

### **Travail des correspondants nationaux**

Les correspondants nationaux ont poursuivi leur travail de liaison entre le Comité Exécutif et les membres de FEDORA. De ce fait, ils ont

l'importante mission de garantir l'unité du cadre organisationnel de notre réseau et du contact avec les membres. Grâce à une correspondance par e-mail, et en faisant circuler les feuilles d'information de FEDORA, ils maintiennent un contact régulier avec les membres de FEDORA de leur pays. Les correspondants nationaux ont aussi la responsabilité d'informer les membres de FEDORA des manifestations de FEDORA et de toutes les autres conférences ; ils organisent les élections des nouveaux représentants nationaux au Comité Exécutif. Ainsi, ils prennent part à la communication dans le cadre multiculturel de notre organisation européenne et au développement et à la mise en œuvre des stratégies qui ouvrent des perspectives larges et variées.

### **Les membres de FEDORA**

Au cours des dernières années, notre objectif a été d'augmenter le nombre de membres de FEDORA, objectif qui a été partiellement atteint avec l'élargissement de l'Union Européenne, en 2004 ; après cet événement, nous avons accueilli un certain nombre de collègues des nouveaux états membres.

Je voudrais remercier tous les membres pour leur fidélité à notre réseau. Votre engagement et votre contribution à notre travail sont ce qui a permis et permettra à FEDORA d'aller de l'avant.

Pour augmenter plus avant le nombre de nos membres nous devrions essayer de contacter les universités et les organisations professionnelles nationales pour leur proposer de devenir membres associés. Dans le futur, ce statut sera plus attractif lorsque les statuts de FEDORA auront changé et que les organismes en tant que membre associé auront la possibilité, au sein de leur organisation, de proposer les noms de cinq personnes qui auront les mêmes droits que les "membres de plein droit" de FEDORA

### **Les groupes de travail – restructuration**

En 2005, la nouvelle structure de nos groupes de travail a été mise en place et stabilisée, mettant ainsi fin à un processus qui avait commencé durant la dernière présidence. Nous avons fait face avec succès à une difficile période de transition. FEDORA a maintenant quatre groupes de travail : "Handicap et besoins spéciaux", "Orientation et

conseil”, “Emploi et conseil carrières” et “Conseil psychologique dans l’enseignement supérieur” (PSYCHE). Ce processus de restructuration avait pour but de rendre FEDORA plus transparent et ouvert à ses membres et de faire en sorte que tous les groupes aient un fonctionnement aussi efficace que possible. Par conséquent chaque groupe est géré par un petit comité de coordination qui est constitué de personnes choisies parmi tous les membres actifs du groupe de travail. Les comités de coordination des groupes fonctionnent comme le Comité Exécutif, c’est-à-dire trois années avec la possibilité d’un second mandat.

Les coordinateurs des groupes de travail sont :

- Handicap et besoins spéciaux, Joachim Klaus
- Orientation et conseil, Per Christian Andersen
- Emploi et conseil carrières, Geneviève Laviolette
- Conseil psychologique dans l’enseignement supérieur (PSYCHE), Ernst Frank

Chaque membre de FEDORA est invité à choisir un groupe de travail, dans son domaine d’expertise ou ses centres d’intérêt.

Outre les quatre principaux groupes de travail, trois groupes transversaux ont été mis en place. Leur mission est d’aider FEDORA à organiser des manifestations, à produire des publications, à développer son site web et les autres modes de communication et à approcher la Commission Européenne de manière plus efficace.

### **Les élections de FEDORA**

Dans chaque Etat Membre de l’Union Européenne, les élections des correspondants nationaux constituant le Comité Exécutif, ont eu lieu cet automne. En 2004, du fait de l’extension, le comité exécutif de FEDORA est devenu plus nombreux pour accueillir les nouveaux états membres. Certains membres de l’actuel Comité Exécutif démissionneront à la fin de 2006 et le nouveau mandat commencera en janvier 2007. Le résultat des élections sera entériné au congrès de Vilnius.

Je veux tout particulièrement remercier Michael Katzensteiner pour les liens durables établis, durant cette période de transition, avec les collègues des nouveaux Etats Membres.

## **Les statuts de FEDORA**

En 2006, certains changements de statut ont été proposés et discutés (notamment les articles 5 et 15). Ces changements seront mis au vote lors de l'assemblée générale qui aura lieu lors du congrès de Vilnius, en octobre 2006

## **Fichier des membres**

Pendant le dernier mandat, il a été décidé de développer une base de donnée des membres qui leur permettra de modifier les informations les concernant et, du fait de contacts plus faciles, facilitera le travail des Correspondants Nationaux et du Trésorier. Per Andersen, Gerry Tynan et Pat Lynch cherchent actuellement une possibilité de mettre une base de donnée des membres de FEDORA sur Internet.

Pour s'assurer que les informations les concernant sont à jour, il a été demandé aux membres de remplir un formulaire au moment de la cotisation 2006.

## **Développement du site web de FEDORA ([www.fedora.eu.org](http://www.fedora.eu.org))**

“ Graduate Prospect ”, anciennement CSU, n'a pas pu poursuivre la gestion du site web. En avril 2006, j'ai envoyé une lettre officielle à Mike Hill de “Prospect” en le remerciant de son aide au cours des dernières années. L'hébergement et la gestion du site sont maintenant confiés à Pat Lynch et “Supreme designs”. merci à Juha Lahti, Loretta Jennings et Per Andersen pour leur travail sur le site web.

## **Subventions européennes – Socrates**

Au printemps 2004, pour financer leur congrès, le groupe “ Emploi et conseil carrières ” a demandé une subvention dans le cadre du “ Leonardo da Vinci Programme – Events for the Exploitation and Project Results ”. Malheureusement cette demande n'a pas abouti ; je voudrais adresser à John Franks des remerciements pour le travail fait pour la constitution du dossier de candidature.

En octobre 2004, FEDORA a fait une demande de subvention auprès de la Commission Européenne dans le cadre des mesures d'accompagnement Socrates. L'objectif était de mettre en relation des professionnels de l'orientation et du conseil, en Europe, en identifiant les principales questions et réponses dans le champ de l'orientation

et du conseil. Malheureusement notre demande n'a pas abouti. Néanmoins, mes remerciements à Paul Jackson pour ses efforts lors de la constitution de ce dossier.

### **Publications de FEDORA**

Guide FEDORA pour les études de 3ème cycle en Europe

..... 6ème édition, 2003

..... 7ème édition, 2004

..... 8ème édition, 2005

Rapports sur:

Conférence PSYCHE 2002

Congrès FEDORA 2003

Université d'été de FEDORA 2005

Symposium FEDORA sur l'orientation et le conseil dans l'Enseignement Supérieur

### **Feuille d'information trimestrielle de FEDORA**

Une feuille d'information électronique a été conçue et transmise par e-mail trois ou quatre fois par an aux membres. Une version pdf imprimable en anglais et en français peut être téléchargée sur le site de FEDORA ([www.fedora.eu.org](http://www.fedora.eu.org)). Nous remercions Loretta Jennings pour la réalisation. Nicole Leray a accepté de devenir co-éditeur et par conséquent a pris la responsabilité de la version française de cette feuille. Nous la remercions également pour la plupart des traductions en français.

### **Publications de FEDORA**

Il a été décidé de mettre en ligne toutes les publications de FEDORA. La plupart des publications ont déjà été scannées et mises en ligne. Les publications sont hébergées par la bibliothèque de l'université de Wuppertal. A ce titre, elles sont incluses la bibliothèque nationale allemande et dans la bibliothèque européenne. Les publications peuvent être trouvées à l'adresse suivante: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/rootcollection/zsb/fedora>. Dans un proche avenir celles qui manquent seront ajoutées. Il existera un lien avec la page d'accueil du site de FEDORA.

Je veux saisir cette opportunité pour remercier l'équipe de la bibliothèque de l'Université de Wuppertal pour leur aide.

*Rapport du Président 2004-2006*



## **Représentation de FEDORA**

FEDORA a mis à disposition des conférenciers, des animateurs d'atelier et des experts lors des manifestations organisées par d'autres organismes tels que: plusieurs conférences GIBeT en Allemagne, Relais social en France, Université des Sciences appliquées à Dortmund (Allemagne), Conférences IAEVG en 2005 et 2006, Congrès de l'EAIE à Bale (Suisse), Congrès du Forum National Danois pour un Dialogue en Orientation et Conseil, Congrès de la Conférence des Recteurs Allemands à Bonn (Allemagne) et Symposium international à Sydney (Australie).

Les membres du Comité Exécutif ont aussi participé à un certain nombre d'autres manifestations: Réunion du CEDEFOP sur l'assurance qualité dans l'offre d'orientation à Copenhague en 2006 ou la convention de l'EUA à Glasgow en 2005; nous avons aussi participé à divers autres travaux. FEDORA est représenté par Martine Pagès auprès d'EURES (au groupe de travail "diplômés" du service de l'emploi européens).

## **Réunions et coopération avec les organisations extérieures**

Commission Européenne: David Coyne (Politiques de l'éducation et de la formation) David Hughes (Membre du cabinet de Jan Figel), Peter Van des Hijden (Enseignement secondaire et enseignement supérieur) et Angélique Verli (politiques de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur)

Association des Universités Européennes – EUA: FEDORA a tissé des liens étroits avec l'EUA: Les membres du bureau ont rencontré à plusieurs reprises David Crosier (Responsable du programme "senior") et Andrée Sursock (Secrétaire Générale adjointe).

UNESCO: Puisque FEDORA est officiellement admis parmi les relations opérationnelles de l'UNESCO et peut maintenant utiliser le terme "d'organisation non gouvernementale en relation opérationnelle avec l'UNESCO" pour décrire les relations officielles qui lient FEDORA et l'UNESCO. Des membres de FEDORA, en 2004, ont participé au colloque de l'UNESCO sur l'enseignement Supérieur, à la 9ème con-

sultation collective des ONG sur l'enseignement supérieur (2005); en 2006, FEDORA a proposé une contribution pour la stratégie à moyen terme dans la période 2008-2013 et pour le programme et le budget entre 2008-2009; Gerhart Rott a rencontré à plusieurs reprises Georges Haddad, directeur de la division de l'enseignement supérieur.

Pendant son mandat, le Comité Exécutif s'est mis d'accord pour renforcer la coopération avec plusieurs autres organisations européennes et internationales telles que l'EAIE ou l'IAEVG. Du fait de ces coopérations, un membre de ces organisations peut participer au congrès de FEDORA sans payer aucun droit d'inscription, et vice versa.

### **Manifestations de FEDORA**

Le congrès de FEDORA qui a eu lieu à Odense entre le 25 et le 28 mai 2003 a été un grand succès. Ont assisté à cette manifestation, plus de 120 participants et conférenciers venant d'horizons variés. Je remercie vivement Per Andersen et l'équipe qui, au Danemark, a organisé cette merveilleuse rencontre et le programme social associé, Margaret Dane et Eleonore Vos pour leur travail d'organisation des ateliers et Nicole Leray pour les traductions françaises. Le compte rendu de ce congrès peut être consulté en ligne à l'adresse suivante:

<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/general/congress/odense2003/congr2003.pdf>.

En juin 2004, le groupe Emploi et conseil carrières de FEDORA a organisé à Stokes Poges, un congrès sur le thème "Le recrutement et l'emploi des diplômés dans l'Union européenne élargie – Quelles implications" ? Plus de 100 participants venant de nombreux pays européens ont assisté à ce congrès; les conférences plénières et les ateliers ont introduit un programme intéressant qui a ouvert différentes perspectives, débouchant sur des discussions intéressantes qui nous ont aidé à placer notre travail dans un contexte plus large. Je souhaite remercier Sarah Vandevelde et les membres du groupe "Emploi et conseil carrières" de FEDORA qui ont assuré une excellente préparation de ce congrès.

Le symposium du groupe PSYCHE de FEDORA a eu lieu à Groningen entre le 8 et le 11 juin 2005 sur le thème suivant: “Internationalisation de l’enseignement supérieur dans une Europe élargie: Nouveaux développements du conseil psychologique”; cette manifestation a mis en valeur le thème de l’internationalisation et de ses connexions avec le champ du conseil psychologique. Bien que peu de personnes aient pu assister à ces deux conférences durant l’été 2005, la conférence PSYCHE a mis au jour un certain nombre d’idées, repris lors de l’université d’été. Le programme de cette réunion a comporté 2 conférences plénières et 5 groupes de discussion (20 communications). Un grand merci à Ton Boekhorst, Inger Stevens et Erwin Uildriks pour leur aimable hospitalité ainsi qu’à tous ceux qui se sont investis pour faire de cette conférence un succès. Un compte rendu en ligne peut être trouvé à l’adresse suivante:

<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf>.

L’université d’été de Chypre a eu lieu de 13 au 17 juillet 2005 sur le sujet suivant “Savoirs et transitions: L’orientation et le conseil dans le contexte de la mondialisation et de l’élargissement de l’Europe – Quels défis?”. Un grand merci à Anna Zembyla-Kalli et son équipe chypriote et à Paula Ferrer-Sama pour le dur travail qui a permis de faire de cette rencontre un succès. Environ 70 personnes (membres de FEDORA et collègues intéressés) ont assisté à cette manifestation. Peter Wells (UNESCO-Cepes), Kate Geddie (EUA), Phidias Pilides (PricewaterhouseCoopers) et Peter Englert (Université de Hawaï) ont donné les conférences plénières. Malheureusement, Stamenka Uvalic-Trumbic (UNESCO) a dû, à la dernière minute, annuler sa conférence. Une publication en ligne est disponible à l’adresse suivante:

<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/general/summeruni/cyprus2005/su05.pdf>

Une version papier sera disponible lors du congrès de Vilnius et distribuée à tous les participants

En février 2006, FEDORA a tenu, à Cracovie, son premier symposium sur l’orientation et le conseil dans l’enseignement supérieur. L’objectif

de cette rencontre était de dégager une vue d'ensemble de l'offre en matière d'orientation et de conseil dans les nouveaux états membres et de mettre à jour les rapports nationaux écrits dans le cadre du projet Leonardo, en 1998. Nous remercions Malgorzata Kalaska et l'université technologique de Cracovie qui a accueilli cette manifestation. Les remerciements de FEDORA vont également à Jennifer Wannan (CEDEFOP), Anthony Watts, Friedrich Wittib (Commission Européenne) et Davis Crosier (EUA) qui ont apporté leur expertise lors de ce symposium; le service académique allemand d'échange (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) a apporté son soutien financier. Je voudrais aussi remercier Michael Katzensteiner pour son travail en tant qu'éditeur de la publication et Paula Ferrer-Sama qui a résumé les rapports nationaux.

Il me faut remercier l'équipe qui a organisé le 9ème congrès de FEDORA à Vilnius et tout particulièrement Jolanta Vaiciunaite, Vaiva Repsyte et leurs collègues de l'université de Vilnius qui ont organisé cette manifestation. Je voudrais aussi remercier les membres du comité de pilotage. Nous souhaitons aux participants un intéressant et agréable congrès

Gerhart Rott  
Président de FEDORA (2003-2006)

# Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area

**Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA**

---

Honourable Guests, Ladies and Gentlemen, dear Colleagues,

In their “Proposal for a programme of Community action to encourage cooperation between Member States to combat social exclusion”, the European Parliament and the European Council set itself the task to make Europe “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth, with more and better jobs and greater social cohesion” (cf. Commission of the European Communities, 2000, p. 2). In accordance with this ambitious aim, European guidelines were established to modernize economic structures.

There is a widespread understanding that to become a competitive economy one has to take a closer look at human resource development and introduce educational structures that help the individual find a path in life that is most in sync with their aims in life. On the university level, the Bologna Process tries to build these bridges between the economy and human resource development. In this endeavour it is supported by guidance and counselling, which provides additional bridges within this larger bridging process.

In its declaration “Strong Universities for a Strong Europe”, the European University Association emphatically committed itself to the Bologna Process and its objective to create a European Higher Education Area (cf. EUA, 2005). One might say that the Bologna Process has now been perceived as providing the opportunity for the universities to emphasize their role as an essential stakeholder within the emerging European knowledge society. Although there is still a lot of ambiguity,

more and more individual universities are embracing this perception of opportunities all over Europe. But the need for in-depth clarification and intensified debate is still acutely felt. It is being articulated across a wide variety of different topics and contexts.

Let me just mention three examples: It has been the task of the four “Trends” analyses made by the European University Association (EUA) to assess the implementation of the Bologna Process. These reports have focused on shortcomings and furthered conceptual clarity and transparency. The comparative study “Changes of Degree and Degrees of Change” (cf. Witte, 2006) looks at the changes in national degree structures and concomitant adaptations in the higher education systems of Germany, the Netherlands, France and England between 1998 and 2004. It shows that the national political, cultural and educational context heavily influences the kinds of structural change brought about under the general heading of the Bologna Process. As a result, the study suggests intensifying dialogue and deepening mutual understanding to avoid the ‘provincialisation’ of the Bologna reform (cf. Witte, 2006, p. 531). While this theory-guided research looks closely into the top-down structure of policy making, last year the Bologna workshop of the FEDORA Summer University (cf. Rott, 2006) gave the professionals who experience the process of implementation in their daily counselling and guidance work an opportunity to articulate their own position. Like the research results just mentioned, the overall view was that there is a great variety in how structural changes are implemented.

Whilst contextualisation within national and educational backgrounds remains essential, the impact of transition is universal. Guidance and counselling plays a specific role in supporting students in this period of transition and in using the potential of the reform process to their advantage. The important message of the FEDORA workshop was that basic structural changes will probably occur within EU countries until 2010. Yet, the adaptation of the content and methods of higher education to fulfil basic objectives like a comparable degree structure or employability and mobility, and even more so to establish a truly European Higher Education Area, will continue beyond this date. For all con-

cerned in and with higher education a lot of work, thorough reflection and action lies ahead.

The guidance and counselling community within HE has to play its role within this debate. For guidance and counselling staff it is a prerequisite to thoroughly understand the implications of the European Higher Education Area for everyday student life and students' personal, academic and professional development. To do this it has to identify common ground and to improve tools and methods to face new challenges. The FEDORA Krakow symposium was a step in that direction. In her report Paula Ferrer-Sama has summarized the great variety of challenges based on updating country reports. Michael Katzensteiner, using concepts of professional identity, developed an empirically based conceptual analysis of the four basic areas of guidance and counselling in HE which are systematically represented in the four FEDORA working groups. It is the task of this congress to intensify this fruitful exchange as outlined by lectures, workshop topics and the panel discussion. The objective is to match the overall challenge to build a European Higher Education Area with the contribution which guidance and counselling might provide. To this end it might be useful to construct the following three clusters:

- The interplay of the universities with the world of work and civil society
- The interaction between structural degree program reforms and the study and learning process within HE
- Students' academic, professional and personal development as core criteria of HE.

### **The interplay of the universities with the world of work and civil society**

A more or less explicit objective of the emerging EHEA as well as of the European Research Area has been to encourage the universities to play a more active part in economic development and the immediate concerns of civil society. The Berlin Declaration emphasizes that higher education is a public good and a public responsibility (cf. European Ministers of Higher Education, 2003), and the task of enhancing the

potential to play a vital role in equipping Europe with the skills and competencies necessary to succeed in a globalised, knowledge-based society has also often been underlined. This includes communicating the relevance of activities in teaching and research to the wider public, sharing knowledge with society and reinforcing the dialogue with all stakeholders. At the same time the necessity is felt to balance economic constraints and opportunities.

In this context employability has become a core focus of the Bologna Process and the EHEA. This is connected with a number of changes at the university level that are needed in order to close the gap between graduate qualifications and labour market requirements. As the Commission stated, “Universities should offer innovative curricula, teaching methods and training/retraining programmes which include broader employment-related skills along with the more discipline-specific skills” (Commission of the European Communities, 2006a, p. S.7) as well as credit-bearing internships. At the same time a broader interaction with the outside world will help universities make their activities in education, training and research more relevant to the needs of civil society, so that society, governments and the private sector can recognize that universities are indeed worth investing in (cf. Commission of the European Communities, 2006a).

The European Qualifications Framework emphasizes that “the development of citizens’ knowledge, skills and competence is crucial for competitiveness and social cohesion in the Community” (Commission of the European Communities 2006b, p. 13). Universities – and by extension guidance and counselling – contribute substantially to the fulfilment of these demands. By its very nature, academic teaching and learning is concerned with producing professionals, and will be so long as the knowledge provided at the university is demanded by the world of work. But the university environment also has a value in itself. Students are not only imparted discipline-specific skills. They are also equipped with methodological knowledge and the ability to transfer the competencies acquired in one situation into any other given situation. To help students and graduates use this knowledge explicitly and to help them



develop an action-competence that assists them in building up relevant personal competencies, and thus projecting themselves into the future, guidance and counselling is needed. It specifically supports students in finding means and tools to cope with the demands put on them not only by the university but especially by the labour market. In this way, it contributes to students' career management skills which are at the same time personal, meaningful and demanded by society.

### **The interaction between structural degree program reforms and the study and learning process within HE**

Within the EHEA, university courses are becoming more uniformly structured than ever before. This means that a variety of different university traditions across Europe are having to change. At the same time our ideas about teaching and learning are adapting to the changed outer circumstances. This might make the impression on some universities that they are losing an important part of their tradition. On the other hand, the increasingly modularized structure of courses makes university life and studying more transparent to the student in that it displays a greater reference to real life. The structural degree program reforms aim to convey a clearer relationship between research, teaching and professional life by making the objectives of the specific courses more explicit. But it would be a misunderstanding of the Bologna Process to think that students' participation in their own study choices will now lessen. Rather, the objectives for the HE levels stated in the European Qualifications Framework demand, in my view, an active and reflective participation on the part of the student. Although the university setting may be perceived as being narrower after the reforms, it now opens up a more realistic perspective on how to build up discipline-specific and methodological knowledge. In that way, students are being encouraged to become aware of their own development and to play an active part in their own learning process.

This pro-active approach leads to new concepts of learning such as self-regulated learning (cf. Boekaerts et al., 2000). A core focus of these concepts is the setting and achieving of goals. This includes an understanding of how internal and external processes influence one's learn-

ing behaviour. By its extensive focus on individual learning processes, guidance and counselling plays an important role in the development of this understanding. It helps students perceive themselves within their learning processes so that they acquire an awareness of how to achieve a good quality of competence and learning.

If we recognize the more defined learning setting as a chance, it might help us develop a way to update traditional approaches to teaching and learning by using the best of both worlds.

### **Students' academic, professional and personal development as core criteria of HE**

In the future, a university's success will crucially depend on the individual success of its students. This of course has organisational consequences. It necessitates putting the individual student at the centre of the teaching approach. Within such a learner and competence-centred approach, students' motivations and volitions, the interplay of their emotions, cognitions and behaviour, as well as issues of psychological separation and attachment, will inevitably play an increasingly explicit role in HE (cf. Rott et al., 2002; Rott et al. 2005).

By its very nature, guidance and counselling has a long tradition of focussing on the individual student. In their daily work with students, professionals in this field have learnt a lot about the needs of students, their efforts to cope with the demands put on them and how they manage to balance the effectiveness of their learning process with their developmental needs. In this important stage in a student's life, guidance and counselling provides support in reviewing the individual's decision-making and coping processes.

Within a broader lifelong learning and developmental perspective, students can perceive their time at university as one step in their career construction process. By better understanding their own self, students have the opportunity to enhance their personal management skills and to acquire the competence to discover their potential for entrepreneurship in challenging settings. Both will help them develop the ca-

reer competence needed to hold their own in professional life. Within this process, the shaping and pursuing of life themes plays a decisive role, as Mark Savickas puts it in his concept of career construction (cf. Savickas, 2005). For in this process students may discover the potential of their inner world and its interaction with the outer world.

### **Perspective of a common dialogue**

The task of acquiring knowledge and establishing a creative balance between a student's inner and outer world launches the individual on a limited and at the same time open-ended process. By its very nature the balance in question is linked to the boundaries of genetic accoutrement and biographical history. This leads to the seeming paradox that student success and self-development rests upon self-awareness, which entails a sense of self-adequacy and self-efficacy and the ability to accept one's own needs and limitations.

To a certain extent, the radical openness of this developmental process resembles the way knowledge is produced and learned at the university. Academic knowledge is based on and contained by the methodological approaches developed in relation to the objects it looks at and explores. Yet of its nature it remains open, it will never be finalized and even the methodological standards can be subject to dramatic change e.g. in a shift of paradigm. There are no normative dogmatic limitations inherent in this process. Yet, at the same time research, and even more the application of the knowledge gained in research, needs ethically based values which ultimately have to reflect human and environmental demands, and these may in turn be mirrored in a spiritual understanding. Again, the need for an ethical foundation does not and cannot dictate a detailed set of finalized rules, but is itself caught up in a process of development closely interwoven with the development of knowledge. From an outside perspective, which in the end is not possible for us, it might be described as a hermeneutic circle encompassing nothing less than our socially interconnected and evolving knowledge of human life and its existence in nature. Students' development takes place in interaction with this core feature of our knowledge-driven society.

If it is an attainable vision, as the European Council put it, to “contribute to the empowerment of individuals to manage their own learning and careers” (Council of the European Union, 2004, p. 7), it is one that brings with it the challenge of fruitfully coping with the pressures an ever-increasing flexibility in our societies puts on the individual. In this momentous task HE can be a supportive factor. The dialogue between policy makers of HE, teaching staff and the guidance and counselling community, which we would like to enhance at this congress, will play a decisive role in the achievement of this aim.

## References

Aherne, Declan, Figge, Peter & Rott, Gerhart (Ed.). (2002). Separation and Attachment in Higher Education. Fedora Psyche Conference in Copenhagen. Louvain-la-Neuve. FEDORA

Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (Ed.). (2000). Handbook of Self-regulation. San Diego and London: Academic Press.

Commission of the European Communities (2000). Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council Establishing a Programme of Community Action to Encourage Cooperation Between Member States to Combat Social Exclusion. Retrieved April 25, 2006, from [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2000/com2000\\_0368en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2000/com2000_0368en01.pdf).

Commission of the European Communities (2006a). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. COM (2006) 208 final. Retrieved September 29, 2006 from [kampela-leru.it.helsinki.fi/file.php?type=download&id=567](http://kampela-leru.it.helsinki.fi/file.php?type=download&id=567).

Commission of the European Communities (2006b). Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. COM (2006) 479 final. Retrieved September 29, 2006, from [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf).

Council of the European Union (2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Retrieved April 3, 2006, from [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf)

EUA (2005). Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. Brussels: EUA.

European Ministers of Higher Education (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved June 9, 2006, from [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF).

Rott, Gerhart, Figueiredo Dias, Graca & Broonen, Jean-Paul (Ed.). (2005). Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, FEDORA PSY-CHE Conference in Lisbon, 2002. Louvain-la-Neuve: FEDORA.

Rott, Gerhart. (2006). The Fedora Bologna Workshop. Summary of the Bologna Workshop at the FEDORA Summer University, "Knowledge and Transitions: Challenges for Guidance and Counselling within the Context of Globalization and the Enlarged European Union", Cyprus 2005. Retrieved September 29, 2006, from [http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Fedora\\_Bologna\\_Workshopsummary\\_finalJuly2006.doc](http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Fedora_Bologna_Workshopsummary_finalJuly2006.doc).

Savickas, Mark L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (ed.), *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken: John Wiley & Sons.

Witte, Johanna (2006). Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS/Universiteit Twente.

# Orientation et Conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur: Quels défis?

**Dr. Gerhart Rott, Président de FEDORA**

---

Chers invités, Mesdames, Messieurs, chers collègues

Dans leur “proposition pour un programme d'action communautaire encourageant la coopération entre Etats Membres pour combattre l'exclusion sociale”, le Parlement Européen et le Conseil de l'Europe se sont fixé la tâche de rendre l'économie européenne “basée sur le savoir, la plus compétitive et dynamique du monde, capable d'une croissance durable avec plus et de meilleurs emplois et une plus grande cohésion sociale” (Commission des communautés européennes, 2000 p.2). pour atteindre cet ambitieux objectif, des directives européennes ont été écrites pour moderniser les structures économiques.

Une idée largement répandue est que pour devenir une économie compétitive il faut apporter une grande attention au développement des ressources humaines et introduire des structures éducatives aidant les individus à trouver une voie qui est en harmonie avec leur projet de vie. Au niveau universitaire, le Processus de Bologne tente de construire ces ponts qui relient l'économie et le développement des ressources humaines. Lors de cette tentative, l'orientation et le conseil apportent une aide en fournissant des ponts supplémentaires.

L'Association des universités Européennes (EUA) dans sa déclaration “Des universités fortes dans une Europe forte” s'est résolument engagée dans le processus de Bologne et vers son objectif de créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (cf. EUA, 2005). On peut dire que le Processus de Bologne est maintenant perçu comme donnant aux universités la possibilité d'insister sur leur rôle en tant que partie prenante dans l'émergence d'une société européenne du savoir. Bien

qu'il y ait encore beaucoup d'ambiguïtés, partout en Europe, un nombre de plus en plus grand d'universités met en avant cette représentation. Cependant tant que c'est le monde universitaire qui pilote le processus, le besoin d'une clarification en profondeur et d'un débat sérieux se fait sentir. Ce besoin s'articule autour d'une grande variété de points de vue et de contextes.

Laissez moi mentionner ici trois exemples: L'évaluation de la mise en œuvre du processus de Bologne a jusqu'à maintenant été le travail des quatre analyses d'orientation de l'Association des Universités Européennes. Ces rapports se sont centrés sur les défauts et insistent sur les concepts de clarté et de transparence. L'étude comparative "changements de diplômes et degrés de changement" ( cf. Witte, 2006) examine, dans les systèmes d'enseignement supérieur allemand, néerlandais, français et anglais, entre 1998 et 2004, les modifications de structure des diplômes nationaux et les adaptations concomitantes. Il montre que le contexte national politique, culturel et éducatif influence fortement la nature des changements structurels apportés par le Processus de Bologne. En conséquence, l'étude suggère d'intensifier le dialogue et d'approfondir la compréhension mutuelle de manière à éviter la "provinciation" de la réforme de Bologne (cf. Witte, 2006 p.531). Tandis que cette recherche guidée par la théorie, concerne la structure directive de la prise de position politique, l'an dernier l'atelier "Bologne" de l'université d'été de FEDORA (cf. Rott, 2006) a permis aux professionnels qui vivent la mise en place du processus dans leur activité quotidienne d'orientation et de conseil de faire entendre la voix de la base. Comme dans les résultats des recherches citées ci-dessus, une vue d'ensemble des situations a montré que le processus est mis en œuvre de manière très diverse.

Il est essentiel de replacer dans leur contexte le cadre national et éducatif. Dans cette période de transition, l'orientation et le conseil jouent un rôle spécifique pour aider les étudiants et pour utiliser à leur avantage le potentiel de la réforme de Bologne. Un des importants messages formulé lors de l'atelier concerne les changements structurels qui auront certainement lieu jusqu'en 2010,. Ce sera certainement encore beaucoup

plus long si l'on veut d'une part, adapter les contenus et les méthodes de l'enseignement supérieur pour satisfaire les objectifs de base tels que proposer des structures de diplôme comparables, ou l'employabilité et la mobilité et, d'autre part, poser les bases d'un vrai espace européen de l'enseignement supérieur. Pour tout ce qui concerne l'enseignement supérieur beaucoup de travail, une réflexion approfondie et des actions sont devant nous.

Dans l'enseignement supérieur, la communauté de l'orientation et de la recherche a un rôle à jouer dans ce débat. Pour le personnel des services d'orientation et de conseil, une condition préalable est de comprendre en profondeur les implications de l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur dans la vie quotidienne et dans le développement personnel, académique et professionnel des étudiants. Pour ce faire, il doit identifier les bases communes et améliorer outils et moyens permettant de faire face à de nouveaux défis. Le symposium de Cracovie a été une étape marquante dans cette direction. Dans son rapport, Paula Ferrer-Sama, à partir de la mise à jour des rapports nationaux, a résumé les très nombreux défis. Michael Katzensteiner, en utilisant les concepts de la professionnalisation a développé une analyse empirique des quatre domaines de base de l'orientation et du conseil qui sont systématiquement représentés dans les quatre groupes de travail de FEDORA. Cela va être le travail de ce congrès de développer cet échange fructueux grâce aux conférences, aux ateliers et la table ronde. Notre objectif est de construire des ponts entre le défi majeur qu'est l'édification d'un Espace Européen de l'Enseignement supérieur et toutes les contributions que l'orientation et le conseil peuvent proposer. Pour insister à la fois sur les nombreux défis qui sont une partie des efforts de l'orientation et du conseil comme de ceux des établissements de l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur, il peut être utile de construire trois groupes:

- Interaction des universités avec le monde du travail et la société civile
- Interaction entre les réformes structurelles des diplômes et les processus d'étude et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur



- Développement académique, professionnel et personnel des étudiants en tant que point clé de l'enseignement supérieur

### **Interaction des universités avec le monde du travail et la société civile**

Un des objectifs plus ou moins explicite de L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, en cours de formation, comme de l'Espace Européen de la Recherche a été d'encourager les universités à être plus actives vis à vis du développement économique et de la société civile. Tandis qu'il est affirmé, par exemple, dans la déclaration de Berlin que l'enseignement supérieur est un bien public et une responsabilité publique (cf. Ministres européens de l'enseignement supérieur, 2003), il a été souligné l'importance vitale de doter l'Europe des compétences nécessaires pour réussir dans une société mondialisée, basée sur la connaissance. Ceci suppose de communiquer à un large public l'importance des activités d'enseignement et de recherche, de partager le savoir avec la société et de renforcer le dialogue entre toutes les parties prenantes. Dans le même temps, on ressent la nécessité d'équilibrer contraintes économiques et opportunités.

Dans ce contexte, l'employabilité est devenue un objectif majeur du Processus de Bologne et de l'Espace européen de l'Enseignement Supérieur. Ceci est lié, au niveau des universités, à un certain nombre de changements nécessaires pour combler le fossé entre les qualifications des diplômés et les impératifs du marché de l'emploi. Je citerai ici la Commission Européenne (cf. Commission des communautés européennes 2006a) : “ Les universités devraient proposer des cursus innovants, des méthodes pédagogiques et des programmes de formation (ou des recyclages) comportant plus de compétences liées à l'emploi, de compétences spécifiques liées à la discipline (cf. Commission des Communautés Européennes, 2006a, p.S.7) et aussi des stages inclus dans les cursus. Dans le même temps, une plus large interaction avec le monde extérieur aidera les universités à rendre leurs activités d'enseignement et de recherche mieux adaptées aux besoins de la société civile de telle sorte que la société, les gouvernements et le secteur privé pensent que cela vaut le coup d'investir dans les universités. ”

Le cadre européen des qualifications souligne que “il est crucial de développer le savoir et les compétences des citoyens pour accroître la compétitivité et la cohésion sociale dans la communauté ” (Commission des Communautés Européennes, 2006b, p. 13). Les universités et par extension l’orientation et le conseil contribuent fortement à la satisfaction de ces demandes. De par sa nature, puisque les connaissances délivrées par l’université sont demandées par le monde du travail, l’enseignement universitaire est concerné par la formation de professionnels. Mais l’université a aussi sa propre valeur. Les étudiants ne sont pas seulement concernés par des compétences strictement disciplinaires. On leur transmet aussi des connaissances méthodologiques ainsi que l’aptitude à transférer les connaissances acquises dans un contexte vers d’autres situations. L’orientation et le conseil sont nécessaires pour aider les étudiants et les diplômés à utiliser ce savoir de manière explicite et à développer les outils qui les amèneront à construire leurs compétences personnelles et à se projeter dans le futur. Cela les aide de manière significative à trouver les moyens et les outils leur permettant de faire face aux exigences de l’université et par là même du monde du travail. Ainsi, cela contribue à développer, chez les étudiants, les compétences nécessaires à la gestion de carrière, compétences qui sont à la fois personnelles et demandées par la société

### **Interaction entre les réformes structurelles des diplômes et les processus d’étude et d’apprentissage dans l’enseignement supérieur**

Dans l’Espace Européen de l’enseignement supérieur, les cursus universitaires sont plus uniformément structurés que jamais. Ceci signifie que de nombreuses traditions universitaires en Europe doivent changer. Dans le même temps nos concepts et nos points de vue sur l’enseignement s’adaptent aux changements des circonstances extérieures. Ceci pourrait donner l’impression, dans certaines universités, d’une perte de leurs traditions. D’autre part, cette structure modulaire rend la vie universitaire et les études plus transparentes pour les étudiants; elle fait plus référence à la vraie vie. La réforme structurelle des diplômes vise à véhiculer une relation plus claire à la recherche, l’enseignement et la vie professionnelle du fait que les objectifs des cours sont plus explicites. Mais ce serait une méprise de penser que

maintenant avec le Processus de Bologne, la participation des étudiants à leurs choix d'étude va diminuer. Plutôt, à mon avis, les objectifs fixés pour les niveaux de l'enseignement supérieur, dans le cadre des qualifications européennes demande aux étudiants une participation active et réfléchie. Bien que l'on puisse percevoir l'organisation universitaire comme devenant après la réforme, étriquée, cette réforme ouvre une perspective réaliste sur la construction d'une méthodologie et d'un savoir disciplinaire spécifique. En ce sens, les étudiants sont conviés à devenir les acteurs de leur propre développement et à jouer un rôle actif dans leur processus d'apprentissage.

L'approche pro-active conduit à une nouvelle conception de l'apprentissage telle que l'apprentissage " auto régulé " (cf. Boekaerts et al., 2000). Ces conceptions ont pour but essentiel de fixer et d'atteindre des buts. Ceci inclut la compréhension sur la manière dont les processus internes et externes influencent les comportement de chaque étudiant face à l'apprentissage. Du fait de leur influence sur les processus d'apprentissage, l'orientation et le conseil jouent un rôle important dans le développement de cette compréhension. Les étudiants sont aidés à se placer dans leur processus d'apprentissage, et ainsi prennent conscience de la manière d'atteindre des compétences et des connaissances de bonne qualité.

Si nous pensons que l'acquisition de connaissances plus définies est une chance, cela nous aidera à développer une manière de mettre à jour les approches traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage en utilisant le meilleur des deux mondes.

### **Développement académique, professionnel et personnel des étudiants en tant que point clé de l'enseignement supérieur**

Dans le futur, le succès d'une université dépendra beaucoup du succès individuel de ses étudiants. Ceci a bien sûr des conséquences institutionnelles. Ceci nécessite de mettre l'étudiant au centre du processus d'apprentissage. Dans le cadre de cette approche centrée sur l'apprenant et sur les compétences, les motivations et les désirs des étudiants, l'interaction de leurs sentiments, leurs connaissances et leurs

comportements comme des questions posées par une séparation ou une attachement psychologique jouent un rôle explicite dans l'Enseignement Supérieur (cf. Rott et al. 2002 ; Rott et al. 2005).

De par leur nature, l'orientation et le conseil sont depuis longtemps centrés sur l'étudiant. Dans leur travail quotidien avec les étudiants, les professionnels ont appris beaucoup sur les besoins des étudiants sur leurs efforts pour faire face aux demandes qui leur sont faites et sur la manière d'équilibrer leurs apprentissages et leurs besoins de développement. Dans cette étape importante de la vie de l'étudiant, l'orientation et le conseil l'aident à prendre des décisions et à faire face aux processus.

Dans le cadre plus large de la formation tout au long de la vie et des perspectives d'évolution les étudiants peuvent considérer le temps passé à l'université comme une étape dans la construction de leur projet professionnel. Par l'acquisition d'une meilleure compréhension d'eux-mêmes, les étudiants peuvent accroître leurs compétences personnelles et découvrir leurs aptitudes à l'entrepreneuriat dans un contexte de compétition. Ils développent ainsi les compétences professionnelles nécessaires à mener à bien leur vie professionnelle. Pendant ce processus, la mise en forme et la poursuite des thèmes de vie jouent un rôle décisif selon Mark Savickas qui a introduit ce concept dans la construction du projet de carrière (cf. Savickas, 2005). Dans ce processus les étudiants peuvent découvrir le potentiel de leur monde intérieur et ses interactions avec le monde extérieur.

### **Perspectives d'un dialogue commun**

Acquérir du savoir tout en établissant un équilibre créatif entre le monde intérieur et extérieur des étudiants lance l'individu sur un processus à la fois limité et ouvert. De par sa nature même, l'équilibre en question est lié aux frontières de la génétique et de son histoire individuelle. Ceci conduit au paradoxe que le succès des étudiants et leur développements reposent sur leur conscience personnelle.

Dans une certaine mesure, l'initiation de ce processus d'évolution ressemble à la manière à laquelle le savoir est produit et enseigné à

l'université. Le savoir académique est basé sur – et contenu dans – l'approche méthodologique développée en relation avec l'objet qu'il explore. Cependant, de par sa nature, il demeure ouvert, il ne sera jamais fini et même les normes méthodologiques peuvent subir de grands changements c'est à dire que, dans une modification de paradigme, il n'y aucune limitation dogmatique et normative inhérente au processus. Cependant, dans le même temps, la recherche et plus encore l'application de la connaissance obtenue par la recherche ont besoin de valeurs basées sur l'éthique, qui, en fin de compte, doivent refléter les besoins humains et environnementaux, besoins qui à leur tour, peuvent être transformés en attente spirituelle. Une fois encore, le besoin d'un fondement éthique ne doit pas, et ne peut pas, dicter un ensemble de règles fixes, mais, il est lui-même pris dans un processus de développement étroitement imbriqué dans le développement du savoir. D'un point de vue extérieur, ce qui, en définitive, n'est pas possible pour nous, il pourrait être décrit comme un cercle hermétique englobant rien moins que notre connaissance de la vie humaine, sociale et évolutive et de son existence dans la nature. Le développement des étudiants interagit avec cet élément central de notre société du savoir.

Si c'est une vision accessible, comme le note le Conseil Européen “ contribuer à l'émancipation des individus de manière à ce qu'ils gèrent leur propre apprentissage et leur carrière ” (Conseil de l'Union Européenne, 2004, page 7), c'est ce qui amène les individus à faire face de manière positive à la pression d'une flexibilité grandissante de nos sociétés. Dans cette énorme tâche, l'Enseignement Supérieur peut être d'un grand secours. Le dialogue entre les décideurs de la politique de l'enseignement supérieur, les enseignants et les professionnels de l'orientation et du conseil, que nous voulons valoriser dans ce congrès, jouera un rôle décisif pour accomplir ce but.

## **Références**

Aherne, Declan, Figge, Peter & Rott, Gerhart (Ed.). (2002). Separation and Attachment in Higher Education. Fedora Psyche Conference in Copenhagen. Louvain-la-Neuve. FEDORA.

Boekaerts, Monique, Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (Ed.). (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego and London: Academic Press.

Commission of the European Communities (2000). Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council Establishing a Programme of Community Action to Encourage Cooperation Between Member States to Combat Social Exclusion. Retrieved April 25, 2006, from [http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2000/com2000\\_0368en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2000/com2000_0368en01.pdf).

Commission of the European Communities (2006a). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. COM (2006) 208 final. Retrieved September 29, 2006 from [kampela-leru.it.helsinki.fi/file.php?type=download&id=567](http://kampela-leru.it.helsinki.fi/file.php?type=download&id=567).

Commission of the European Communities (2006b). Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. COM (2006) 479 final. Retrieved September 29, 2006, from [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf).

Council of the European Union (2004). Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Retrieved April 3, 2006, from [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf)

EUA (2005). Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. Brussels: EUA.

European Ministers of Higher Education (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved June 9, 2006, from [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF).

Rott, Gerhart, Figueiredo Dias, Graca & Broonen, Jean-Paul (Ed.). (2005). *Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment*, FEDORA PSYCHE Conference in Lisbon, 2002. Louvain-la-Neuve: FEDORA.

Rott, Gerhart. (2006). The Fedora Bologna Workshop. Summary of the Bologna Workshop at the FEDORA Summer University, "Knowledge and Transitions: Challenges for Guidance and Counselling within the Context of Globalization and the Enlarged European Union", Cyprus 2005. Retrieved September 29, 2006, from [http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Fedora\\_Bologna\\_Workshopsummary\\_finalJuly2006.doc](http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/Fedora_Bologna_Workshopsummary_finalJuly2006.doc).

Savickas, Mark L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (ed.), *Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken: John Wiley & Sons.

Witte, Johanna (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/Universiteit Twente.

# EU Policy in Higher Education

**Ján Figel', Commissioner for Education, Training, Culture, and Multilingualism, European Commission**

---

Minister,  
Magnificency,  
President,  
Secretary General,  
Distinguished guests,  
Dear Ladies and Gentlemen!

## I.

Since the Middle Ages, European universities have been developing knowledge and defining values. They are still the building-blocks of Europe. They are also essential for growth in the knowledge economy. In 2000 the national leaders of the European Union launched the Lisbon process: Europe should become the world's leading knowledge-based economy and society. Progress has been uneven, so last year the Lisbon strategy was re-focussed on growth and jobs. However, the role of knowledge and education remains central. The nature of work is changing. Europe's workforce needs to be highly educated and needs to update its skills and knowledge fast. Universities must provide the correct mix of high-quality education. As well as their educational role, universities have an economic role – students need to find jobs, researchers contribute to science and industry, entire regions benefit from the stimulus of an active university. However, in many cases universities are not in a position to deliver their full potential.

Europe's universities were world leaders until the mid-20th century. They have since lost ground to the US and to emerging players such as China and India. Just to give you a few figures: 57% of the EU student-age population is enrolled in higher education. This is far below the US figure of 81%. Out of the top 50 universities in the 'Shanghai rankings', only 9 are from Europe, while 37 are from the US. The USA invests about 2.6% of its GDP in Higher Education, the EU 1.15%. Imagine



the contribution Europe's universities could make if their potential of knowledge, talent, and energy could be freed up.

## II.

University reform has been on the agenda for many years. It is the rationale of the Bologna process, which started in the 1990s. European countries agreed to develop a European Higher Education Area co-coordinating national reforms. The process now includes 45 countries. Although not all progress can be observed at the same pace, the EU25 is on track to meet the targets. Lithuania has made good progress. The process is inter-governmental, but the European Commission is fully involved. It uses many tools we developed in the 1990s (such as the European credit transfer system, diploma supplement, thematic networks). Our experience with mobility programmes highlighted the non-comparability of national systems. While the Bologna reforms are important, we need to go further – radically reform the way universities are structured, funded and regulated.

The June Communication on modernising Europe's universities identified gaps and highlighted nine areas for change, many of which are relevant for guidance. The gaps can be described as follows:

- Over-regulation and under-funding of education and research;
- Too much uniformity – over-reliance on a single university model;
- Problems with academic recognition and mobility across borders;
- Internal fragmentation into too many subparts – faculties, departments, etc. and not enough collective or cross-cutting effort;
- Too remote from industry and society;
- Poor career structures, whether for teachers or for researchers.

The Communication has identified nine areas for change:

- More mobility: Double the numbers of graduates who spend at least one term abroad or working in industry. All grants and loans should be portable within the EU.
- More autonomy from government and responsibility for managing their programmes, staff, resources. Universities should develop their own profiles.

- Partnerships with business. This is vital for innovation, relevant for education and secures additional funding.
- Curricular reform: Improving graduates' employability and making education more accessible.
- Funding: At least 2% of GDP (public and private funding). Fees: free access does not equal social equity.
- Interdisciplinarity: Focus on research domains rather than traditional disciplines.
- Build links with society.
- Reward excellence at the highest level.
- Make the European Higher Education Area and the European Research Area more visible and attractive: networks, internationalisation.

### III.

Let me now turn briefly to an initiative which ranks high on the Commission's political agenda: The European Institute for Technology (EIT). Traditional competitors – US and Japan – invest more and cluster knowledge and innovation on a scale Europe cannot reach. China, Korea, Singapore and soon India, Malaysia and Indonesia are moving from imitation to innovation. Integrating the three elements of the knowledge triangle, education, research and innovation is a must. We need to overcome the fragmentation of European research, achieve a critical mass, and bring business into the picture. Open and flexible concepts for partnerships with academia and business are necessary. The Knowledge and Innovation Communities (KIC) are the heart of our proposal. Joint ventures of universities, research organisations and business will be established. Up to 2013, the EIT will launch some 6 KICs. It should be operational already as of 2009.

### IV.

I would now like to touch briefly some other EU initiatives.

Efficiency and equity: Education is the backbone of the European social model. It has positive effects on health, quality of life etc. Education systems can and should be both efficient and equitable. Governments need to think of this in long-term planning and budget decisions.

Recommendation on key competences: The Recommendation identifies and defines the competences that everyone needs for living, learning and working in a knowledge society: languages, literacy, Information and Communication Technologies. Learning to learn; interpersonal competences – these are crucial for lifelong learning and for adapting to a changing world. This Recommendation should be translated into concrete measures, helping people to be prepared for real working life, and for the job market.

The European Qualifications Framework (EQF): People in Europe face too many obstacles when they try to move from one country to another to learn or work. It is also difficult to build upon previous education or training and move, for example, from vocational education and training to higher education. EQF will improve transparency and make national qualifications more understandable. It will thus promote access to education and training and increase mobility. It will be a voluntary instrument, given as a framework to which Member States can link their own qualification systems.

New integrated lifelong learning programme: Mobility and cooperation have been the core EU education and training initiatives, starting with the first exchange programmes in the 1980s. We are proud that these programmes are perhaps the best known of all European initiatives (notably the Erasmus Programme) and also proud of the well-documented high satisfaction levels of participants. We will continue to support cross-border cooperation in the new programme for lifelong learning that comes into operation start 2007. The programmes are ambitious. We want to reach more people and continue to support networks, curriculum development, and intensive programmes. New opportunities in modernising universities, virtual learning and university-business partnerships.

## V.

When it comes to making the right choices in life, the role of information and guidance is vital. You will all be familiar with the European guidance tools that have been developed.

I am pleased that the Finnish Presidency is planning a conference on lifelong guidance for November 2006. The conference will examine where each Member State stands on fulfilling its 2004 commitment to developing guidance. It will also examine where guidance and counselling can be improved:

- the transition from secondary to higher education,
- from undergraduate to postgraduate study;
- promoting links between employers, universities and students across Europe.

Educational guidance and counselling staff have a vital role to play in international cooperation: Advisory services are a key component in making European universities an attractive environment for international students. This applies both to educational matters such as the recognition of study periods and qualifications, and to administrative matters such as arrangements for obtaining visas and opportunities for temporary work. It also applies to day-to-day needs, such as accommodation – and these should not be underestimated. Over the years, we have supported projects in this area, especially through the Tempus Programme. But there is another role for advisors: establishing a worldwide network of European educational advisers. We have been supporting a project under Erasmus Mundus that demonstrates what such a network can do to boost European links with our partners around the globe. Lithuanian institutions have played a leading role in this project. They are also involved in two other Erasmus Mundus projects which promote the Baltic States as an attractive European region for international students and faculty. And judging by what I have seen in Vilnius today, I think they have every reason to do it.

Thank you for your attention.

# La politique de l'Union européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur

**Ján Figel', Commissaire Européen pour l'éducation, la formation, la culture et le multilinguisme, Commission Européenne**

---

Madame la Ministre,  
Monsieur le Recteur,  
Monsieur le Président,  
Monsieur le Secrétaire général,  
Chers hôtes,  
Mesdames et Messieurs,

## I.

Depuis le Moyen Âge, les universités européennes élargissent le savoir humain et définissent des valeurs ; elles continuent à former une composante essentielle du Vieux Continent. Elles sont, par ailleurs, indispensables à l'économie de la connaissance. En 2000, les dirigeants des États membres de l'Union européenne ont mis en chantier la Stratégie de Lisbonne, qui entend doter l'Europe des meilleures économie et société cognitives qui soient. Les progrès en la matière ont été inégaux et, l'an dernier, cette stratégie a donc été recentrée sur la croissance et l'emploi. Il n'empêche que connaissance et éducation conservent un rôle primordial. Le travail change de nature. La main-d'œuvre européenne doit posséder un haut niveau scolaire et moderniser sans tarder ses savoirs et ses aptitudes. Pour leur part, les universités doivent dispenser un enseignement de grande qualité et correctement équilibré. À leur fonction éducatrice vient s'ajouter une fonction économique : les étudiants doivent trouver un emploi, les chercheurs, contribuer à l'essor de la science et de l'industrie, et des régions entières, bénéficier du dynamisme qu'engendre une université active. Or, les universités sont souvent dans l'impossibilité d'exploiter tout leur potentiel.

Les universités d'Europe ont été les premières du monde jusqu'au milieu du 20<sup>e</sup> siècle. Depuis lors, elles ont perdu du terrain face aux États-Unis et aux nouveaux concurrents que sont la Chine et l'Inde, par exemple. Laissez-moi vous donner quelques chiffres. Par exemple, 57 % des citoyens communautaires en âge de le faire poursuivent des études supérieures ; c'est là un chiffre bien inférieur à celui des États-Unis : 81 %. Seules neuf universités européennes figurent dans les cinquante premières places du classement de Shanghai, contre trente-sept américaines. Les États-Unis investissent 2,6 % de leur produit intérieur brut dans l'enseignement supérieur, et les Européens, 1,15 %. Imaginez quelle serait la contribution des universités européennes si celles-ci pouvaient exploiter pleinement leurs connaissances, leur talent et leur énergie.

## II.

Cela fait des années que la réforme de l'université est à l'ordre du jour. Elle est au cœur du Processus de Bologne, qui a démarré dans les années quatre-vingt-dix : à cette époque, les pays européens avaient convenu d'aménager un espace européen de l'enseignement supérieur qui servirait à la coordination des réformes nationales. Ce processus rassemble maintenant quarante-cinq pays. Même si les choses n'évoluent pas partout à un rythme identique, il faut observer que les vingt-cinq États membres sont en passe d'atteindre leurs objectifs. La Lituanie a bien avancé. Le Processus est intergouvernemental, mais la Commission européenne y est pleinement associée. Il recourt à de nombreux outils que nous avons conçus dans les années quatre-vingt-dix, dont le système européen de transfert de crédits, les suppléments aux diplômes, les réseaux thématiques, etc. Nos programmes de mobilité ont montré qu'il était impossible de comparer les systèmes nationaux entre eux. Certes, les réformes contenues dans le Processus de Bologne sont importantes, mais nous devons aller plus loin et procéder à une refonte radicale des structures, du financement et de la réglementation des universités.

La communication de juin dernier sur la modernisation des universités européennes recensait diverses lacunes, ainsi qu'une série de

neuf domaines qui appelaient des changements et auxquels pouvaient s'appliquer des lignes directrices. Les lacunes sont les suivantes :

- réglementation excessive et financement insuffisant dans les secteurs de l'éducation et de la recherche ;
- trop grande uniformisation : confiance exagérée dans un modèle universitaire unique ;
- problèmes de mobilité transfrontalière et de reconnaissance des titres ;
- trop grand morcellement interne (facultés, départements, etc.) et manque d'activités collectives ou transversales ;
- éloignement excessif par rapport à l'industrie et à la société ;
- structures de carrière médiocres pour les enseignants comme pour les chercheurs.

Passons maintenant aux domaines appelant des changements :

- plus de mobilité : multiplier par deux le nombre de diplômés qui passent au moins un trimestre à l'étranger ou dans l'industrie ; les bénéficiaires de bourses et de prêts devraient pouvoir les mettre à profit sur tout le territoire de l'Union ;
- plus d'autonomie par rapport aux gouvernements et plus de responsabilités dans la gestion des programmes, des effectifs et des ressources par les universités elles-mêmes, qui devraient pouvoir développer leur propre identité ;
- partenariats avec les entreprises : c'est là un élément aussi vital pour l'innovation qu'utile pour l'enseignement, qui permet en outre d'obtenir des financements supplémentaires ;
- réforme des programmes : amélioration de l'aptitude à l'emploi des diplômés et facilitation de l'accès à l'éducation ;
- financement : au moins 2 % du PIB (financement par les secteurs public et privé) ; frais d'inscription : un accès gratuit n'est pas un gage d'équité sociale ;
- interdisciplinarité : mettre l'accent sur des domaines de recherche plutôt que sur les disciplines traditionnelles ;
- instaurer des liens avec la société ;
- récompenser l'excellence au plus haut niveau ;

- faire mieux connaître l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche et les rendre plus attrayants : réseaux, internationalisation.

### III.

Je voudrais évoquer brièvement une initiative qui figure en bonne place dans l'ordre du jour politique de la Commission : l'Institut européen de technologie. Nos sempiternels concurrents, les États-Unis et le Japon, investissent davantage et procèdent à des regroupements de savoirs et d'innovations dans des proportions qui sont hors de portée de l'Europe. La Chine, la Corée du Sud, Singapour passent de l'imitation à l'innovation et seront bientôt rejoints sur ce plan par l'Inde, la Malaisie et l'Indonésie. L'intégration des trois côtés du triangle de la connaissance – enseignement, recherche et innovation – est impérative. Nous devons venir à bout de la fragmentation de la recherche européenne, constituer une masse critique et faire entrer en scène les entreprises. Il est nécessaire de mettre au point des concepts de partenariat ouverts et souples entre milieux universitaires et milieux d'affaires. Les communautés de la connaissance et de l'innovation sont au centre de notre projet. Des activités communes seront organisées, qui associeront universités, instituts de recherche et entreprises. D'ici à 2013, l'IET, qui devrait être opérationnel dès 2009, mettra en chantier une demi-douzaine de CCI.

### IV.

Je voudrais maintenant dire quelques mots de plusieurs autres initiatives communautaires.

Efficacité et équité : l'éducation est l'épine dorsale du modèle social européen. Elle a un effet positif sur la santé, la qualité de la vie, etc. Les systèmes d'éducation doivent être, tout à la fois, efficaces et équitables et les gouvernements doivent tenir compte de cela dans l'établissement de leurs plans à long terme comme dans leurs décisions budgétaires.

Recommandation relative aux compétences essentielles : cette recommandation définit et recense les compétences dont tout un chacun a besoin pour vivre, apprendre et travailler dans une société cognitive : langues, lecture et écriture, technologies de l'information et de la com-



munication. Apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, autant d'outils indispensables pour l'adaptation à un monde en mutation. La recommandation devrait se traduire par des mesures concrètes qui aideraient le citoyen à se préparer aux réalités de la vie professionnelle et du marché de l'emploi.

Le cadre européen des certifications : en Europe, les gens se heurtent à de trop nombreux obstacles lorsqu'ils veulent s'installer à l'étranger pour y étudier ou y travailler. Par ailleurs, il ne leur est pas facile de s'appuyer sur leurs études ou leur formation antérieure pour, par exemple, franchir le pas entre l'enseignement et la formation professionnels, d'une part, et l'enseignement supérieur, d'autre part. Le CEC engendrera une transparence accrue et une meilleure appréhension des certifications nationales, facilitant ainsi la mobilité et l'accès à l'éducation et à la formation. Il fera office d'instrument non contraignant, d'une sorte de structure générale à laquelle les États membres pourront rattacher leurs propres systèmes des certifications.

Nouveau programme intégré en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie : depuis les premiers programmes d'échanges, dans les années quatre-vingt, la mobilité et la coopération sont des concepts phares de l'Union européenne dans le secteur de l'éducation et de la formation. Nous sommes fiers qu'elles soient sans doute les plus populaires de toutes les activités communautaires (je pense surtout ici au programme Erasmus), fiers aussi du fort indice de satisfaction relevé chez leurs participants – et dûment attesté. Nous maintiendrons notre appui à la coopération transfrontalière dans le contexte du nouveau programme pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui s'ouvrira début 2007. Il s'agit d'un programme ambitieux : nous voulons atteindre plus de gens et continuer à agir en faveur des réseaux, de l'élaboration des programmes d'études et des programmes intensifs. Des possibilités nouvelles s'offrent pour la modernisation des universités, l'apprentissage virtuel et les partenariats universités-entreprises.

## V.

Lorsqu'il s'agit de faire les bons choix dans l'existence, l'information et les conseils jouent un rôle primordial. Vous êtes tous familiers des outils d'orientation conçus par l'Union européenne.

Je me félicite que la présidence finlandaise ait prévu pour le mois prochain une conférence sur le thème de l'orientation tout au long de la vie. Ce sera l'occasion de faire le point sur les progrès de chaque État membre au regard des engagements pris en 2004 et de mettre le doigt sur les améliorations envisageables en matière d'orientation et d'encadrement :

- passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur,
- passage du 1er au 3e cycle,
- instauration de liens entre employeurs, universités et étudiants d'un bout à l'autre de l'Europe.

Le personnel d'orientation et d'encadrement pédagogiques a un rôle crucial à jouer dans la coopération internationale : les services de conseil sont un instrument clé pour conférer aux universités européennes la capacité d'attirer à elles des étudiants étrangers. Cela vaut pour les questions pédagogiques proprement dites, telles que la reconnaissance des périodes d'études et des certifications, comme pour les questions administratives, telles que les formalités d'obtention de visas et les offres d'emplois temporaires, sans oublier les besoins plus terre-à-terre – le logement, par exemple –, que l'on ne saurait sous-estimer. Depuis un certain nombre d'années, nous apportons notre soutien à des projets de ce genre, singulièrement par l'intermédiaire du programme Tempus. Mais le personnel que je viens d'évoquer est investi d'une autre mission encore : la mise sur pied d'un réseau mondial de conseillers européens. Nous contribuons, dans le contexte d'Erasmus Mundus, à la réalisation d'un projet qui montre ce que peut faire un réseau de cette nature pour renforcer les liens entre l'Europe et ses partenaires aux quatre coins de la planète.

Les institutions lituaniennes exercent une fonction prépondérante dans ce projet. Elles sont, par ailleurs, associées à deux autres projets relevant d'Erasmus Mundus et visant à transformer les pays baltes en une région européenne de choix pour les étudiants et les facultés du monde entier. À en juger par ce que j'ai vu aujourd'hui à Vilnius, je suis convaincu qu'elles ont toutes les raisons de s'y employer.

Je vous remercie de votre attention.

# The European Concept of University and the Enhancement of Students' Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society

Andy Gibbs, Representative of the EUA, Napier University Edinburgh

---

Good Morning

I am delighted to have been invited here. I'd like to thank the organisers for preparing such a stimulating programme in such a wonderful environment.

Contrary to what it says in the programme I am not a professor, so please immediately lower your expectations. The title of my presentation today is **The European Concept of University and the Enhancement of Students' Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society**. I will summarize the presentation by saying that I can find no clear overarching concept of a European University although there are aspirations both self imposed and externally driven and that the way to enhance students learning opportunities to cope with transitions in society is to improve the quality of higher education in Europe. I will suggest a way in which this may be done.

I am here as a representative of the EUA but please note not as a spokesperson, so the views presented here are my own, although they do draw heavily on the work of the EUA. I would like to tell you a little about who they are and their involvement with the European, and indeed their worldwide engagement with Quality in Higher Education.

## European University Association (EUA)

**EUA: main representative organisation of universities (c750) and their national Rectors' Conferences (34) in 46 countries across Europe**

**Mission: to promote coherence in European higher education and research through:**

**Policy development**

**Support to members (projects & services)**

**Particular focus on Bologna implementation**

**NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH**

The European University Association, as the representative organisation of both the European universities and the national rectors' conferences, is the main voice of the higher education community in Europe.

EUA's mission is to promote the development of a coherent system of European higher education and research. EUA aims to achieve this through active support and guidance to its members as autonomous institutions in enhancing the quality of their teaching, learning and research as well as their contributions to society.

For serving its members, both individual and collective, EUA's main focus is :

- Strengthening the role universities play in the emerging European Higher Education and European Research Areas (EHEA and ERA) through contributing to and influencing policy debate and developing projects and other membership services in the interest of its members;
- Working with member institutions through the organisation of membership services and the implementation of projects on key

issues that aim to improve quality and strengthen individual universities' European profiles;

- Enhancing the European dimension in higher education and promoting the flow of information through the organisation of regular meetings and conferences as well as through the preparation and publication of studies analysing current trends and highlighting examples of good practice;
- Providing advocacy on behalf of its members, both at the European level to promote common policies, and at the international level to promote increased cooperation and enhance the visibility of European higher education in a global context. ([http://www.eua.be/eua/en/about\\_eua.jsp](http://www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp))

The EUA has significantly contributed to discussion, debate and the construction of an emerging consensus around issues of Quality Assurance and Enhancement across Bologna Signatories. The projects outlined on this slide give an overview of their contribution.

## EUA & Quality

- Institutional Evaluation programme – 150+ institutions in 36 countries
- Quality Culture Project 134 institutions in 30 countries
- Trends – accompanying the Bologna Process
- Joint masters
- Doctoral Programmes
- European masters new evaluation methodology
- Higher Education Reform Project for Bologna Promoters
- Creativity in Higher Education
- Doctoral Careers
- European Quality forum
- Policy involvement at national and international levels

NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH

- Combining excellence with innovation
- an internationally renowned centre for teaching and research,
- an outstanding international track record for research and teaching excellence
- an excellent education enriched by our focus on applied research
- relies on a tradition of excellent research and teaching,
- the University's focus will be on providing excellent learning opportunities; excellence in selected areas of research;
- academic eminence in technology and the natural sciences as well as in other academic disciplines
- an internationally acclaimed, dedicated scientific University, our drive for quality in all areas is absolute.
- has come to occupy a leading position in higher education in country x and to enjoy a worldwide reputation for teaching and research.
- a vibrant, research-led university at the forefront of academic and scientific discovery
- well-known centre of education and research.
- The best of the best
- obtain a degree in one of the many areas of excellence of the University.
- set itself the goal of international excellence in the interdisciplinary research

NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH

I have had the pleasure of working on a number of these projects which signal a particular approach to Quality, especially the quality culture project to which I will return later.

Let us first consider the concept of a European University. I visited a European University yesterday evening – Vilnius University. I could see that it was a building, situated in Europe, a seat of learning that issues degrees. However a university is more than a building. Many students study online and never visit a university building, many students and indeed some European campuses are situated in Asia. Higher Education now takes place in the home, the workplace, colleges, community centres. Where once we may have considered that a good education prepares you for life, the growing realization that education is a resource for individuals, employers and nations has led to the pursuit of lifelong learning and a consequent change in the demographics of the student body. Our students are now school leavers, mature employed, mature career changers, third age, part time, full time, on campus, off campus, work based, local, national, international short course, degree

– anything but “traditional”. The diverse delivery points of higher education has also led to the use of the term Higher Education Institutions, which encompasses universities, so whereas universities were once “The Higher Education System” they are now but part of that system.

The European University, its resources, activities and outputs, which were once largely physical and tightly confined in time and space, now has the capacity to be global and unbounded by time and space.

Universities, in common with most of society has turned to the WWW to describe themselves to the outside world and I wondered whether by looking at the web I could gain some insight into the concept that European universities have of themselves (Slide Four). It looks like we are doing well in Europe! Institutions are characterized by international renown and excellence in teaching and research. This purposive sample was drawn from the institutional websites of less than 50% of participants attending a European Conference in Vilnius in October 2006. Maybe you recognize something from your own site? (Slide Four source – various websites of FEDORA conference participants).

It appears that excellence is central to the way universities describe themselves and a key component of their self concept. Only one institution quoted above makes it into the top 50 world ranked universities according to the Times Higher Education (THES, 2006) top 200 universities and only two European countries were in the top twenty. This is not to advocate league tables as a way of establishing the quality of an institution. If anything league tables impose conformity and uniformity on the concept of the university, when diversity is advocated within Europe. Neither is it a call to become more American in our approach. We must accept that league tables are influential in transmitting a message about our universities and the implication is that we are not doing as well as we could. Not least it’s a message to potential scholars seeking study or employment who may think they are a more reliable guide than the universities’ own claims of excellence.

Earlier today you will have heard a perspective on modernizing education and training in Europe which suggests that the European Union is not achieving its potential across a number of areas including participation, funding, preparing researchers for the workforce and despite what we see from universities themselves, excellence. The 4000 institutions, 17 million students and 435.000 researchers represent enormous human capital (EC, 2006). The message is clear, that amongst other matters, issues of regulation, management, autonomy and accountability need to be addressed to unlock this potential. Preparing European universities for the hard realities of global competition both in the wider economic setting and competition for students, researchers and resources is at the heart of Lisbon and Bologna and is viewed as a way of achieving excellence. Be reminded that securing the goals of the Bologna action lines is not an end point in itself. It outlines a course of action which will better prepare universities to respond to competition, it cannot guarantee that all will survive it.

Prof. Maria Rodrigues (2002), President of an advisory group to the EC on Social sciences, describes a great transformation in society that will involve new patterns of behaviour, values, relationships and institutional forms. He warns that a failure to help students cope with this transition will lead to social downgrading and exclusion and a labour market segmentation between those with voluntary mobility based on updated skills and those with involuntary mobility or immobility due to outdated skills.

Each of us only has to reflect on the experience of our own university education and compare it with the higher education delivered today in your own institutions to recognize that students today have, by and large a vastly different experience to your own. Not only are you preparing students to cope with the transformation in society, you do this from a position of having to cope with it yourselves. Of course we are all bounded by our experiences and perhaps because of this both ourselves and our colleagues find that we are locked into doing things because we either believe that this is how it should be or others tell us that's the way it should be. This is brought to life in daily institutional



discourse about roles, responsibilities and purpose. And I expect this audience can appreciate this in terms of the relationship between professional student services providers and educationalists, where boundaries are often blurred and new approaches are somehow assimilated into traditional roles rather than rethinking those roles.

Of course I realize that I have led you no closer to telling you what the concept of a European University is, only that it's not what it was. I have told you that the concept is changing rapidly and is in transformation, flagging up some areas to which you can pay attention. You are the actors whose everyday actions and steps will either lead us towards or away from a satisfactory outcome of the transformation. To a large extent it can be said that the mission of a university is to identify its mission and then pursue it with the utmost vigour.

This is one of the reasons that the EUA's work in quality is important as it links a participative bottom up approach to clear and coherent leadership actions and places improving Quality at the core of university activity. It stands on a continuum of quality related activities which has Quality Assurance at one end and Creativity at the other. Of course we need them both to ensure improvement and public accountability. However the promotion of a quality culture and fostering of creativity do provide a way forward in the Enhancement of Students' Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society because the best way to do this is to improve the quality of what is done within an institution.

The European Quality Culture Project (EUA, 2006) was a four year project that involved 134 institutions grouped into eighteen networks. Six networks each year undertook a cycle of critical self-reflection, action planning and evaluation within their own institutions on a pre-selected theme. Each network was deliberately comprised of diverse institutions in the belief that this would not interfere with providing institutional definitions of quality culture and would identify clear generic components of a Quality Culture. I led a network that comprised of two applied science institutions, a traditional university, an agricultural university, an academy of performing arts and a private university. Our

preselected topic was on Student Services. The networks met on three occasions to peer review activity, compare and contrast approaches and outcomes, and identify key points of agreement and divergence.

Whilst it is not the aim of today's paper to discuss this particular network I can confirm that amongst those six institutions there were deeply contrasting views of students. These ranged from treating students as customers with comprehensive support strategies through to "they are lucky to be here, they are on their own and have to fight to survive". Needless to say these perceptions had exceptional consequences for student support services. It was also possible to identify sharp divisions between academic and student support services staff and often clear misunderstanding of each other's role. This is characterized by the comment of one participant "Professors spend all year teaching students so they can examine them and tell them how stupid they are".

You will no doubt find it helpful if I told you a clear definition of "Quality Culture" but to do so would be missing the point. The essence of a quality culture is of institutions taking responsibility for quality and ensuring that they have the institutional autonomy to set their own mission and goals. To this extent each institution has to set its own goals for quality, based on quality improvements and measured against its mission. Active engagement with all, the university community stakeholders promotes individual responsibility in doing this.

The key learning from the project, which has informed the development of a number of policy initiatives, is that:

- a) as a multi-faceted concept, quality is difficult to define and must be contextualized.
- b) a higher degree of institutional autonomy translates into a more mature and effective internal quality culture and is associated with a definition of quality as improvement. Less autonomous institutions have a narrow perspective that is confined to accreditation and lead to a compliance driven, bureaucratic and less effective internal quality culture.

- c) agreement on a formative rather than a punitive approach to quality culture and a stress on staff development schemes.
- d) appreciation of the central role students can play in quality culture.
- e) emphasis on the external stakeholders' role in quality culture, while stressing the need to set appropriate boundaries on their relationship with the institution.
- f) success factors for effectively embedding a quality culture include the capacity of the institutional leadership to provide room for a grass-roots approach to quality (wide consultation and discussion) and to avoid the risk of over-bureaucratisation.

The modernization of European Universities is part of a wider transformation in society, sweeping away traditional preconceived concepts of a European University. As key individuals we need to play our part in shaping the culture that will define European Universities and ensure that students of the future will be assured that we can deliver an educational experience that will make them want to choose to study at a European University exactly because it provides excellent learning opportunities to cope with transitions in society.

Thank you for your attention.

Andy Gibbs  
October 2006

Times Higher Education Supplement (2006) World University Rankings 6/11/06

European Commission DG Education and Culture (2006). Communication from the Commission to the Council and European Parliament – Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf)

European University Association (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project (2002-2006). Retrieved from [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

# Le concept européen d'université et la valorisation des possibilités d'apprentissage des étudiants face aux transitions de la société

**Prof. Andy Gibbs, Représentant de l'EUA, Napier University Edinburgh**

---

Bonjour!

Je suis heureux d'avoir été invité à ce congrès. Je souhaite remercier les organisateurs d'avoir préparé un programme aussi intéressant dans un lieu aussi merveilleux.

Contrairement à ce qui est écrit dans le programme, je ne suis pas professeur; donc, s'il vous plaît, revoyez à la baisse vos attentes! Le titre de ma présentation d'aujourd'hui est: "Le concept européen d'université et la valorisation des possibilités d'apprentissage des étudiants face aux transitions de la société". Je résumerai mon propos en disant qu'en dépit d'ambitions à la fois imposées de l'intérieur et commandées de l'extérieur je ne trouve pas de définition claire et admise par tout le monde de «l'université européenne»; par ailleurs, améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Europe augmentera les possibilités d'apprentissage des étudiants face aux transitions de la société. Je vais suggérer une manière de le faire.

Je suis ici en tant que représentant de l'EUA mais notez bien que je ne suis pas son porte parole; aussi, les perspectives que je développerai ici me sont propres bien qu'elles pèsent lourdement sur le travail de l'EUA. Je commencerai par vous parler un peu de ce qu'est l'EUA, de son implication vis à vis de l'Europe et, bien sûr, de son engagement international pour la qualité dans l'enseignement supérieur.

## Association des Universités Européennes (EUA)

**EUA:** Principal organisme représentatif des universités (environ 750) et de leurs conférences des Présidents (34) dans 46 pays européens.

**Mission:** Promotion de la cohérence dans l'enseignement supérieur et la recherche par:

développement des politiques  
aide aux membres (projets et services)  
Attention particulière à la mise en place du  
Processus de Bologne

NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH

L'Association des Universités Européennes (EUA), organisation représentative à la fois des universités européennes et des conférences nationales de leurs présidents est la voix principale de la communauté universitaire en Europe.

Promouvoir le développement d'un système cohérent de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe, telle est la mission de l'EUA. Pour réaliser cet objectif, l'EUA apporte à ses membres, considérés comme des institutions autonomes, aide et conseils améliorant la qualité de leur enseignement, de leur savoir et de leur recherche comme de leur apport à la société.

Pour servir ses membres, tant les individus que les collectivités, les principaux objectifs de l'EUA sont:

- Renforcer le rôle joué par les universités dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et l'Espace Européen de la Recherche (EHEA et ERA) en participant et influençant le débat politique et en développant des projets et des services intéressant ses membres

- Travailler avec les institutions adhérentes en organisant des services pour les membres et en mettant en œuvre des projets concernant des questions visant à améliorer la qualité et à renforcer les profils des universités européennes
- Accroître la dimension européenne de l'enseignement supérieur et favoriser la circulation de l'information en organisant des réunions et des conférences régulières comme en publiant des études analysant les orientations et soulignant des exemples de bonnes pratiques.
- Procurer à ses membres des arguments au niveau européen pour élaborer des politiques communes et au niveau international pour promouvoir une coopération plus importante et accroître la visibilité de l'enseignement supérieur européen dans le contexte de la mondialisation. . ([http://www.eua.be/eua/en/about\\_eua.jsp](http://www.eua.be/eua/en/about_eua.jsp))

L'EUA a contribué de manière significative au débat et à la construction d'un consensus autour de l'assurance qualité parmi les signataires du Processus de Bologne. Les projets présentés donnent un aperçu de sa contribution. Les thèmes abordés dans ce domaine par l'EUA sont les suivants:

## L'EUA et la qualité

- Programme d'évaluation des institutions - Plus de 150 établissements dans 36 pays
- Projet de culture de la qualité: 134 établissements dans 30 pays
- Orientations - accompagnement du processus de Bologne
- Masters communs
- Programmes doctoraux
- Nouvelle méthodologie pour l'évaluation des masters européens
- Créativité dans l'enseignement supérieur
- Carrières des docteurs
- Forum européen de la qualité
- Implications politiques au niveau national et international

NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH

- Combiner excellence et innovation
- Un centre de recherche et d'enseignement reconnu à l'échelle internationale
- Une excellence en recherche et enseignement qui a remarquablement fait ses preuves à l'échelle internationale
- Une formation excellente enrichie par l'attention que nous portons à la recherche appliquée
- S'appuie sur une tradition d'excellence en recherche et enseignement
- L'université visera à fournir l'excellence dans les possibilités de formation et dans des domaines de recherche ciblés
- Excellence dans l'enseignement de la Technologie et des Sciences expérimentales, comme dans les autres disciplines
- Une université scientifique reconnue au niveau international, notre objectif dans tous les domaines est absolu
- Une université doit occuper une position importante dans son pays et jouir d'une réputation mondiale pour son enseignement et sa recherche
- Une université dynamique motivée par la recherche en première ligne de la découverte scientifique
- Un centre reconnu de formation et de recherche
- Le meilleur du meilleur
- Obtenir un diplôme dans un des nombreux domaines d'excellence de l'université
- Se fixer comme but l'excellence internationale dans la recherche interdisciplinaire

NAPIER UNIVERSITY  
EDINBURGH

J'ai eu le plaisir de travailler sur un certain nombre de ces projets qui traitent d'une approche particulière de la qualité, tout particulièrement du projet de culture de la qualité sur lequel je reviendrai ultérieurement.

Considérons tout d'abord ce qu'est une université européenne. J'ai visité hier une université européenne, l'université de Vilnius. J'ai vu un bâtiment, situé en Europe, un haut lieu du savoir délivrant des diplômes. Cependant une université est beaucoup plus qu'un bâtiment. De nombreux étudiants étudient "en ligne" et ne fréquentent jamais l'université. De nombreux étudiants, et bien sûr, certains campus européens sont situés en Asie. L'enseignement supérieur est maintenant délivré à la maison, sur les lieux de travail, dans les collèges et les maisons de jeunes. Autrefois, nous pouvions avoir considéré qu'une bonne éducation prépare pour la vie; maintenant, considérer l'éducation comme une ressource pour les individus, les employeurs et les nations conduit à la formation tout au long de la vie et aux modifications de la démographie du corps des étudiants qui en découlent. Nos étudiants sont tout sauf "traditionnels", ils ont quitté l'école, ce sont des employés confirmés, ils changent d'emploi, ils appartiennent au 3ème âge, ils travaillent à temps partiel, à plein temps, sur le campus ou loin du campus, ils occupent un emploi, ils préparent un diplôme ou suivent quelques cours. La diversité des lieux délivrant de l'enseignement supérieur a conduit à utiliser le terme "Institutions d'Enseignement supérieur" qui comprend les universités. Ainsi, tandis que les universités étaient "le système d'enseignement supérieur", elles ne sont maintenant qu'une partie de ce système.

L'université européenne, ses ressources, ses activités et ses productions qui étaient étroitement confinées dans le temps et dans l'espace ont maintenant la possibilité d'être mondiales et non limitées dans le temps et dans l'espace.

Les universités, comme la plupart des organismes ont adopté le système web pour se présenter au monde extérieur et je me demande si, en consultant leur site web, je peux saisir l'image qu'elles veulent donner



d'elles-mêmes. Un échantillon significatif a été tiré des sites institutionnels de moins de 50% des participants au congrès de Vilnius en octobre 2006. Il montre que les européens se débrouillent bien (!) et que les institutions sont caractérisées par un renom international et l'excellence en recherche et en enseignement.

Lorsqu'elles se présentent à nous, les universités mettent en avant leur excellence ; c'est un des éléments essentiel de leur propre représentation. Or seule une institution de cet échantillon se trouve dans les 50 meilleures universités, d'après le classement des 200 universités (Times Higher Education THES 2006) et seulement 2 pays européens se trouvent dans les 20 premiers. Au moment où la diversité est recommandée en Europe, ces classements imposent conformité et uniformité, on ne peut donc pas préconiser les classements comme moyen d'établir la qualité d'une institution. Ceci n'est pas non plus un appel à adopter une approche plus américaine. Nous devons accepter l'importance des classements pour transmettre un message à nos universités et pour dire que nous ne travaillons pas aussi bien que nous pourrions. C'est au moins, un message adressé aux étudiants potentiels recherchant des études ou un emploi qui peuvent penser que ces classements sont plus fiables que les déclarations d'excellence des établissements.

Précédemment, vous avez écouté une présentation des perspectives en matière de modernisation de l'éducation et de la formation en Europe qui suggère que l'Union Européenne n'a pas atteint son maximum dans un certain nombre de domaines tels que la participation, le financement, la préparation des chercheurs au marché de l'emploi et en dépit de ce que les universités elles mêmes nous présentent, l'excellence. Les 4000 établissements, 17 millions d'étudiants et les 435 000 chercheurs représentent un énorme capital humain (EC, 2006). Le message est clair: entre autres, les questions de régulation, de direction administrative, d'autonomie et de responsabilité financière doivent être abordés pour débloquer ce potentiel. Préparer les universités européennes à la fois aux dures réalités d'une compétition mondiale dans un cadre économique plus large et à une rivalité en matière d'étudiants, de chercheurs et de ressources est au cœur des Processus de Bologne et de Lisbonne; on peut considérer cela comme un moyen d'atteindre

l'excellence. Rappelez vous qu'atteindre les objectifs du processus de Bologne n'est pas une fin en soi. Il passe en revue une série d'actions qui prépareront mieux les universités à la compétition mais ne peuvent garantir que toutes survivront.

Le Professeur Maria Rodrigues (2002), président d'un groupe consultatif de la Communauté Européenne sur les sciences sociales décrit une grande transformation de la société qui impliquera de nouveaux modèles de comportements, valeurs, relations et de nouvelles structures institutionnelles. Il nous avertit que, ne pas aider les étudiants à faire face à cette transition conduira à une dévalorisation, à l'exclusion et à une segmentation du marché du travail entre ceux qui affichent une mobilité volontaire basée sur des compétences mises à jour et ceux ne souhaitent pas de mobilité ou sont immobiles du fait de compétences obsolètes.

Chacun de vous doit réfléchir à l'expérience de sa propre formation universitaire et, en la comparant avec ce qui est proposé maintenant dans le même établissement, reconnaître que les étudiants d'aujourd'hui ont une expérience globalement très différente de la vôtre. Non seulement vous préparez les étudiants à faire face aux transformations de la société mais vous êtes en situation de le faire parce que vous y avez fait face vous mêmes. Bien sûr, nous sommes tous liés par nos expériences et peut être à cause de celles ci, nos collègues et nous trouvons que, dans nos réalisations, nous sommes liés soit par la conviction que nous les faisons comme elles doivent être faites, soit par l'obligation de les faire ainsi. Ceci est évoqué dans les discussions quotidiennes sur les rôles, les responsabilités et les objectifs. J'espère enfin que vous pouvez évaluer ceci en terme de relations entre les professionnels qui fournissent des services aux étudiants et les éducateurs, là où les frontières sont souvent floues et où les nouvelles approches consistent souvent à copier les usages plutôt qu'à les repenser.

Bien sûr, je réalise que je n'ai pas été si près de vous dire que nous travaillons sur ce qu'est une université européenne et pas sur ce qu'elle était. Je vous ai dit que ces dernières sont en pleine mutation et que cette mutation est rapide. J'attire votre attention sur quelques domaines

qui sont en perte de vitesse. Vous êtes les acteurs de cette transformation; les actions quotidiennes vous rapprocheront ou vous éloigneront d'une issue satisfaisante. Plus généralement, on peut dire que la mission d'une université consiste à identifier son objectif et ensuite à le poursuivre avec la plus grande vigueur.

C'est une des raisons pour laquelle le travail de l'EUA sur la qualité est important car il relie une approche participative pyramidale d'actions claires et cohérentes et place l'amélioration de la qualité au centre de l'activité des universités. Elle repose sur un continuum d'activités liées à la qualité présentant à une extrémité l'Assurance Qualité et à l'autre bout la créativité. Bien sûr, nous avons besoin des deux pour garantir les progrès et la responsabilité. Cependant, la promotion d'une culture de la qualité et l'encouragement de la créativité fournissent une voie vers "l'amélioration des possibilités d'apprentissage des étudiants pour faire face aux transitions dans la société", car la meilleure manière de le faire consiste à améliorer la qualité de ce qui est fait au sein de l'institution.

Le projet européen "Culture qualité" (EUA, 2006) était un projet sur 4 ans impliquant 134 institutions regroupés suivant 18 réseaux. Six réseaux ont entrepris chaque année, sur un thème choisi d'avance, un cycle de réflexion, d'actions programmées et d'évaluation au sein de leur propres institutions. Chaque réseau comportait délibérément plusieurs institutions en faisant en sorte que ce n'interfère pas avec les définitions de la culture de la qualité des institutions et que cela permette d'identifier clairement les composantes génériques d'une culture de la qualité. J'ai dirigé un réseau comprenant deux établissements de sciences appliquées, une université traditionnelle, une Ecole d'agriculture, une académie d'arts du spectacle et une université privée. Notre thème de travail était "les services étudiants". Les réseaux se sont réunis trois fois pour s'interroger sur un bilan, comparer et opposer les approches et les conclusions ainsi qu'identifier les principaux points d'accord et de divergence.

Bien que ce ne soit pas l'objectif de ce document de discuter de ce réseau en particulier, je peux confirmer qu'entre ces six institutions les

points de vue concernant les étudiants différaient fortement. Cela allait de traiter les étudiants comme des clients et de développer à leur égard une stratégie d'assistance jusqu'à dire d'eux: "Ils doivent être contents d'être là, ils sont autonomes et doivent se battre pour survivre". Ce n'est pas la peine de dire que ces différentes approches ont eu des conséquences importantes sur les services d'aide aux étudiants. Il a aussi été possible d'identifier des différences notoires entre les personnels des services pédagogiques et des services d'aide aux étudiants ainsi qu'une nette incompréhension de leur rôle respectifs. Ceci est caractérisé par la phrase suivante d'un participant: "Les professeurs passent une année entière à enseigner pour finalement faire passer un examen et traiter leurs étudiants d'idiots"

Cela vous aiderait sans doute que je vous donne ici une définition claire de la "culture de la qualité" mais en le faisant j'omettrais quelque chose d'essentiel. L'essence de la culture de la qualité réside dans des institutions prenant la responsabilité de la qualité et s'assurant que leur autonomie institutionnelle permet de réaliser leurs missions et leurs objectifs. Dans ce but, chaque institution doit mettre en place ses propres objectifs de qualité basés sur le développement de la qualité et mesurés à l'aune de ses missions. Dans la communauté universitaire, un engagement actif avec tous les décideurs met en avant la responsabilité individuelle.

De ce projet qui a été à l'origine de nombreuses initiatives politiques sont sortis les enseignements suivants:

- a) En tant que concept possédant de multiples facettes, la qualité est difficile à définir et doit être remise dans son contexte.
- b) Un haut niveau d'autonomie des institutions conduit à une culture de la qualité interne plus mature et efficace; elle est associée à une définition de la qualité comme progrès. Les institutions moins autonomes offrent une perspective étroite limitée à l'habilitation qui conduit à une culture de la qualité pilotée par la conformité, bureaucratique et moins efficace.
- c) Un accord sur une culture de la qualité formatrice plutôt que punitive et un accent mis sur le développement des équipes.

- d) Le rôle central que les étudiants peuvent jouer dans la culture de la qualité.
- e) Importance du rôle des décideurs externes dans la culture de la qualité, tout en mettant l'accent sur la nécessité de fixer avec l'institution des limites appropriées.
- f) Les facteurs de réussite pour ancrer de manière efficace la culture de la qualité comprennent la capacité de la direction de l'institution à prévoir une approche de la qualité "au ras des pâquerettes" (larges confrontations et discussions) et à écarter le risque d'une surbureaucratiation

La modernisation des universités européennes est une partie d'une plus vaste transformation de la société, balayant les représentations préconçues de l'université européenne. Nous sommes des personnes importantes et nous devons jouer notre rôle pour donner forme à la culture qui définira les universités européennes; ainsi, les futurs étudiants auront l'assurance que nous pouvons leur fournir des formations universitaires qui les amènent à choisir d'étudier dans une université européenne car cet établissement leur apportera la possibilité d'une excellente formation pour faire face aux transitions dans la société

Merci pour votre attention

Andy Gibbs  
 Octobre 2006

### **Bibliographie**

Times Higher Education Supplement (2006) World University Rankings 6/11/06

European Commission DG Education and Culture (2006). Communication from the Commission to the Council and European Parliament – Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf)

European University Association (2006). Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project (2002-2006). Retrieved from [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

# Positive emotions and Learning: Implications for Higher Education

Anastassios Stalikas<sup>1</sup>, Ph.D., Marilyn Fitzpatrick<sup>2</sup>, Ph.D., Michalis Tsagarakis<sup>1</sup>, doctoral candidate, and Christina Seryianni<sup>1</sup>, doctoral candidate

---

The present contribution examines the relationship between positive emotions and learning, and the implications of such relationship for learning in higher education. The questions that this contribution answers are: What are positive emotions? How come we have not studied positive emotions earlier? What brought about the recent interest for positive emotions? What do we know about the role of positive emotions? What is the recent theorizing on the role of positive emotions? In what manner are positive emotions implicated in learning – change? And, what are the future directions?

## What are positive emotions?

There is a plethora of definitions regarding positive emotions stemming from different historical periods, disciplines, and perspectives including among others, theology, philosophy, psychology, psychiatry, biology, and neuropsychology. However, the common and overlapping elements of most definitions can be briefly and schematically organized into three distinct categories.

The first category refers to the positive sensation of pleasure. It refers to the pleasure that satisfies the senses; a good meal, a pleasant odour, or taking a nap. The second category involves the positive emotion of achievement, and describes the emotions experienced following the completion or achievement of a goal; getting a degree, finishing a work project, or building a house are examples of such achievements. In this category, the experiencing of positive emotion comes as a result of a systematic, methodical, and often painful and difficult process. It

---

1 Department of Psychology, Panteion University of Social and Political Sciences, 136 Sygrou Ave. 17671, Athens, Greece, [anstal@panteion.gr](mailto:anstal@panteion.gr)

2 Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, 3700 McTavish Street, Montreal, QC, H3A 1Y2, Canada, [marilyn.fitzpatrick@mcgill.ca](mailto:marilyn.fitzpatrick@mcgill.ca)

represents the completion of an effortful process which was not necessarily pleasurable but rather challenging. This category of positive emotions involves the satisfaction, pride, or contentment that signifies the accomplishment of goals that one has set up for oneself and correspond to one's own personal standards, aspirations, and expectations.

The third category of experiencing positive emotions describes the experiencing of living one's life according to one's values, virtues, beliefs, or morals. The difference between the second and third categories is that while the standards in the second category are defined in terms of personal expectations of achievements, in the third category, they are defined by social, political, philosophical or moral guidelines; it describes living one's life according to self-chosen universal principles that characterize human beings and belief systems. Such principles may include justice, honesty, generosity or love.

In other words, the experiencing of a positive emotion refers to one of three distinct sources of 'positiveness'; getting pleasure, getting satisfaction out of accomplishments, and getting satisfaction out of living according to ideals that a person adheres to.

### **How come we did not study positive emotions earlier?**

The role of positive emotions in a variety of settings and in relationship to many variables dates back to the 1960's. Yet, until the end of the 1980's their study and theoretical formulations are fragmented, partial, or tangential. The findings of this era – correlational in nature – indicate that subjective happiness correlates with longevity, or that good mood is related to leniency. The overall conclusions from these research findings indicate that positive emotions, mood, or positive state of being, relate to certain types of health-promoting thoughts and behaviours. Yet, during this period, there is an absence of any theorizing as to the manner in which positive emotions may influence better health. Similarly, most theories of emotions describe almost exclusively the genesis, role, development and function of negative emotions. They describe anger, pain, jealousy, fear, and they prescribe to negative emotions the role of a motivating force, an action potential; the preparation of the person to fight or flight. These theories describe minimally the role of positive emotions, and prescribe no adaptive role to them.

We hypothesize that a partial explanation for the absence of theorizing about the adaptive role of positive emotions may be found in two dimensions. The first refers to the philosophical background upon which western society and psychology was founded and developed in the Ninetieth Century and the Judeo-Christian credo that were prominent at the time. We suggest that this tradition was suspicious and cautious about the role of positive emotions.

The basis of the Judeo-Christian tradition is the Ten Commandments, commandments which guide what human beings ought to do to reach salvation (Adams, 1999; Alston, 1990). In addition to the Ten Commandments, in the medieval times, the seven mortal sins were added (Arthur, 2005; Audi & Wainwright, 1986; Austin, 2003; Beaty, 1990; Beaty, Fisher, & Nelson, 1998).

Later, during the Victorian times, the notions about how people should appear, think, feel, and behave were also added. All these guidelines excluded and prescribed caution to experiencing positive emotions. This caution was prescribed primarily because of the theological doctrine which describes human beings as having soul and body, and specifies that the devil gains access to the soul via the body and the experience of positive emotions (Dawkins, 2006).

Consequently, experiencing positive emotions can lead to sin and eternal damnation; human beings should be very careful about ‘feeling good’ or allowing positive emotions to rise, since this may be the way that the devil infects one’s soul and leads him astray from salvation (Donagan, 1977).

At the same time that positive emotions were treated with caution and suspicion, negative emotions were presented as quintessential and valorised; no pain, no gain. If you do not work hard, if you don’t suffer enough, you do not accomplish salvation (Boylan, 2004; Clark, James, & Poortenga, 2003).

In other words, we argue that somehow, in our philosophical context, positive emotions were treated with suspicion. The underlying belief was that experiencing positive emotions leads to laziness and stagnation. Therefore there was real suspicion about experiencing some positive emotion, unless it was related to the faith or stemming out from living according to the religious standards of the time (Anscombe, 1958).



To this suspicion of experiencing positive emotions, the equation of the private and the public life was added during the Victorian times; human beings should behave the same way in public and in private. There was no distinction between private and public imposing uniform behaviour both in the agora and in the bedroom. This led to the promotion of a disciplined behaviour with strict rules.

Finally, an equation between thinking, feeling and acting was also added. Thinking an immoral act was as immoral as performing the act. Feeling or fantasizing an immoral act was as damning as performing the immoral act. All these regulations and beliefs resulted in a systematic expulsion of experiencing positive emotions (Copan, 2003).

The second refers to the identity of Psychology as a discipline. Psychology, clinical and counselling psychology, was born out of a need to heal psychological wounds (Stalikas, 2003a, 2003b). Psychotherapy represented the alternative way to treat pathology that Psychiatry failed to treat. Therefore, it is evident that as a discipline psychotherapy focused on negative emotions, symptoms and attempted to heal them. By definition the priority was not in assisting the development of well-being but rather in assisting the cessation of suffering; how to help individuals to move from a suffering to a non-suffering place (American Psychological Association, 1956; The Counseling Psychologist, 1984; Tyler, 1992). Which in a sense, created the notion that the absence of pain leads to well being.

### **How come the situation changed?**

We suggest that there are at least four developments that contributed to the change of attitude towards experiencing positive emotions; the development of human rights, the development of civil rights, the change in defining well-being and the satiation with the pathology model (Stalikas & Fitzpatrick, in press).

After the II W.W., with the establishment of the United Nations and the socio-political changes, the notion of human rights became central. Human rights were established and included a wide range of values, reflecting the diversity of human circumstances and history, conceived as universal, applying to all human beings everywhere, as fundamental, and referring to essential or basic human needs. These include the rights

to life, liberty, freedom of speech, worship, and work. The establishment of these rights modified the view humans had about themselves and allowed the revision of the aforementioned axioms which excluded the experiencing of positive emotions (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

The second major shift in the perception of human nature and rights involves the further development of civil rights. Following the original Civil Rights Act of 1875 in the USA, a renewed interest between 1950–1970 led to the expansion of civil rights to prohibit discrimination for reason of colour, race, religion, gender, sexual orientation, or national origin, ensure equal voting rights, equal pay for men and women, and ban discrimination against disabled persons. These developments radically changed the manner in which human beings are viewed, and allowed for changes in the definition of well-being.

The change in defining well-being represents the third major force that de-stigmatized the experiencing of positive emotions. Well-being stopped being equated to the absence of pain.

Finally, within this framework, the pursuit of treating pathology and healing psychological wounds came to a saturation point. The development of psychological interventions and psychiatric medication did not meet the scientific expectations. Albeit the development of specific interventions, therapies, medications, we were unable to uproot psychological suffering and pathology. The combat against, for example, depression, schizophrenia or mania, was not won. Today depression is on a rise, and schizophrenia remains, statistically speaking, at a steady rate (Seligman, 2002).

At this point – and based on an accumulated research-knowledge regarding the role of positive emotions –, the notion that promoting health in addition to fighting pathology was conceived and the role of experiencing positive emotions as an agentic factor started to be systematically examined (Fitzpatrick & Stalikas, in press; Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Maynard, Helms, Haney, Siegler, & Barefoot, 2000)

### **What do positive emotions have been found to be related to?**

The research findings indicate that there is a strong relationship be-

tween positive emotions, positive characteristics and traits, and a wide range of phenomena that include cognitive, emotional, physical, neurological and physiological variables. It seems that a positive outlook relates to longevity, better health, less colds, lower incident of heart attacks, faster and better recovery from major surgery, higher resilience (Lyubomirsky, King & Diener, 2005), ability to face adversities and difficulties in life, creativity, problem-solving (Erez & Isen, 2002), coping (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002), higher satisfaction in life and at work, better brain activity (Pomerantz, Wang, & Fei-Yin Ng, 2005), increased marital satisfaction, forgiveness, and even moral beauty development (Ashby, Isen, & Turken, 1999).

These research findings represent the accumulated knowledge and date back to 1950's. It is this accumulation of these research findings that led researchers and academics to systematically explore the manner and the underlying mechanisms that can describe and explain the agentic role of positive emotions. This led to the development of theoretical propositions and models. There were also studies on positive traits like resilience, hardiness, and temperament (Alvarez & Nemeny, 2001; Needles & Abramson, 1990; Tugade & Fredrickson, 2004), positive personality characteristics, (Mayne & Bonnano, 2001) or states (Seligman, 2002a) and their relationship to a wide range of variables like stress (Foa & Kozak, 1991), coping (Folkman & Moskowitz, 2000; Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004), marital satisfaction (Waldinger, Schulz, Hauser, Allen, & Crowell, 2004), longevity (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001), attachment (Feeney, 1999), physical health (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001), and burnout (Cameron, Dutton, & Quinn, 2003).

## **What are the latest theories we have?**

### **Broaden-and Build**

Until the publication of the theory of B. Fredrickson (1998) there was a lack of theoretical propositions about the adaptive role of positive emotions. The theory of Frederickson distinguishes the role of negative and positive emotions. In her model she argues that negative emotions have an adaptive role for our survival. The emotions of fear or anger are important since they motivate human beings to act according to the envi-

ronmental demands. It is adaptive to feel fear in darkness since it motivates the search for shelter and thus increases the safety of the individual. It is adaptive to experience pain when you touch fire since it motivates you to avoid contact and decreases the chance of injury. Therefore negative emotions have an adaptive role; they motivate humans, provide direction, and inform us about the environment.

In addition, Fredrickson and Branigan (2005) argue that positive emotions have a different adaptive function, which she calls broadening. Broadening refers to the notion of expanding the manner, perspectives and point of view of approaching the task at hand. During the process of broadening the person thinks more creatively about different ideas, solutions, scenarios, and problem solving. She hypothesizes that when people experience positive emotions they are able to create new possibilities, ideas, thoughts, emotions, and solutions that cannot be explored when they experience negative emotions. Negative emotions narrow down the scope of attention and facilitate focusing and acting in a particular direction. The experience of positive emotions facilitate broadening, alternative thinking and exploration. She also argues that the products of the process of broadening (thoughts, ideas, plans etc) are stored in our brain and they represent resources available to be used in the future. For example when an individual experiences a positive emotion, the process of broadening is activated, and new thoughts, dreams, plans, possibilities, and solutions manifest themselves. These newly thoughts or conceived ideas and plans are memorized, stored and available for future utilization when an appropriate situation or problem arises.

This process takes the form of an upward spiral where the experience of positive emotions leads to broadening and broadening leads to further positive emotions and so on.

Finally, the last part of the model also poses that the upward spiral process leads to an undoing effect (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). The undoing effect specifies that the broadening process counteracts the effects of negative emotions. Research findings have provided support for the undoing effect, indicating that when people experience a stressful situation with the corresponding increases in heart rate and blood pressure, entering a broadening state decrease these lev-

els faster and allow him to return to a normal state of functioning.

In this model positive emotions are presented not only as indicators of change but also as generators of change.

### **Meaning Making**

An alternative model to that of Fredrickson suggests that the adaptive role of positive emotions is related to the inherent ability of human beings to create meaning. According to this model human beings are born with the predisposition of meaning creation (Mertika, Seryianni, Fitzpatrick, & Stalikas, 2005; Seryianni, Mertika, & Stalikas, 2004; Stalikas, Mitskidou, Gazzola, 2004; Stalikas, Mitskidou, Seryianni, & Fitzpatrick, in press).

The model suggests that the building blocks of human beings are instincts, sensations, and meaning creation. It suggests that humans process their instincts and sensations through the meaning making process and create meaningful schemata about themselves and the environment (Stalikas, 2003a, 2003b). Cognition and emotions are presented as the result of the meaning making process. Within this model emotions (both negative and positive) represent the synthesis of sensations and instincts in a meaningful manner. Positive emotions are described as the successful process of comprehending phenomena, states, instincts and sensations (Clarke, 1996). It complements Fredrickson's model in that it attempts to describe the manner through which positive emotions are born.

### **How do positive emotions relate to learning?**

Learning represents change. Learning represents the gradual change of a person from one state to another (Ingleton, 1999). If positive emotions are generators of change, and if we can promote the experience of positive emotions it follows that we can create and cause changes in the areas of learning (Ashby, Isen, & Turken, 1999), memory (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002), motivation (Erez & Isen, 2002), and self-efficacy (Pomerantz, Wang, & Fei-Yin Ng, 2005). Research findings indicate that positive emotions do fuel interest (Aarts & Custers, 2005; Silvia, 2005), improve group effectiveness (Lee Do & Schallert, 2004), and facilitate problem solving (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006) and coping

(Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Joiner, Petit, Perez, Burns, Gencoz, Gencoz,, & Rudd, 2001).

### **Where do we go from there?**

The major task that needs our attention is to carefully define and specify the parameters of the possible adaptive role of positive emotions. This specification will frame the role of positive emotions and counteract the tendency to mystify, mythologize and glorify them. There is a real danger in attributing to positive emotions more than what is due, leading to popularization, and unrealistic expectations regarding their effect. Experiencing positive emotions does represent neither the goal nor the panacea to all psychological issues. Positive emotions do not represent the remedy or answer to all existential questions; they represent an additional ingredient or component that can facilitate our understanding of human nature, functioning, learning and development (Compton, 2005).

The new directions in theory, research and practice involve several paths. First, we should move towards the development of new cross-discipline theories so that description and the possible adaptive role of experiencing positive emotions can be described and depicted from different theoretical and knowledge-based findings. Second, we should revisit our existing research findings and entertain the possibility that there is an alternative and more comprehensive explanation or interpretations of these findings. Third, we should start proposing new models of human function, development and change which includes positive emotions. Fourth, we should continue conducting research, in an effort to build, test, and integrate theoretical propositions.

The future benefits of such initiatives will provide cross-discipline and integrated knowledge, foster better understanding of human functioning, and may facilitate a paradigm shift.

### **References**

Aarts, H. & Custers, R. (2005). Positive Affect as Implicit Motivator: On the Nonconscious Operation of Behavioral Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(2), 129–142.

- Adams, Robert M. (1999). *Finite and Infinite Gods*. New York: Oxford University Press.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.
- Alston, William. 1990. "Some Suggestions for Divine Command Theorists." In M. Beaty (Ed.) *Christian Theism and the Problems of Philosophy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press: 303-326.
- Alvarez, A., & Nemény, E. (2001). Frustration and separateness, delight and connectedness: Reflections on the conditions under which bad and good surprises are conducive to learning. *Kinderanalyse*, 9(2), 210-228.
- American Psychological Association, Division of Counseling Psychology, Committee on Definition (1956). Counseling Psychology as a specialty. *American Psychologist*, 11, 282-285.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- Arthur, J. (2005). Morality, Religion, and Conscience. In J. Arthur (Ed.) *Morality and Moral Controversies: Readings in Moral, Social, and Political Philosophy* (pp. 15-23). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*.
- Audi, R. & Wainwright, W. (1986). *Rationality, Religious Belief, and Moral Commitment*. Ithaca: Cornell University Press.
- Austin, M. W. (2003). On the Alleged Irrationality of Ethical Intuitionism: Are Ethical Intuitions Epistemically Suspect? *Southwest Philosophy Review*, 19, 205-213.
- Beaty, M.(Ed.). (1990). *Christian Theism and the Problems of Philosophy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Beaty, M., Fisher, C., & Nelson, M. (Eds.). (1998). *Christian Theism and Moral Philosophy*. Macon: Mercer University Press.
- Boylan, M. (2004). *A Just Society*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cameron, K., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (Eds.). (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Clark, A., Kelly, J. & Poortenga, A. (2003). *The Story of Ethics: Fulfilling Our Human Nature*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Clarke, K.M. (1996). Change processes in a creation of meaning event. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 465-470.

Compton, W. C. (2005). *Introduction to Positive Psychology*. Thompson-Wdsworth: NY.

Copan, P. (2003). *Morality and Meaning Without God: Another Failed Attempt*. *Philosophia Christi*, 2, 295-304.

Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W.V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-13.

Dawkins, R. (2006). *The God Delusion*. NY: Houghton Mifflin.

Donagan, A. (1977). *The Theory of Morality*. Chicago: The University of Chicago Press.

Erez, A. & Isen, A.M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87, 6, 1055-1067.

Feeney, J. A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 355-377). New York: Guilford Press

Fitzpatrick, M. & Stalikas, A. (in press). Positive Emotions as Generators of Therapeutic Change. *Journal of Psychotherapy Integration*

Foa, E.B., & Kozak, M.J. (1991). Emotional Processing: theory, research and clinical implications for anxiety disorders. In J.D. Safran & L.S. Greenberg (Eds), *Emotion, psychotherapy and change*. New York: Guilford Press.

Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.

Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion* 12,191-220.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. A. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne, and G. A. Bonnano (Eds), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 123-151). New York, NY: Guilford.



- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19, 313 – 332.
- Fredrickson, B. L., Maynard, K. E., Helms, M. J., Haney, T. L., Siegler, I. C., & Barefoot, J. C. (2000). Hostility predicts magnitude and duration of blood pressure response to anger. *Journal of Behavioral Medicine*, 23, 229–243.
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C.A., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237 – 257.
- Ingleton, Ch. (1999) Emotion in learning: a neglected dynamic. Proceedings of the HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999.
- Joiner, T.E., Petit, J., Perez, M., Burns, A.B., Gencoz, T. Gencoz, F., & Rudd, M.D. (2001). Can positive emotion influence problem-solving attitudes among suicidal adults? *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(5), 507-512.
- Lee Do, S & Schallert, L. D. (2004). Emotions and Classroom Talk: Toward a Model of the Role of Affect in Students' Experiences of Classroom Discussions. *Journal of Educational Psychology* 2004, 96(4), 619–634.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mayne, T. J. & Bonanno, G. A. (Eds.). (2001). *Emotions: Current issues and future directions*. New York: Guilford Press.
- Mertika, A., Seryianni, C., Fitzpatrick, M., & Stalikas, A. (2005). Exploring positive affect and broadening in psychotherapy sessions. Presentation at the 36th Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Montreal, Canada.
- Needles, D. J. & Abramson, L. Y. (1990). Positive life events, attributional style, and hopefulness: Testing a model of recovery from depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(2), 156-165.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Fei-Yin Ng, F. (2005). Mothers' Affect in the Homework Context: The Importance of Staying Positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414–427.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. (2002a). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.

Seligman, M. (2002). *Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy*. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press.

Seryianni, C., Mertika, A., & Stalikas, A. (2004). The relationship between the therapeutic alliance and positive affect in psychotherapy. Paper presented in 2nd European Conference on Positive Psychology, Verbania Pallanza, Italy.

Silvia, P. J. (2005). What Is Interesting? Exploring the Appraisal Structure of Interest Emotion, 5(1), 89–102.

Stalikas, A. (2003a). Shall we or shall we not attempt to uncover our guiding axioms? *Ψυχολογία*[Psychology], 10 (1), XXI-XVI

Stalikas, A. (2003b). A historical approach to the identity development of Counselling Psychology. *Ψυχολογία* [Psychology], 10 (2 & 3), 279-294.

Stalikas, A & Fitzpatrick, M. (in press). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*.

Stalikas, A., Mitskidou, P., & Gazzola, N. (2004). Positive emotions and psychotherapeutic change: a pilot study. Presentation at the 35th Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Rome, Italy.

Stalikas, A., Mitskidou, P., Seryianni, C., & Fitzpatrick, M. (in press). Positive emotions and psychotherapeutic change: a pilot study. In F. Anagnostopoulos, E. Panagopoulou, & E. Karademas (Eds.). *Modern Health Psychology in Europe*. London: Taylor & Francis.

The Counseling Psychologist (1984). *Counseling Psychology: A historical perspective*. *The Counseling Psychologist*, 12, 1-109.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality & Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L.F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.

Tyler, L. E. (1992). *Counselling Psychology? Why?* *Professional Psychology: research and Practice*, 23(5), 342-344.

Waldinger, R. J., Schulz, M. S., Hauser, S. T., Allen, J. P., & Crowell, J. A. (2004). Reading Others' Emotions: The Role of Intuitive Judgments in Predicting Marital Satisfaction, Quality, and Stability. *Journal of Family Psychology*, 18, 58–71.

# Émotions positives et apprentissage : implications pour les études supérieures

Anastassios Stalikas<sup>3</sup>, Ph.D., Marilyn Fitzpatrick<sup>4</sup>, Ph.D., Michalis Tsagarakis<sup>3</sup>, candidat au doctorat, et Christina Seryianni<sup>3</sup>, candidat au doctorat Higher Education Trends – In relation to Higher Education Counselling and Guidance

---

Cette contribution examine le rapport entre les émotions positives et l'apprentissage et les implications d'un tel rapport pour l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Les questions auxquelles cette contribution veut répondre sont les suivantes: qu'est-ce qu'une émotion positive ? Comment se fait-il que nous n'ayons pas étudié les émotions positives plus tôt ? Qu'est-ce qui a provoqué l'intérêt récent pour les émotions positives ? Que connaissons-nous du rôle des émotions positives ? Quelle est la théorisation récente sur le rôle des émotions positives ? De quelle façon est-ce que les émotions positives sont impliquées dans les modifications liées à l'apprentissage? Enfin, quelles sont les futures directions à envisager dans ce domaine?

## Qu'est-ce qu'une émotion positive?

Il y a une pléthore de définitions concernant les émotions positives provenant de différentes périodes historiques, perspectives et disciplines incluant, entre autres, la théologie, la philosophie, la psychologie, la psychiatrie, la biologie et la neuropsychologie. Cependant, les éléments communs de la plupart des définitions peuvent s'organiser brièvement et schématiquement en trois catégories distinctes.

La première catégorie se rapporte à la sensation positive du plaisir. Elle se rapporte au plaisir qui satisfait nos sens. La deuxième catégorie implique l'émotion positive de l'accomplissement, et décrit les émo-

---

<sup>3</sup> Département de psychologie, université Panteion des sciences sociales et politiques, 136 avenue Syggrou. 17671, Athènes, Grèce, [anstal@panteion.gr](mailto:anstal@panteion.gr)

<sup>4</sup> Département de psychologie de l'éducation et du counseling, université McGill, 3700 McTavish, Montréal, QC, HA 1Y2, Canada, [marilyn.fitzpatrick@mcgill.ca](mailto:marilyn.fitzpatrick@mcgill.ca)

tions éprouvées après l'accomplissement d'un projet ou l'atteinte d'un but. Achever des études doctorales, finir le projet sur lequel on travaille ou construire une maison constituent des exemples de tels accomplissements. Dans cette catégorie, l'expérience de l'émotion positive vient au terme d'un processus systématique, méthodique et souvent douloureux et difficile. Elle représente l'aboutissement d'un processus qui n'était pas nécessairement agréable mais plutôt exigeant. Cette catégorie des émotions positives implique la satisfaction, la fierté ou le contentement qui signifie l'accomplissement des buts qu'on s'est fixés et qui correspondent à nos propres normes, aspirations et attentes.

La troisième catégorie d'émotions positives décrit l'expérience de ceux qui vivent leur vie selon leurs propres valeurs, vertus, croyances ou principes moraux. La différence entre les deuxième et troisième catégories réside dans le fait que les normes de la deuxième catégorie sont définies en termes d'attentes personnelles des accomplissements tandis qu'elles sont définies par des directives sociales, politiques, philosophiques ou morales dans la troisième catégorie; Celle-ci décrit la vie vécue selon les principes universels qui caractérisent les êtres humains et les systèmes de croyance. De tels principes peuvent inclure la justice, l'honnêteté, la générosité ou l'amour.

En d'autres termes, l'expérience d'une émotion positive renvoie à l'une ou l'autre des trois sources distinctes de positivité : l'obtention du plaisir, l'obtention de la satisfaction venant des accomplissements ou encore l'obtention de la satisfaction de vivre sa vie conformément aux idéaux auxquels une personne adhère.

### **Comment se fait-il que nous n'ayons pas étudié les émotions positives plus tôt ?**

Le rôle des émotions positives dans une variété de situations et en rapport avec plusieurs variables remonte aux années 1960. Cependant, jusqu'à la fin des années 1980, leur étude et leurs formulations théoriques sont mal organisées, partielles ou tangentielles. Les résultats – de nature corrélationnelle – obtenus à cette époque indiquent que le bonheur subjectif est lié à la longévité ou la bonne humeur à l'indulgence. Les conclusions générales de ces recherches indiquent que les émotions positives, l'humeur ou les états d'âme positifs influencent les pensées et les

comportements. Cependant, pendant cette période, on note l'absence de toute théorisation systématique quant à la façon dont les émotions positives sont liées à une meilleure santé. De même, la plupart des théories des émotions décrivent presque exclusivement la genèse, le rôle, le développement et la fonction des émotions négatives. Elles décrivent la colère, la douleur, la jalousie, la crainte et elles confèrent à ces émotions le rôle d'une force motivationnelle, un potentiel d'action ; la préparation de la personne à combattre ou à fuir. Ces théories décrivent d'une façon minimale le rôle des émotions positives et ne leur reconnaissent aucun rôle adaptatif.

Nous formulons l'hypothèse qu'une explication partielle de l'absence de théorisation au sujet du rôle adaptatif des émotions positives peut correspondre à deux dimensions. La première se rapporte au fond philosophique sur lequel la société et la psychologie occidentales ont été bâties et développées au 19<sup>ième</sup> siècle et au credo judéo-chrétien qui prévalait alors. Nous suggérons que cette tradition était méfiante et prudente au sujet du rôle des émotions positives.

La base de la tradition de judéo-chrétienne est les Dix commandements qui guident les êtres humains vers ce qu'ils doivent faire pour atteindre le salut (Adams, 1999; Alston, 1990). À ces Dix commandements, les sept péchés capitaux ont été ajoutés durant l'époque médiévale (Arthur, 2005; Audi & Wainwright, 1986; Austin, 2003; Beaty, 1990; Beaty, Fisher, & Nelson, 1998).

Puis, à l'époque victorienne, sont apparues les notions relatives à la façon dont les gens devraient paraître, penser, sentir et se comporter. Toutes ces règles excluaient les émotions positives et prescrivaient de se retenir d'en faire l'expérience. Cette méfiance et cette retenue ont été prescrites principalement en raison de la doctrine théologique selon laquelle les êtres humains ont une âme et un corps, que le diable vient par le corps, et que les émotions positives peuvent mener au péché et à la damnation éternelle (Dawkins, 2006); il convient que les êtres humains soient très attentifs au fait de « se sentir bien » et de laisser surgir des émotions positives parce que celles-ci peuvent être la voie par laquelle le diable infecte leur âme et les détourne du salut (Donagan, 1977).

Tandis que les émotions positives étaient traitées avec prudence et

suspicion, les émotions négatives étaient présentées comme quintessencielles et valorisées; pas de peine, pas de récompense. Si vous ne travaillez pas dur, si vous ne souffrez pas assez, vous n'aurez pas droit à votre salut (Boylan, 2004; Clark, James, & Poortenga, 2003).

En d'autres termes, nous soutenons que d'une façon ou d'autre, dans notre contexte philosophique, les émotions positives ont été traitées avec suspicion. La croyance fondamentale était qu'éprouver des émotions positives mène à la paresse et à la stagnation. Par conséquent, il existait une réelle méfiance à l'égard de l'expérience de n'importe quelle émotion positive, à moins qu'elle ne soit liée à la foi ou à une vie menée selon les normes religieuses du temps (Anscombe, 1958).

À cette méfiance des émotions positives s'ajouta à l'époque victorienne l'assimilation de la vie privée à la vie publique; les êtres humains devaient se comporter de la même manière en public et en privé. Il n'y avait aucune distinction entre le privé et le public, ce qui eut pour effet d'imposer un comportement uniforme sur la place publique et dans la chambre à coucher. Ceci mena à la promotion d'un comportement discipliné aux règles strictes.

Enfin, s'y ajouta la confusion entre la pensée, le sentiment et l'action. La pensée d'un acte immoral était aussi immorale que l'acte lui-même. Faire l'expérience intérieure d'un acte immoral ou le fantasmer était aussi répréhensible que son exécution. Bref, ces règles et ces croyances ont eu comme conséquence l'expulsion systématique de l'expérience des émotions positives (Copan, 2003).

La seconde dimension se rapporte à l'identité de la Psychologie comme discipline. La psychologie, la psychologie clinique et la psychologie du counselling sont nées du besoin de guérir les blessures psychologiques (Stalikas, 2003a, 2003b). La psychothérapie représentait la manière alternative de traiter la pathologie que la psychiatrie ne pouvait pas traiter. Par conséquent, il était évident qu'en tant que discipline la psychothérapie se concentre sur les émotions négatives et les symptômes et essaye de les guérir. Par définition, la priorité était non pas d'aider au développement du bien-être, mais plutôt d'aider à la cessation de la souffrance ; de trouver les moyens de venir en aide aux individus pour les faire passer de la souffrance à la non-souffrance (American Psychological Association, 1956; *The Counseling Psychologist*,

1984; Tyler, 1992). Ceci a, dans un sens, a fait émerger la notion que l'absence de douleur mène au bien-être.

### **Comment la situation a-t-elle changé?**

Nous suggérons qu'au moins quatre développements ont contribué au changement d'attitude envers l'expérience d'émotions positives : le développement des droits de l'homme, le développement des droits civiques, le changement dans la définition du bien-être et la saturation du modèle pathologique (Stalikas & Fitzpatrick, in press).

Après la deuxième guerre mondiale, avec l'établissement des Nations Unies et les changements sociopolitiques, la notion des droits de l'homme est devenue centrale. Ceux-ci ont été forgés sur la base d'un éventail de valeurs reflétant la diversité des circonstances humaines et l'histoire. Conçus comme universels, comme s'appliquant à tous les êtres humains quel que soit l'endroit, comme fondamentaux, ils se rapportent aux besoins humains essentiels ou de base. Ceux-ci comprennent les droits à la vie, à la liberté, à la liberté de parole, de culte et de travail. L'établissement de ces droits a modifié la vision que les humains avaient d'eux-mêmes et ont permis la révision des axiomes mentionnés ci-dessus qui excluaient l'expérience des émotions positives (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Le deuxième changement majeur dans la perception de la nature humaine et des droits humains arrive avec le développement ultérieur des droits civiques. Après la Loi originale des droits civiques de 1875 aux États-Unis, un intérêt renouvelé quant à ces questions surgit entre 1950 et 1970 et mène à l'expansion des droits civiques afin d'interdire la discrimination pour des raisons de couleur, de race, de religion, de sexe, d'orientation sexuelle ou d'origine ethnique. Ces nouveaux droits ont pour but d'assurer le droit de vote égal, l'égalité des salaires entre les hommes et les femmes, et d'interdire la discrimination à l'emploi envers les personnes handicapées. Ces développements ont radicalement changé la façon dont les êtres humains sont vus et ont permis que la définition du bien-être connaisse des modifications.

La modification de la définition du bien-être représente la troisième force principale qui a ôté à l'expérience des émotions positives son caractère de stigmaté . Le bien-être a dès lors cessé d'être l'équivalent



de l'absence de douleur.

Enfin, dans ce contexte, la poursuite du traitement de la pathologie et de la guérison des blessures psychologiques a atteint un point de saturation. Le développement des interventions psychologiques et de la médiation psychiatrique n'a pas répondu aux attentes scientifiques. Malgré le développement d'interventions spécifiques, de thérapies et de médicaments, nous n'avons pas pu déraciner la détresse psychologique et la pathologie. Par exemple, on n'a pas gagné le combat contre la dépression, la schizophrénie ou la manie ; aujourd'hui la dépression est en hausse et la schizophrénie stagne statistiquement parlant (Seligman, 2002).

Aujourd'hui, sur la base de connaissances accumulées sur le rôle des émotions positives, on a élaboré l'idée qu'on peut favoriser la santé tout en combattant la pathologie et l'on a commencé à examiner systématiquement le rôle des émotions positives comme facteur actif (Fitzpatrick & Stalikas, in press; Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Maynard, Helms, Haney, Siegler, & Barefoot, 2000).

### **À quoi les émotions positives se sont-elles avérées liées?**

Les résultats de recherches indiquent qu'il y a un rapport étroit entre, d'une part, les émotions positives, les caractéristiques et les traits positifs, et, d'une part, un éventail de phénomènes qui comprennent des variables cognitives, émotionnelles, physiques, neurologiques et physiologiques. Il semble que des perspectives positives soient à mettre en rapport avec la longévité et une meilleure santé avec moins de rhumes, moins d'épisodes de crises cardiaques et un rétablissement plus rapide et plus complet après une chirurgie majeure. Les émotions positives sont aussi liées à une plus grande résilience (Lyubomirsky, King & Diner, 2005), à la capacité à faire face à l'adversité et aux difficultés de la vie, à la créativité, à la résolution de problèmes (Erez & Isen, 2002; Ainley, Hidi & Berndorff, 2002), à une satisfaction plus élevée dans la vie et au travail, à une meilleure activité cérébrale (Pomerantz, Wang, & Fei-Yin Ng, 2005), à une satisfaction matrimoniale accrue, à la capacité de pardonner et même au développement de la beauté morale (Ashby, Isen, & Turken, 1999).

Les résultats de ces recherches représentent une somme de con-

naissances qui remontent aux années '50. C'est cette accumulation de résultats de recherches qui a mené les chercheurs et les universitaires à explorer systématiquement la façon dont on peut décrire les mécanismes fondamentaux des émotions positives et expliquer leur rôle agénique. Ceci a mené au développement de propositions et de modèles théoriques (Alvarez & Nemeny, 2001; Cameron, Dutton, & Quinn, 2003; Danner, Snowdon, & Friesen, 2001; Feeney, 1999; Foa & Kozak, 1991; Folkman & Moskowitz, 2000; Mayne & Bonnano, 2001; Needles & Abramson, 1990; Seligman, 2002a; Tugade & Fredrickson, 2004; Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004; Waldinger, Schulz, Hauser, Allen, & Crowell, 2004).

## **Quelles sont les dernières théories à disposition ?**

### **Elargir-et-construire**

Jusqu'à la publication de la théorie de B. Fredrickson (1998), on manquait de propositions théoriques au sujet du rôle adaptatif des émotions positives. La théorie de Fredrickson distingue le rôle des émotions négatives et positives. Dans son modèle, elle soutient que les émotions négatives ont un rôle adaptatif pour notre survie. Des émotions comme la crainte ou la colère sont importantes puisqu'elles motivent les êtres humains à agir selon les demandes environnementales. Il est adaptatif de ressentir la crainte dans l'obscurité puisqu'elle motive la recherche d'un abri et augmente ainsi la sécurité de l'individu. Il est adaptatif d'éprouver de la douleur quand on touche le feu puisqu'il cela motive l'individu à éviter le contact et diminue la probabilité de se faire brûler. Par conséquent, les émotions négatives ont un rôle adaptatif ; elles motivent les humains, leur fournissent des vecteurs de comportement et les informent au sujet de l'environnement.

En outre, Fredrickson et Branigan (2005) arguent que les émotions positives aussi ont une fonction adaptative différente, qu'elle appelle « broadening » ou « élargissement ». Le broadening réfère à l'élargissement de la façon dont on aborde une tâche donnée, des perspectives que l'on trace et du point de vue auquel on se place pour l'envisager. Pendant le processus d'élargissement, la personne pense de façon plus créative à de multiples idées, solutions, scénarios et résolutions de problèmes. Fredrickson fait l'hypothèse que lorsque les

personnes vivent des émotions positives elles peuvent créer de nouvelles voies possibles, de nouvelles idées, pensées, émotions et solutions qui ne peuvent pas être explorées quand elles éprouvent des émotions négatives. Les émotions négatives rétrécissent la portée de l'attention et facilitent la focalisation et l'action dans une direction particulière. L'expérience des émotions positives facilite le broadening, la pensée alternative et l'exploration. L'auteur argue également que les produits du processus du broadening (pensées, idées, plans etc..) sont stockés dans notre cerveau et qu'elles représentent des ressources disponibles qui pourront être employées à l'avenir. Par exemple, quand un individu éprouve une émotion positive, le processus d'élargissement est activé et de nouveaux rêves, plans, possibilités, pensées et solutions se manifestent. Ces pensées, idées et plans nouvellement conçus sont appris par coeur, stockés et disponibles pour une utilisation future lorsqu'une situation ou un problème spécifique surgit.

Ce processus prend la forme d'une spirale ascendante où l'expérience des émotions positives mène à élargissement et l'élargissement, à son tour, à d'autres émotions positives et ainsi de suite.

Enfin, la dernière partie du modèle pose également que le processus en spirale ascendant mène à un effet de démantèlement (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). L'effet de démantèlement précise que le processus d'élargissement contrecarre les effets des émotions négatives. Les résultats de recherches ont fourni un appui à l'hypothèse de l'effet de démantèlement : lorsque les gens vivent une situation stressante avec une augmentation correspondante du rythme cardiaque et de la tension artérielle, le fait d'entrer dans un état de broadening fait diminuer le degré de ces phénomènes plus rapidement et leur permettent de retrouver un état normal de fonctionnement.

Dans ce modèle, les émotions positives sont présentées non seulement comme indicateurs de changement, mais également comme générateurs de changement.

### **Faire sens**

Un modèle alternatif de celui de Fredrickson suggère que le rôle adaptatif des émotions positives est lié à la capacité inhérente des êtres humains à créer du sens. Selon ce modèle, les êtres humains naissent

avec une prédisposition à créer du sens. Le modèle suggère que les briques constitutives des êtres humains sont les instincts, les sensations et la création de sens (Mertika, Seryianni, Fitzpatrick, & Stalikas, 2005; Seryianni, Mertika, & Stalikas, 2004; Stalikas, Mitskidou, Gazzola, 2004; Stalikas, Mitskidou, Seryianni, & Fitzpatrick, in press).

Il suggère que les humains traitent leurs instincts et sensations par le processus de fabrication de sens et créent des schémas significatifs au sujet d'eux-mêmes et de l'environnement (Stalikas, 2003a, 2003b). La cognition et les émotions sont présentés comme le résultat du processus de fabrication de sens. Dans le cadre de ce modèle, les émotions (négatives et positives) représentent la synthèse des sensations et des instincts d'une façon significative. Les émotions positives sont décrites comme le processus abouti qui permet de comprendre les phénomènes, les états, les instincts et les sensations (Clarke, 1996). Ce modèle complète celui de Fredrickson parce qu'il essaye de décrire la façon dont les émotions positives naissent.

### **Comment les émotions positives sont-elles liées à l'apprentissage ?**

L'apprentissage signifie le changement. Il représente le passage progressif d'une personne d'un état à un autre (Ingleton, 1999). Si les émotions positives sont des générateurs de changement, et si nous pouvons favoriser l'expérience des émotions positives, il s'ensuit que nous pouvons créer et causer des changements dans les domaines de l'apprentissage (Ashby, Isen, & Turken, 1999), de la mémoire (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002), de la motivation (Erez & Isen, 2002), et de l'auto-efficacité (Pomerantz, Wang, & Fei-Yin Ng, 2005). Les résultats des recherches indiquent que les émotions positives nourrissent l'intérêt (Aarts & Custers, 2005; Silvia, 2005), améliorent l'efficacité des groupes (Lee Do & Schallert, 2004), facilitent la résolution des problèmes (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006) et le coping (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Joiner, Petit, Perez, Burns, Gencoz, Gencoz, & Rudd, 2001).

### **Sur cette base, où allons-nous ?**

La tâche principale qui requiert notre attention est de définir et d'indiquer soigneusement les paramètres du rôle adaptatif possible des émotions positives. Ces spécifications profileront le rôle des émotions positives

et contrecarreront la tendance à les mythifier, à les mythologiser et à les glorifier. Il y a un danger réel à attribuer aux émotions positives plus que ce qui est leur est dû en termes de vulgarisation trompeuse et d'attentes irréalistes concernant leur effet. L'expérience d'émotions positives ne représente ni le but ni la panacée à tous les problèmes psychologiques. Les émotions positives ne représentent pas le remède ou la réponse à toutes les questions existentielles; elles constituent un ingrédient ou un élément additionnel qui peut faciliter notre compréhension de la nature humaine, son fonctionnement, son apprentissage et son développement (Compton, 2005).

Les nouvelles directions auxquelles on assiste sur les plans de la théorie, de la recherche et de la pratique comportent plusieurs voies. D'abord, nous devrions nous orienter vers le développement de nouvelles théories interdisciplinaires de sorte que la description et le rôle adaptatif possible des émotions positives puissent être décrits et dépeints sur la base de résultats obtenus à partir de théories et de connaissances différentes. Deuxièmement, nous devrions revisiter les résultats de nos recherches et considérer la possibilité qu'il existe une explication alternative et des interprétations plus complète de ces résultats. Troisièmement, nous devrions commencer à proposer de nouveaux modèles du fonctionnement, du développement et du changement chez l'être humain qui incluent les émotions positives. Quatrièmement, nous devrions poursuivre les recherches en faisant l'effort d'établir, d'examiner et d'intégrer des propositions théoriques.

Les avantages futurs de telles initiatives fourniront une connaissance interdisciplinaire et intégrée, amélioreront notre compréhension du fonctionnement humain, et pourront faciliter un changement de paradigme.

## **Références**

Aarts, H. & Custers, R. (2005). Positive Affect as Implicit Motivator: On the Nonconscious Operation of Behavioral Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(2), 129–142.

Adams, Robert M. (1999). *Finite and Infinite Gods*. New York: Oxford University Press.

Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.

Alston, William. 1990. Some Suggestions for Divine Command Theorists. In M. Beaty (Ed.) *Christian Theism and the Problems of Philosophy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press: 303-326.

Alvarez, A., & Nemény, E. (2001). Frustration and separateness, delight and connectedness: Reflections on the conditions under which bad and good surprises are conducive to learning. *Kinderanalyse*, 9(2), 210-228.

American Psychological Association, Division of Counseling Psychology, Committee on Definition (1956). *Counseling Psychology as a specialty*. *American Psychologist*, 11, 282-285.

Anscombe, G. E. M. (1958). “Modern Moral Philosophy.” *Philosophy*, 33, 1-19.

Arthur, J. (2005). Morality, Religion, and Conscience. In J. Arthur (Ed.) *Morality and Moral Controversies: Readings in Moral, Social, and Political Philosophy* (pp. 15-23). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*.

Audi, R. & Wainwright, W. (1986). *Rationality, Religious Belief, and Moral Commitment*. Ithaca: Cornell University Press.

Austin, M. W. (2003). “On the Alleged Irrationality of Ethical Intuitionism: Are Ethical Intuitions Epistemically Suspect?” *Southwest Philosophy Review*, 19, 205-213.

Beaty, M.(Ed.). (1990). *Christian Theism and the Problems of Philosophy*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Beaty, M., Fisher, C., & Nelson, M. (Eds.). (1998). *Christian Theism and Moral Philosophy*. Macon: Mercer University Press.

Boylan, M. (2004). *A Just Society*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Cameron, K., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (Eds.). (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Clark, A., Kelly, J. & Poortenga, A. (2003). *The Story of Ethics: Fulfilling Our Human Nature*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Clarke, K.M. (1996). Change processes in a creation of meaning event. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 465-470.
- Compton, W. C. (2005). *Introduction to Positive Psychology*. Thompson-Wdsworth: NY.
- Copan, P. (2003). *Morality and Meaning Without God: Another Failed Attempt*. *Philosophia Christi*, 2, 295-304.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W.V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-13.
- Dawkins, R. (2006). *The God Delusion*. NY: Houghton Mifflin.
- Donagan, A. (1977). *The Theory of Morality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Erez, A. & Isen, A.M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87, 6, 1055-1067.
- Feeney, J. A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 355-377). New York: Guilford Press
- Fitzpatrick, M. & Stalikas, A. (in press). Positive Emotions as Generators of Therapeutic Change. *Journal of Psychotherapy Integration*
- Foa, E.B., & Kozak, M.J. (1991). Emotional Processing: theory, research and clinical implications for anxiety disorders. In J.D. Safran & L.S. Greenberg (Eds), *Emotion, psychotherapy and change*. New York: Guilford Press.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion* 12,191-220.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. A. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne, and G. A. Bonnano (Eds), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 123-151). New York, NY: Guilford.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19, 313 – 332.

Fredrickson, B. L., Maynard, K. E., Helms, M. J., Haney, T. L., Siegler, I. C., & Barefoot, J. C. (2000). Hostility predicts magnitude and duration of blood pressure response to anger. *Journal of Behavioral Medicine*, 23, 229–243.

Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C.A., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237 – 257.

Ingleton, Ch. (1999) Emotion in learning: a neglected dynamic. Proceedings of the HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999.

Joiner, T.E., Petit, J., Perez, M., Burns, A.B., Gencoz, T. Gencoz, F., & Rudd, M.D. (2001). Can positive emotion influence problem-solving attitudes among suicidal adults? *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(5), 507-512.

Lee Do, S & Schallert, L. D. (2004). Emotions and Classroom Talk: Toward a Model of the Role of Affect in Students' Experiences of Classroom Discussions. *Journal of Educational Psychology* 2004, 96(4), 619–634.

Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

Mayne, T. J. & Bonanno, G. A. (Eds.). (2001). *Emotions: Current issues and future directions*. New York: Guilford Press.

Mertika, A., Seryianni, C., Fitzpatrick, M., & Stalikas, A. (2005). Exploring positive affect and broadening in psychotherapy sessions. Presentation at the 36th Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Montreal, Canada.

Needles, D. J. & Abramson, L. Y. (1990). Positive life events, attributional style, and hopefulness: Testing a model of recovery from depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(2), 156-165.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597.

Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Fei-Yin Ng, F. (2005). Mothers' Affect in the Homework Context: The Importance of Staying Positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414–427.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.



Seligman, M. (2002a). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.

Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press.

Seryianni, C., Mertika, A., & Stalikas, A. (2004). The relationship between the therapeutic alliance and positive affect in psychotherapy. Paper presented in 2nd European Conference on Positive Psychology, Verbania Pallanza, Italy.

Silvia, P. J. (2005). What Is Interesting? Exploring the Appraisal Structure of Interest Emotion, 5(1), 89–102.

Stalikas, A. (2003a). Shall we or shall we not attempt to uncover our guiding axioms? *Ψυχολογία*[Psychology], 10 (1), XXI-XVI

Stalikas, A. (2003b). A historical approach to the identity development of Counselling Psychology. *Ψυχολογία* [Psychology], 10 (2 & 3), 279-294.

Stalikas, A & Fitzpatrick, M. (in press). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*.

Stalikas, A., Mitskidou, P., & Gazzola, N. (2004). Positive emotions and psychotherapeutic change: a pilot study. Presentation at the 35th Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Rome, Italy.

Stalikas, A., Mitskidou, P., Seryianni, C., & Fitzpatrick, M. (in press). Positive emotions and psychotherapeutic change: a pilot study. In F. Anagnostopoulos, E. Panagopoulou, & E. Karademas (Eds.). *Modern Health Psychology in Europe*. London: Taylor & Francis.

The Counseling Psychologist (1984). Counseling Psychology: A historical perspective. *The Counseling Psychologist*, 12, 1-109.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality & Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L.F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.

Tyler, L. E. (1992). Counselling Psychology? Why? *Professional Psychology: research and Practice*, 23(5), 342-344.

Waldinger, R. J., Schulz, M. S., Hauser, S. T., Allen, J. P., & Crowell, J. A. (2004). Reading Others' Emotions: The Role of Intuitive Judgments in Predicting Marital Satisfaction, Quality, and Stability. *Journal of Family Psychology*, 18, 58–71.

# Workshop I

## **The learner-centred approach and students' personal growth within the EHEA: the contribution of psychological counselling**

**Chair:** Ernst Frank, University of Innsbruck

**Co Chair:** Sue Steging, University Of Ulster

---

Recognising the wide diversity of student needs and service structures, the three workshop-blocs were designed to gain an overview of current issues and to attempt to identify common themes for professional practice which could be said to apply across all services whatever their history or stage of development.

Ernst Frank started the first session by presenting the statistical results of a questionnaire which he had sent before the congress to colleagues of psychological student counselling centres in EU. The 6 questions had been:

- What proportions of male and female students use our services?
- How old are they when they come?
- At what stage of study do they present themselves?
- What are the reasons for contacting Psychological Student Counselling Services?
- Percentage of national and foreign students?
- How often do the students come, how many sessions are offered per client?

As the systems for recording data vary, most answers are not directly comparable and only tendencies could be reported (for instance: academic problems were ranking first among the reasons for contacting psychological student services followed very closely by personal problems).

Exact statistical comparable was available for the first question (What proportions of male and female students use our services?): on average 70,4 % female and 29,6 % male students are coming in our services.

It is planned to get more comparable statistical data from the working reports of different psychological student counselling services throughout Europe. It was agreed that comparable statistical data would provide a solid background for arguments in support of coherent Psychological Services throughout the EU.

In discussion, colleagues considered an increasing number of severely disturbed people seeking help at the psychological counselling services in Great Britain. Obviously not all of the problems of those students are connected with increasing distress and insecurity at their universities. They can be seen to reflect the increasing diversity of the student population and with changes in families, in society in general as well as restricted access to public health services. Students' problems reflect the incidence in the general population with the number of the working population diagnosed with depression and anxiety disorders at a rate of 67% over a period of 15 years.

It was also noted that the ages between 18 and 25, which covers most of our clients, is the most common starting age of severe psychological problems. For these reasons it is mandatory for students at risk have access to professional help as soon as possible, inexpensive and confidential.

With a rather different range of services, some Universities in USA see about 20% of the undergraduates. A higher number of counselling services in EHEA could contribute to a reduction in the number of patients with chronic mental illness as well as the number of students withdrawing early. Most importantly, psychological counselling as a support for self management and personal growth would assist in the development of personal resources for students' later lives.

In the second workshop, with an input of Sue Steging, the widely differing nature of service provision was discussed. In some countries, the effects of political and social change are keenly felt. Stigma associated with mental health was still a key factor in the student experience of Psychological Counselling and it was sometimes felt to be necessary to include personal assistance under the guise of Career Counselling.

In order to be effective, psychological counselling services need to answer questions such as

- Who and what is the service for?
- What structures will help us to manage our anxieties in the service of students?
- How do we evaluate and assert our own worth? Can we speak with one voice in spite of theoretical differences?

It was agreed that we should promote our diversity as a concept. We must be clear about our primary task, recognising the influence of professional codes, custom and practice, externally driven goals and targets, user demand and always engage in reflective practice. Specialization can be as necessary as generalization – depending on the needs of the clients (students) and the society.

FEDORA has an important role in supporting a professional approach with continuous evaluation of our work. In order to move forward we have to identify common standards to define professional competencies and as a first stage, we have to collect the existing research and come to an agreed view concerning these matters. In offering support to new and less organized students services, we can encourage better practice and above all, a good flow of communication and exchange of experiences.

Overall, the group stated that it was felt inappropriate to identify ideal-type service structures which would not reflect national social structures and agreed that our key task would be to review and identify general principles which could underpin work in a variety of social, political and educational environments. Such principles will influence the contribution of the PSYCHE group to the FEDORA Charter.

The results of the working group were presented by Sue Steging in the concluding plenum.

## **Overarching Principles**

1. We recognize that education takes place alongside other, age related, developmental challenges some of which may be in conflict with the tasks of higher education.
2. One of the functions of Counselling and Guidance Practitioners (FE-DORA?) is to comment on the goals of the European HEA and represent the experience of students to those who make policy and allocate resources.
3. Common standards should be agreed to define professional competencies and access to Counselling and Guidance facilities throughout the European Union.

## **Principles of Practice**

1. Services should be available to individuals in a range of relationships to the institution including those who wish to return after early withdrawal, on leave of absence, learning from a distance and prospective students.
2. Services should be accessible to those with a range of requirements and presented positively in order to encourage and invite inquiries.
3. While increasing specialisation may be unavoidable, it is important that professional staff in related fields communicate freely with each other in order to provide an efficient and learner centred service.
4. The objectives of individual services may be achieved by using a variety of settings and formats which reflect current styles of teaching, participation and student expectations.

# Atelier I

## **L'approche centrée sur l'apprenant et le développement personnel des étudiants au sein de l'EHEA: la contribution du soutien psychologique**

**Président** : Ernst Frank, Université d'Innsbruckdi Venezia – Regional

**Vice-président** : Sue Steging, Université d'Ulster

---

La reconnaissance de la diversité des besoins et des services pour les étudiants a motivé la conception de trois ateliers. Ces initiatives visent à appréhender les problèmes actuels et à identifier les thématiques communes sous-jacentes aux pratiques des professionnels.

Le Président Ernst Frank a débuté le premier atelier en présentant les résultats statistiques d'une enquête qu'il avait d'ailleurs fait parvenir au collège de collaborateurs membres des centres de soutien psychologique pour les étudiants en Europe. Les six questions posées incluaient :

- Dans quelle mesure les étudiants de sexe masculin et féminin utilisent-ils nos services?
- Quel est l'âge des étudiants lors de leur première prise de contact?
- A quelle étape de leurs études sont-ils lorsqu'ils prennent contact avec nous?
- Quels sont les raisons les poussant à contacter les services de soutien psychologiques dédiés aux étudiants?
- Quelle est la répartition des étudiants selon la nationalité?
- Quelle est la fréquence de visite des étudiants? A combien de sessions en moyenne les étudiants assistent-ils?

Etant donné que les systèmes d'enregistrement de données varient, la plupart des réponses ne sont pas directement comparables. Notons que nous retiendrons, cependant, les tendances observées (par exemple, les problèmes d'ordre académique tels que la notation du travail des

étudiants restent un des problèmes les plus récurrents) qui semblent pousser les étudiants à prendre contact avec les services de soutien psychologique ainsi que les problèmes de nature personnelle.

Les données statistiques recueillies pour la première question ont néanmoins pu faire l'objet d'une comparaison. (Dans quelle mesure les étudiants de sexe masculin et féminin utilisent-ils nos services?) Il ressort qu'en moyenne ce sont 70.4% de femmes et 29.6% d'hommes (tous étudiants confondus) qui ont recours à nos services.

Nous avons pour intention d'extraire des rapports colligés auprès des divers services de soutien psychologique aux étudiants (basés en Europe) d'avantage de données statistiques permettant d'établir des comparaisons. Nous sommes d'accord sur le fait que l'évaluation de données statistiques comparables devrait permettre d'établir des conclusions en faveur des divers services de soutien psychologique existants en Europe.

Au cours des discussions, les collègues ont souligné une augmentation du nombre d'étudiants au Royaume-Uni qui, présentant de sérieuses difficultés, ont cherché le soutien des services de soutien psychologique. Naturellement, tous les problèmes des étudiants ne sont pas directement liés à l'insécurité et au mal de vivre rencontrés chez certains étudiants. Notons, cependant, que la diversité/disparité s'accroît parmi la population étudiante. Elle est à la fois liée aux bouleversements familiaux, à la société en général ainsi qu'à la difficulté à accéder aux services de santé publique. Les problèmes des étudiants laissent transparaître ceux que l'on connaît déjà et qui sont caractéristiques de la population en général. Le diagnostic concernant la population active révèle que plus de deux tiers (67%) souffre de dépression et de troubles liés à l'anxiété (la période considérée ici est de quinze années).

Nous avons également constaté un point important. Les problèmes d'ordre psychologique les plus sérieux sont apparents chez les 18 à 25 ans (la plupart de nos clients sont dans cette tranche d'âge). De fait, il est impératif de pouvoir offrir une aide professionnelle au travers de nos services pour ces étudiants en difficulté. Il faut par ailleurs que cette aide reste peu chère et confidentielle.



La gamme de services proposés aux étudiants aux Etats-Unis est assez différente de celle que nous proposons au travers de l'EHEA en Europe. Aux Etats-Unis ce sont seulement 20% des étudiants du premier degré qui font appel à leurs services. Notons que nous pensons qu'un grand nombre d'organismes de soutien psychologique en Europe (EHEA) pourraient aider à réduire, d'une part, les patients souffrant de maladies psychiques chroniques et, d'autre part, ceux qui abandonnent leurs cursus Universitaires.

Nous avançons également que le soutien psychologique fourni par nos services est un moyen de préparer les étudiants à entrer dans la vie active. Nos services de soutien permettent développer les compétences personnelles et de guider les étudiants quant aux ressources qui leurs sont disponibles.

Notre second atelier, avec l'exposé présentée par Sue Steging, portait sur la diversité des services proposés. Au travers de discussions, il ressort des participants que les changements à la fois politiques et sociaux semblent avoir un impact sur les étudiants. Par ailleurs, un certain sentiment de honte existe toujours chez les étudiants souffrant de maladies psychiques. Ce sentiment de honte est perçu chez les étudiants qui ont recours aux services de soutien psychologique. Ainsi, il est parfois nécessaire (plus opportun) de proposer une aide personnalisée aux étudiants sous l'égide de l'aide à l'insertion professionnelle.

Afin de s'assurer de l'efficacité des services de soutien psychologique, nous pensons qu'il est nécessaire de répondre aux questions suivantes :

- A qui s'adresse notre offre de services? Quels sont les objectifs de notre offre de soutien?
- Quelles sont les structures à mettre en place afin d'être en mesure de gérer les troubles liés à l'anxiété des étudiants ?
- Quels sont les outils nécessaires pour l'évaluation de notre offre de services? Peut-on essayer d'adopter une approche globale malgré les différences théoriques recensées?

Nous sommes d'accord sur le fait que nous devons promouvoir toute notre diversité. Il faut que nous soyons clairs quant à notre mission première. Nous devons reconnaître d'une part, l'impact de notre code de déontologie, de notre éthique et, d'autre part, des objectifs et des demandes externes auxquelles nous sommes contraints de répondre. De fait, notre travail doit refléter un engagement réfléchi répondant, dès que nécessaire, aux besoins de nos clients et de la société qui les entourent.

FEDORA joue un rôle important quant à la mise en œuvre d'une approche durable pour l'évaluation de nos initiatives. Afin d'avancer encore un peu plus, nous avons identifié des critères communs permettant de définir les compétences professionnelles requises. Tout d'abord, nous devons colliger le fruit des recherches existantes. Puis, il faut que nous nous mettions d'accord sur les tenants et les aboutissants de chacune d'entre elles. Ensuite, retenons que l'intention est ici de promouvoir le développement de notre offre de services aux étudiants et de faciliter l'échange d'informations et d'expériences.

En résumé, le groupe de collaborateurs est d'accord sur le fait qu'il n'est pas approprié de s'attacher à identifier une offre de services dite idéale. Nous avons conscience des divergences liées à l'existence de diverses structures sociales selon le pays d'origine. En conséquence, notre objectif clé consisterait à identifier des principes généraux qui pourraient conforter notre offre de services (et notre travail) qui s'inscrit au sein de contextes éducatifs, sociaux, politiques variés. Ces principes permettront d'apporter une contribution du groupe PSYCHE à la Charte FEDORA.

Les résultats de notre groupe de travail ont été présentés par Madame Sue Steging lors de la session plénière de clôture.

### **Les principes porteurs**

1. Nous reconnaissons que l'apprentissage s'effectue dans le cadre d'un contexte qui peut être influencé par d'autres facteurs tels que l'âge, les défis et difficultés d'ordre personnel et psychique. Cha-

cune de ces difficultés peuvent avoir une portée sur l'expérience des étudiants dans l'éducation supérieure.

2. Une des missions de FEDORA, association de praticiens pour le soutien psychologique des étudiants, a pour but de représenter et de rapporter les expériences des étudiants ainsi que de proposer des commentaires critiques et constructifs au regard des objectifs, de la politique de gouvernance et des ressources attribuées par l'EHEA.
3. L'élaboration de critères communs acceptables serait une activité nécessaire pour la définition de compétences professionnelles ainsi que pour l'accès des étudiants à notre offre de services de soutien et de guidage psychologique à travers l'Union Européenne.

### **Principes retenus pour notre pratique**

1. Notre offre de services doit être accessible aux individus dont les statuts peuvent varier allant d'un abandon prématuré de cursus, d'un retour d'absence pour des raisons médicales, d'un apprentissage à distance et/ou d'étudiants désireux de rejoindre les institutions universitaires.
2. Notre offre de services doit être rendue accessible et présentée aux individus de façon positive en gardant à l'esprit la diversité des besoins des étudiants. Elle doit encourager et inviter les étudiants qui pourraient être en difficulté à se manifester.
3. Tandis que nous reconnaissons que tout un chacun se doit de développer des compétences particulières, il est, cependant, important de faciliter et de promouvoir une offre de service efficace et centrée sur les étudiants à travers les échanges communicatifs entre professionnels.
4. Les objectifs des divers services devraient être réalisables à travers la reconnaissance de la diversité des contextes. En pratique, il faut adapter notre approche et informer nos méthodes d'enseignement, de soutien et d'échanges afin de répondre aux attentes des étudiants.

# Workshop II

**What are the challenges facing HE Careers Services in their interface with academics; students and graduates?**

**Chair:** Valerie Metcalfe; Director of Careers and Student Employment at University of Westminster, London and member of FEDORA Employment & Careers Guidance Group

**Resource persons:**

Nicole Leray, Assoc. Bernard Gregory, France and member of the FEDORA Employment and Careers Guidance Group.

Loretta Jennings, Director of the Career Development Centre, NUI Maynooth, Co. Kildare in Ireland.

**Workshop Aim:**

**To explore current issues facing Higher Education Careers Services in delivering careers guidance and enhancing student employability and reach agreement on the core areas that should be included in the future charter of Fedora:**

“To enhance the professionalism of practitioners is one of Fedora’s key aims”

**Objectives**

- The sharing of issues and good practice including how we meet the needs of our increasingly diverse range of students.
- To identify by examples, processes and models of teaching and developing career management skills in the curriculum
- To acknowledge the current challenges in Careers Services and as a result the increased skills set required by HE Careers Practitioners and Managers

**Proposed areas to be discussed:**

- Expansion of student number and increasing diversity of students, e.g. age, ethnicity, background etc.

- New study methods and patterns, e.g. part-time, distance learning
- Entrepreneurship education
- Students' career management skills: preparation for an uncertain future
- Methods of recording personal development, e.g. Project Professionel (in France) and Personal Development Planning Portfolios (in UK)
- Professional development: skills and knowledge required by today's HE Careers Practitioners

### **Outcomes**

By the end of the sessions participants:

- Shared issues and good practice on meeting the needs of a diverse student body
- Gained an understanding of the different models of careers management skills and personal development planning from a UK, French and Irish perspective
- Identified and discussed the increased skills set required by HE Careers Practitioners
- Prioritised and agreed the core Careers Services activities that should be included in a Fedora Charter.

### **Methodology**

The workshop was delivered, ambitiously, over 3 sessions. The last of the three sessions involved workshop participants joining up with two other FECG workshop, making one large discussion group which allowed all members, on a larger scale, the opportunity to share their different learning outcomes and agree priority areas.

### **Part 1**

**3 individual case study presentations, including PowerPoints and discussion opportunity**

#### **Introduction & Content** Valerie Metcalfe

*The work of Higher Education Careers Services has never been so diverse. As many Careers Services are now involved in a wide range of*

*activities: guidance; teaching; business advice; training; research; enterprise; internships, vacancy services; staff and management are now having to respond creatively to these increased demands on service delivery and resources. Never before have Careers Services in the UK been scrutinised so extensively as they are today, as institutions and Government set quality and key performance indications to measure our effectiveness.*

*This workshop will provide an excellent opportunity for participants to discuss the challenges they face; the future of their services; share examples of good practice and decide the areas they will need to prioritise in order to develop a responsive service to meet the future needs of their students and graduates.*

### **First session**

**Presentation: Valerie Metcalfe** gave an overview of the changes her department had and were implementing in order to drive forward on employability. She shared some of the successes, the change management and restructuring processes that were still taking place, and the challenges faced in relation to:

- The progress being made with careers management skills as an accredited module delivered through the curriculum, using both the virtual learning environment, Blackboard and face to face to workshops.
- The strategic repositioning of the Careers Service into a more central role within the organisation which had led to both increased visibility and increased accountability. A measurement of success?
- The increased interest from central Government in careers guidance and employability enforced through a variety of Government reports and reviews, all of which had made impact on Careers Service delivery over the years, e.g. Dearing, Harris, Roberts, and forthcoming Leitch report, all advocating accountability and the importance of skills development.

- The growing importance of providing evidence on employability for the University, for its students and potential students and their families, for employers and notably for the UK Government. For example, the survey of destinations of leavers in higher education, a statutory survey conducted 6 months after graduation on all UK and EU domiciled students. The results are subsequently published in national university league tables. At the University of Westminster, this is carried out by the Careers Service (scope: 4500 surveyed 75% response rate achieved).
- The EU and international context in which we operate –what areas need to be addressed first?
- Partnerships and their increasing importance often underpinning Careers Service success. The time needed once formed, to constantly maintain these relationships and new areas sourced particularly in relation to employer opportunities but also with other community, non-for profit organisations and not forgetting partnerships with academics, other university staff, student as and alumni users.
- Staffing: new recruitment and selection procedures had been introduced into the department alongside continuous professional development processes to ensure that the Careers Service had the skills and competencies required for the current demands as well as those envisaged for the future. The director’s new approach to recruitment and selection had enabled her to recruit a diverse team of staff in terms of backgrounds and knowledge, that more closely reflected the diversity of the stakeholders using the service.

**“Professional Project”:** Nicole Leray gave a brief presentation of a module organised in many of the French universities for students beginning their curricula to help with personal development planning.

Nicole Leray gave an outline of the system in France known as *Projet Professionnel*. Students are introduced by SCUIO (Service du Commun Universitaire d’Information and d’Orientation) and academics to the *Projet Professionnel* during their first year.

The Projet Professionnel consists of a detailed document which presents a clear knowledge of self, competences and aptitudes and a clear vision of a proposed career direction.

Team Work is a key element with students working in small groups of between 5-10. The project is broken into the following:

- Job study involving interviewing professionals in the industry and the collection of literature.
- Preparation of a written project
- An oral presentation to academics

For 4-5 weeks students meet in groups to learn about networking skills and how to organise meetings with industry personnel, including the types of questions to ask. Students debrief in groups to exchange of information and write up the document.

The project is a reflection of the student's motivations and competencies and serves as a basis to the preparation of a CV and letter of motivation.

**Career management skills via the virtual learning environment, Moodle: Loretta Jennings** gave a presentation of careers activities from a smaller service perspective and specifically, recent developments in providing career interventions using virtual learning tools.

The presentation initially provided a history of the development of the Centre which was set up as a full time service in 1994. Initially guidance was delivered via the traditional appointment or "knee-to-knee" guidance but soon ran into difficulties with long waiting lists developing, in particular following a move to a more visible and purpose designed premises in the heart of student activity.

The mid 1990's saw the start of what is now Careers Education with the provision of "Orientation" seminars which introduced career planning using the DOTS Model devised by Bill Law & Tony Watts.

Towards the end of the 1990's the Centre offered all academic departments 3 one hour sessions covering career planning and job search



skills to final year and postgraduate students. This was initially taken on board by 6 departments, delivered during scheduled lecture times and was gradually extended to cover more and more departments each year. In addition, the generic seminars originally delivered are now tailored to specific disciplines.

In 2003 the Centre introduced a Virtual Learning Environment known as **Career Management Skills (CMS)**. This online module was piloted with first year Media Studies students – and a career related assignment credited as part of their academic programme.

By 2005 Biology and Biological Science final year students were required to attend 4 Career seminars:

- Your degree – what next?
- From learning to earning .....finding employers
- Curriculum Vitae
- Interview Techniques

and were credited with up to 10% of their General Methodology module for a CV assignment which was graded by careers staff.

Summer 2006 saw the launch of an enhanced Career Development Module in a new learning environment using a Course Management System called Moodle.

Moodle has enormous potential as a careers resource and both developers and end users require very little technical skills to use. It offers the opportunity to provide a blended learning environment, combining the best of current web based resources in a structured course format supported by career development staff.

The Career Development Centre has now been commissioned by one of our academic departments to develop a tailored 12 hour Career Development Programme for first and second years of a new degree. Each year students will gain 2.5 credits by participation in the programme and by completing a number of career related assignments.

*Every journey starts with a single step, sometimes these steps are small, sometimes they are large; for NUI Maynooth Career Development Centre they were tiny but consistent steps that have taken us a very long way in meeting the professional challenges in our interface with academics, students and graduates?*

## **Second Session**

Medium: During the second part of the workshop the session was organised to ensure participants shared their views and the opportunity for them to check out perceptions. The presenters were keen to elicit participants' views.

Participants were organised into 5 groups and asked to discuss the challenges they are facing in their institutions under the main areas coming out the first part of the sessions. They produced with the aid of the facilitators a PowerPoint slide listing their group's key challenges/issues as practitioners in Careers Services for a presentation to the main group.

After each group presented their issues to everyone, they were asked to prioritise one area to go forward to be included in the charter and which would be taken into the next session to share with the other workshop groups that would be joining the last session (3).

**What do you define as your key service in helping students become more employable? What would you like to suggest that FEDORA Employment and Careers Guidance Group prioritise in this area for a FEDORA charter on Guidance & Counselling within the European Higher Education?**

## **Third session**

The third part of the workshop was delivered on the following day and joined together with participants from Workshops 1 and 3 to formalise recommendations for the Fedora Charter.

One participant and the chair presented the results to the enlarged group of participants from each of the workshops.

The enlarged workshop then voted on the areas deemed to have highest priority for inclusion in the charter.

The whole group then voted on the recommendations and informal prizes were awarded in the last stage!

The facilitators produced 1 PowerPoint slide, which listed the priority areas to be included in the charter.

Group 1: Career Development in the curriculum

Group 2: Challenges facing Careers Services managers/leaders

Group 3: Competencies/skills required for staff

Group 4: Face to face Careers guidance provision

Group 5: Careers Guidance resources via web-based services

# Atelier II

**A quels défis les Services carrière de l'enseignement supérieur doivent faire face dans leurs relations avec les universitaires, les diplômés et les étudiants ?**

**Présidente** : Valerie Metcalfe, directrice du service des carrières et de l'emploi étudiant de l'Université de Westminster et membre du groupe de travail « Emploi et conseil carrière » de FEDORA

---

## **Personnes ressource :**

Nicole Leray, Association Bernard Gregory, France et membre du groupe de travail Emploi et Conseil Carrière de FEDORA

Loretta Jennings Directrice du centre d'orientation professionnelle, NUI Maynooth, Co. Kildare, Irlande

## **Objectif de l'atelier**

**Explorer les problèmes actuels auxquels doivent répondre les services carrières de l'enseignement supérieur lorsqu'ils prodiguent des conseils concernant les carrières, et lorsqu'ils augmentent l'employabilité des étudiants. Ils souhaitent arriver à un accord sur les points fondamentaux qui devraient être inclus dans la future charte de FEDORA :**

*« Augmenter le professionnalisme des praticiens est un des principaux objectifs de FEDORA »*

## **Objectifs**

- Partager des questionnements et des bonnes pratiques, y compris la manière d'aborder les besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée.
- Identifier à l'aide d'exemples pris dans les cursus, les processus et la manière d'enseigner et développer les compétences en matière de gestion de carrière.
- Identifier les défis auxquels sont actuellement confrontés les services carrière, et, aussi, en conséquence, l'accroissement des com-

pétences indispensables pour les praticiens et les responsables de ces services dans l'enseignement supérieur.

### **Domaines de discussion proposés :**

- Augmentation du nombre des étudiants et une plus grande diversité du corps des étudiants (âge, types de populations, contexte...)
- Nouvelles manières d'apprendre (temps partiel, apprentissage à distance)
- Education à l'entrepreneuriat
- Compétences en gestion de carrière : préparer l'étudiant à aborder un futur incertain
- Les méthodes permettant de suivre le développement personnel : En France le Projet professionnel, au Royaume Uni, la possibilité de planifier le développement personnel
- L'orientation professionnelle : Compétences et savoirs demandés actuellement aux praticiens des services carrières de l'enseignement supérieur

### **Conclusions**

A la fin de la session, les participants :

- Partageront les questions et les bonnes pratiques pour répondre à l'augmentation du nombre et de la diversité du corps des étudiants
- Comprendront mieux les différents modèles de gestion du développement personnel pratiqués en France, en Irlande ou au Royaume Uni.
- Identifieront et discuteront l'éventail de nouvelles compétences nécessaires pour les praticiens de l'orientation carrière de l'enseignement supérieur
- Etabliront des priorités et se mettront d'accord sur les activités centrales des services carrières devant être incluses dans une charte de FEDORA

### **Méthodologie**

L'atelier a été structuré suivant 3 sessions. Lors de la dernière session nous nous sommes réunis avec deux autres ateliers émanant du groupe

« Emploi et conseil carrières » de FEDORA, provoquant ainsi une large discussion qui a fourni à tous les membres, à grande échelle, la possibilité de partager les conclusions des ateliers et de se mettre d'accord sur les domaines prioritaires

## **Première session**

### **Trois présentations d'expériences ont ouvert la discussion.**

#### **Introduction et contenu** Valerie Metcalfe

*Le travail dans les services carrières des universités n'a jamais été aussi divers. Comme de nombreux services carrières sont maintenant impliqués dans des activités diverses : orientation, enseignement, conseil, formation, recherche, connaissance des entreprises, stages, service de l'emploi, direction, nous devons répondre de manière pertinente à ces demandes de plus en plus nombreuses en matière de services et de ressources. Jamais, au Royaume Uni, les services carrières n'ont été aussi largement examinés : pour mesurer notre efficacité, les institutions et le gouvernement utilisent un référentiel de qualité ainsi que des indices de performance.*

*Cet atelier nous donnera l'opportunité de discuter les défis auxquels les participants ont fait face, de l'avenir de leurs services, de partager les bonnes pratiques et de décider les domaines prioritaires de développement d'un service répondant aux besoins de leurs étudiants et de leurs diplômés.*

## **Seconde session**

**Valerie Metcalfe** a présenté, l'ensemble des changements qui sont intervenus au sein de son département, pour faire avancer l'employabilité. Elle a présenté certaines réussites, les changements internes de gestion et les processus de restructuration qui sont toujours en cours de réalisation ainsi que les défis concernant :

- Les progrès amenés dans les compétences en matière d'orientation professionnelle par l'introduction dans le cursus d'un module ha-

bilité utilisant, dans des ateliers, à la fois l'environnement virtuel d'apprentissage, le tableau noir et le face à face des entretiens individuels.

- Au sein de l'université, le repositionnement stratégique du service carrière dans un rôle plus central a conduit à la fois à une plus grande visibilité et à une responsabilité accrue. Est-ce une mesure du succès ?
- L'intérêt croissant du gouvernement central vis-à-vis de l'orientation professionnelle et de l'employabilité qui se manifeste dans de nombreux rapports et revues gouvernementaux qui, au fil des années, ont tous eu un impact sur le développement des services carrières. Ces rapports (Dearing, Harris, Roberts et, le dernier, Leitch) ont insisté sur la responsabilité et l'importance du développement des compétences.
- Pour l'université, ses étudiants, les étudiants potentiels et leur famille, les employeurs et le gouvernement britannique, il est important d'accroître l'employabilité. A cet égard, par exemple, le devenir de ceux qui quittent l'enseignement supérieur est intéressant : Une enquête a été menée 6 mois après l'obtention du diplôme sur le devenir de tous les étudiants domiciliés au Royaume Uni et en Europe. Les résultats ont été publiés dans le classement national des universités. A l'Université de Westminster, elle a été menée par le service carrière et a porté sur 4500 étudiants avec 75% de réponses.
- Le contexte européen et international dans lequel nous travaillons. Quels sont les domaines prioritaires ?
- Les partenariats et leur importance croissante sont souvent la base du succès des services carrières. Une fois créés, du temps est nécessaire pour maintenir ces relations ainsi que les nouveaux domaines qui apparaissent, particulièrement en relation avec les opportunités des employeurs, avec les autres communautés telles que les associations sans but lucratif sans oublier les partenariats avec les enseignants, les autres membres des structures universitaires, les étudiants et les membres des associations d'étudiants.
- Dotation en personnel : afin d'être sûr que le personnel du service carrière ait les compétences pour répondre aux questions du

moment, comme à celles du futur, de nouvelles procédures de recrutement et de sélection ont été introduites au sein du département à côté du processus de développement professionnel continu. La nouvelle approche de la directrice en matière de sélection et de recrutement lui a permis de constituer une équipe diversifiée, venant d'horizons différents et ayant des savoirs variés, ce qui reflétait plus étroitement la diversité des usagers du service.

**Le projet professionnel : Nicole Leray** a fait une brève présentation d'un module proposé dans de nombreuses universités françaises aux étudiants de premier cycle dans le but de les aider à finaliser leur projet professionnel.

Nicole Leray a brossé les grandes lignes de la structure du module appelé « Projet Professionnel ». Au cours de la première année d'études universitaires, les étudiants sont encadrés pour le module « Projet professionnel » par le personnel du SCUIO (Service Commun d'Information et d'Orientation) et des enseignants volontaires.

Le projet professionnel consiste en la rédaction d'un document détaillé reflétant une bonne connaissance de soi, de ses compétences et aptitudes ainsi qu'une vision claire de son projet professionnel. Un travail d'équipe constitue le cœur de l'activité : les étudiants travaillent en petit groupe (5 à 10 étudiants). Le projet est séquencé de la manière suivante :

- Une étude des métiers comprenant l'interview de professionnels travaillant en entreprise ainsi qu'une bibliographie sur le sujet choisi
- La rédaction d'un mémoire
- La présentation orale à l'équipe pédagogique

Durant 4 à 5 semaines, chaque groupe s'initie au travail en réseau, prépare les rencontres avec les professionnels ainsi que les questions à leur poser. Ensuite, ils font le point, rédigent un compte rendu, échangent des informations et préparent leur mémoire.



Le travail est une réflexion sur les motivations et les compétences des étudiants ; il servira de base pour la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation.

**Compétences en matière de gestion de carrière utilisant un environnement pédagogique virtuel – Module « Moodle » : Loretta Jennings**, dans le contexte d'un petit service, a présenté les activités dans ce domaine. Elle a tout particulièrement insisté sur l'utilisation des outils de formation virtuels dans les interventions concernant l'orientation.

Elle a tout d'abord présenté un bref historique du centre qui a été ouvert en tant que service complet en 1994. Initialement, l'orientation était effectuée sous forme de rendez vous individuels ; mais, rapidement, de longues files d'attente se sont manifestées, ce qui fut source de difficultés survenant en particulier lorsque le service est devenu plus visible, implanté au cœur de l'activité étudiante.

Le milieu des années 90 a vu le démarrage de ce qui est maintenant l'orientation professionnelle avec la mise en place de « séminaires d'orientation » introduisant le « projet professionnel » grâce au modèle DOTS conçu par Bill Law et Tony Watts.

Vers la fin des années 90, le centre offrait à tous les départements de formation, trois sessions d'une heure ; S'adressant aux étudiants de dernière année et aux diplômés, elles couvraient l'orientation et les techniques de recherche d'emploi. Ces sessions, initialement intégrées aux emplois du temps de 6 départements, et ont été progressivement étendues à un nombre de départements de plus en plus grands chaque année. De plus, maintenant, les séminaires généraux sont adaptés à la spécificité de chaque discipline.

En 2003, le centre a introduit un logiciel d'apprentissage virtuel appelé « Career Management Skills, (CMS) ». Ce module en ligne a été testé avec les étudiants de première année des études de communication et validé en tant que partie professionnalisante de leur cursus.

A partir de 2005, les étudiants de biologie ont dû assister à 4 sémi-

naires sur les thèmes suivants :

- Votre diplôme et après ?
- De la formation au salaire... trouver des employeurs
- Le CV
- Techniques d'entretien

Ces séminaires, après rédaction du CV et validation de ce dernier par le service carrière, constituent 10% du module de méthodologie générale.

L'été 2006 a vu le lancement dans un nouvel environnement pédagogique, d'un module d'orientation professionnelle amélioré appelé « Moodle ».

Pour l'orientation, Moodle présente un énorme potentiel ; développeurs et utilisateurs n'ont pas besoin de grandes compétences techniques pour l'utiliser. Il permet de fournir un environnement pédagogique mixte combinant Internet et ressources humaines du service carrières.

Notre centre d'orientation professionnelle a été mandaté par un de nos départements d'enseignement pour développer un programme spécial de 12 heures destiné aux étudiants de 1ère et 2nde année d'un nouveau diplôme. Chaque année, les étudiants capitaliseront 2,5 crédits en participant à ce programme et en rédigeant un certain nombre de devoirs dans ce domaine.

*Chaque parcours procède par étapes successives, certaines sont petites d'autres plus grandes ; Pour le centre d'orientation professionnelle de NUI Maynooth ce furent des étapes très petites mais cohérentes qui nous emmené loin pour faire face aux défis professionnels, à l'interface de notre service, avec les enseignants, les étudiants et les diplômés.*

## **Seconde session**

Pendant la seconde partie de l'atelier nous avons souhaité organiser la discussion de manière à permettre aux participants d'échanger et de confronter leurs points de vue. Les présentateurs ont pris soin de susciter les réactions des participants.

Répartis en 5 groupes, les participants ont discuté des défis auxquels ils font face dans leurs institutions, sur les thèmes abordés au cours de la première session. En vue de la présentation générale, avec l'aide de l'animateur, ils ont réalisé un document power point recensant les principaux défis ou questions relevés au sein de leur groupe.

Après la présentation des conclusions, face à tous les participants de l'atelier, il a été demandé à chaque groupe de choisir un sujet prioritaire qui doit être inclus dans la charte de FEDORA ; ce thème sera présenté lors de la 3<sup>ème</sup> session aux participants de tous les autres ateliers.

**Quel est d'après vous le service essentiel permettant de rendre les étudiants plus employables ? Qu'aimeriez vous suggérer comme thème prioritaire à proposer par le groupe « Emploi et Conseil Carrière » de FEDORA pour le charte de FEDORA sur l'orientation et le conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ?**

### **Troisième session**

**La 3<sup>ème</sup> partie de l'atelier** a eu lieu le lendemain et a réuni les participants des ateliers 2, 3 et 6 dans le but de mettre en forme les conclusions, pour la charte de FEDORA. Un des participants et le président de chaque atelier ont présenté les résultats au groupe élargi.

Le groupe élargi a ensuite voté pour désigner les domaines prioritaires devant figurer dans la charte.

Le groupe au complet a ensuite voté sur les recommandations finales ; des prix ont été proposés !

Les animateurs ont produit un document power point recensant les priorités à intégrer dans la charte :

Groupe 1 L'orientation dans le cursus

Groupe 2 Les défis auxquels doivent faire face les responsables des services carrières

Groupe 3 Compétences requises pour le personnel

Groupe 4 Offre d'orientation individuelle

Groupe 5 Documentation des services carrière utilisant le Net

# Workshop III

**What are the challenges facing new students, their employers and HE careers services in an extended European labour market?**

**Chair:** Christian CORMIER, director of “Planète Info”, the service of student and career guidance, University of Poitiers.

**Vice-chair:** Paul BLACKMORE, director of the CEEC, Centre for employability, enterprise and career, Lancaster University.

**Resource persons:**

Gilda ROTA, Director of the Career service, University of Padua. Chairperson of the “career guidance working party” of the Coimbra Group of Universities.

Harald SCHOMBURG, International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.

**Minute taker:** Adriana JANSEN, Manager, Careers service of Norwegian School of Management.

Workshop and contributors introduced by Christian Cormier, chairperson. After an introduction of the main topics of this workshop with 3 presentations during the first session, the participants have been invited to contribute to the debates during the second session and to raised priorities and recommendations as a contribution to the third session organized together by the workshops II, III and VI.

Gilda Rota, presented the findings from a Socrates funded project: “Raising Employers’ Awareness about the Bologna Process” – with regard to the implementation of the 3 year bachelor + 2 year master degree structure now in process at most higher education institutions across Europe. This survey was conducted by the Coimbra Group Career Guidance Working Party during the springtime 2006 and sent to a sample of employers in Finland, France, Italy and UK.

The findings show (some main points described by Gilda):

- ca. 58% of companies are unaware of the new 3+2 degree structure.
- UK employers not able to make a clear distinction between 3 year bachelor and 2 year master. France + Italy – employers (who are aware of the Bologna process) were able to make distinction between bachelor and master candidates.
- Most companies who took part in the survey do not expect any major problems when hiring graduates after the implementation of the new degree structure.
- Diploma supplement – most companies think that this is useful.
- Most companies were interested in a closer co-operation with higher education institutions. – Companies could be involved in “coaching” students and graduates.
- The importance of placements and internships were emphasised.
- Better networks between companies and universities – expert services to universities.

Generally there seems to be a need for more targeted information about Bologna Process for employers. Another interesting finding was that although most companies are planning on hiring new graduates, there are very few companies planning on hiring graduates from other European countries. – This will affect the mobility of graduates in Europe?

Harald Schomburg, presented the results of 3 surveys:

CHEERS and REFLEX. CHEERS was first survey to graduates 3-5 years after graduation carried out in 1996. Sent to 36,000 students in 12 European countries. REFLEX was a follow-up study carried out in 2000. VALERA – professional value of ERASMUS mobility, i.e. impact of ERASMUS. This survey carried out among former ERASMUS students. *(The results of these surveys are available on the Internet).*

Summary of main findings from these surveys:

- Length of time students take to find employments varies greatly across Europe from ca. 6months for graduates in Spain to only 1.5

months for graduates in Iceland. Mean for all countries was 3-4 months.

- Quality of the job/contracts also varies greatly across Europe – e.g. in Italy and Portugal it is quite common to start with a temporary contract, however in Latvia and Czech Republic there is about 100% of graduates in permanent contracts.
- There is a national labour market and not an international labour market, i.e. most graduates work in their own country.
- There is no clear definition of a student's competencies at time of graduation. In CHEERS graduates rate their own competencies, which is 4 years ago!
- Graduates across Europe seem to have the same basic idea of what job satisfaction is: \* work autonomy, \* Status/Career, \* Content of work – use of knowledge+skills.

### **Discussion after the first 2 presentations:**

- A few representatives attending the workshop were not fully informed about the Bologna Process and many did not know that the Diploma Supplement was.
- There was a question with regard to cultural differences and if there have been any qualitative surveys carried out to explain these differences. There was a discussion around this question: there seems to be no clear understanding across the different cultures of what a relevant graduate job is. Some regard only a permanent job as relevant; some regard also temporary positions as relevant if graduates can make use of their skills. In UK, employers rarely hire graduates because of the discipline or specialisation they have chosen, however in other countries the type of degree, disciplines and specialisations are very important. In some countries the priority is given to graduates with master degrees. In UK employers view bachelor graduates as more “hands-on” and productive and masters graduates more academically inclined.
- Although the labour market situation for graduates has improved, employers in Europe are still hiring national graduates. As, depending on the country, up to 40% of students have some international experience (study abroad, internships/placements in oth-

er countries, etc.), many employers feel there is no need to hire graduates from other countries.

- UK students and graduates are less mobile than those from other European countries.
- In Italy there is a need to get more knowledge/ graduates from other countries, as they don't have enough national graduates.
- It is difficult to find a standard which suits all European countries – we have to work on this. “Bachelor” and “Master” are just labels, but what do these degrees really mean in terms of knowledge and competencies? We need better descriptions and better information for employers.

Paul Blackmore, director of the CEEC (centre for employability, enterprise and careers), Lancaster University gave a presentation of his service.

CEEC provide the following services to students:

- Career education services
- Career information services
- Career guidance services

CEEC also provide a lot of services to employers, examples are:

- Vacancy handling: database (job alerting)
- Job vacancy brokerage – partnerships
- “Create” project – (placements in cultural+ creative industries)
- Employer marketing opportunities
- Careers fair – one of the largest at a HE institution
- Direct presentations – careers opportunities
- Direct marketing to specific student groups
- Sponsorship packages
- Recruitment selection and induction training
- Assistance with vacancy/ job spec. writing
- Enterprise + commercial awareness training for grad. employees



Challenges Paul mentioned were:

- How to ensure all students have equal access to career opportunities
- How to meet the expectations of students
- How to meet the expectations of employers
- Encourage SMEs to employ students + students to value these companies
- Avoid alienating students
- Embedding work related learning in the curriculum
- Regional graduate retention policies (brain drain)
- Liaison with overseas networks and employers

### **Discussion**

- There seems to be great differences between countries and institutions with regard to the size of the careers services, the services offered and to which department they belong. Some have services on the faculty level; some are placed in central administration.
- Many universities experience that companies contact different people at the university instead of one point of entry – careers service. Therefore both faculty and careers services have a number of company contacts. Many CS experience that there are activities organised on the faculty level without being informed. It would make much more sense to co-operate more closely, but many find this challenging.
- Very good example from a representative from Turkey who has built up a careers service based on experience of what is required both from students, faculty and from companies and has tailor-made the services to satisfy all needs. E.g. services provided for disabled students, or when the labour market is more challenging, they offer services for those interested in entrepreneurship – courses to encourage students to set up their own businesses. Have made good use of alumni services and co-operate closely with them.

## **Priorities and recommendations for the FEDORA Charter**

- We need a pan-European survey – a longitudinal graduate destination survey across Europe. We need to ensure that we have systems to keep track of our graduates and have updated contact information – cooperate with alumni services. We need to offer incentives to encourage graduates/alumni to keep in touch. What can we offer them?
- Life-long learning; \* Guest lecturing possibilities; \* newsletter and updated information about the institutions and its alumni.
- All HEIs should seek to highlight services available at a pan-European level (and encourage vacancy sharing) in order to promote employment mobility of students and graduates. FEDORA should carry out a survey of all institutions and include also all countries in Europe – not just those who are members of the EU – to find out what kind of careers services are provided: Do all institutions have careers services? What services do they provide? Are all institutions making good use of the European network?
- Importance of bringing in companies – they know what they want and need. However, can we relay on the companies to know what is best? We need to use our alumni / graduates more. We need systematic feedback from our graduates – they know what is needed in the workplace and how they can use their knowledge and skills.
- We need to encourage our institutions to work more closely with companies – have work placements on the courses or similar. Better curriculum development is needed.

# Atelier III

**Les défis auxquels font face les nouveaux étudiants, les employeurs et les services d'insertion professionnelle des universités dans un marché du travail européen élargi.**

**Président:** Christian CORMIER, directeur de “Planète Info”, le service d'orientation et d'insertion professionnelle de l'Université de Poitiers.

**Vice-Président:** Paul BLACKMORE, directeur du CEEC, Centre pour l'employabilité, l'entreprise et les carrières, de l'Université de Lancaster.

## **Personnes ressources:**

Gilda ROTA, Directeur du service carrières, Université de Padova. Présidente de la Commission « carrières, emplois » du Groupe de Coimbra.

Harald SCHOMBURG, Centre international de recherche sur l'enseignement supérieur, Université de Kassel.

**Rapporteur :** Adriana JANSEN, responsable du Service emploi-carrières de L'Ecole norvégienne de management.

Au début de la première session, Christian Cormier a introduit l'atelier et les trois intervenants, puis il a présenté les principaux thèmes et les trois études qui ont servi de points de départ aux débats. Les participants ont été invités à contribuer aux débats durant la seconde session dont le but était de présenter les priorités et recommandations, qui ont été proposées aux débats de la troisième session commune aux ateliers II, III et VI.

Gilda Rota a présenté les conclusions d'un projet SOCRATES « Raising employers' awareness about the Bologna Process »– au moment de la mise en place de la nouvelle structure d'études « Licence – Master » dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur en Europe. Cette enquête a été dirigée par la Commission Orientation – Carrières

du Groupe de Coimbra, durant le printemps 2006, auprès d'un échantillon d'employeurs en Finlande, en France, en Italie et au Royaume Uni.

Les principales conclusions présentées par Gilda Rota :

- Environ 58% des entreprises ne sont pas au courant de la nouvelle structure 3 + 2.
- Les employeurs du Royaume Uni ne sont pas capables de distinguer clairement la Licence (bac + 3) du Master (bac + 5). En France et en Italie les employeurs au courant de la nouvelle structure d'études font la différence entre Licence et Master.
- La plupart des entreprises ayant participé à l'enquête ne pensent pas rencontrer de problèmes après la mise en place de la nouvelle structure d'études.
- La plupart des entreprises pensent que la mise en place de « l'annexe descriptive au diplôme », (diploma supplement), sera utile.
- La plupart des entreprises sont intéressées par une coopération plus forte avec les institutions d'enseignement supérieur – les entreprises pourraient être impliquées dans le « coaching » d'étudiants et de diplômés.
- L'importance des stages pratiques en entreprises a été mise en valeur.
- De meilleurs réseaux entre les entreprises et les universités agissant comme des réseaux d'expertise.

Généralement, il semble qu'il y a besoin d'une information plus ciblée sur le Processus de Bologne pour les employeurs. Une autre intéressante conclusion est que si la plupart des entreprises ont l'intention d'engager de nouveaux diplômés, il n'y en a qu'une toute petite part ayant l'intention d'engager des diplômés provenant d'autres pays européens. Cela n'affectera-t-il pas la mobilité des diplômés en Europe ?

Harald Schomburg a présenté les résultats de 3 enquêtes :

Les enquêtes CHEERS et REFLEX : CHEERS a été une première étude auprès des diplômés, 3 à 5 ans après l'obtention du diplôme effectuée en 1996. Elle fut envoyée à 16 000 étudiants dans 12 pays européens et au Japon. REFLEX a été une étude de suivi effectuée en

2000. L'enquête VALERA mesure la valeur professionnelle de la mobilité ERASMUS et a été réalisée auprès d'anciens étudiants ERASMUS. (*Etudes disponibles sur Internet*).

Le résumé des conclusions de ces 3 enquêtes :

- Le temps mis par les diplômés pour trouver un emploi varie largement à travers l'Europe, d'environ 6 mois en Espagne à seulement 1 mois et demi en Islande. La moyenne des pays pris en compte dans l'étude est de 3 ou 4 mois.
- La qualité du poste ou du contrat est très variable à travers l'Europe – par exemple en Italie et au Portugal il est normal de commencer par un emploi temporaire, alors qu'en Lettonie ou en Tchéquie les contrats à durée indéterminée atteignent presque 100%.
- Il y a un marché du travail national, mais pas un marché du travail international ; c'est-à-dire que la plupart des diplômés travaillent dans leur propre pays.
- Il n'y a pas de définition claire des compétences des étudiants au moment de leur diplôme. Dans l'enquête CHEERS les diplômés mettent en évidence leurs compétences propres, mais 4 ans après le diplôme !
- Les diplômés à travers l'Europe semblent avoir la même idée de base de ce qu'est un emploi satisfaisant : Autonomie au travail, statut/carrière, contenu du travail – utilisation des savoirs et aptitudes.

### **La discussion après ces 2 premières présentations :**

- Quelques participants à l'atelier ne connaissaient pas le Processus de Bologne et beaucoup ne savaient pas ce qu'est le « supplément au diplôme » (annexe descriptive au diplôme).
- Il y eut une question relative aux différences culturelles concernant l'appréciation des emplois et s'il y avait eu des enquêtes qualitatives pour expliquer ces différences. Une discussion a eu lieu autour de cette question : il semble qu'il n'y a pas d'accord clair sur ce qu'est un travail de grand intérêt selon les différentes cultures. Quelques personnes considèrent seulement un emploi permanent comme étant d'intérêt ; d'autres considèrent aussi les em-

plois temporaires comme convenables si les diplômés peuvent y mettre en œuvre leurs compétences. Au Royaume Uni, les employeurs embauchent rarement les diplômés en liaison avec la discipline ou la spécialisation choisie pour leurs études ; cependant dans d'autres pays le type de diplôme, de disciplines étudiées ou de spécialisation sont très importants. Dans quelques pays la priorité est donnée à des diplômés de Master. Au Royaume Uni les employeurs considèrent les titulaires d'une licence (bachelor) comme plus « pratiques » et plus productifs que ceux d'un Master plus théoriciens.

- Bien que la situation du marché du travail pour les diplômés se soit améliorée, les employeurs en Europe embauchent encore seulement des diplômés de leur pays. Et comme jusqu'à 40% des étudiants ont quelques expériences internationales (études à l'étranger, stages dans d'autres pays, etc...), beaucoup d'employeurs pensent qu'il n'est pas nécessaire d'embaucher des diplômés d'autres pays.
- Les étudiants et diplômés britanniques sont moins mobiles que ceux des autres pays européens.
- En Italie il y a le besoin d'obtenir plus de savoir / diplômés venant de l'étranger, car il n'y a pas assez de diplômés nationaux.
- Il est difficile de trouver un standard convenant à chaque pays et nous devons travailler à cela. « Licence » et « Master » ne sont que des étiquettes, mais que signifient exactement ces diplômes en termes de savoirs et de compétences ? Nous avons besoin d'une meilleure description et d'une meilleure information pour les employeurs.

Paul Blackmore, directeur du CEEC (Centre pour l'employabilité, l'entreprise et les carrières) de l'Université de Lancaster donna une présentation de son service. Le CEEC procure les services suivants aux étudiants :

- Services formation – carrières
- Services information – carrières
- Services orientation – carrières

CEEC fournit aussi de nombreux services aux employeurs:

- Mise à disposition des postes vacants : base de données
- Traitement des vacances d'emplois – partenariats
- Le projet « créer »– stages dans industries culturelles et créatives.
- Possibilités de marketing pour les employeurs
- Salon des carrières – l'un des plus importants pour une Université.
- Présentations directes – possibilités de carrières.
- Marketing direct auprès de groupes spécifiques d'étudiants.
- Offres de sponsoring.
- Préparation au recrutement et à l'entretien d'embauche.

Un certain nombre de défis ont été mentionné par Paul Blackmore :

- Comment s'assurer que tous les diplômés ont un accès égal aux opportunités d'emploi ?
- Comment satisfaire les attentes des étudiants ?
- Comment satisfaire les attentes des employeurs ?
- Encourager les PME à employer des étudiants et ceux-ci à valoriser des entreprises.
- Eviter de marginaliser des étudiants.
- Intégrer la formation au travail dans le curriculum.
- La rétention des diplômés au niveau régional (fuite des cerveaux).
- Liaison avec des réseaux et des employeurs à l'étranger.

### **Discussion :**

- Il semble qu'il y a de grandes différences entre les pays et les institutions concernant la taille des « services carrières », les services offerts et de quelle structure ils dépendent. Certains services sont installés au niveau des facultés ; d'autres sont placés au niveau central.
- On constate que de nombreuses entreprises contactent différentes personnes à l'Université au lieu de s'adresser à un point central – le service carrières. Donc les Facultés et les services carrières ont un certain nombre de contacts avec les entreprises et beaucoup

de services carrières constatent que des activités en lien avec les entreprises sont organisées au niveau des facultés sans en être informés. Il serait plus sensé de coopérer plus étroitement, mais plusieurs personnes pensent que cela est illusoire.

- Un représentant de Turquie a exposé l'exemple de son service bâti à partir de ce qui est nécessaire aux étudiants, à la faculté et aux entreprises et a taillé sur mesures les services pour satisfaire ces besoins : par exemple les services pour les étudiants handicapés, ou quand le marché du travail est plus difficile, ils offrent des services pour les étudiants intéressés par l'entrepreneuriat – des cours sont proposés aux étudiants pour créer leurs propres entreprises. Les réseaux des anciens diplômés sont très utilisés.

### **Priorités et recommandations utiles pour la Charte FEDORA :**

- Nous avons besoin d'une enquête au niveau européen : une enquête longitudinale sur l'insertion professionnelle des diplômés à travers l'Europe. Nous devons nous assurer que nous avons les moyens de suivre nos diplômés et d'avoir une information mise à jour sur leurs adresses (coopération avec les services des anciens diplômé–annuaires). Nous devons offrir des incitations pour encourager les diplômés et les anciens étudiants à rester en contact. Que pouvons-nous leur offrir ? La formation continue, des possibilités de cours pour invités, des lettres d'informations et des nouvelles sur l'institution et ses anciens élèves.
- Tous les institutions d'enseignement supérieur doivent chercher à mettre en valeur les services disponibles au niveau européen (et encourager le partage de l'information sur les postes vacants) pour promouvoir la mobilité professionnelle des étudiants et des diplômés. FEDORA doit réaliser une enquête sur toutes les institutions incluant tous les pays – pour mettre en évidence quelle sorte de services carrières sont procurés : toutes les institutions ont-elles un tel service ? Quels services proposent-elles ? Toutes les institutions font-elles un bon usage du réseau européen ?
- L'importance d'impliquer les entreprises – elles savent ce qu'elles veulent et ce dont elles ont besoin. Cependant pouvons-nous nous reposer sur les entreprises pour savoir ce qui est le meilleur ?



Nous devons utiliser d'avantage nos anciens élèves et diplômés. Nous avons besoin d'un « feedback » de nos diplômés—ils savent ce qui est nécessaire pour remplir l'emploi et comment ils peuvent utiliser leurs connaissances et leurs compétences.

- Nous devons encourager nos institutions à travailler plus étroitement avec les entreprises – développer les stages pratiques.

# Workshop IV

## Integration of Students with Disabilities into Education and the Open Labour Market

**Chair:** Joachim Klaus, University of Karlsruhe (TH), Study Centre for the Visually Impaired Students (e-mail: [szsinfo@szs.uni-karlsruhe.de](mailto:szsinfo@szs.uni-karlsruhe.de))

**Co-Chair:** Willy Aastrup, University of Aarhus, Counselling and Support Centre (e-mail: [studiecenter@au.dk](mailto:studiecenter@au.dk) )

### Summary

“Disabled Europeans are routinely barred from public and private buildings and services. Now some are fighting back”, that’s the headline of an article “Access denied” in “Time” (April, 11, 2005).

The article continues: “ ... The continent lags behind much of the developed world in accommodating people with impaired mobility. They find themselves blocked from entering airports, toilets and trains.

And in the future, ever more people will experience these frustrations as Europe’s elderly, many of whom suffer age-related limits on mobility, increase from 16 % of the population today to 21 % in 2025. By contrast disabled access in the U.S. has advanced significantly since the Americans with Disability Act was passed in 1990 to prohibit discrimination against disabled people and guarantee access to public buildings ...”.

The European Commission took the 10th Anniversary of “The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities”, adopted by the United Nations General Assembly in 1993, by declaring the year 2005 “The European Year of People with Disabilities”, supported by the first ever EU-wide Euro barometer survey on attitudes towards disabled people.

12 Mio Euro were invested for European and national wide correspondent activities.

A European Action Plan till 2010 was presented to develop concrete measures to improve the economic and social integration of people with

disabilities.

The mission of FEDORA is dedicated to the target group of students, European and higher education institutions and their academic and personal development. Consequently the WG “Disability and Special Needs” analyses the situation of students with disabilities and develops and realises supporting programmes for them.

These can serve as examples for other target groups like the increasing number of elderly people with special needs.

The work plan for the Vilnius-Conference was:

1. Network of national coordinators
  - Nominating responsible persons for each European country including the new member states
  - Defining their function and tasks
2. Updating the “Checklist of Needs for Students with Disabilities and adding the new member states’ languages
3. Homepage of the WG
  - Proposal of responsibility and structure
4. Network of regional, national and international projects and programmes
  - Newly finished projects/programmes and their results
  - Initiated projects/programmes and their contents
  - Ideas of projects/programmes and their content
5. Scientific works and research in the field of disability and special needs higher education

Quality and development in the counselling, guidance and educational practice presuppose a valid basis of research and evidence. This basis must be equivalent to the definition of OECD according to which research comprises systematically based work in order to increase existing knowledge and the use of this knowledge to devise new areas of application.

The Working Group consisted of 10-12 participants from about 5 different countries.

The first part was dedicated to a future oriented structure of the WG and a networking of its members. It was decided that the tasks listed above are a very helpful way in this sense.

The next EC will get this working plan and will be asked to support the WG in its working steps.

Involved into the WS programme were two presentations from Denmark and one from France.

**Presenter:**

**Willy Aastrup Centre Director, M.Phil**

**Counselling and Support Centre**

**University of Aarhus/Denmark**

**From accessibility to usability (abstract)**

This presentation presents a perspective on a more systematic special needs education in relation to students with disabilities at institutions of further and higher education.

During the past decades, efforts have been made to integrate and include disabled individuals into the educational system on equal terms with others. These efforts are linked to the presumption that the educational system is one of the central routes to the labour market, to self-support, and to integration in society.

Until now the primary focus has been placed on “the perspective of accessibility”. The perspective of accessibility is naturally important, but it is a perspective which in its pure form only emphasizes accessibility in relation to the physical surroundings. In a usability-oriented perspective, the emphasis is not only placed on physical and quantitative conditions but on qualitative conditions.

The purpose of special needs educational assistance is for students with a physical or psychological disability, who has been accepted at an institution of further and higher education, to be able to complete the edu-

cation similarly to other students. Special needs educational assistance should not be separated from the educational program, from the related educational and working methods, from the objective of each program as a whole, or from the intermediate objectives of the individual disciplines that the programs are composed of. If the overall objective of completing the education is to be fulfilled, the different types of assistance must aim for the students to acquire certain relevant academic skills and methods. The students must be capable of relating to these methods critically, analytically, and comparatively. Furthermore, they should be able to document that they master the required knowledge and skills, for example in connection with exams and other forms of evaluation.

**Presenter:**

**Anders Draeby Soerensen**

**Counsellor, MHH MA BA**

**Counselling and Support Centre**

**University of Aarhus/Denmark**

**Supporting students with mental, neurological and psychosocial problems (abstract)**

The presentation will introduce a successful method of helping students with mental, neurological and psychosocial problems that is being developed at the University of Aarhus in Denmark. It includes learning disabilities at university because of schizophrenia, personality disorders, autism, depression, brain damage or other mental, neurological or psychosocial problems by imitating the practice of craft's apprenticeship. Older and more advanced students are being assigned to show these students how they should study medicine, law or arts and thereby give them a better chance of being included into the cultural, social and technical space of the educational system.

The method, which has certain resemblances with the practices of mentoring, tutoring and coaching, has its basis in a certain understanding of academic education and knowledge as an art or a craft. In other words getting academic training is in many ways similar to being put to a

trade, and important for the academic success of the students is their ability to learn certain explicit and tacit abilities. To study medicine, law or arts the students have to learn how to study medicine, law or arts and that includes learning certain study techniques as well as certain cultural habits and values, the hidden curriculum of the university and to develop an academic identity and a reflective system of beliefs and a critical consciousness.

**Presenter:**

**Violaine Lafourcade**

**Person responsible from Relais Handicap:**

**François Lebas**

**SUIO, Université Michel de Montaigne -Bordeaux 3**

**The policy of access for students with disabilities in France: the news deal**

The law of February 11 2005 “**for equal opportunities and rights to participation and citizenship of the people with disabilities**” has changed the conditions of entry into society for people with disabilities and that also relates to the field of education and teaching and of course to higher education.

That means that this law starts from the concept that the handicapped person (or student) should no longer be perceived only from a medical point of view but as a full citizen with full rights including the establishment of individualised compensatory measures.

The law guarantees to any handicapped person “access to the basic rights recognised for all the citizens” and training forms part of these rights. Every higher educational establishment **now has the obligation** to accommodate students with disabilities and to give them access to knowledge by installing measures of assistance and accompaniment.

Before returning to the particular way in which this law applies to universities, it is important to quote the essential points of this law. It involves:

1. The right to compensation: a disability allowance service (PCH) makes it possible to ensure the requirements in human, technical or mobility assistance required for everyday life, social life, in vehicles or dwellings according to the direction of life defined by the person.
2. Schooling: every handicapped child has the right to be registered in the ordinary way in the school nearest to his or her residence.
3. Employment: the obligation to employ at least 6% of workers with disabilities for the companies with more than 20 employees is extended to the public sector; penalties are worsened if the quota is not respected.
4. Accessibility: all the buildings and transport must be accessible within a deadline of 10 years i.e. by 2015. We will see that this principle of accessibility applies to fields other than buildings and transport. Hence in the area of training the principle of accessibility applies to the field of knowledge for which the university will be responsible towards students with disabilities In the same way any public information must be accessible (Internet sites for example).
5. Department for people with disabilities (M.D.P.H): these build on the concept of “single counter”; in each department the MDPH has the mission to welcome, inform and counsel people with disabilities but it is also there that specific disabilities will be identified and the rights to disability allowances (PCH).

A definition:

The law defines: “a disability constitutes, within the meaning of the present law, any limitation or restriction of activity participation in the life in society in his or her environment by a person because of a substantial, long-term or permanent deterioration of one or more physical, sensory, mental, cognitive or psychic functions, of multi-disabilities or a health disorder causing invalidity”. Article 2 of the law.

The application of the law in the universities and the situation to the Michel University of Montaigne-Bordeaux 3.

The year 2006-2007 is the year of implementation of the law which, although published in February 2005, could not be applied as long as the decrees of application of this law had not been written and published. To date all the decrees necessary are not yet published and therefore the law cannot yet be applied in its totality.

In particular since all the assistance devices and accompanying measures rely on the work of the MDPH (Departmental for people with disabilities) it was necessary to await their establishment before setting up the necessary teams and introducing the new procedures.

With regard to the students nothing is yet completely operational. What have we done in our university? As soon as possible, i.e. in June 2006, we met the managers of the MDPH of the Gironde, the département where the universities of Bordeaux are located. The working session enabled us to agree the appropriate modes of application of the law to students and to define the steps which would make it possible for each student to conduct his or her studies with assistance adapted to his or her own situation.

1. First stage upstream: by providing information in the lycées, at fairs, open days etc we tried to contact future students to discuss their draft study plans and sometimes their career plans, the support requiring to be set up in the university according to their specific disability and the course for which they had registered.
2. We informed them about the steps they are obliged to undertake at the MDPH to be able to profit from the assistances which they need. Indeed only the Commission for rights and autonomy (CDA), the decision-making body of the MDPH, has authority to recognize the diagnosis of disabilities and to determine the kind of disability allowances (PCH) to which each student is entitled. For that, with our assistance on behalf of the university, i.e. the needs of an academic nature (taking notes, teaching support, coding LPC or interpreting LSF for example) the student will register a file with the MDPH detailing his or her needs and requests for



assistances or accompaniment including those for everyday life (assistances with meals, toilets, personal care).

3. At the MDPH, a multi-disciplinary team of doctors, occupational therapists, psychologists, specialists in social work, educational access, careers guidance etc will evaluate and “quantify” the needs of the student and make a proposal for the allocation of disability allowances (PCH) by the Commission for rights and autonomy (CDA) which alone can decide.
4. At the university, the Disability Network receives the notification of the decision of the CDA and is then obliged thus then to set up the assistances allocated by the CDA to the student.
- 5 An important comment: the university is responsible for the installation of all support of a teaching nature but not for assistances with everyday needs (e.g. with the meals, care, toilets) nor for assistances with personal work outside the university, i.e. in their home. For these the student can make call on associations or companies, service providers in the same way that the university can sign agreements with service providers, external to the university, for example having LPC coders or LSF interpreters.

To date there has not yet been a meeting of the Commission for rights and autonomy (CDA) to rule on the files registered by the students because the procedure has taken a long time to define and set up. However in order not to penalise the students, particular provisions were put in place for this year and assured financing to support them. We believe that for the year 2007-2008 the provisions will be ready so that the decisions are made before July 2007 so that the assistance required will be recognised and in place by the end of September, for the beginning of the new academic year.

For additional information: <http://www.handicap.gouv.fr> <http://www.education.gouv.fr/pid41/etudiants-handicapes.html>

# Atelier IV

## Intégration des étudiants handicapés dans le monde de l'enseignement et dans un marché de l'emploi ouvert

**Président :** Joachim Klaus, Université de Karlsruhe (TH), Centre universitaire destiné aux étudiants déficients visuels (e-mail : szsinfo@szs.uni-karlsruhe.de)

**Vice-président :** Willy Aastrup, Université de Aarhus, Centre de soutien et de conseil (e-mail : studiecenter@au.dk)

### Résumé

”En Europe, les handicapés sont de manière habituelle interdits d'accès dans les bâtiments publics et privés ainsi que dans les services. Actuellement certains d'entre eux résistent...”. Ceci est le titre d'un article, intitulé ”Refus d'accès” paru le 11 Avril 2005 dans ”Time”... Et l'auteur poursuit: ”Dans le monde développé, le continent est à la traîne en ce qui concerne l'accueil des personnes à mobilité réduite; ceux ci se trouvent interdits d'accès dans les toilettes, dans les trains et dans les aéroports”.

A l'avenir, dans notre Europe vieillissante, un nombre de personnes plus important subira ces frustrations car les diminutions de mobilité dues à l'âge vont devenir plus nombreuses (16% de la population aujourd'hui ,21% en 2025). Contredisant ces prédictions inquiétantes, aux USA, du fait de la loi sur le handicap de 1990, l'accès des handicapés dans les bâtiments publics a progressé de manière significative car cette loi a interdit les discriminations vis à vis des handicapés et leur en a garanti l'accès.

La Commission Européenne a célébré le 10ème anniversaire des ”Normes Standard pour l'Egalité des Chances des Personnes Handicapées” adoptées par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1993; la Commission Européenne a, par ailleurs, déclaré l'année 2005 comme ”l'année Européenne des handicapés”. En appui de cette décision une première étude effectuée à l'échelle européenne a évalué les attitudes face aux handicapés.

12 Millions d'Euros ont été investis pour le développement de ces activités tant au niveau communautaire qu'aux niveaux nationaux. Un plan d'action européen, prévu jusqu'en 2010, a été présenté pour développer des mesures concrètes améliorant l'intégration sociale et économique des handicapés.

La mission de FEDORA concerne des groupes d'étudiants ciblés, leur progression académique et personnelle ainsi que leurs institutions d'enseignement supérieur. De ce fait, le Groupe de travail "Handicap et besoins spéciaux" analyse la situation des étudiants handicapés, développe et met en place les programmes de soutien qui leur sont destinés. Ceux ci peuvent servir d'exemples lors de l'accueil d'autres groupes: tels que les personnes âgées qui ont aussi des besoins spéciaux, groupe qui est en croissance.

Le plan de travail, proposé pour le congrès de Vilnius était:

1. Réseau des coordinateurs nationaux
  - Nommer des responsables nationaux dans tous les pays y compris les nouveaux états membres
  - Définir leurs fonctions et leurs missions
2. Mise à jour de la "liste des besoins des étudiants handicapés" en y intégrant le vocabulaire des nouveaux états membres
3. Page d'accueil du site du Groupe de travail
  - Qui s'en charge? Quelle structure? Propositions
4. Réseau des projets et programmes régionaux, nationaux et internationaux
  - Projets et programmes récemment terminés, leurs résultats?
  - Projets et programmes en cours, leurs contenus?
  - Projets et programmes prévus, leurs contenus?
5. Recherche scientifique dans le domaine du handicap des étudiants de l'Enseignement Supérieur.

Développer et poursuivre une politique de qualité en matière de conseil et d'orientation comme dans la pratique éducative présuppose une base de recherches validée, ancrée dans la définition de l'OCDE suivant laquelle la recherche doit systématiquement comprendre un travail visant à accroître le savoir existant et à utiliser ce savoir pour définir de nouveaux domaines d'application.

Le Groupe de travail comprenait 10 à 12 participants appartenant à 5 pays différents. Il a donc fallu, lors de la première partie de l'atelier, trouver pour le Groupe de Travail, une structure ouverte sur l'avenir et organiser le réseau de ses membres. Il a été confirmé que les tâches citées précédemment permettent d'avancer dans ce sens.

Le plan de travail sera communiqué au nouveau Comité exécutif; il sera demandé à ce CE d'aider le groupe de travail dans les différentes étapes de son travail.

L'atelier a été introduit par trois présentations. Les deux premières ont présenté des structures mises en place au Danemark, la troisième une réalisation française.

# Workshop V

## **Transparency, Mobility and Transition. Coping with the Challenges of the Bologna Process**

**Chair:** Dr. Per Christian Andersen, University of Southern Denmark, FEDORA Vice-President

The workshop focused on the demands, raised by the agenda of the process of Bologna and the demands, participating successfully in this process, will have to be met by the universities and institutions of higher education.

As the theme for the workshop and the theme for workshop VIII: “The strategic positioning of guidance and counselling services within individual institutions and within the EHEA” were overlapping and addressing the same challenges to be met by our institutions, it was decided to merge the two workshops.

The presentation started with a case study based on the Irish experience, a summary of which may be found in the OH presentation. The presentation raised a lot of interesting comments, as it was linked to the in depth analysis of the provision of guidance and counselling in HEA, presented by

FEDORA at the conference, but also initiated by David Crosier’s presentation of the future work of the Trend V report. Davis, coming from EUA (European University Association), gave a very interesting and update presentation of the work, leading to the first important conclusion of the workshop: the need to highlight the obligation for the individual institution to provide a minimum of professional services in guidance and counselling.

Further discussion led to the question of whether it will be possible to include this finding in the Trend V report, being published in 2007. Key questions based on strategic issues led to a discussion of the following themes:

- How can systems, missions and tasks relating to guidance and counselling be best integrated into the core strategy of HEIs ?

- What demands will be made on student service delivery in the context of increasing financial demands on students from tuition fees and their expectations of improved services and value for money?
- How can the macro demands support the micro demands or, in other words, how can policy best support good practice and – and practice support policy ?

On way of answering the key questions is to focus on the demands, put forward as a result of the Bologna process and its impact on HEIs.

The European Union’s papers on “modernizing universities”, the Lisbon goals and the Bergen declaration all focus on transparency, quality assurance, provision of guidance and counselling and the ability of the individual institution to better serve and counsel our students to provide them with the necessary tools to gain from the process and obtain transferable skills and competencies.

As the report from Ireland and the other national reports document, the present provision of guidance and counselling throughout the European Union varies in quality and quantity. If this is a major problem at the national level, it is of course of even greater importance, when we look at it from the perspective of a common European Higher Education area point of view.

The work of the group clearly showed that based on the finding from Ireland, from the work in formulating the forthcoming Trends V report, from the FEDORA paper on the national provision of guidance and counselling and the papers from the European commission, that we have a unique opportunity to focus on the need for better counselling and guidance in HEIs.

This must/can be done by

- Recognizing and sharing best practice
- Promoting the concept of ensuring, that international offices and guidance and counselling services work closely together
- Better provision of guidance and counselling must be assured by minimum standards
- Better information systems on a European level – e.g. web

- Guidance and counselling must be an integrated part of the overall strategy in European HEIs and at the European level
- More encouraging of student exchanges for shorter or longer stays abroad
- A Charter can help promote these aims

The group therefore wants to promote the idea, that FEDORA work along these lines, formulating a strategy to ensure maximum impact on the institutional process by incorporating the concepts of guidance and counselling in the overall strategic plans.

It is equally important to address the European Commission to ensure an understanding of the importance and need for European standards for the provision of resources in guidance and counselling, thus helping to realize the vision formulated in the Bologna agenda.

#### Resources:

- Trend report V. Forthcoming. EUA 2007
- The European Qualifications Framework: A new way of understanding Qualifications across Europe. EU Sept. 2006
- Europe needs modernized universities. EU May 2006
- Bergen Declaration
- Lisbon Goals
- FEDORA's paper on guidance and counselling 2006

# Atelier V

**Transparence, mobilité et transitions : Faire face aux défis lancés par le processus de Bologne,**

**Président :** Dr. Per Christian Andersen, l'Université du Sud Danemark, vice président de FEDORA

L'atelier a été centré sur les exigences qui nous sont imposées par le calendrier de mise en place du Processus de Bologne et, dans la perspective de réussir cette transformation, sur celles auxquelles nous, en tant qu'universités et institutions d'enseignement supérieur, devons faire face. Comme le thème de notre atelier et celui de l'atelier VIII : « La position stratégique des services d'orientation et de conseil dans chacune des institutions et dans l'EHEA » se recoupaient et concernaient les mêmes défis pour nos institutions, il a été décidé de réunir les deux ateliers.

Les principales questions abordées étaient :

- Comment intégrer les systèmes, les missions et les activités d'orientation et de conseil à la stratégie centrale des institutions d'enseignement supérieur ?
- Dans le contexte d'une augmentation des droits d'inscription pesant lourdement sur les étudiants et suscitant de leur part la demande de meilleurs services et le désir d'« en avoir pour leur argent », quelles seront les conséquences pour les services aux étudiants ?
- Comment les exigences générales influent sur les exigences particulières, ou en d'autres termes comment la politique peut-elle conforter les bonnes pratiques et, inversement comment la pratique influe-t-elle sur la politique

Les réponses étaient

- Il faut identifier et partager les bonnes pratiques



- Il convient de veiller à ce que les services de relations internationales et les services d'orientation et de conseil collaborent étroitement.
- Des normes minimales doivent être assurées pour fournir une offre d'orientation et de conseil de qualité .
- Au niveau européen, des systèmes d'information seront mis en place (via le web)
- Au niveau européen, l'orientation et le conseil doivent être partie prenante de la stratégie globale des établissements d'enseignement supérieur.
- Une charte permettra de réaliser ces objectifs.

# Workshop VI

## **Guidance and Counselling within a Cross-cultural Context – Challenges for HE Students, Staff and Institutions**

**Chair:** Hans-Georg van Liempd, Director International Office, Tilburg University, the Netherlands (e-mail: H.G.vLiempd@uvt.nl)

**Co-chair:** Eleonore Vos, Senior Careers Counsellor at Vrije Universiteit Amsterdam, the Netherlands (e-mail: e.vos@dienst.vu.nl)

### **Introduction**

During the FEDORA Bologna Workshop at the FEDORA Summer University 'Knowledge and Transitions: Challenges for Guidance and Counselling within the Context of Globalisation and the Enlarged European Union' Cyprus 2005, one of the topics addressed was The Internationalisation of the Student Body. Here recommendations were made such as:

- Coaching students more carefully on the realities of the local labour market before and during their studies (8)
- Providing academic staff with cultural and learning style training for international students (9)<sup>5</sup>.

In these recommendations, FEDORA members did not mention their own need for training. Indeed it is not easy to cope with the growing internationalisation of the student body in our daily guidance and counselling work. It is not just a matter of learning to speak another language and translation of your material into that language.

Internationalising the Campus has many aspects. With more international students, we not only need international programmes and curricula. We need more. International coordinators are important, but what can we offer? How can we learn from study abroad advisers and what

---

<sup>5</sup> Rott, G. (2005). The Fedora Bologna Workshop. Retrieved from <http://www.dfes.gov.uk/bologna>.

can we learn from each other? Do we prepare our students for their stay abroad? Are we prepared to guide and counsel international students in our universities? The European Association of International Education (EAIE) is an organisation for international coordinators and study abroad advisers. The EAIE and FEDORA would like to help each other and learn from their experiences with international students and their needs and possibilities. Questions raised include:

- How do students cope?
- How can professionals be prepared for the guidance and counselling of international students?
- How can we enhance the positive effects of their experience?
- Do institutions have a strategy to internationalise student services?
- What is and would be best practice?

### **The workshop**

If we have to raise students' and staff awareness of cultural differences and their influence on communication, we need to experience this influence ourselves. Then we can reflect upon it. We can also learn from good practices and so we have to create ways to exchange information about these. This workshop was designed with this in mind and has three main goals:

1. to raise the awareness of dimensions of intercultural guidance and counselling
2. to exchange good practices
3. to feed recommendations into the FEDORA Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area<sup>6</sup>.

The workshop is a first step in cooperation between EAIE and FEDORA.

As an introduction to the theme of intercultural awareness, we played a card game called Barnga<sup>7</sup>. There were fifteen people from eight dif-

---

6 IXth FEDORA Congress presentations, Vilnius, Lithuania, 22-25 October 2006

7 Thiagarajan, S. & Thiagarajan, R. (2006). Barnga: A Simulation Game on Cultural Clashes. Boston: Intercultural Press Inc.

ferent countries in the room: Lithuania (4), the Netherlands (4), Greece (2), Finland, France, Germany, Norway and the United Kingdom. We did not mention anything about intercultural differences once we were in the conference room. We stated that the official goal of the game was to explore cooperative learning and competitive playing. Twelve people started to play, two were observing and one was directing the players. We started to let people play and stimulated them to try to win.

There are several variations and participants play the game silently in groups of four, with each group having slightly different rules. After each round, two people move to different tables. They had a difficult time adjusting to the new rules, as no verbal communication is permitted and they do not know, in fact, that there are new rules. This simulation is therefore an excellent way of driving home the idea that every environment (country, institution, classroom) has unwritten rules that we assume have been communicated to the uninitiated. But this does not always happen because we are not aware of the existence of unwritten rules ourselves.

After a few rounds, having first seen growth of confidence, then many question marks on foreheads and finally even some sort of anger and sinking confidence coming to the tables, the workshop facilitator started the debriefing. Players first thought about a suggestion to give to someone else who would play the game for the first time. Then they gave credits for those. Most credits were given to the suggestion: 'be absolutely sure about the rules, agree with your partners about them'; other well received suggestions were: 'concentrate', 'stay calm, the game will teach you' and 'look at the gestures'. One interesting suggestion was to 'be open minded, because you do not know what is going on'.

During the debriefing, we engaged in a serious discussion about the game and about working with people from other cultures, about diversity and ways to make people learn from these experiences. One participant, looking very calm and reasonable when first entering the room, was surprised at how ruthless and unforgiving he was to the people who entered his little community at the table. He wanted to make them abide

by the rules, in other words play his way. After a while, he realised their point of view or the rules that they knew were different, because they looked so sincere. He then realized how easy it is to have prejudices in a more difficult situation, when people actually ask things from you or have questions they do not even mention.

The main language of the group was English. One participant from France told us she had been a bit reluctant to enter the workshop in the first place, not being very fluent in English. She had nevertheless been persuaded to join in because one of the workshop facilitators appeared to speak good French and agreed to translate for her. Then, playing the silent card game, her confidence grew because she felt part of the group – all were sharing the same disorientating experience. When new people experience problems, we all too often attribute these to a lack of skill rather than to lack of knowledge about the ‘rules’ or the language.

Discussion about the lessons to be learnt from the game got rather complicated when people started to translate these experiences to their working situations. There were not only eight different nationalities, but people also came from different professions and institutions: there were student psychologists, careers counsellors, international officers and educational guidance workers, a scientist and a few people from institutions other than universities. So the rules differed, as did the languages, value systems and emotions. It could have ended in a Tower of Babel, yet we understood each other very well. This was an experience that particularly appealed to everybody’s social skills and asked for reflection.

### **The importance of internationalisation**

Before the Congress, a short questionnaire had been sent out to participants. Because of problems with the internet, participants got this questionnaire at very short notice. Only 4 questionnaires (from 12) were received back. The results are the following:

- the number of international students at undergraduate level varied from 5% to 10% and at graduate level from 10% to 25%.

- participants had had more than 10 meetings with international students in the previous year.
- only at the British University was there a strategic policy concerning guidance and counselling services for international students.
- there was hardly any specific material about counselling for international students at central level in a language other than the national language.

### **Tilburg University as an example of internationalising the campus**

Tilburg University ([www.tilburguniversity.nl](http://www.tilburguniversity.nl)) in the Netherlands was then given as an example of internationalising a campus. Tilburg University was founded in 1927 as the Catholic Business School. Currently, it has 12,000 students, 1,300 employees (120 of whom are professors), 1,500 graduates per year, 50 PhDs and 1,750 scientific publications. It has programmes in Economics and Business Administration, Law, Social and Behavioural Sciences, Arts, Philosophy and Theology. As to rankings, it is #1 in Europe in Economics, according to the European Economic Association, and #1 in Europe, according to the Social Science Research Network. Both Dutch and English programmes are taught.

The main incentives for the University to make an action plan – Towards an international Campus – were the growing number of international students, the strive to be among the best universities and the wish to enhance all students' employability (both national and international) in an increasingly international and mobile labour market. The main parts of this action plan are:

- all programmes should be in English by 2010/2011, unless faculties have good reasons why programmes should be taught in Dutch
- English courses are given to teachers
- English courses are given to international and domestic students
- English courses are given to non-academics
- Dutch courses are given to international employees and students

- intercultural communication training is given to international and domestic teachers and students
- a real and a virtual intercultural meeting place are prepared
- international student organisations are supported
- an inventory of official documents and criteria is made as a basis for decisions on translation into English or Dutch
- an inventory of services to international employees and students is made
- criteria are to be developed for English and/or Dutch services
- communication of the items in this action plan will be done to create commitment, by organising meetings and listening to different opinions and feelings.
- These actions are to be completed by the end of 2010.

### **Action plans and recommendations:**

The workshop concluded by designing action plans for student services and for FEDORA. This has resulted in the following recommendations, that have been discussed and agreed upon:

For Student Services within universities

1. Implement this safe and respectful environment for learning and growth into student services.
2. There are two possible models: multicultural (i.e. accept student as he/she is) or integrative model (where the receiving culture is the norm)
3. Communication about services should be in language of education
4. Orientation and re-orientation programme for international students (sharing the same experience, to raise confidence and cultural awareness when students are coming and also before leaving)
5. Language and culture courses for all staff

For FEDORA:

1. Recognise the value of student mobility and commit to mobility as a priority in actions

2. Identify the main steps for implementing mobility and make a European internship plan
3. Define steps for providing international students with a safe and respectful environment for learning and growth (ethics, standards, goals)
4. Set up an exchange programme for our profession
5. Communicate on best practice



# Atelier VI

## **Orientation et conseil dans un contexte transculturel – Quels défis pour les étudiants de l'enseignement supérieur, les équipes universitaires et les institutions**

**Président :** Hans-Georg van Liempd, Directeur des relations internationales, University de Tilburg, Pays Bas (e-mail: H.G.vLiempd@uvt.nl)

**Vice-président :** Eleonore Vos, Conseillère carrières à l'Université libre d'Amsterdam, Pays Bas. (e-mail: e.vos@dienst.vu.nl)

### **Introduction.**

A Chypre, pendant l'atelier de l'Université d'été de FEDORA consacré au processus de Bologne, un des sujets abordés a été l'internationalisation du corps des étudiants. Les recommandations suivantes ont été faites :

- Accompagner plus sérieusement les étudiants avant et pendant leurs études et les informer sur les réalités du marché de l'emploi local
- Fournir aux équipes enseignantes une formation d'ordre culturelle et des techniques d'apprentissage adaptées aux étudiants internationaux<sup>8</sup>

Ces recommandations ne font pas mention des besoins de formation des membres de FEDORA. Dans notre pratique quotidienne de l'information et de l'orientation, il n'est, en effet, pas facile de faire face à l'internationalisation croissante du corps des étudiants ; on ne peut pas seulement se limiter à l'apprentissage d'une langue étrangère et à la traduction de notre documentation dans cette langue.

Internationaliser le campus présente plusieurs facettes. Accueillir plus d'étudiants étrangers, ce n'est pas seulement proposer des programmes internationaux et des cursus adaptés. Nous devons faire plus. Il est

---

8 Rott, G. (2005). The FEDORA Bologna Workshop. <http://www.dfes.gov.uk/bologna>.

certes important d'avoir des coordinateurs spécialisés dans l'accueil des étudiants étrangers mais que pouvons nous offrir d'autre? Que peuvent nous apprendre auprès les conseillers étrangers ? et que pouvons nous apprendre mutuellement ? Préparons nous nos étudiants avant leur séjour à l'étranger ? Sommes nous préparé à guider et orienter les étudiants étrangers dans nos universités ? L'Association Européenne de l'éducation internationale (EAIE) est un organisme regroupant des coordinateurs internationaux et des conseillers étrangers. L'EAIE et FEDORA prévoient de s'aider mutuellement et d'échanger leurs expériences auprès des étudiants étrangers, leurs besoins et leurs possibilités. Les questions posées sont les suivantes :

- Comment les étudiants font face ?
- Comment préparer les professionnels de l'orientation et du conseil à accueillir les étudiants étrangers ?
- Comment mettre en avant les aspects positifs de leurs expériences ?
- Les institutions ont elles une stratégie d'internationalisation des services étudiants ?
- Quelles sont et quelles pourraient être les bonnes pratiques ?

### **L'atelier**

Elever la sensibilité des étudiants et des équipes enseignantes vis à vis des différences culturelles et de leur influence sur la communication suppose que l'on ait nous mêmes expérimenté cette différence. Dès lors nous pouvons réfléchir sur celles ci. Nous pouvons aussi tirer des enseignements à partir des bonnes pratiques et ainsi ouvrir des voies permettant l'échange d'information à leur sujet. Avec ce fil conducteur, nous avons proposé cet atelier qui a trois objectifs principaux :

- Accroître la sensibilité à la dimension interculturelle de l'orientation et du conseil
- Echanger des bonnes pratiques
- Fournir à la charte de FEDORA des recommandations sur l'orientation et le conseil aux étudiants internationaux dans l'EHEA

Cet atelier est une première étape dans la coopération entre l'EAIE et FEDORA.

15 collègues de 8 nationalités ont participé à cet atelier : Royaume Uni, Allemagne, Pays Bas, France, Finlande, Lituanie, Norvège, Grèce.

En introduction au thème de l'atelier, les animateurs ont organisé un jeu, le « Barnga ». Ce jeu se jouait par table de 4, en plusieurs parties, chaque table appliquant des règles légèrement différentes. A la fin de chaque partie, on changeait de partenaire. Il était interdit de parler. A la fin du jeu, tous les participants avaient changé de partenaire mais utilisaient des règles différentes.

Au cours du débriefing, une discussion sérieuse concernant ce jeu, concernant les possibilités de travail avec des collègues appartenant à d'autres cultures et les manières de tirer parti de ces expériences. Les échanges sont devenus plus compliqués lorsque nous avons tenté de traduire ces expériences dans nos situations professionnelles. Il n'y avait, certes, que 8 nationalités mais ces collègues exerçaient des métiers variés dans des institutions différentes. Donc travaillaient dans des contextes très variés. Cette expérience a particulièrement interpellé les compétences sociales de chacun de nous et a demandé réflexion.

### **Importance de l'internationalisation**

Avant le congrès, les futurs participants à l'atelier ont reçu un court questionnaire. Seulement 4 questionnaires sur 12 ont été retournés. Le résultat de l'analyse de ces quelques réponses est le suivant :

- Le nombre d'étudiants étrangers au premier cycle était compris entre 5 et 10%, de troisième cycle, entre 10 et 25%.
- Au cours de l'année précédente, les participants ont tous eu plus de 10 rendez vous avec des étudiants étrangers
- Seules les universités britanniques ont une politique stratégique concernant les services d'orientation et de conseil destinés aux étudiants étrangers.
- Il n'y a pratiquement aucun support dans une langue autre que la langue nationale pour conseiller les étudiants étrangers.

## **Un exemple d'internationalisation d'un campus – L'université de Tilburg.**

Le nombre croissant d'étudiants étrangers, le désir de figurer parmi les meilleures universités, la volonté d'accroître l'employabilité des étudiants (au niveau national et international) dans un marché de l'emploi de plus en plus fluctuant et international ont amené l'université à mettre en place le plan d'action « Vers un campus international ». Les détails concernant ce plan d'action qui doit se terminer vers 2010 / 2011 sont décrits sur le site web de l'université de Tilburg : [www.tilburguniversity.nl](http://www.tilburguniversity.nl).

### **Plan d'action et recommandations**

En conclusion, l'atelier préconise des plans d'action pour les services aux étudiants et pour FEDORA. Les recommandations suivantes ont été discutées et validées.

Pour les services aux étudiants dans les universités :

1. Mettre en place un environnement convivial au sein des Unités de formation et assurer le développement des services aux étudiants
2. Deux modèles sont possibles : Le modèle multiculturel (qui consiste à accepter l'étudiant tel qu'il est) et le modèle intégrateur (dans lequel la culture du service d'accueil est la norme).
3. La communication au sein de ces services devrait se faire dans la langue du pays.
4. Dans le but d'accroître la confiance et la sensibilisation culturelle à l'arrivée et avant le départ de l'étudiant, mettre en place des programmes d'orientation et de réorientation pour les étudiants étrangers partageant la même expérience.
5. Mettre en place des cours de langue et de culture pour tous les personnels

Pour FEDORA

1. Reconnaître l'importance de la mobilité des étudiants et placer cette mobilité comme une priorité.
2. Identifier les principales étapes pour accroître la mobilité et mettre en place un plan de stages européens

3. Définir les étapes permettant de mettre en place un environnement convivial pour la formation et d'assurer le développement des services aux étudiants (éthique, normes, objectifs).
4. Mettre en place un programme d'échange pour notre profession
5. Echanger les bonnes pratiques.

# Workshop VII

## **The impact and implications of a quality culture on guidance and counselling in higher education across Europe**

**Chair:** Margaret Dane, FEDORA past President & Chief Executive of AGCAS (UK)

**Co-chair:** Andy Gibbs, Representative of the EUA, Napier University Edinburgh (UK)

Quality has become a big issue for higher education in recent years as a result of global competition for students, staff and resources while the introduction of tuition fees in many countries makes students feel that they are entitled to demand better teaching and services. This focus on quality has led to better understanding of student needs, improvements in the range and level of services offered to students and the development of quality standards particularly relevant to the provision of students services including special advice & support for students with disabilities; career information and guidance; financial advice; psychological counselling; personal, professional and study skills training; and support for international students.

This workshop focussed on the main issues around the quality provision, assessment, integration and evaluation of student services in higher education within the European higher education area. The workshop leaders recognised the breadth and depth of experience and knowledge being brought to the session by participants and encouraged active participation on the subject of Quality. Through a series of brief presentations and structured exercises participants not only engaged in critical self reflection but also identified commonalities and self specific actions required to promote Quality in their work and their institution. No specific preparation was required although participants were invited to review *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach* [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

### **Aims of session one**

Participants were invited to reflect on differing notions of Quality from a range of stakeholder perspectives including their own, students, employers, institutional and colleagues. Participants were asked to compare and contrast differing meanings of Quality, including Quality Assurance, Quality Enhancement and Quality Culture and then to consider drivers and constraints in establishing a Quality Culture within their own organisation.

### **Aims of session two**

Participants were asked to identify defining features of a Quality Culture within their service, to develop a brief action plan that works towards achieving a Quality Culture and which might be refined through a process of peer review

### **Aims of session three**

Participants drew conclusions based on their experience of workshops one and two with a particular emphasis on identifying and sharing common principles as well as common and individual actions required to further develop notions of Quality

**Andy Gibbs** introduced the first session and there was a discussion about what **Quality is**:

- Fitness for purpose
- Compliance or zero errors
- Client / customer satisfaction with having their needs identified and met
- Value for money
- Enhancement based on feedback & evaluation
- Transformation
- A means of control
- It was agreed that Quality depends on:
  - Who you are
  - What you want
  - Where you are
  - What you do

- Resources available, including staff, knowledge, skills and tools
- Being driven from within the organisation, so requires autonomy
- Outcomes depend on input and process
- Diversity leads to richness

So there are no single right answers because everything is relative and context related

<b>External</b>	<b>Minimum Standards</b>	<b>Internal</b>
<b>Peer Review</b>	<b>Institution Mission</b> Standards Critical Self-reflection Action plan for enhancement Implementation	<b>Quality culture</b> Checks
<b>Quality Assurance</b>	<b>Quality Culture</b>	<b>Quality Enhancement</b> <b>Continuous Quality Improvement</b>
Definitions Standards Benchmarks Accountability Criteria Measures/ performance indicators Self-evaluation External assessment Peer review	Raising Awareness Promotion of QC Dissemination Sharing good practice Constructive approach Planning Action Evaluation Revise plans New action	Solution oriented Continuous improvement Not absolute/compliant Context responsive Involves users / stakeholders Scope for initiative / diversity Process not just outcomes

**Success Factors include:**

- Committed leadership
- Good communication across whole organisation
- Devolved responsibility
- Staff development & training
- Feedback & evaluation (data collection, analysis and action based on these)



**Margaret Dane** then introduced the **particular approach to quality adopted by AGCAS** (the Association of Graduate Careers Advisory Services in the UK)

**matrix principles for quality in guidance**

**Services should be**

- Accessible and visible
- Professional & knowledgeable
- Effective & connected
- Needs based & contextualised
- Responsive to diversity
- Impartial
- Enabling
- Awareness raising

Benefits	Problems
Profile of service Teamwork within service Motivation of staff Mutual understanding re staff roles	Time involved Cost of external assessment Lack of integration with rest of HE institution

*matrix* **elements**

Delivery

- Service should promote itself effectively to all potential users
- Services to different user groups should be clearly defined
- Information should be relevant and in accessible formats
- Clients should be supported impartially

Management

- Services should be planned, funded and maintained effectively
- Staff should be competent, with access to appropriate induction and staff development
- Feedback from users should be sought and used
- CQI through monitoring, evaluation and action

**The matrix journey** requires: commitment, review, development, implementation, assessment, accreditation, improvement and review to start the cycle again. For further information see [www.matrix.org.uk](http://www.matrix.org.uk)

Other useful websites include:

[www.agcas.org.uk](http://www.agcas.org.uk) > promoting excellence

[www.prospects.ac.uk](http://www.prospects.ac.uk)

[www.iaevg.org](http://www.iaevg.org)

**AGCAS promoting excellence – a brief history**

Margaret Dane described the steps AGCAS has taken on its quality journey

1990s work on performance measurement for Higher Education careers services & start of strategic planning reviews at individual service levels

2000 AGCAS quality standards developed

2002 matrix adopted as a condition of service membership of AGCAS

2005 AGCAS Excellence Awards reintroduced

2006 Interim Continuous Quality Improvement arrangements being developed

<u>Drivers for quality culture</u>	<u>Constraints on quality improvement</u>
Institutional pressure / support	Stress due to work pressures
QA of services included in inst. QA	Lack of time
Funding – salaries, income generation	Lack of money
External projects where standard is required	Lack of relevant skills
External evaluation	Lack of good leadership
Student satisfaction surveys	Lack of models / process
Internal motivation to improve	Lack of agreement about standards

Issues

Need for minimum standards / guidelines / agreed competences across Europe

Reflections on the purpose of higher education – more than training for work

Need for guidance agreed but – for whom? by whom? about what? who pays?

Impact of Bologna process – short & longer term – employability as part of Lisbon agenda

Role of alumni – contacts / mentors / sources of funding

Importance of learning from experience and practice elsewhere

### **Recommendations to FEDORA**

- Identify standards at service, institutional, national & international levels which can then be adapted and tailored for implementation to meet local needs
- Share information, models & good practice re above
- Work towards developing an EU guidance quality framework / accreditation system
- Raise awareness of EU & other initiatives amongst guidance & counselling staff
- Encourage services to collect, analyse & use feedback from students, alumni & employers
- Enhance & support staff development in relation to quality culture
- Harness potential of ICT to enhance quality
- Help members recognise quality as an influencing strategy in their services and take steps to implement it

### **Points arising from the discussion include**

Relevant, timely and appropriate training for staff is crucial

Quality models need to be shared and discussed more

FEDORA could work on providing coaching / mentors

Need for openness & transparency

Need to influence rectors / government

Link with EU Guidance resolution & Expert Group

Consider guidance at micro & macro level

Conduct EU wide graduate first destination surveys

Conduct student & graduate & employer satisfaction surveys

Listen to & act on feedback

Staff need to own the problems & work on the solutions

Use quality agenda to influence service & institutional management & help prioritise actions

Importance of staff development emphasised

Sharing good practice very important

Study visits – staff need to visit other services / institutions / countries

Use EU programmes to help fund this

Short / longer & distance learning courses / programmes

Work more across departments / institutions

Develop qualification standards for guidance profession cf IAEVG standards / ICCDPP in Canada / France “Reference” – share info on standards

Need to harness ICT eg Blogs, VLEs and websites to advance this work

Use FEDORA website as a learning tool.

# Atelier VII

## **Impact et implications d'une culture de la qualité sur l'orientation et le conseil dans l'enseignement supérieur européen**

**Président :** Margaret Dane, Directrice Générale de l'AGCAS, ancienne Présidente de FEDORA

**Vice Président :** Andy Gibbs, Membre représentant de l'EUA, Université Napier Edimbourg

La qualité est récemment devenue, du fait de la compétitivité mondiale un des principaux enjeux pour les étudiants, le personnel et les ressources de l'enseignement supérieur. L'introduction de droits d'inscription élevés dans de nombreux pays amène les étudiants à demander des services et des enseignements de meilleure qualité. Cet objectif de qualité a conduit à une meilleure compréhension des besoins des étudiants, à des améliorations du niveau des services qui leur sont offerts et au développement de normes de qualité particulièrement pertinentes dans le domaine de l'offre de service aux étudiants : conseil et aide aux étudiants handicapés, information et orientation pour tous, conseil psychologique personnel et conseil professionnel, aide aux étudiants étrangers et conseils financiers.

Cet atelier a été centré sur les principaux enjeux de l'offre de qualité, sur l'estimation, l'intégration et l'évaluation des services aux étudiants de l'enseignement supérieur européen.

La largeur et la profondeur de l'expérience et du savoir apporté par les participants ont été reconnues durant cet atelier ; à l'avenir, un important investissement dans le domaine de la qualité a été encouragé.

A travers une série de courtes présentations et d'exercices encadrés, les participants ont, non seulement engagé une réflexion critique, mais aussi identifié des enjeux communs ainsi que certaines actions spécifiques nécessaires pour améliorer leur travail, leurs services et leurs institutions. Ils sont invités à lire le rapport intitulé « La culture qualité dans

les universités européennes : une approche globale » : [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

### **Objectifs de la première session.**

A partir d'un éventail de perspectives venant du monde des décideurs, mais aussi des leurs et de celles des étudiants, des employeurs et des institutions, les participants ont fait le point sur les différentes notions de qualité. Ils ont comparé et opposé les différentes significations de la qualité, telles que l'assurance qualité, l'amélioration de la qualité et la culture de la qualité. Ils ont examiné les forces et les contraintes qui se manifestent lors de la mise en place d'une culture de la qualité dans leur institution.

### **Objectif de la seconde session.**

Les participants ont identifié les caractéristiques de la culture de la qualité dans leurs institutions. Ils ont développé un bref plan d'action pour réussir la culture de la qualité. Un examen par leurs pairs permettra d'affiner leur plan d'action.

### **Objectif de la troisième session**

Les participants ont tiré des conclusions basées sur leur expérience des ateliers 1 et 2 en insistant tout particulièrement sur les principes communs. Ils ont identifié certaines actions communes et individuelles nécessaires pour le développement futur des notions de qualité.

Andy Gibbs.  
Margaret Dane  
Novembre 2006.

# Workshop VIII

## **The strategic positioning of guidance and counselling services within individual institutions and within the EHEA Preparing Trends V**

**Chair:** David Crosier, EUA

**Co-Chair:** Harriet Andrews, Dundalk Institute of Technology

### **Summary:**

This paper highlights the outcomes of an extended focus group discussion in Vilnius that was conceived as an input on the state of guidance and counselling services to EUA's Trends V project. The discussion resulted in five key points to be taken up within the final project report, and in the European and national policy debates:

- 1) Raise awareness that the main policy goals for European higher education would be impossible to realise without much greater attention to guidance and counselling services;
- 2) Take action to ensure that higher education institutions themselves develop consciousness of the key role of guidance and counselling services;
- 3) Pay attention to improving the quality of services, firstly by developing norms for delivery of services;
- 4) Strive to improve the standards of professional guidance and counselling, particularly by ensuring that professional training is available and required;
- 5) Highlight the need for investment to develop sustainable guidance and counselling services.

### **Introduction: the Trends V project**

This workshop was conceived as an extended focus group discussion to identify issues regarding guidance and counselling that could be highlighted in EUA's Trends V report.

Trends reports have been accompanying the Bologna process from its inception. They are the European universities' reports to the biannual conferences of Ministers in the Bologna process, and have had a major impact in defining the agenda and priorities for future action at European level. At the time of the Vilnius Conference, Trends V was being prepared for the Ministerial Conference in London on 17/18 May 2007, with the aim of providing a comprehensive view of the state of European higher education as seen by higher education institutions themselves. The hope shared by both EUA and FEDORA was that highlighting key issues with regard to guidance and counselling services could be an important stepping stone in the path of developing more effective services across the continent.

An introductory presentation of the Trends V methodology pointed out that more than 900 European higher education institutions had responded to a wide-ranging questionnaire on the key action lines of the Bologna process. This questionnaire would provide primary source data for the report, and enable an analysis of how higher education institutions are responding to the Bologna reform agenda. Questionnaire data would be complemented by qualitative research analysis from visits to different European higher education institutions where semi structured interviews would be undertaken with academics, students, administrators and the institutional leadership. The third pillar of input to the project would be through meetings with professional networks – including this one with FEDORA members – to assess particular challenges in creating the European Higher Education Area.

### **Issues identified from first analysis of Trends V questionnaires**

Early analysis from the Trends V questionnaires suggested that it is high time to discard the view that higher education is slow to change. Indeed, very clear evidence was available from the Trends V project to show that European higher education is currently in the throes of wide-scale and high speed reform, encompassing not only the Bologna process, but a range of other global, European, national and regional initiatives. This has all combined to create a potent mix of permanent reform and innovation in the higher education sector. Yet many questions re-



main open on how to assess the impact of these reforms. A major cultural shift is taking place in educational philosophy and practice, as the move from teacher to student-centred learning gathers pace, and as societal demands for provision of educational services throughout life move centre stage. This is inevitably going to create major challenges for guidance and counselling systems.

Other demands are also piling up on higher education institutions. Most importantly, demographic shifts are set to have major consequences in the coming years, particularly in terms of ageing societies, and of declining numbers of young people in society. Higher education institutions will therefore not be able to rely for their student intake on traditional groups of high performing post secondary school leavers only, but will need to expand opportunities to a broader cross section of society, and to attract people to higher education throughout their working lives. Potential students will also be drawn from outside the national context. This means that the higher education environment will continue to become more competitive. Universities will no longer be able to claim to offer all types of higher education to all students, but will have to assess their strengths and weaknesses, and to consider where they can most effectively target their services.

The discussion in Vilnius focused on the implications of these changes. What will be the profiles of tomorrow's students? How can they be attracted to higher education? How can institutions offer the most appropriate provision? What does this all mean for the organisation of guidance and counselling services?

### **Guidance and counselling: a neglected priority**

The Trends V questionnaire gathered considerable information with regard to the provision of student services in Europe. While the statistical analysis clearly showed that many institutions offer a considerable range of student services – including guidance and counselling – to at least a part of their student body, what is not captured in the data is how these services are staffed, the level to which they are funded, and whether or not there is any evidence that they are delivered effectively.

Discussion thus focused on efforts to raise awareness of the importance of guidance and counselling services, and on the action needed to improve provision around Europe. As in many aspects of the higher education provision a picture of great diversity across Europe soon emerged. Yet while diversity should be recognised as a strength of European higher education, it was generally felt that this is perhaps not necessarily the case with regard to the organisation of guidance and counselling services.

The first problematic issue that it was felt should be highlighted is the nature of diverse responsibility for guidance and counselling services, and hence the difficulties in even providing a comparable picture in different countries. In different countries, services may be the responsibility of national government, local public authorities, or higher education institutions themselves. The services are themselves also understood in different ways, fulfilling different missions in different institutions and countries across Europe. Essentially the key services embrace academic orientation, and careers guidance, as well as an equally important role for professional psychological counselling. Moreover, in some countries certain services may be provided for a wider public than students of higher education, while in others they may be designed and delivered specifically for students. The group agreed that there is no overall “best practice” model to recommend, but that it is important to be aware of these diverse models of practice.

The strong conviction of the group was that attention should be drawn to the gap between the rhetoric of policy intentions, and the inadequacy of many services on the ground even to meet today’s demands let alone to predict those of tomorrow. This clearly reflects the problem that while lip service is often paid to the importance of guidance and counselling services, rarely is there a deep understanding among policy makers of their necessity.

Thus it was felt important for Trends V to stress five key messages:

**1) Many of the policy goals of European higher education would be impossible to realise without much greater attention to guidance and counselling services.** It was generally agreed in the group that there is insufficient recognition that student-centred learning, which is the crux of current reform efforts, requires more solid guidance and counselling services being developed to underpin and support students throughout their academic careers.

**2) Higher education institutions themselves need to recognise better the role of guidance and counselling services,** and to involve professionals in strategic development. It was pointed out that guidance and counselling professionals are rarely consulted on matters of institutional strategy and policy, and yet they are often critical actors if such strategy and policy is to be successfully and effectively implemented.

**3) It would be helpful to develop norms for the quality of services** – whether at institutional or national level. Such norms – which may specify, for example, the ratio of professional staff to students – have been identified in some systems, and have helped to develop sustainable professional services. Reference to such norms could also help to address extreme situations discussed within the network where a single part-time professional may be expected to staff and deliver careers guidance for a student body of several thousand students.

**4) Higher education systems should strive to improve standards of guidance and counselling.** This is a particular challenge given that, for many institutions and countries, guidance and counselling is a relatively new field. There is a need for professional qualifications, and for clear standards to be articulated. At the same time, professional training needs to be offered, and an attempt made to recognise the importance of services that are often left in the margins of institutions.

**5) It is fundamental to note that these objectives cannot be undertaken successfully without resourcing and investment.** Adequate financing for guidance and counselling therefore needs to become a greater priority for both governments and institutions.

# Atelier VIII

## La position stratégique de l'orientation et du conseil dans l'EHEA

**Président :** David Crosier, EUA

**Vice-président :** Harriet Andrews, Dundalk Institute of Technology

Ce document met en lumière les résultats d'une discussion étendue organisée à Vilnius et conçue comme un complément au projet Trends V de l'EUA sur les services d'orientation et de conseil. La discussion a abouti à l'énoncé de cinq points clés à reprendre tant dans le rapport final du projet que dans les débats politiques européens et nationaux.

- 1) Insister sur le fait que les objectifs politiques principaux fixés pour l'enseignement supérieur européen seront impossible à réaliser sans prêter une attention accrue aux services d'orientation et de conseil;
- 2) Prendre des mesures afin de conscientiser les institutions d'enseignement supérieur au rôle clef joué par les services d'orientation et de conseil;
- 3) S'efforcer d'améliorer la qualité de ces services, en commençant par développer des normes concernant la mise à disposition desdits services;
- 4) Améliorer les normes en termes d'orientation et de conseil professionnel, en particulier en s'assurant que la formation professionnelle soit non seulement disponible mais requise ;
- 5) Souligner le besoin d'investissement pour développer des services durables d'orientation et de conseil.

# Panel Discussion

## **Guidance and Counselling approaches, methods and their link to higher education**

### **Chair:**

Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA, University of Wuppertal (GR)

### **Speakers:**

Prof. Jan Czesław Czabała, Institute of Psychiatry and Neurology, Warsaw (JCC)

Prof. Anastasia Kalantzi-Azizi, Professor of Clinical Psychology, University of Athens and Director of the Laboratory of Psychological Counselling for Students (AKA)

Joachim Klaus, Director of the Special Study Centre for Open and Distance Learning and a Study Centre for Blind and Partially Sighted Students; University of Karlsruhe, Germany (JK)

Prof. Solveiga Miežitis, University of Toronto and University of Latvia (SM)

Margaret Dane, Chief Executive of AGCAS in the UK (MD)

Muireann Ní Dhuigneain, Head of Careers Service, Dublin City University and joint chair of the Association of Graduate Career Services in Ireland (AGCSI) (MND)

The panel discussion raised the question of how specific approaches in guidance and counselling in higher education can contribute to the mission of universities and the fulfilment of their educational tasks. At the same time it looked at how the objectives of higher education should affect the work of the guidance and counselling services and their applied methodologies. This two-sided discussion drew on practical experience, empirical research and theoretical reflection. The common ground of the two perspectives was the learner-centred approach within Higher Education. In the run-up to the conference each speaker was asked to prepare a short statement in answer to a specific question. These statements were handed out to the audience and were also read

out by the speakers on the panel. NB, Prof. Czabala and Prof. Mieзитis decided not to use their statement during the panel discussion. However, for the sake of completeness these statements will also be published at the end of the transcript.

The panel discussion was chaired by Dr. Gerhart Rott, the president of FEDORA. After welcoming the speakers and the audience, he gave a short introduction into the topic of the discussion before each speaker was introduced.

GR: What are the most difficult problems that are seen by the faculty members?

JCC: First year adaptation by students. The adaptation to the new cycle of their lives, a new development stage; they are self-dependent for the first time. There are a lot of problems and we have to help them. After two or three years of study they may have made wrong choices. They look for some kind of support and facilitation in making changes.

The other thing is that, students are really very aware they should be very good on a professional level. Very often they do not know how their study fits in with the abilities and the knowledge which is needed when they are looking for a job. So what is called Guidance for Career Development is really much needed!

The question is: do we work for all of them or for special kinds of students? We really have developed Guidance for the students with disabilities. Which kind of groups of the students should be mostly addressed? Probably, is not possible to address all of them. Perhaps maybe those who are not doing very well with their studies?

The setting within universities is really very important. But how do we convince the university authorities that counselling should be included? I understand you solved the problem in your Western universities. Instead of healthcare, where should counselling be placed in the university? Why do we have to pay for counselling if there is the healthcare system where students can be referred to?

All those problems should be solved. We should discuss with faculty members and be in touch with them all the time; we should show them research data, but also good practices, to show them that these services are for the better.

GR: Thank you very much, Czeslaw.

GR: Anastasia, what effects does the organisational framework of the student support services have on its integration into higher education?

AKA: I will speak to you from my experience of 16 years with psychological counselling and how I think we could help the whole system to be better and our work to be better presented.

I) Student Support Services, and especially Psychological Counselling Centres (PCCs), to which I will refer from now on, need to respond to the dramatic socio-political changes that are taking place within the common European area of Higher Education (1, 2, 3). To attain this goal, PCCs need to set up an immediate but also elaborated teamwork with academic psychology, both applied (for example, Clinical and Counselling Psychology) and basic (for example, Developmental, Cognitive, Social, Cross-cultural Psychology). Collaboration with other services/institutes/departments that cultivate or provide training in the established psychotherapeutic models, is also a necessity.

This collaboration can lead to the discovery of suitable means and strategies, so that academic psychologists become better familiarized with our work, but also so that PCCs can take advantage of scientifically valid psychological knowledge that is useful for our practice (4). The exchange of expertise will improve the scientific validity of our work and our role as scientists – practitioners (5). It will also assist us in becoming even more important and reliable partners with the University authorities (6). As a result, we will be able to insist on a more active and central role in the decision making process of the universities. After all, it is well-known that universities have to cope with new academic demands (7), a purpose that resembles the main rationale of the FEDORA-PSYCHE Group as defined in 1994: “... to promote in academic institutions of all European countries the idea that successful academic learning is not only a process of acquiring knowledge but also implies personal growth and development” (8, pp. 26). To fire up the collaboration with academic psychologists, however, restructuring of PCCs, as well as the utilization of every possible administrative capacity, is needed.

II) My thoughts and proposals are of course based on my 16 long

years of experience in managing the “Laboratory of Psychological Counselling for Students of the University of Athens” (LPCS) (9). At this point, I will present certain references of our work in English (10,11,12,13,14,15).

Our experience with the LPCS is positive. Despite the fact that the staff in our counselling centre is limited to only two persons (a trained psychologist and a secretary), we believe that much has been achieved. We are proud of the diversity of the initiatives, the quality of services, the research published in scientific journals, as well as for the acknowledgment of our work from the broader academic community. Nevertheless, none would have been achieved if we hadn’t adopted that specific form of organizational framework that permits close collaboration with academic psychology.

III) As already pointed out, the organizational framework plays a significant role in setting up a close collaboration with academic psychologists. For certain PCCs, that kind of collaboration is something easily understood and done. For other PCCs, however, this is not true, due to several theoretical or functional reasons. Anyway, I strongly believe that within the context of the FEDORA-PSYCHE Group, we should try to promote and carry out a plan like this.

A means for setting up a PCC – Psychology Departments/Institutes collaboration is through relevant contracts that will delineate specific areas of teamwork in several fields, such as in research, life-long learning programs, clinical placement for psychology students, or in forming specific working groups. More specifically, regarding research efforts, joint projects (for example, about psychological counselling, international students) could be developed. These projects could even take the shape of a diploma or master theses or PhDs. Shared presentations in local or international conferences and meetings, and joint publications might be the result of such efforts. An example of good practice in promoting psychological counselling for students at a European level is the publication of the free symposia, which took place at the IV European Congress of Psychology (16). Regarding life-long learning, seminars or intensive courses about students’ psychosocial adaptation and well-being addressed to the university staff, or about psychological counselling for students addressed to clinical and counselling psychologists,



these could form the starting point for the University – PCCs joint efforts. Regarding internship, PCCs could provide effective supervision to post-graduate psychology students. Further, in my opinion, it is essential to create working groups within the national psychology societies or within the national professional associations. An attempt like this could help us in addressing scientific and practical issues related to our work. The British Association for Counselling and Psychotherapy has already established such a Division.

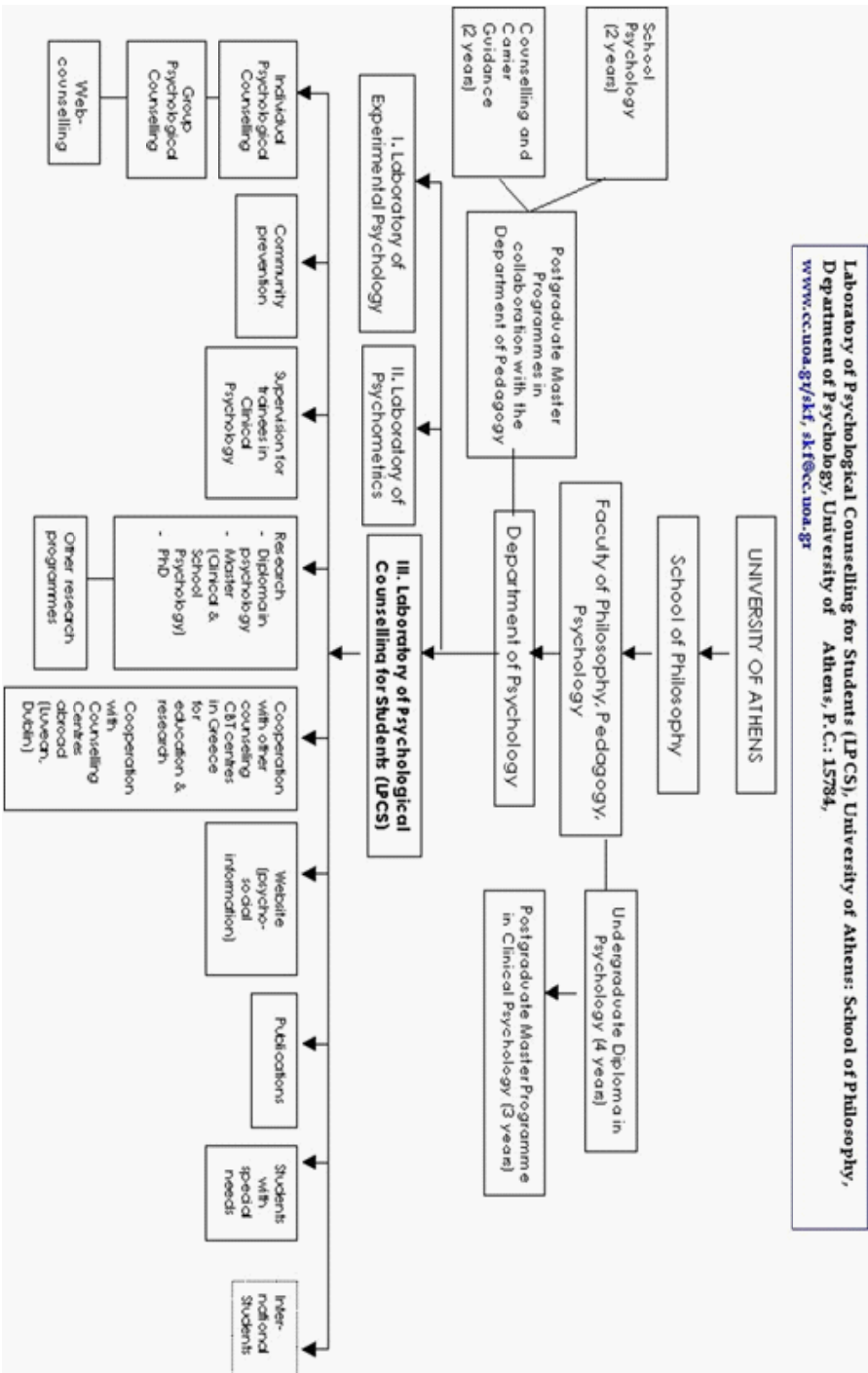
Finally, collaboration with institutions (for example, universities or acknowledged training programs in psychotherapies) is of great importance, as far as the efficiency and appropriateness of our interventions is concerned. This might be a fine opportunity to establish evidence-based treatments especially designed for the student population that lives in a rather demanding, sensitive to the rapid socio-political changes, and transforming educational environment.

I hope that the possible embracing and implementation of proposals, like the present ones, will provide the opportunity not only to upgrade our work in the PCCs, but also for universities to better accomplish their educational tasks.

## References

1. EUA (2005). Glasgow 2005: Strong Universities for Europe 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Reader. Brussels: EUA.
2. Example for application of Mental Health Policy in the European Higher Education Area: <http://www.admin.ox.ac.uk/shw/mhpol.shtml>
3. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: <http://www.enqa.net/bologna.lasso>
4. Dooris, M. (2001). The Health Promoting University: A Critical Exploration of Theory and Practice. *Health Education*, 10 (2), 51-60.
5. Cheshire, K. & Pilgrim, D. (2004). *A Short Introduction to Clinical Psychology*. London: Sage Publication.
6. Fleck, J. (1998). Expertise: Knowledge, Power and Tradeability. In: R. Williams, W. Faulkner and J. Fleck (Eds.) *Exploring Expertise: Issues and Perspectives* (pp. 143-172). Basingstoke: Macmillan.
7. Rott, G. (2005). Internationalization within Higher Education: Challenges and Opportunities for Psychological Counselling. FEDORA.
8. Bell, E., McDevitt, C., Rott, G. and Valerio, P. (1994). *Psychological Counselling in Higher Education: A European Overview*. Napoli: Edizioni Città del Sole.
9. Harila, D. (1996). Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health. Counselling Centre for Students University of Athens. In *Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference*. Brighton: Association for Student Counselling – FEDORA, 31-37.
10. Karademas, C. E., Kalantzi-Azizi, A. & Efstathiou, G. (2002). Examinations, Performance Expectations, Cognitive Appraisal and Psychological Health in Greek University Students. In *Conference Papers, FEDORA Psyche Conference, Lisbon, 172-181*. ([Uni – wuppertal.de/edoes/dokumente/zsb/fedora/conf2002/fedora02.pdf](http://www.uni-wuppertal.de/edoes/dokumente/zsb/fedora/conf2002/fedora02.pdf))
11. Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004) The Stress Process, Self-Efficacy Expectations and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
12. Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Promoting University Students Quality of Life, FEDORA–PSYCHE Conference «Internalization within Higher Education in an expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling», Groningen 8-11.6.2005, 109-118.

13. Efstathiou, G. & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Students Psychological Web-Counselling in Greece. In FEDORA–PSYCHE Conference «Internalization within Higher Education in an expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling», Groningen 8-11.6.2005, 55-66.
14. Efthimiou, K. & Kalantzi-Azizi, A. (2003, September): Cognitive Behavioural Group Therapy in Assertive Behavior Through the Development of Social Skills: Results of Interventions in Ten Groups of Students. Poster presentation: XXXIIIth European Congress of EABCT, Prague, Czech Republic.
15. Leontiadou, A., Kalantzi-Azizi, A. & Harila D. (2006). Cooperation Between an Educational Institute of Cognitive Behavioural Therapy (IBRT) and a Mental Health Service (Laboratory of Psychological Counselling for Students, University of Athens). Poster presentation: In 36th EABCT – Congress, Paris, 20-24.9.2006.
16. Kalantzi-Azizi, A., Rott, G. & Aherne, D. (1997). Psychological Counselling in Higher Education. FEDORA–Ellinika Grammata.



GR: Jochen, could you continue with the question “How can higher education institutions fulfil their task towards students with special needs with regard to the WHO’s definition of “handicapped”?”

JK: “It’s incredible how they move through the campus with their white cane. Are they really blind?” Remark of the Dean’s secretary.

“For the first time I had an all exam with a blind student. I was a little bit afraid how to manage it. After three quarters of questions we sat together for another hour. I was fascinated by the intellectual capacities of the students down to discuss more for over an hour. After a while I forgot. It was a learning session for me.” Professor of Informatics, amongst the students a so-called hard liner to avoid exams with.

“There was an appointment with the student with infantile cerebral palsy and an additional speech disability. The communication was with a tablet, where she pointed to letters and numbers. I had to react with sentences and questions she had in mind, to look at her eyes getting her to respond, “Yes you are right” or “No you are not”. After a while I forgot the appearance, short body, arms, face, wheelchair; I only saw her eyes, brilliant, concentrated, engaged.” An appointment with a student in geology.

“This winter term a blind student will start to study Electronics Doctorate in Biomedical technology. The faculty and our staff are looking forward to the new challenge with a totally blind student.”

Some examples like these, spotlight how an academic community of a technical university integrates the inclusion of students with a disability.

Now the question I was put by the chair.

People with disabilities and chronic diseases often have been forced to fight against so many hindrances in their personal life and their educational progress in order to be successful in achieving their aims and dreams. Although there are international and national recommendations and legal regulations demanding equal rights and inclusion, there are still few examples of realisation.

FEDORA’s general mission to improve student counselling and guidance in European higher education institutions and bring forward correspondent structures and personal qualifications has to include the special needs of students and graduates with disabilities and chronic diseases.

The FEDORA Working Group “Disabilities and Special Needs” therefore will improve the understanding and the empathy towards students and graduates with disabilities and chronic diseases and to look for equal living and learning conditions.

First steps should be to include their rights into all activities of the universities policies and provision including counselling and guidance systems led by emphasising their strengths, capacities and abilities and minimising the aspects of deficiencies.

Following this holistic challenge our understanding of disability is based on a social-educational model rather than an individual-medical, which is constitutive with the WHO resolution by differentiating between impairment, disability, handicap (ICIDH 1976).

In consequence the FEDORA WG will stress these aspects by initiating and supporting the following activities:

- Adopting a definition of disability based on the social/educational model reflecting the higher education’s situation of students with disabilities and chronic diseases
- Developing principles of compensating disability and enabling accessibility, usability and inclusion according to United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities and according to EU regulations and guidelines
- Identifying and disseminating models of best practice in European Higher Educational Institutions
- Exchanging information on financial support and regulations in order to come up to general common structures
- Organising conferences on these topics in the different EU member countries and higher education institutions to transfer them to the higher education community
- Promoting the exchange of appropriate staff and students concerned in the EU
- Presenting their areas of support and research at the FEDORA events especially FEDORA Summer University to enlarge this understanding, but as well to implement actual developments in political, economic, social, technological and educational fields

We are convinced that – actually – FEDORA offers the only European platform contributing to translate the UN Standard Rules and the European regulations and guidelines into action and to take responsibility for a comprehensive European wide understanding.

GR Thank you very much, Joachim.

GR: And now we will continue with Solveiga Miežitis, to answer the question: “How can we promote personal development and psychological wellness?”

SM: Thank you. I want to thank Eleonore Vos and our esteemed President for inviting me to this conference. It is a real pleasure to be here in the company of such highly energised and inspiring colleagues from so many different countries.

I am really quite happy to have had this opportunity and I am going to join FEDORA.

I was asked to talk about a topic very close to my heart: how to facilitate personal development and growth through teaching in an academic setting. My background is in educational and clinical psychology. I teach at the University of Toronto and also now at the University of Latvia. In my work as a school psychology trainer at the University of Toronto, I developed models of preventive intervention and resiliency building for depression within a school context with teachers, parents and peers.

Recently I have been studying risk and resiliency factors in first year university students at the University of Latvia. We are currently developing prevention programmes in collaboration with the career counselling centre and my colleague Inta Jaunzeme, who is here. And for the first time this year, we finally have a part-time appointment for a counselling psychologist, following a special request from the Rector of the University. So, this is our first step and I completely understand the situation in Poland, because we have the same situation in Latvia.

For the past ten years, to turn to the training of students towards personal growth, I have been teaching a graduate credit course called ‘Creativity and Wellness, Learning to Thrive’. And actually there is a PowerPoint printout available that you can pick up if you are interested. I teach this course to adult educators from health, education, social service and business sectors. And these are people, who are beginning with

themselves, because this is a principle of teaching that I always apply; you begin with your own experience and then you pass it on to others. So these students have the experience themselves of going through a project and they learn from this to then contribute to their own practice.

The course is based on concepts that fall under the positive psychology umbrella. Particularly on the model of building positive emotions that Professor Stalikas presented yesterday. And the aim of the course is to introduce students to positive and creative strategies for confronting challenges in life and to promote personal growth and wellness. The students explore theoretical concepts in relation to their own experience of personal growth, through a project that they select as a gift to themselves. And they carry it out on a weekly basis for three months. They also are requested to keep a journal to reflect on their experience in relation to the theoretical material that we discuss in the course.

The emphasis is on the word GIFT, because students will start out with ideas that are really ‘shoulds’, rather than gifts. And the gift has the component perhaps of goal and wish, but it also has the component of pleasure. So, for them it is a surprise, that for a credit course they now will have to do something that they have really wanted to do, but have not had the opportunity or time for.

The projects that they select cover a very wide range of creative, health and wellness related activities. It is really quite amazing. Topics related to art making, to music – to picking up an instrument, that they have left behind years ago -, to writing, writing for children, poetry writing, dance, practical activities such as quilt making, knitting, cabinet making, model building of different types, house decorating.

Projects for personal lifestyle improvement, diet, exercise, various sports activities; 62 years old nurse training to run for the marathon in the winter, going out to practice at 6 o’clock in the morning, from January to March in Toronto. Entertaining friends with cooking, is another example.

Co-create with parents, grandparents and children, and this is a very interesting kind of activity, that a number of students have engaged in, where they actually decide to do something together, with one of their family members and form new relationships. Son helping father to de-



velop a photo presentation on the computer, and so on. They also do things, like exploring family photos, family history, letters that have been written and reconnect with their roots.

Of course, there are also a number of people who pick projects that are self-exploratory in a very focussed kind of way, i.e. dream analysis, dream journaling, following a project such as *The Artist's Way*, which is a book by Julia Cameron, that requires people to do writing every morning, free writing, and then answer a number of questions about oneself in areas related to emotional development and blockages. And various other activities.

I also ask these people in the course to develop a creativity life map. And this is focussing on events, moments in their life that either fostered or inhibited their creativity. And they have to present this to the class, but in a creative way. So we have a very interesting series of moments. People build things, sing songs, and make films. Wonderful things happen.

What are the gains from this course? First of all, people learn some skills for leisure and for pleasure; they discover some new hobbies; they form friendships; they reconnect with family members and of course they gain insight and self-understanding. And about 20% of the students also make quite remarkable changes in their life decisions. They change jobs; they change places of living; they move either to the east or the west of the country; they discover that they really want to be someone else and to be somewhere else. And of course there are also the changes in relationships. They leave relationships; they make new relationships and so on.

I think the major results and benefits come from the reflective journaling that they have to conduct as they follow this personal project. And that is described here in the abstract I have prepared. So I will leave it at that.

GR: Thank you, Solveiga.

GR: And now Margaret Dane will answer for us the question “Do institutional settings have any influence on enhancing student’s success after graduation?”

MD: In discussing this topic, it is important to define what we mean by institutional settings. For our purpose here, I intend to use “settings”

as shorthand for organisational structures and arrangements, including the curriculum, and to focus on the provision of support for higher education students beyond the academic teaching offered by all institutions. When looking at Europe, FEDORA members and others are well aware of the huge differences in the provision of and the priority given to student support services within, as well as between member states. The range of services and support now offered is enormous and includes:

- Accommodation & catering
- Careers, employability & enterprise
- Childcare, chaplaincy & other religious facilities
- Counselling
- Disability & dyslexia
- Finance
- Health & welfare
- International
- Job Shops
- Postgraduate
- Schools liaison and outreach into the community
- Sport & recreation
- Study & language skills
- Volunteering
- Work placement

In a mass higher education system which aims to attract and retain students from many diverse backgrounds, institutions have learned that providing high quality teaching and learning is no longer sufficient and that a range of additional services have to be provided. In countries where tuition fees are now established, there is the further dimension that education is often seen as a commodity and students as customers. Students need to prepare themselves for the world beyond graduation and employers expect highly qualified and skilled employees. With large sums of public money flowing into higher education, governments increasingly demand to influence what happens in institutions.

The above list, compiled from UK universities, demonstrates amply the vast range of services provided, but my main aim here is to focus on

those which support student's personal and career development, the areas included in FEDORA membership. However, even here, the range of support required increases each year. In some countries, such provision is well established while in others it is still under development. The key questions we want to address are:

What can we learn from each other about responding effectively and efficiently to student needs?

The range and quality of services provided to students depends on a number of factors;

- Institutional size, type, priorities, commitment and resourcing
- Service priorities, staffing levels in relation to student numbers & location
- Staff qualifications, competence, commitment and enthusiasm
- Communications and networking between different services
- Publicity and information about what is available

From a student perspective, it is felt to be helpful to have support services closely linked, if not in terms of physical location or management, at least in terms of clear publicity and cross-communication. We can learn a great deal from others about what works well, how to maximise the use of limited resources, how to harness and share expertise amongst colleagues within and beyond our institutions. This discussion will encourage such sharing.

How can organisational structures and arrangements enhance student's success after graduation?

In the past, specialist student services tended to develop in isolation from each other and communication was often sporadic and ad hoc. More recently, in many higher education institutions, students services have been expanded considerably, responding to new needs, legislation (e.g. in relation to disability) and many have been brought closer together to present a more coherent face to students. Organisational structures and arrangements can make quite a difference to students' success both before and after graduation because they:

- Recognise students' needs & expectations beyond those linked to teaching & learning

- Allocate resources and add value to the personal and career development of students
- Help students to understand the importance of other aspects of their experience
- Provide a visible “front door” to services which enhance the student experience
- Provide a proactive and positive welcome for all students, irrespective of background
- Promote personal and career development as an integral part of the student experience, including links with the world of employment

This is not to argue that there is a single organisational model that works for everyone, but rather that there is an approach which links service provision closely with the institution’s goals and objectives, ensures that student success is measured not only in terms of academic qualifications and that adequate resources and management attention are allocated to the provision of student support services.

GR: Thank you, Margaret

GR: And now we continue and our final statement here will be by Muireann Ní Dhuineain, Head of Careers Service, Dublin City University, and joint chair of the Association of Graduate Career Services in Ireland (AGCSI), who will show us how it is possible to develop a holistic approach, integrating all the different services into academic teaching.

MND: Good morning everyone. I hope you are all well.

This is a very interesting, timely and challenging question. I believe, that not only can career guidance, counselling and faculty expertise be linked, but is critical and essential to the modernisation of Higher Education. Cooperation, collaboration, integration, mutual understanding and respect of the combined expertise of these groups, is central and crucial, if the current and future challenges facing modern Higher Education, are to be met in a way that satisfies all stakeholders. In this short paper, I will first of all identify the new direction for Higher Education, briefly look at the challenges we are currently experiencing and finally describe some practical examples of collaboration and cooperation

within higher education in Ireland, which are influencing the future direction of Higher Education in general.

What are the challenges?

Working in a European environment, we note that the EC Commission's higher education policy, seeks to reform higher education institutions in order to make them more responsive to the needs of today's society. Through these reforms, Irish third level institutions are now being given the opportunity to make their contribution to the Lisbon Strategy and play their role in developing the Europe of Knowledge. This drive, towards creating a knowledge-based economy by 2010, is encouraging higher education institutions to develop a more holistic approach to education – one that incorporates social inclusion, lifelong learning, employability, student experience, improved external relations and links with employers. Loosely translated, this means an emphasis on:

- Learning and teaching innovation;
- Modularisation and student choice;
- Flexible timetabling;
- Student centred subject content and individual learning profiles;
- Learning contracts and agreements;
- Reflective practice and portfolio development;
- Academic learning and transferable skills development;
- Local, regional and national partnerships;
- Career management and career development skills provision;
- Integrated, embedded, and accredited curriculum based careers education;
- Work experience and integrated training with Employers;
- Labour market intelligence;
- Student and graduate employability;
- Extended use of technology;
- Personal development planning (PDP) and career development learning (CDL).

All of this presupposes a close collaboration between Careers Service, Academic departments, and other student service support providers and students direct interaction with graduate recruiters. A significant objective of Higher Education is to develop a community of life long learn-

ers, where provision of higher education is both excellent and fair, leading to individual learning, national economic prosperity and social integration.

In Ireland as elsewhere, Guidance not only has an impact on the motivation of students to learn, but plays a key role in sustaining labour market and social equity goals. In its review of career guidance policies, the OECD reflected on the booming Irish economy, and the effect that it has had on rising labour force participation and employment. Currently there is a strong emphasis on the provision of 4th level, as the way forward for a growing and vibrant economy. According to the OECD, one of the main features of a lifelong guidance system is to move to a broader approach that develops a student's ability to manage their own careers, and to develop career planning and employability skills. In that respect, there is a real need for guidance services to become embedded within the third level curriculum. Careers services can play a central role in this by helping academic departments achieve more explicit identification of employability skills within the curriculum, assessing existing provision, designing additional programmes and by sharing delivery, where appropriate. This is encouraged through the efforts of the Irish Universities Quality Board which in 2003, developed a comprehensive quality review procedure, for all university academic and service departments which has made significant changes in the quality of third level teaching, research, learning, administration and services.

### **Practical examples of co-operation in Ireland**

In Ireland, there are many examples of good practice where co-operation and collaboration between support services (i.e. careers and/or counselling) and faculty is the norm. Programmes are delivered either as:

- 'Stand alone' or integrated within the curriculum
- Assessed or non-assessed
- Accredited or non-accredited

Some programmes are delivered jointly with faculty and others solely by the support services themselves. All contribute to the development of the modernisation of Higher Education. However, it is my view, that

programmes, which involve academic staff in delivery, are fully integrated within the curriculum and attract credits, have the greatest impact on student development in the long run.

To illustrate this, I highlight the European Language Label 2005 award winning inter-institution (Trinity College Dublin, Dublin City University and Waterford Institute of Technology) Transferable Skills Project (<http://www.skillsproject.ie>). A unique and outstanding initiative of the Careers Services in the first instance, Irish Higher Education Authority funded, for a three year period to January 2006, this project combined the collective expertise of careers service staff and academic community within the three participating institutions to highlight the development of transferable skill.

The aim of the Transferable Skills Project was to raise language students' awareness of their transferable skills by explicitly integrating these skills into their academic programmes. Research with various stakeholders (academics, employers, current students and alumni) carried out by the project identified the kinds of transferable skills which are most important for third-level students to develop in preparation for their transition to the workplace. These included oral communication, time management, team work, presentation skills and multi-tasking. This research formed the basis of the project's pilot programme which was implemented by academic staff in language courses they were teaching during the first term of the 2004/05 academic year. For this pilot programme, each lecturer customised or developed skills materials for integration into their regular language curriculum, the purpose of which was to highlight their students' skills development in tandem with their language learning. An evaluation of the pilot programme revealed encouraging evidence that the students' confidence in and awareness of their skills, appeared to improve over the time period in question.

The Transferable Skills Project was innovative to the extent that it is the first time that specific research on transferable skills has been carried out in Ireland and consequently, the first time that these skills have been highlighted within language learning in a very explicit way. The value of this project lies in the fact that it assists students to acknowledge that they gain much more than language skills through learning

a language, thus increasing their confidence in themselves and in the marketability and relevance of their qualification when they graduate. Even if students do not ultimately work in a language-centred profession, they realise that they can apply the skills they have learned to a range of other professions and to a range of tasks within both their working and personal lives.

While the project was implemented specifically with language students, its work is relevant to all disciplines, as all students can benefit from the development of these kinds of skills, regardless of discipline or career path. Currently the careers services involved are working with the Teaching and Learning initiatives and academic staff of other schools and faculties within their institutions to mainstream the concept more fully.

The web site (<http://www.skillsproject.ie/>) contains tips and resources on integrating skills into courses and programmes, a range of materials on several skills and examples of case studies of skills integrated into the language curricula as well a series of research reports.

There are many other examples of initiatives in Ireland, which are usually institution based, but which may involve other stakeholders. The following give a sample of the range of activity:

- Range of Personal and Professional Development Programmes (PDP) delivered either as ‘stand alone’ or curriculum based and offered in one form or another in most higher education institutions in Ireland. Trinity College Dublin has an excellent example of this ([http://www.tcd.ie/Careers/academics/collaborate/personal\\_dev\\_plan.php](http://www.tcd.ie/Careers/academics/collaborate/personal_dev_plan.php)).

PDP programmes are highly developed in the UK in particular, where they form a core element in the curriculum.

- Career Management skills programmes offered in many Higher Education Institutions in Ireland and building on the expertise, experience and software of the University of Reading Centre for Career Management Skills in particular (<http://www.rdg.ac.uk/ccms/index.php>).
- ‘Empowerment Programme’ delivered by the Counselling Service at Dublin City University, which provides training in self knowl-



edge, self directive learning, communication skills, group dynamics, leadership skills, problem solving, decision making etc. (<http://www.dcu.ie/students/counselling/empowerment.shtml>).

- Extra curricular Activities Accredited Awards Programme – the Uaneen Module at Dublin City University (<http://www.dcu.ie/uaneen/awards.shtml>). Dublin City University formally recognises and rewards the achievement of holistic education, by accrediting a module in extra-curricular activities – the Uaneen Module. The Uaneen Module is a unique programme, formally recognising the work done and learning acquired by students within the University, from their participation in clubs, societies, community work and extra-curricular activity in general. In addition to providing a log of their activities, participants are required to provide evidence of reflection on their personal growth and development as a result of their involvement. Depending on degree programme, the Uaneen Module is either a contributing 5 credit elective or a non-contributing optional additional 5 credit module. In both cases, successful completion means that a student will be awarded credits that are included in the degree parchment. Dublin City University is the first third level institution in the Republic of Ireland to reward participation in extracurricular activity in such a manner.
- Mentorship Programmes, which vary in format from one institution to another, but generally involve staff of student affairs, faculty, employers and other organisations such as Junior Chamber International in delivery. E-Mentoring is also offered in some institutions ([http://www.dcu.ie/alumni/mentor\\_prog.shtml](http://www.dcu.ie/alumni/mentor_prog.shtml)).

Embracing the collective expertise of student affairs staff, in particular, careers and counselling services, with academic faculty, combining to produce, innovative, interesting and creative programmes, which are learner focused and accredited within the curricula, is currently, and will continue in the future, to contribute, significantly, to the modernisation of Higher Education.

## References

- Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission: The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, COM (2003) 58 Final. Brussels.
- Enhancing the Knowledge Economy and the Future Role of AGCSI (2006). Draft document unpublished.
- Guile, D. & Leney, T. (1997). Key skills: National Context and Local Developments. London: Institute of Education, University of London.
- Higher Education Authority (2004). Creating Ireland's Knowledge Society: Proposals for Higher Education Reform – A Submission by the Higher Education Authority to the OECD Review of Higher Education in Ireland.
- IBEC, CHIU, Council of directors, Institutes of Technology (2001). Actions for a Learning Society: A Report from the Joint Committee on Lifelong Learning. Dublin: IBEC, CHIU.
- Irish Universities Association (IUA) (2005). Reform of 3rd Level and Creation of 4th Level Ireland – Securing Competitive Advantage in the 21st Century. IUA.
- National Guidance Forum (2006). Draft Report for Forum Meeting on 15-16 May 2006.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). Review of Career Guidance Policies – Ireland Country Note. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/21/63/1934462.pdf>
- Sherry, R. & Curry, P. (2005). Developing Students' Transferable Skills in the Language Classroom – A Report on the Pilot Programme of the Transferable Skills in Third Level Modern Language Curricula Project. Dublin: Transferable Skills Project. Retrieved from <http://www.skillsproject.ie>

GR: Muireann, thank you.

GR: So we heard quite different views, perspectives on working in this field to develop guidance and counselling facilities, to connect them in various ways with teaching. We heard about expectations of the teaching, the academic staff, has toward those systems, explicit or implicit. We heard how things are changing, in the way of teaching, but also in the development of the curricula. And we heard very important material on questions of how the social exclusion is overcome and how the question of equity within the system is picked up.

So we have quite a bit of rich material here with a lot of different experiences and hard work which is done in all those places to develop the concepts further over the years. And we have seen also, it has to be mentioned, how this can contribute to developing the student as a

person, to contribute to his personal growth and develop what is called 'career management skills' in this very broad sense and how the university is preparing the students for their development after they leave the university.

Now I think it is important that the whole audience, colleagues with a lot of expertise, contribute to the debate. So the question is how you reflect on what you have heard. The floor is open to you. Michael Katzensteiner will organise this with the microphone.

Question: Thank you all for your rather brief presentations. I have a question for almost all of you and this question is: What are the effectiveness criteria of your work and what is the type of hard evidence that you have?

GR: OK, thank you. So it was basically about the effectiveness and evaluation of all that we do.

MND: I could tell you a little bit about the effectiveness of our particular project, because we have it all documented up here. We ran an evaluation of the pilot that included a number of different instruments. The first instrument was a questionnaire to the participating students' academics. But more importantly we followed that up with actual interviews with the student body and the academic community which are documented in a publication which is on the website.

And the overall result of that was that it was seen to be quite effective. We have four levels of skills development and we only asked academics to look at the first level. This was, making more explicit what you already do! And in that respect it was seen as a very good success with the student body and with the academic community. Very often, the academic community they did not quite realize that they were actually teaching transferable skills through the medium of their subject area, the content of their subject area. Or while they understood it themselves, they did not explain it to the student body. And now they are much more aware of that. And so we are progressing this year to level two and hopefully we go to level three and level four.

Another indicator of how effective it is is that we are hoping to link it into a European-wide project, which you may be familiar with, called the Lollipop Project. It is extending the European language passport right across Europe. And in order to be accepted for that, it had to be of

a particular standard.

GR: Thank you.

MD: So just a different answer. Two points if I may. One is that individual projects always have an evaluation element and that is usually in the report. And over the years I have personally been involved in many projects. One recent example that was very effective was a project called ESECT, Enhancing Student Employability Coordination Team. And that was a very good project which brought together student unions, employers, researchers, career services, government bodies (the ministries) and all worked together to look in a concentrated way across the whole of England (and it was only for England) what could be done in the curriculum and outside it, to help enhance student employability. The evaluation of that was a constant process. It was a three-year project. And there is a website for ESECT where the evaluation is recorded.

One point about evaluation is also to get the student feedback. Many universities now, in fact all in Britain cause they have to, do student satisfaction surveys. And one of the things they are asked about is what support they get in this area. So it is no longer about projects, it is about integral aspects of the curriculum which is to do with preparedness for the workplace in the case I am talking about. The survey covers masses of areas of student satisfaction.

So the answer is yes, but it is not always academic studies. Some of it is customer feedback if you like. It is very focussed on what the experience of the user is and how that can then be used, if I can be very business related about it, to market the institution. So it is not just for research purposes but for marketing purposes. Thank you.

AKA: Of course we try to evaluate our work. There exist two diploma theses for the evaluation of the group training. They are retrospective studies. Of course it is very difficult to find out from the students if they finish their studies and if they feel very well. But we have enough population. And the signs are very positive. Unfortunately it is only in Greek. Now the study, a five-year study, about the satisfaction of the users of the counselling centre. We try now to evaluate the web counselling programme. And perhaps in three years we have more hard data and we publish these in English.

GR: Thank you, Anastasia. We open the floor again. Are there any questions or statements? How do you reflect on this and how could these themes be developed?

Okan Tarhan, professor of chemistry and vice president of the METU University in Ankara: I would like to mention one experience that we had in the career service at my university. What is the purpose of the university? Students, after finishing grammar school, come to university to learn a profession. And that profession will lead them to a good life afterwards in the job market. This is one picture you get. And what about the job market? There are companies and they are just waiting for the best students to come to their companies.

But if you interpret it another way, the university is giving all sorts of information to the students on their profession. For what? To give very good employees, very powerful employees to the companies. And what we did, we tried to persuade most of the companies and firms to collaborate with us. We said that students are with us for four years, but they are with you for the rest of their lives. So do not wait at the door to get our best students, but collaborate with us. If you do it properly you never know how much assistance you can get of the companies.

What are they doing for instance? We said to one company with sixty small companies (it is a holding) they have very well trained top managers, why don't you come to the university and share some of the class of our staff members? So you can tell more about applications. And on the university side we were able to persuade some staff members that would join that programme. And it worked beautifully.

When the academics and managers come together they learn a lot from each other. In their class afterwards they put new chapters in. This is very good to find an application. And the students were very happy.

One of the other things we did, we opened courses to teach them how to write curricula vitae, interview techniques and all the things they have to know. But after some time, ca 125 students came, and then the interest stopped. So we asked a company and asked them: why don't you do it for us? The solution they brought was very interesting. So they made a contract with professional actors and they wrote a scenario: A student is at the university and then finishes the university. It shows the difficulties he faces looking for a job and with the interviews that he

has. It was a 45 minute stage-play and it worked beautifully. Other universities came to us and asked for that programme.

What am I trying to get out of this? Of course career services are very important in the universities. Some of the universities still do not have these facilities. We have about eighty universities in my country, but only 15 have a career service. Now I am trying hard to pass a law in the parliament that each university should have a career service. And I think within the next 6 months it will come out.

I am playing two parts and the combination of working in the career service and as an academic works well. We can get a lot from the companies. We are preparing some career fairs and career days. We are earning a significant amount of money and we are running all our system with that money. The budget of my institution is 150.000,- dollars each year, just getting the service to the companies. So it works in various ways. Thank you.

GR: Thank you.

David Crosier from EUA: I think it is quite natural that a lot of the discussion is focussing on the function of higher education as preparation for the labour market. But I think it is also important to remember, as was illustrated in the presentations this morning, that higher education has a number of other functions which are equally fundamental to society, including preparation of citizens for democratic society, fostering creativity, development of the knowledge base for society through research and also the personal growth and development agenda, which I think has been very well illustrated.

My question is really for Margaret. This emphasis now, well certainly in the UK but perhaps developing elsewhere on students perceiving themselves as customers or being perceived as customers, whatever way around that works. Is there some danger of going too far in that route in a public service higher education system with a range of purposes as we have illustrated? Is the perception of higher education as a commercial activity something which we should be concerned about in career services?

MD: If I may answer, I think it is a very important question. And in the workshop that I have been co-leading about quality, it is actually one of the fundamental questions that we are asking: What is the pur-

pose of higher education? And although my job has been in a career service all my life and that is what I am representing here, I have a very strong view that education is about far more than getting a job. But I know that as a student, you feel cheated if you do not get one. But that does not mean it is the only aspect of higher education that we should focus on. It is my personal view and I know it is widely shared by academic colleagues, that if we go too far down this road of seeing education as a commodity, we actually lose a very important part of personal development which is taking responsibility for your own life. There are cartoons in newspapers about opening a head and pouring something in. Education is becoming something that is done TO you, not something in which you take part and have an active role in. So I think that this is the political fashion at the moment. But we know that politicians' agendas change. And who knows what will be the next fashionable word. Employability has been very much at the top of the agenda, but there are already signs that it is slipping down again and other things are moving up. So my feeling is: universities and people who work in them have to keep those core values themselves and retain a view that students are partners, participants and contributors in learning. Also contributors in developing themselves.

I will tell you a little story to illustrate how utilitarian the approach of students has become. A colleague of mine was talking to a first year class. And she said to them: "Before you write your CV, curriculum vitae, you have to LIVE it." And this student at the front said: "Excuse me, is there any examination content in this talk?" "No, but there is plenty of LIFE content in it." And the student got up and walked out. I think that is tragic. There is such a focus on getting the marks, to get a job. It is about collecting badges, it is not about developing yourself.

So I am simply saying I agree with you. But I think, we are driven by the mission of our university and we are driven by government policy, but we can argue against it as well.

GR: This was a very interesting dialogue, so I did not want to stick to the rule and stop it. Are there any other questions and if so, please introduce yourself before putting the question.

Chris Adams: My name is Chris Adams. I am a director for the Southwestern Company. So I am not from a university but I am from an

employer, the other side of the fence. I am asking a question so I can do some blatant self-advertisement and hopefully some of you might contact us after this session or send us emails or so. My question for the whole panel is this, in terms of the Bologna Process, how can we submit some ideas from an employer's point of view? Where can we address those ideas? Our company has a summer programme, an internship for students, which is designed as a vehicle by which people can learn these entrepreneurial and employability skills that are such an important adjunct in the 21st century to the academic training that they get in all of your institutions. As a result of that people find themselves at the top of the pile, because now they also have practical and employability skills gained from working in a sales driven English language American business environment. Do you want to address that question or do you want to leave that for your summing up marks?

GR: Thank you. Are there any other questions, statements, ideas or reflections?

MD: I will try to answer it and be quick. Many employers do not understand the Bologna Process at all. They do not understand its purpose or the aims. And I think there is a real role for us in our direct contact with employers to try to help people to understand what it means. But it is such a big job, that we cannot do this alone. My feeling is if you want to direct your questions, you have to direct them to the European bodies that are working with the Bologna Process. David Crosier is from the European Universities Association and they are working on how to explain the Bologna Process to others. And I think if they are invited they would run a symposium for employers. I may be speaking out of turn, but it is such a critical thing for employers to understand that I think it is effort that is well used. I know that in a number of other professional organisations there are attempts to start that understanding process, but it is a big job. I am not in any doubt about that.

GR: Thank you, Margaret. I would perhaps like to add that originally the employers played quite a role in establishing the Bologna Process. So in framing the core ideas the employers played quite a role. But of course, I can see it in my own university in my own town in Wuppertal, the small and medium size employers are not aware of what is going on. And they are in need of information and communication about



what is happening. National organisations are working on this level. Also conferences like this and other places contribute to communicating the ideas of higher education more thoroughly. It is essential that we develop the dialogue. We had the Cyprus Summer School where it was said that probably the structural reforms will happen by 2010. The content to achieve those challenging ideas of employability and mobility will take much longer to make them really useful and to connect them with what David and Margaret just explained. We have to reframe what we are discussing here: How does the university with its own mission develop in this process and how does it ensure a sustainable development in the context of employability and mobility? It is a dialogue with employers which is needed on a local level, on a medium size level and on a European level.

JK: I would like to give a comment as well to the last questions of this employment area. In my experience of twenty years in the counselling area, you often learn by being confronted with people who seem to be in a totally different situation. This is my work with blind students. Companies are often totally closed. They see the disability, but not the personality. After an appointment with employers together with one of our blind students, after 5-6 minutes they opened their eyes. I would want to send you one message: please be more open and first be able to accept the individual as a personality and not to be closed at the first moment to think, that this is a disabled person, this is an unemployable one!

I got feedback from university administrators. Since we have blind students and these white canes on our campus, the atmosphere and the social behaviour inside a technical university (and technicians are taught to look straight ahead and not to see the community as a whole) changed a lot. There is an atmosphere now of being together, of respecting and being able to listen and learn from each other. The short examples I gave, are for me, symbols of how we can learn from one another and within our universities. Let us stay on what are the values of the universities themselves.

GR: Yes, Eleonore.

Eleonore Vos: The Bologna Process has been mentioned. In our workshop, we were working on internationalisation of the student body. And

my question would be: do you experience internationalisation yourself and with your students in your work? Does it complicate your work; does it make your work easier? In what way does it implicate your work? That is my question.

SM: Well, Toronto is a very multicultural city. We have over a hundred languages represented in the school system and we have also university students from many different cultures in the class. I find this a very exciting situation for the courses that psychologists are taking, where they actually come in direct contact with people who are often just recent émigrés, immigrants in their class situation. They have an opportunity to experience the various cultures right there among their peers. That aspect of internationalisation is an asset in the training of counsellors and consultants and so on.

JCC: I would like to take this opportunity to say that internationalisation also means to work together with international institutions. I have not heard here the word mental health. So I do not know if you are working in this field of mental health or mental health promotion or development. Anyhow, as I listen to the information about the programmes that are delivered to the students and the kind of assistance you are providing to the students, it seems to me this is not so far from the mental health promotion. This is, to use Freud's indicators of mental health, the ability to love and work. So, you are working so hard on the working abilities and development, which are some skills but also some personal abilities. So there is now a very good atmosphere in the European Union for mental health promotion. There are a lot of activities in the field of many networks. Also in the European Commission, DG SANCO announced a so-called green paper on mental health care and promotion. There are a lot of things which are stressing the mental health promotion in the school area. There is nothing about higher education; it is probably missing, the contribution of the people who are representatives of this and other organisations as they were not invited to prepare such a document. A database has been prepared on the programmes that have been evaluated on the effectiveness, prepared by the network on implementation on mental health promotion action, and this network also published the country reports in which different kind of programmes in the European countries are now delivered. I do not

remember any programme about higher education institutions. There is also the research programme for which there may be an opportunity to join, in which about 16 countries are going to take part the next year. That is going to collect the information on evidence-based or evaluated programmes to develop the skills to reach life goals. This could be interesting for this group, to take benefits from others contributions and to invest, and provide information about your experiences that could be used much more for our clients.

GR: Thank you, Czeslaw. A rather short statement for all people presents on this panel and then we would like to finish at 12 o'clock. Margaret, do you want to start?

MD: I would like to stress the point about internationalisation first. Simply because it is absolutely critical in most universities. There are more and more international students. Up to now, in the UK and in other countries, the approach has been: this is what we offer, come and take it. And it is not tailored in any way to the needs of this more and more diverse group and that is changing. This is not the place to talk about the teaching of international students, language difficulties and cultural differences. International students in general use services more, not less, than national students. In the United Kingdom there is now a lot of money being put into supporting students from other countries, not simply paying to get them in because they pay high fees, but helping them. There is a lot going on, I will not go into detail now, but it has a major impact, I would say.

If I can finalise perhaps by just saying a couple of things after answering the questions about integrating services. I feel that the role of career services, if I can focus on them briefly, is a very important one. They sit at the interface with the world of work outside and they can interpret what is happening in the world outside to students and staff within the universities. But equally they can interpret what happens within universities to employers and the world outside universities. So they play a very important role which they do for years and which is much more recognised now.

If I can just finish by mentioning one thing: AGCAS, the organisation I work for, has a conference every two years. You can become an overseas member. There are representatives from about 60 different

countries. That allows you to join another network. FEDORA is one network and there are others. We are working on making an international network of networks. That goes back to what Jan Figel' said on day one, that the EU wants to set up a network of guidance people. Well the guidance people are doing it themselves, without waiting for a government to ask them to do it. There is another representative from this network, from the USA, present here. If anyone wants to know more about it, please ask me: it is called INGRADA. Thank you.

GR: FEDORA could become a member of INGRADA. This will be up to the next Fedora's EC to decide upon that.

MND: I would just like to say that it is extremely important for career services, counselling services, student support services to liaise very strongly with the academic community and also with the world outside universities. In Ireland we have a saying, which effectively means: our strength is in our unity. And so, from where I come from, and with my background, I believe that we have a better chance of success in what we want to do, if we have all as constituents, a part of that particular process. So my message is, even though it is going to take lots of cups of coffee or tea, and lots of chats and a lot of negotiating and influencing skills, the end product is going to be much stronger if it links together all aspects within the university and outside of the university. A very challenging task, a very interesting task, but one which I think, we will rise to and one which will bring us very swiftly and smartly into the second decade of the 21st century. Thank you.

AKA: After all I heard I am sure that the role of psychological counselling services and of other services becomes more important to support the universities in the mental health policy of the universities. And we need hard data and we need to export our knowledge everywhere, to newspapers, to the radio, to the politicians, to the labour market. Because it is important that everybody understands what is for us, of course, very close to our knowledge; that we have individual needs. For us the well-being of the student is the most important thing. And not to have the best mark or to finish the study exactly after three years. And these persons with our support, are happy with themselves, of course they will be better in their (professional) life. In this moment it is not so well known to the others. Therefore I come back to my speech: hard

data and what it exactly means, dropout, or what it means that a person cannot finish their studies, or to be unhappy for their life and for the society; these to be underlined in close collaboration with sociology and other academic fields.

GR: Thank you. Joachim, you want to go on?

JK: Thank you very much for this question concerning internationalisation. Just for this field of students with disabilities it is a very important experience, this openness to learning from other cultures and being abroad. Therefore in our concept the exchange with students, every semester we have students from abroad or our blind, partly sighted students or students with other disabilities who stay abroad for a certain time for study or practical experience. They bring back their experience and this brings an openness which is of high value for the person himself and for the atmosphere in general. Clearly for the CV, it is of high value to have an experience abroad.

JCC: First of all I would like to thank you for inviting me to this Congress. I really have learnt a lot. And it is very important that this knowledge can be used, not only for my country but also for some international activities. Tomorrow the meeting on evaluation of the Helsinki Declaration implementation will start. There, we will be discussing the methodology of this evaluation and how this declaration is going to be implemented in the different European countries. Maybe it would also be interesting, if you would be interested, to include some information from your activities. This information would go to the European Commission and the fields are very close. They are only about different periods of time in the life of the individuals. We know how much the employers invested in the mental health promotion. So using these resources, we could work together much more closely.

GR: Thank you. That sounds like a very interesting opportunity. Solveiga?

SM: I would just like to bring up a point for consideration when we talk about the counselling services and the role of mental health promotion in the university setting. And I would like to emphasize the role that the academic staff can play in this context. I think that so often it is a question of students, blaming instead of evaluating the situation in the classroom, and the context of the teaching process that is being pro-

vided. And when we talk about integration, we are looking at students from rural areas, from different ethnic origins, students with disabilities and it really is up to the academic staff to be trained to be more sensitive to the personal and interpersonal needs of students and to promote contacts between students even within their courses.

But also there is another aspect that really bothers me about university life. I think that they are by far the most conformist educational institutions that exist. They are worse than primary schools, secondary schools get worse and the university I think treats people as though they were infants in many ways by their rules and regulations. This whole notion of fostering innovation and creativity that is being talked about, is also something that is a major requirement within university settings. If there were more openness, more flexibility, less emphasis on critical evaluation, but more emphasis on creative, constructive thinking, then we might be promoting learning, innovation and also mental health. Thank you.

GR: Thank you for this very energetic statement. We are part of this challenge; many of us are part of the university. We want to pick up this creative, constructive thinking and develop our ideas. The panel discussion today was a step in that direction.

Just to inform you, next year we have special conferences by our FEDORA working groups and after that we have the summer university. In 2009 we will have another Congress. There are still a lot of things to be done, but a lot has been done too. We have a lot of new material.

I just have to thank all the colleagues on the panel for their very important and valuable contributions. I have to thank all those participants who actively stood up and made their contributions. And especially I want to thank you for listening so attentively for almost two hours!

Original Statement Prof. Jan Czesław Czabała

### **Risk factors for students' mental health in Poland**

Czeslaw Czabala, Academy of Special Education, Warsaw, Poland

The number of students in Poland has increased almost five times since 1990. There were more than 1,917,000 people studying in 2004/2005.

12,9% of young people aged between 19 and 24 studied in the academic year 1990/91 while in 2004/2005 that number increased to 47.8 %.

In the academic year 2004/05 among a total number of 427 higher schools in Poland there were 126 public higher schools, universities and academies at which 1,344,000 people were educated (69.8% of the total number of students). Of that number 322,600 attended the first year of their study. At the same time 301 non-public higher schools provided the education for 582,100 students (30,2% of the total number of students), of which 187,400 were in the first year of study.

The above numbers show how dynamic changes appear in the Polish higher education system. Study in public higher schools, universities and academies is officially free but at most of them there are limits on recruiting students dependent on the limits of the financial resources provided by the state for higher education. Most of the public higher schools, universities and academies recruit candidates to so called extra-mural studies which are fully paid. Practically it means that about 50% of people studying at public higher schools, universities and academies have to pay the full cost of the study. It might be that more than two third of students in Polish higher schools have to cover the costs of study from their own pocket. Although a system of grants for students of non-public and extramural studies has existed for a year, not much more than 10% of students from the poorest families obtain those grants.

Gathering financial resources to pay for for the period of study is the primary problem for Polish students where an under developed and decreased labour market creates the necessity to count on parental help and support.

The next problem concerns alcohol and other psychoactive substances abuse. Nationwide research done in 2000 with a group of 9500 students (Mellibruda, Fronczyk, 2001) revealed that 39.2 % of them drank alcohol within the past week (47.3% men 31.8 % women). 7.3% consumed alcohol frequently – 10 or more times in the month. The frequency in drinking is closely related to the amount of the consumed alcohol ( $r=0.64$ ). Students themselves say that drinking alcohol resulted in their skipping classes (24.53%) and worse education results (10.66 %). Within 40 % of students, the amount of alcohol, consumed within

2 weeks before the research could already be described as binge drinking.

The use of other psychoactive substances is as follows: 28 % of students have smoked marihuana at least once, 10,5 % took amphetamines, 17 % have at least within the last month taken sedatives or sleeping pills and 11.2 % used products from cannabis.

Generally there are not many empirical studies on the mental health of Polish students. Research done within young people between 13-15 years of age show that about 52 % display at least one of the risk behaviours. (Czabała et al., 2005) and among that number about 6.5 % have depressive symptoms. Those who reported symptoms of poor mental health together with two or more problem behaviours constituted 14,9% of the sample. The group at risk for mental health constituted about a third of the sample studied, irrespective of gender.

Generally there are no preventive activities connected to psychoactive substances use at Polish universities, academies and higher schools (Nikodemka, 2003). Only a few percent of people who were tested had an opportunity to take part in any form of preventive action.

In the 70s counselling was initiated in a few Polish universities. Most often such activities were undertaken by teachers and students of the psychology. Unfortunately, these activities did not last very long.

Specialist outpatient health centres for students exist in the system of health protection organisation. Their tasks are most often related to diagnosis and in cases when any disease is diagnosed students are directed to specialists who practice in general health centres. Students health counselling centres also provide consultation on the temporary inability to study. In such health centres there are psychiatrists and clinical psychologists but their tasks are the same as other specialists.

In the last few years some of universities have been trying to do something more for students' mental health. For instance representatives of Warsaw higher schools organized a campaign called „My university free of drugs”. In some of them professional teams have been organised which offer some psychological help to students. Nevertheless there is a lack of rules or a framework for the functioning of such teams, for defining their position in the university structure or in the health care structure, a lack of regulations for financing such services



and a lack of the information on forms of available help and support. Therefore the number of people who have access to professional counselling is extremely small.

The development of counselling for students could be included into the larger programmes which are planned in European countries. There are two documents worth mentioning: Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention. A Policy for Europe (2005) and GREEN PAPER – Improving the mental health of the population. Towards a strategy on mental health for the European Union (2006).

Both documents are related to the January 2005 WHO European Ministerial Conference on Mental Health which established a framework for comprehensive action, and created strong political commitment for mental health. It invited the European Commission, a collaborating partner of the conference, to contribute to implementing this framework for action.

Mental health promotion and prevention of mental disorders are seen as very important targets when planning the mental health policy in European countries. The Green Paper states: “promotion of mental health and prevention of mental ill health address individual, family, community and social determinants of mental health, by strengthening protective factors (e.g., resilience) and reducing risk factors. Schools and workplaces, where people spend large parts of their time, are crucial settings for action” (p.8).

A network of the European countries on “Implementing Mental Health Promotion Action” is currently developing an agenda for action on the implementation of evidence based programmes (Jane-Llopis, Anderson, 2005).

Including FEDORA activities in this action would be very helpful for all of the partners.

## References

- Czabała J.C., Brykczyńska C., Bobrowski K., Ostaszewski K. (2005) Problemy zdrowia psychicznego w populacji gimnazjalistów warszawskich (Mental Health problems of the secondary school students), *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14, 1-9
- GREEN PAPER – Improving the mental health of the population. Towards a strategy on mental

health for the European Union (2006). Secretary-General of the European Commission.

Jane-Llopis E., Anderson P. (2005). *Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention. A Policy for Europe*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen

Mellibruda J., Fronczyk K. (2001) Alkohol i inne substancje psychoaktywne w środowisku studenckim (Alcohol and other psychoactive substances among the students). W: Grzelak J., Sochacki M.J. (eds) *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (Evaluation of the prevention programmes for children and adolescents)*, Pracownia Profilaktyki Problemowej, Warszawa, pp. 297-326.

Mental Health Declaration for Europe and Mental Health Action Plan for Europe, WHO, Copenhagen, 2005.

Nikodemaska S. (2003) Młodzi a alkohol – wyniki badań realizowanych przez Instytut Psychologii Zdrowia w latach 2000-2002 na populacji młodych Polaków (Youth and alcohol – outcome of the research programmes in the Institute of Health Psychology in 2000-2002 on young Polish population). W: Preisner B. (ed.) *Młodzież z grup ryzyka (Risk groups in young population)*, Warszawa, pp.27-31.

Original Statement Prof. Solveiga Miežitis

## **How can we promote personal development and psychological wellness?**

Prof. Solveiga Miežites, University of Latvia

As teachers, mentors, advisors, we play an important role in students' personal growth and well-being, often without being aware of it. We can facilitate or impede the development of self-confidence, autonomy, creative self-expression, ability to cope with stress.

Researchers interested in human strengths from the positive psychology perspective include creativity among the underpinnings of psychological health and well-being. Trust, openness, and flexibility are critical features of learning to adapt to new experiences. Negative expectations and self-perceptions can prevent us from using our inner resources for coping with adversity and change. Although positive emotions, creative self-expression and exploratory approaches to problem solving are recognized as adaptive assets across the life span, teachers usually have had very little opportunity to learn about these topics during their

training. When asked about factors that have fostered or inhibited their creativity, students frequently talk about discouraging encounters with teachers who have ridiculed their artistic or creative problem solving efforts.

Narrative therapy invites people to re-story their lives and look for more optimistic outcomes in difficult situations. Transforming adversity or trauma into a narrative story can be a healing experience. As advisors and mentors we can elicit students' stories and help relieve their fears. As attentive listeners we can elicit alternative possibilities, reinforce constructive coping behaviours, and revive hope in times of distress. However, not all students have access to counsellors or are ready to trust others with their distress. Creative writing and journaling can serve as very useful self-help tools for personal growth.

I have been teaching a course on Creativity and Wellness: Learning to Thrive to graduate students at the University of Toronto for the past ten years. Students select a personal growth project and keep a journal to record their observations and insights. In their final assignment they are able to evaluate the impact of the project experience on their self-understanding and personal growth. I have introduced the personal growth project and self-reflection component of this course in my work with graduate students in Latvia as well. The project and writing practice results in major changes in perspectives and life plans for about 20-30% of the students, and is beneficial for most of the others in both countries.

There is ample evidence from various sources that reflective writing can serve as a powerful self-help strategy. For example, Pennebaker (1997) has conducted extensive research on writing about emotional experiences as a therapeutic process. In her book *Writing as a Way of Healing* Louise De Salvo (1999) takes the reader through the process of writing about traumatic experiences in the form of fiction. This allows the writer to step back and observe the event from an outsider's perspective. This process can relieve the traumatic impact and transform the meaning of the experience. Metcalf and Simon (2003) in *Writing the Mind Alive* introduces a different approach to journaling, leading the writer deeper into self exploration by inserting the question "What do I mean by ----", as we hit an emotionally loaded association during

free writing. The question creates a pause and often takes the writer on a different path away from the well rehearsed dominant story and takes us to a deeper level of self-understanding. These kinds of practices are easy to follow, and can be powerful tools for coping with stress and enhancing creativity and wellness.

## **References**

- De Salvo, Louise. (1999). *Writing as a Way of Healing*. Boston: Beacon Press.
- Pennebaker, James W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science* 8, (3), 162-66.
- Julia Cameron (1992). *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putman.
- Trichter Metcalf, Linda & Tobin Simon. (2002). *Writing the Mind Alive*. New York: Ballantine Books

# Table ronde

## « L'orientation et le Conseil : approches, bonnes pratiques et liens avec l'Enseignement Supérieur »

Version française abrégée sans traduction de la table ronde

Facteurs de risque pour la santé mentale des étudiants en Pologne

Czeslaw Czabala, Institute of Psychiatry and Neurology, Varsovie, Pologne

En Pologne, le nombre d'étudiants a presque été multiplié par 5 depuis 1990. Il y avait plus de 1 917 000 étudiants en 2004 / 05. En 1990 / 91, 12,9% des jeunes dans la tranche d'âge 19 – 24 ans étaient étudiants; ce chiffre est passé à 47,8% en 2004 / 05.

En 2004 / 05, sur les 427 établissements d'enseignement supérieur polonais, on comptait 126 grandes écoles, universités et académies dans lesquels 1 344 000 étudiants étaient scolarisés (c'est à dire 69,8% du nombre total d'étudiants); parmi eux, 322 600 étaient en première année. Parallèlement, 301 établissements d'enseignement supérieur privé scolarisent 582 100 étudiants, soit 30,2% de la population estudiantine parmi lesquels 187 400 sont en première année.

Ces chiffres sont la manifestation de changements dynamiques dans l'enseignement supérieur polonais. Dans les établissements d'enseignement supérieur public – Grandes écoles, Universités, Académies – les études sont officiellement gratuites ; mais dans la plupart d'entre elles, le nombre d'étudiants inscrits est limité par les ressources financières provenant de l'état. La plupart de ces établissements supérieurs inscrivent donc des étudiants dans ce que l'on appelle les études "hors murs" qui sont totalement payées par l'étudiant, ce qui signifie qu'environ 50% des étudiants de l'enseignement supérieur doivent payer la totalité de leurs frais de scolarité. Il se pourrait bien que ce soit plus des deux tiers des étudiants de l'enseignement supérieur polonais qui doivent « en être de leur poche ». Bien que le système des bourses existe depuis un an pour les étudiants de l'enseignement « non public » et de l'enseignement « hors murs » ce n'est pas plus de 10% des étudiants issus des familles les plus pauvres qui bénéficient de ces bourses.

Rassembler les fonds permettant de régler ces sommes est le principal problème des étudiants polonais. Dans un contexte où le marché de l'emploi est inexistant et en régression, la plupart d'entre eux doivent compter sur l'aide et le soutien financier des parents.

Le problème suivant concerne l'abus d'alcool et des autres substances psychotropes. En 2000, une enquête effectuée à l'échelle nationale sur un groupe de 9500 étudiants (Mellibruda, Fronczyk, 2001) a montré que 39,2% d'entre eux avaient bu de l'alcool au cours de la semaine précédente (47,3% des hommes et 31,8% des femmes). 7,3% en consommaient fréquemment (10 fois ou plus par mois). La fréquence des prises d'alcool est étroitement liée à la quantité d'alcool absorbée ( $r = 0,64$ ). Les étudiants eux mêmes reconnaissent que la prise d'alcool conduit à l'absentéisme (24,53%), à de mauvais résultats universitaires (10,66%). Pour 40% des étudiants, c'est au cours de soirées arrosées qu'a été consommée la quantité d'alcool absorbée durant les deux semaines avant l'enquête.

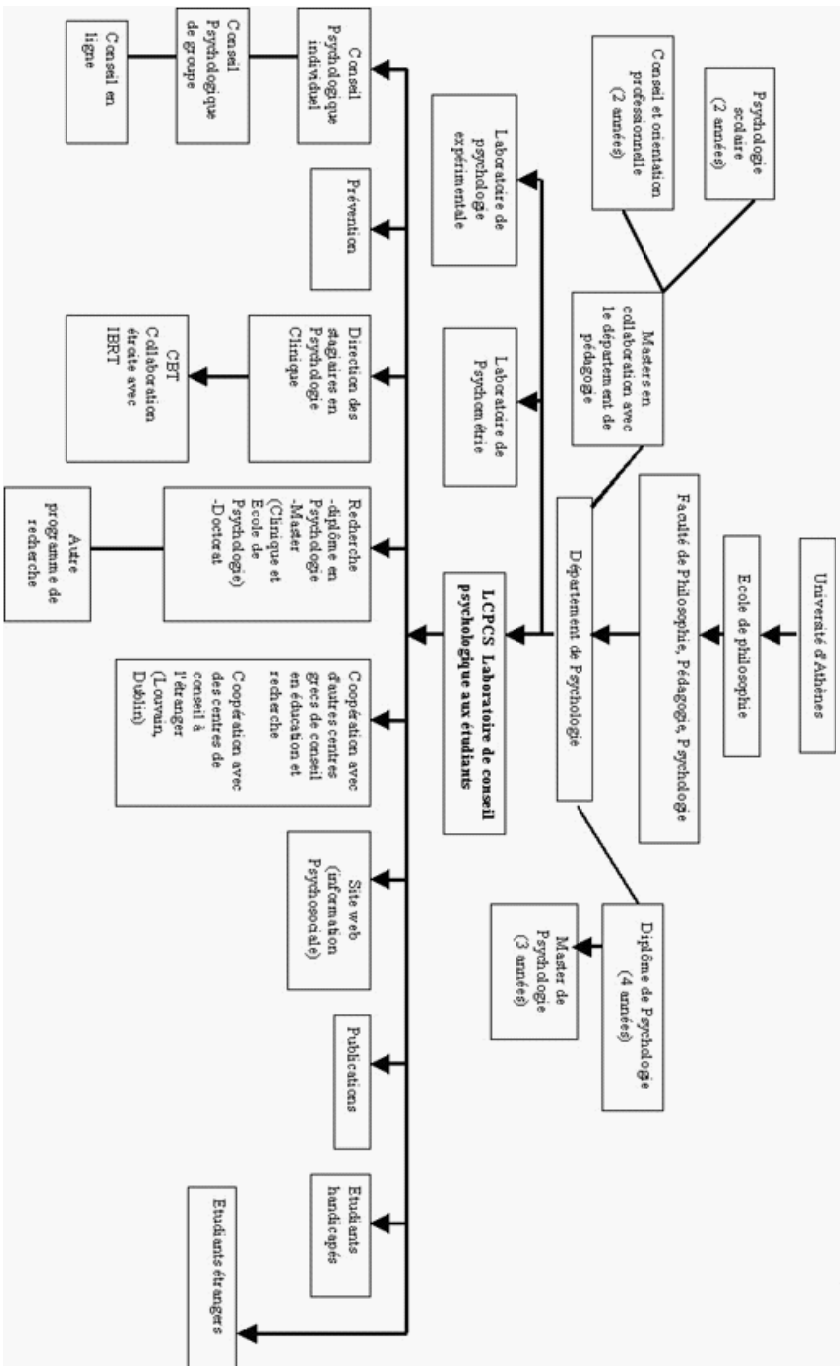
La consommation des autres psychotropes est répartie de la manière suivante: 28% des étudiants ont au moins fumé une fois de la Marijuana, 10,5% ont consommé des amphétamines, 17% ont, au moins durant les derniers mois, pris des calmants ou des somnifères et 11,2% ont utilisé des dérivés du cannabis.

En général, il existe peu d'études empiriques concernant la santé mentale des étudiants polonais. Les recherches faites sur la population des 13 – 15 ans ont montré que 52% de l'échantillon, quel que soit le sexe, présentent au moins un des risques comportementaux (Czabala et coll, 2005) ; 6,5% d'entre eux présentent des symptômes de dépression. 14,9% des personnes de cet échantillon présentaient une mauvaise santé mentale jointe à des problèmes de comportement (deux ou plus). Quelque soit le sexe, un tiers de l'échantillon étudié constituaient un groupe à risque du point de vue de la santé mentale.

Dans l'ensemble, dans les universités polonaises, il a été décrit peu de mesures de prévention vis à vis de la consommation des substances psychotropes (Nikodemska, 2003). Seulement quelques % des personnes interrogées ont pu participer à une quelconque action de prévention.

Dans les années 1970, quelques universités polonaises ont lancé des

Laboratoire de conseil psychologique pour les étudiants (LPCS), Université d'Athènes, Ecole de Philosophie, Département de Psychologie, Université d'Athènes PC 15784 [xxxxxxx@uaa.gr](mailto:xxxxxxx@uaa.gr), [akf@cc.uoa.gr](mailto:akf@cc.uoa.gr)



activités de conseil, le plus souvent proposées par les étudiants et les professeurs de psychologie; malheureusement, elles étaient de courte durée.

Des centres de consultation externe spécialisés existent dans le cadre du système de protection sanitaire des étudiants. Leurs tâches sont le plus souvent dédiées à des fins de diagnostic et lorsqu'une maladie est diagnostiquée, les étudiants sont dirigés vers des spécialistes exerçant dans des centres médicaux généraux. Les centres de santé des étudiants offrent aussi des consultations pour ceux qui, momentanément, sont incapables d'étudier. Dans ces centres on trouve des psychiatres et des psychocliniciens dont le travail est le même que celui des autres spécialistes.

Au cours des dernières années, certaines universités essaient de faire plus pour la santé mentale des étudiants polonais. Par exemple, les instances des grandes écoles de Varsovie ont lancé une campagne "Mon université sans drogue". Dans certaines d'entre elles, il a été tenté de mettre en place les équipes professionnelles proposant aux étudiants une aide psychologique. Néanmoins, les règles de fonctionnement de telles équipes, leur place dans les structures universitaires ou dans les structures sanitaires, le mode de financement de tels services, l'information sur les aides proposées font défaut. Par conséquent, peu de personnes ont accès à des conseils proposés par des professionnels.

Le développement du conseil aux étudiants pourrait être inclus dans les programmes plus larges qui sont proposés dans les pays européens. Deux documents méritent d'être mentionnés : Promotion de la santé mentale et prévention des troubles psychiques – Une politique pour l'Europe (2005) et LIVRE BLANC – Améliorer la santé mentale de la population. Vers une stratégie de la santé mentale dans l'Union Européenne (2006).

Il existe des liens entre ces deux documents et la conférence réunissant les ministres européens, qui a eu lieu en 2005 sous l'égide de l'OMS : Cette conférence a établi un cadre pour une action d'ensemble et a suscité un fort engagement politique pour la santé mentale. La Commission Européenne, partenaire de cette conférence, a été invitée à contribuer à la mise en place de cette action.

La promotion de la santé mentale et la prévention des troubles psy-



chiques sont perçues comme des objectifs importants pour ceux qui programment la politique de santé mentale des pays européens. On lit dans le Livre Blanc : « La promotion de la santé mentale et la prévention des maladies mentales interpelle les composantes familiales, communautaires et sociales en renforçant les facteurs de protection (c'est-à-dire les facultés de récupération) et en réduisant les facteurs de risque. C'est dans les écoles et les lieux de travail où les personnes passent une grande partie de leur temps qu'il est important d'agir » (p.8).

Le réseau européen « Mise en place de la promotion de la santé » développe maintenant le planning des actions portant sur la mise en place de programmes basés sur des témoignages. (Jane-Llopis, Anderson, 2005)

Intégrer les activités de FEDORA dans ce contexte serait très utile à tous les partenaires.

## Références

Czabała J.C., Brykczyńska C., Bobrowski K., Ostaszewski K. (2005) Problemy zdrowia psychicznego w populacji gimnazjalistów warszawskich (Problèmes de santé mentale des lycéens), *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14, 1-9.

LIVRE BLANC – Améliorer la santé mentale de la population. Vers une stratégie de la santé mentale dans l'Union Européenne (2006) Secrétariat Général de la Commission Européenne  
Jane-Llopis E., Anderson P. (2005) *Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention. A policy for Europe.* (Promotion de la santé mentale et prévention des troubles psychiques – Une politique pour l'Europe) Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Mellibruda J., Fronczyk K. (2001) Alkohol i inne substancje psychoaktywne w środowisku studenckim. (Alcool et autres substances psychotropes auprès des étudiants).

W: Grzelak J., Sochacki M.J. (eds) *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, (Evaluation des programmes de prévention destinés aux enfants et aux adolescents) Pracownia Profilaktyki Problemowej, Warszawa, pp. 297-326.

*Mental Health Declaration for Europe and Mental Health Action Plan for Europe*, (Déclaration concernant la santé mentale en Europe et plan d'action concernant la santé mentale pour l'Europe) OMS, Copenhague, (2005)

Nikodemka S. (2003) Młodzi a alkohol – wyniki badań realizowanych przez Instytut Psychologii Zdrowia w latach 2000-2002 na populacji młodych Polaków. (les jeunes et l'alcool – résultats des programmes de recherche portant sur la population des jeunes polonais). Institute of Health Psychology. W: Preisner B. (ed.) *Młodzież z grup ryzyka*, Warszawa, pp.27-31.

Le cadre institutionnel du service d'aide aux étudiants – les effets sur l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur Anastasia Kalantzi-Azizi, Professeur de Psychologie clinique, Directeur du Laboratoire de Conseil en Psychologie Clinique pour les étudiants, Université d'Athènes

I) Les services d'aide aux étudiants et spécialement les centres de conseil psychologiques (PCCs) – abréviation que j'utiliserai maintenant – doivent répondre aux dramatiques changements socio politiques qui ont lieu dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (1,2,3). Pour atteindre cet objectif, les PCCs doivent mettre en place de manière urgente des équipes de pointe en psychologie comportant la psychologie appliquée (par exemple psychologie clinique et conseils en psychologie) et la psychologie de base (par exemple la psychologie du développement, cognitive, sociale, transculturelle). La collaboration avec les autres services / institutions / départements qui élaborent ou fournissent des formations sur les modèles psychothérapeutiques est aussi une nécessité.

Cette collaboration peut conduire à la découverte de moyens et de stratégies adéquates qui permettent aux psychologues de se familiariser avec notre travail mais aussi aux PCCs de profiter d'un savoir scientifiquement valide et utile pour notre pratique (4). L'échange d'expertise améliorera la validité scientifique de notre travail et notre rôle en tant que scientifiques praticiens (5). Il nous aidera aussi à devenir des partenaires des autorités académiques plus importants et plus fiables (6). En fin de compte, nous pourrions insister sur un rôle plus actif et central dans le processus de prise de décision des universités. Après tout, on sait bien que les universités doivent faire face à de nouvelles exigences, (7), propos qui va dans le même sens que la présentation du groupe PSYCHE de FEDORA en 1994: "... Promouvoir dans les institutions académiques de tous les pays européens l'idée qu'un apprentissage académique réussi ne consiste pas seulement en l'acquisition de connaissances mais aussi implique le développement personnel " (8, p.26). Pour mettre en place la collaboration avec les psychologues, il faut à la fois restructurer les PCCs et utiliser tous les moyens administratifs possibles.

II) Ces réflexions et propositions sont bien sûr basées sur mes 16 longues années d'expérience en tant que directeur du "Laboratoire de Conseil Psychologique pour les Etudiants de l'Université d'Athènes (LPCS) (9). Maintenant, je vais présenter en anglais, certaines références afférentes à notre travail (10,11,12,13,14,15).

Notre expérience au LPCS est positive. Bien que l'équipe de notre centre de conseil soit limitée à seulement 2 personnes (un psychologue expérimenté et une secrétaire) nous pensons que beaucoup a été fait. Nous sommes fiers de la diversité de nos initiatives, de la qualité de nos services, des travaux de recherche publiés dans des journaux scientifiques comme de la reconnaissance de notre travail par la communauté académique la plus large. Néanmoins, rien n'aurait pu être fait si nous n'avions pas adopté ce cadre organisationnel spécifique permettant une étroite collaboration avec la psychologie académique.

III) Comme il a été montré précédemment le cadre organisationnel joue un rôle significatif dans la mise en place d'une étroite collaboration avec les psychologues académiques. Pour certains PCCs, ce type de collaboration est facilement compris et réalisé. Pour d'autres, cependant, du fait de raisons théoriques ou fonctionnelles, ce n'est pas vrai. En tout cas, je crois fortement que dans le contexte du groupe FEDORA – PSYCHE, nous devons essayer de promouvoir et de mener à bien un plan tel que celui ci.

Une méthode pour mettre en place une collaboration entre un PCC et les départements de psychologie / Instituts consiste à passer des contrats pertinents qui décrivent les champs de travail en équipe dans plusieurs domaines tels que, la recherche, la formation tout au long de la vie, l'insertion professionnelle en milieu hospitalier des étudiants de psychologie ou encore, l'organisation de groupes de travail. Plus particulièrement, considérant les efforts de recherche des projets communs (par exemple sur le conseil psychologique, les étudiants étrangers) pourraient être développés. Ces projets pourraient même prendre la forme de thèses de Master ou de Doctorats. Des présentations conjointes dans des séminaires locaux ou des conférences internationales, des publications pourraient être le résultat de tels efforts. La publication des symposiums qui ont eu lieu lors de IVème congrès européen de Psychologie (16) est un exemple des bonnes pratiques en matière de promotion du

conseil psychologique des étudiants. Concernant la formation tout au long de la vie, des séminaires et des cours intensifs destinés au personnel des universités ont porté sur l'adaptation psychosociale et le bien être des étudiants, ou bien des exposés sur le conseil psychologique ont été présentés à des psychologues cliniciens; ces actions pourraient être le point de départ d'efforts conjoints de l'université et des PCCs. Concernant les stages, les PPCs peuvent exercer un contrôle efficace des étudiants de troisième cycle de psychologie. De plus, à mon avis, il est indispensable de mettre en place des groupes de travail au sein des sociétés de psychologie ou des associations de professionnels. De telles tentatives pourraient nous aider à présenter les questions nationales scientifiques et techniques liées à notre travail. L'Association Britannique de Conseil a déjà mis en place une telle structure.

Finalement, en ce qui concerne l'efficacité et la pertinence de nos interventions, la collaboration avec les organismes (par exemple les universités ou des programmes de formation en psychothérapie reconnus) est de première importance. Ce pourrait être une excellente occasion d'établir des traitements destinés à une population étudiante qui les demande, qui est très sensible aux rapides changements sociopolitiques et aux changements de leur environnement éducatif.

J'espère que la mise en œuvre de telles propositions donnera la possibilité non seulement de promouvoir notre travail au sein du PCCs mais aussi d'aider les universités à mieux réaliser leur travail éducatif.

## **Bibliographie**

1. EUA (2005). Glasgow 2005: Strong Universities for Europe 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Reader. Brussels: EUA.
2. Example for application of Mental Health Policy in the European Higher Education Area: <http://www.admin.ox.ac.uk/shw/mhpol.shtml>.
3. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.
4. Dooris, M. (2001). The Health Promoting University: A critical exploration of theory and practice. *Health Education*, 10 (2), 51-60.
5. Cheshire, K. & Pilgrim, D. (2004). *A Short Introduction to Clinical Psychology*. London: Sage Publication.

6. Fleck, J. (1998). Expertise: Knowledge, Power and Tradeability. In: R. Williams, W. Faulkner and J. Fleck (Eds) *Exploring Expertise: Issues and Perspectives* (pp. 143-172). Basingstoke: Macmillan.
7. Rott, G. (2005). Internationalization within Higher Education: Challenges and Opportunities for Psychological Counselling. FEDORA.
8. Bell, E., McDevitt, C., Rott, G. and Valerio, P. (1994). *Psychological Counselling in Higher Education: A European Overview*. Napoli: Edizioni Città del Sole.
9. Harila, D. (1996). Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health. Counselling Centre for Students University of Athens. In *Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference*. Brighton: Association for Student Counselling – FEDORA, 31-37.
10. Karademas, C. E., Kalantzi-Azizi, A. & Efstathiou, G. (2002). Examinations, Performance Expectations, Cognitive Appraisal and Psychological Health in Greek University Students. In *Conference Papers, FEDORA Psyche Conference, Lisbon, 172-181*. ([Uni-wuppertal.de/edoes/dokumente/zsb/fedora/conf2002/fedora02.pdf](http://Uni-wuppertal.de/edoes/dokumente/zsb/fedora/conf2002/fedora02.pdf)).
11. Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004) The Stress Process, Self-Efficacy Expectations and Psychological Health. *Personality and Individual Differences*, 37, 1033-1043.
12. Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Promoting University Students Quality of Life, FEDORA–PSYCHE Conference “Internalization within Higher Education in an Expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling”, Groningen 8-11.6.2005, 109-118.
13. Efthimiou, K. & Kalantzi-Azizi, A. (2003, September): Cognitive Behavioural Group Therapy in Assertive Behavior Through the Development of Social Skills: Results of Interventions in Ten Groups of Students. Poster presentation: XXXIIIth European Congress of EABCT, Prague, Czech Republic.
14. Efstathiou, G. & Kalantzi-Azizi, A. (2005). Students Psychological Web-Counselling in Greece In FEDORA–PSYCHE Conference “Internalization within Higher Education in an expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling”, Groningen 8-11.6.2005, 55-66.
14. Leontiadou, A., Kalantzi-Azizi, A. & Harila D. (2006). Cooperation Between an Educational Institute of Cognitive Behavioural Therapy (IBRT) and a Mental Health Service (Laboratory of Psychological Counselling for Students, University of Athens). Poster presentation: In 36th EABCT – Congress, Paris, 20-24.9.2006.
16. Kalantzi-Azizi, A., Rott, G. & Aherne, D. (1997). Psychological Counselling in Higher Education. FEDORA – Ellinika Grammata.

## **Comment les Institutions d'enseignement supérieur peuvent-elles remplir leurs missions auprès des étudiants ayant des besoins spéciaux compte tenu de la définition du « handicap » donnée par l'OMS?**

**Joachim Klaus, Président du Groupe de Travail de FEDORA  
“Handicap et besoins spéciaux“**

Pour réaliser avec succès leurs objectifs et leurs rêves, les handicapés et tous ceux qui souffrent de maladies chroniques ont souvent été contraints de lutter contre de nombreux obstacles survenant dans leur vie personnelle et dans le déroulement de leurs études. En dépit des recommandations et des règlements nationaux et internationaux exigeant l'insertion et l'égalité des droits, peu de réalisations ont vu le jour.

La mission générale de FEDORA qui consiste à améliorer le conseil et l'orientation des étudiants fréquentant les institutions d'enseignement supérieur en Europe et à faire avancer la mise en place des structures ainsi que les qualifications personnelles nécessaires, doit comprendre les besoins spéciaux des étudiants et diplômés qui souffrent de handicaps ou de maladies chroniques. Par conséquent, le Groupe de Travail « Handicaps et besoins spéciaux » améliorera la compréhension et l'attention vis-à-vis des étudiants et diplômés souffrant de handicaps et de maladies chroniques avec l'objectif d'atteindre les mêmes conditions de vie et d'apprentissage pour tous.

Les premières étapes devraient être de faire prendre en compte leurs droits dans tous les domaines de la vie universitaire incluant l'orientation et le conseil, en tenant compte de leurs forces, de leurs capacités et de leurs compétences et en minimisant leurs difficultés.

Volontaires pour relever ce défi, et en accord avec la résolution de l'OMS qui distingue déficience, incapacité et handicap. (ICIDH 1976), notre compréhension du handicap est basée sur un modèle socio éducatif plutôt que sur des considérations médicales liées à l'individu.

En conséquence le groupe de travail de FEDORA initiera et soutiendra les activités suivantes :

- Adopter une définition du handicap basée sur le modèle socio-éducatif reflétant la situation universitaire des étudiants souffrant d'un handicap ou d'une maladie chronique
- Développer des moyens de compenser le handicap et de permettre l'accessibilité et l'insertion suivant les Normes des Nations Unies et les règles européennes portant sur l'égalité des chances pour les personnes handicapées.
- Identifier et populariser des modèles de bonnes pratiques dans les établissements d'enseignement supérieur
- Pour arriver à mettre en place des structures communes, échanger des informations sur les aides financières et la législation,
- Organiser des réunions sur ces questions dans les différents pays européens et les établissements d'enseignement supérieur
- Encourager dans l'Union Européenne, des échanges de personnel et d'étudiants concernés.
- Dans le but d'élargir la compréhension de ces problèmes et d'amorcer des développements dans les domaines politiques, économiques, sociaux, éducatifs et technologiques, présenter l'activité et les recherches dans ce domaine, en particulier lors des universités d'été de FEDORA,  
Nous sommes convaincus qu'en Europe, actuellement, FEDORA offre la seule tribune permettant de traduire en actions les normes des Nations Unies et les réglementations européennes qui en découlent et de prendre la responsabilité d'un large accord à l'échelle européenne.

## **Comment pouvons nous promouvoir le développement personnel et le bien être psychologique?**

Prof. Solveiga Mieztis, Université de Lettonie

En tant qu'enseignants, tuteurs et conseillers, nous jouons un rôle important dans le développement personnel et le bien être des étudiants, souvent sans en avoir conscience. Nous pouvons faciliter ou entraver le développement de la confiance en soi, de l'autonomie, de la créativité et de la capacité à faire face au stress.

Dans une perspective de psychologie positive, les chercheurs, plaçant la créativité parmi les bases de la santé psychologique et du bien être. La confiance, la franchise et la flexibilité sont les points critiques pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les attentes négatives et l'autoperception peuvent nous dispenser d'utiliser nos ressources intérieures pour faire face à l'adversité et au changement. Bien que les émotions positives, l'expression de la créativité et les approches exploratoires pour la résolution d'un problème soient reconnues comme étant les atouts de la capacité d'adaptation tout au long de la vie, les enseignants ont d'habitude, peu l'occasion de se former sur ces sujets. Quand on interroge les étudiants sur les facteurs qui développent ou inhibent leur créativité, ils parlent souvent de contacts décourageants avec les enseignants qui a ruiné leurs efforts pour résoudre les problèmes artistiques ou créatifs.

La thérapie narrative invite les personnes à ré écrire leur vie et à recherche des issues positives aux situations difficiles. Transformer l'adversité ou le traumatisme en une histoire peut être une expérience de guérison. En tant que conseiller et tuteur, nous pouvons écouter les histoires des étudiants et les aider à dissiper leurs craintes. En les écoutant attentivement, nous pouvons obtenir des alternatives, renforcer les comportements constructifs et, dans une période de désespoir, faire revenir l'espoir. Cependant, tous les étudiants n'ont pas la possibilité de voir un conseiller ou ne sont pas prêts à confier à autrui leur détresse. L'écriture et la tenue d'un journal s'avèrent très utiles comme outil aidant au développement personnel.

A l'université de Toronto, pendant les 10 dernières années, j'ai donné aux étudiants de 3ème cycle un enseignement sur « Créativité et bien être: Apprendre à se développer ». Les étudiants choisissent un projet de développement personnel et tiennent un journal en vue de noter leurs observations et leurs projets. Dans leur rapport final, ils sont capables d'évaluer l'impact de cette expérience sur leur connaissance d'eux-mêmes et leur développement personnel.

J'ai introduit le projet de développement personnel et la composante d'auto-réflexion dans mon travail avec les étudiants lettons. Le projet et la pratique de l'écriture ont pour conséquence un grand changement dans les perspectives et les projets d'avenir de 20 à 30% des étudiants;



dans chacun des deux pays, l'exercice a été bénéfique.

D'après des sources variées, il est très évident que l'écriture peut constituer une puissante stratégie d'aide. Par exemple Pennebaker (1997) a mené dans le cas d'expériences émotionnelles, des recherches importantes sur l'écriture en tant que processus thérapeutique. Dans son livre, "L'écriture, un mode de guérison" Louise de Salvo, (1999) incite le lecteur à décrire son traumatisme sous la forme d'une fiction. Ceci amène celui qui écrit à prendre du recul et à regarder l'événement avec le regard d'un observateur. Ce procédé peut dissiper le choc traumatique et transformer la signification de l'expérience. Metcalf et Simon (2003) dans « Ecrire l'esprit ouvert » introduit une approche différente de la tenue d'un journal, conduisant celui qui écrit plus profondément dans l'introspection en insérant la question. « Qu'est ce que je veux dire par... ». La question amorce une pause et souvent entraîne le rédacteur sur un autre chemin loin de l'histoire dominante bien rodée; ce processus nous entraîne vers un niveau plus profond d'auto-compréhension. De telles pratiques sont faciles à mettre en oeuvre et peuvent être des outils puissants pour faire face au stress et améliorer la créativité et le bien-être.

## Références

- De Salvo, Louise. (1999). *Writing as a Way of Healing*. Boston: Beacon Press.
- Pennebaker, James W. (1997). Writing about Emotional Experiences as a Therapeutic Process. *Psychological Science* 8, (3), 162-66.
- Julia Cameron (1992). *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putman.
- Trichter Metcalf, Linda & Tobin Simon. (2002). *Writing the Mind Alive*. New York: Ballantine Books

## **Les cadres institutionnels peuvent ils avoir une influence sur l'amélioration de la réussite des étudiants après obtention de leur diplôme?**

Margaret Dane Directrice Générale, Association des Services Carrière des Universités (AGCAS), (Royaume Uni)

## Contexte

Avant toute discussion sur ce thème, il est important de définir ce que nous appelons “cadres institutionnels”. En ce qui nous concerne, j'utiliserai le terme de “cadre” comme raccourci pour les structures institutionnelles et les dispositions réglementaires y compris les cursus; au delà de l'enseignement académique, je centrerai notre discussion sur l'offre d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur proposée par toutes les institutions. En examinant la situation européenne, les membres de FEDORA et leurs compatriotes sont bien conscients, à la fois dans et entre les états membres, des grandes différences en matière d'offre de service et de priorité établies entre les services d'aide aux étudiants. L'éventail des services et des aides maintenant offerts est large et comporte les domaines suivants :

- Logement et restauration
- Emploi, employabilité et entreprises
- Protection infantile, aumônerie et cultes
- Orientation et conseil
- Handicap et dyslexie
- Moyens financiers
- Santé et aide sociale
- International
- Boutique emploi
- 3ème cycle
- Liaison avec l'enseignement secondaire et intégration dans l'enseignement supérieur
- Sport et détente
- Etudes et compétences linguistiques
- Bénévolat
- Insertion professionnelle

Dans un enseignement supérieur de masse qui cherche à attirer et à retenir des étudiants venant d'horizons divers, les institutions ont appris que fournir des enseignements de haut niveau ne suffit pas et qu'un éventail de services supplémentaires doit être proposé. Dans les pays des frais de scolarité existent, une dimension supplémentaire voit le jour : l'éducation apparaît comme un produit et les étudiants com-

me des consommateurs. Les étudiants doivent se préparer au monde de “l’après diplôme” et les employeurs attendent des employés compétents et hautement qualifiés. Puisque l’argent public finance largement l’enseignement supérieur, les gouvernements souhaitent, de plus en plus, influencer sur le fonctionnement des institutions.

La liste ci-dessus, élaborée par les universités britanniques, montre le large éventail des services offerts ; mais je souhaite, ici, centrer mon propos sur ceux qui aident les étudiants dans les domaines de compétence des membres de FEDORA, développement personnel et accès à l’emploi. Cependant, même dans ce contexte, l’éventail des aides nécessaires augmente chaque année. Dans certains pays, les services offerts sont bien installés tandis que dans d’autres, ils sont en cours de mise en place. Les questions principales que nous voulons poser sont les suivantes :

### **Que voulons nous apprendre les uns des autres pour répondre efficacement et de manière compétente aux besoins des étudiants?**

L’éventail et la qualité des services offerts aux étudiants dépend d’un certain nombre de facteurs:

- Taille, type, priorités, charges et financement de l’institution
- Priorité des services et dotation en personnel, face au nombre d’étudiants et à la localisation du service
- Qualification du personnel, compétences, engagement et enthousiasme
- Communication et mise en réseau entre les différents services
- Publicité et information sur l’offre des services.

Du point de vue de l’étudiant, il est ressenti comme utile d’avoir à disposition des services étroitement liés, sinon en terme de localisation ou de direction mais au moins en terme de publicité et de communication transversale. Dans et autour des institutions, nous pouvons beaucoup apprendre des autres pour savoir : ce qui marche, comment tirer profit de ressources limitées, comment bien utiliser et partager l’expertise des collègues. Cette discussion encouragera un tel échange.

## **Comment les institutions peuvent-elles avoir une influence sur l'amélioration de la réussite des étudiants après obtention de leur diplôme?**

Dans le passé, les services spécialisés destinés aux étudiants avaient tendance à se développer indépendamment les uns des autres ; la communication était sporadique et “ad hoc”. Plus récemment, dans de nombreuses institutions d'enseignement supérieur, les services destinés aux étudiants se sont considérablement développés pour répondre à de nouveaux besoins, à de nouvelles réglementations (par exemple celles relatives au handicap) ; ils ont souvent été réunis pour offrir aux étudiants un affichage plus cohérent. Les structures peuvent avoir une action sur la réussite des étudiants avant et après obtention du diplôme car :

- Elles reconnaissent les besoins et les attentes des étudiants en dehors de ceux qui sont liés à l'enseignement
- Elles attribuent des ressources et de la valeur ajoutée au développement personnel et à l'accès à l'emploi de l'étudiant
- Elles aident les étudiants à comprendre l'importance des autres aspects de leur expérience
- Elles apportent de la visibilité aux services qui mettent en valeur l'expérience de l'étudiant.
- Elles offrent à tous les étudiants un accueil proactif et positif, quelque soit le contexte.
- Grâce à elles, le développement personnel et l'accès à l'emploi de l'étudiant sont considérés comme une partie intégrale de leur expérience, comportant des liens avec le monde professionnel.

Ceci n'est pas pour avancer qu'il existe une seule structure possible fonctionnant bien pour tout le monde, mais plutôt une approche qui relie de manière étroite l'offre de service avec les buts et les objectifs de l'institution ; cette structure fera en sorte que la réussite de l'étudiant ne se mesure pas seulement en terme de compétences académiques mais aussi que des ressources suffisantes et une attention particulière devront être apportées aux services d'aide aux étudiants.

## **Les compétences des services d'orientation et de conseil ainsi que des départements académiques peuvent ils contribuer à la modernisation de l'Enseignement Supérieur ?**

Muireann NI Dhuigneain, Directeur, service Carrières DCU, Directeur-adjoint AGCSI

### **Introduction**

C'est une question très opportune, intéressante qui pose de nombreux défis. Je crois que non seulement le conseil carrière, l'orientation doivent être liés aux compétences universitaires mais que c'est crucial et essentiel pour la modernisation de l'Enseignement Supérieur. Satisfaire les décideurs est le principal enjeu actuel et futur auquel doit répondre l'Enseignement Supérieur moderne ; dans ce contexte, la collaboration, l'intégration, la compréhension mutuelle et le respect de l'expertise de ces deux groupes sont indispensables et essentiels. Dans cette courte réponse, je vais tout d'abord identifier la nouvelle orientation de l'enseignement supérieur, examiner brièvement les enjeux auxquels nous sommes confrontés et, finalement, décrire quelques exemples pratiques de collaboration et de coopération dans les établissements d'enseignement supérieur irlandais ; tout cela influençant, en général, la future orientation de l'enseignement supérieur.

### **Quels sont les défis ?**

Travaillant dans un environnement européen, nous constatons que la politique de la Commission Européenne en matière d'Enseignement supérieur tend à réformer les institutions d'Enseignement Supérieur de manière à les rendre plus ouvertes aux besoins de la société actuelle.

Du fait de ces réformes, les institutions irlandaises d'Enseignement Supérieur peuvent maintenant apporter leur contribution à la stratégie de Lisbonne et jouer leur rôle dans le développement de l'Europe du Savoir.

Cette politique, tendant à créer une économie basée sur le savoir aux environs de 2010, encourage les institutions d'enseignement supérieur à développer une approche plus globale de la formation associant intégration sociale, formation tout au long de la vie, employabilité, expéri-

ence des étudiants, relations extérieures solides et liens avec les employeurs. Adapté à l'Enseignement Supérieur, cela signifie de mettre l'accent sur :

- Innovation en matière d'apprentissage et d'enseignement
- Organisation modulaire et choix des étudiants
- Emplois du temps flexibles
- Contenus des enseignements centrés sur les étudiant et profil individuel de formation
- Contrats individuels d'apprentissage
- Pratique de la réflexion
- Ouverture de la formation académique et des compétences transférables
- Partenariats locaux, régionaux et nationaux
- Acquisition de compétences en gestion et développement de carrières
- Formation à l'emploi intégrée et validée dans le cursus
- Expérience professionnelle et stage en entreprise
- Connaissance du marché du travail
- Employabilité des étudiants et diplômés
- Maîtrise de l'utilisation des nouvelles technologies
- Plan de développement personnel et apprentissage de la gestion du développement de carrières.

Tout ceci présuppose une collaboration étroite entre les services carrières, les unités de formation et les autres structures s'occupant des étudiants ainsi qu'une relation directe entre les étudiants et les recruteurs. Un des objectifs important de l'Enseignement supérieur est de développer une communauté de personnes se formant tout au long de leur vie au sein de laquelle l'offre de formation est à la fois excellente et importante, menant à la formation individuelle, à la prospérité économique nationale et à l'intégration sociale.

En Irlande comme ailleurs, l'orientation n'a pas seulement un impact sur la motivation des étudiants à apprendre, mais elle joue un rôle important en soutenant le marché du travail et les objectifs d'équité sociale. Dans son rapport sur les politiques en matière de conseil carrières,

l'OCDE, a noté l'explosion de l'économie irlandaise et l'influence que cela a eu sur l'accroissement de la population active. Il est habituellement affirmé que le 4ème niveau est la voie ouverte vers une économie brillante et en expansion. D'après l'OCDE, le système d'orientation tout au long de la vie entraîne les étudiants vers une approche plus large qui les rend plus aptes à gérer leur propre carrière ; il permet aussi le développement du projet professionnel et des compétences liées à l'employabilité.

Sous cet aspect, il existe un vrai besoin de services d'orientation ancrés dans le 3ème cycle. Les services carrières peuvent jouer un rôle central en aidant les départements d'enseignement à identifier de manière plus explicite les compétences d'employabilité, à évaluer l'existant, à proposer des enseignements complémentaires et, lorsque c'est nécessaire, à participer à leur exécution,. Ceci est encouragé par les efforts du Bureau Qualité des Universités irlandaises. En 2003, il a été développé à l'intention de toutes les universités et des départements universitaires une vaste procédure qualité qui a apporté des changements significatifs dans l'enseignement de 3ème cycle, dans la recherche, la formation, l'administration et les services.

### **Exemples de coopération en Irlande**

En Irlande, il existe de nombreux exemples de bonnes pratiques dans lesquelles la coopération et la collaboration entre les services carrières et les facultés sont la norme. Ces programmes peuvent être :

- Isolés ou intégrés dans un cursus
- Evalués ou non
- Validés ou non

Certains d'entre eux sont proposés par les services carrières conjointement avec les départements disciplinaires, d'autres seulement par les services d'aide aux étudiants. Tous contribuent à la modernisation de l'enseignement supérieur. Cependant, les programmes impliquant les universités sont pleinement intégrés dans les cursus et apportent des « crédits » ; à long terme, ils ont un grand impact sur le développement de l'étudiant.

*Muireann a illustré ce propos en présentant le projet « Compétenc-*

*es transférables » proposé à Trinity College Dublin, Dublin City University et à Waterford Institute of Technology. Le lecteur pourra trouver toutes les informations utiles sur le site suivant : <http://www.skill-sproject.ie/>.*

*Il existe d'autres exemples de telles initiatives en Irlande, le plus souvent centrées sur une institutions mais susceptibles d'intéresser d'autres décideurs. La version anglaise donne quelques informations sur ces programmes et aussi les sites web dans lesquels le lecteur pourra trouver des informations sur ces actions. Ce sont :*

[http://www.tcd.ie/Careers/academics/collaborate/personal\\_dev\\_plan.php](http://www.tcd.ie/Careers/academics/collaborate/personal_dev_plan.php)

<http://www.rdg.ac.uk/ccms/index.php>

<http://www.dcu.ie/students/counselling/empowerment.shtml>

<http://www.dcu.ie/uaneen/awards.shtml>

[http://www.dcu.ie/alumni/mentor\\_prog.shtml](http://www.dcu.ie/alumni/mentor_prog.shtml)

## **Conclusion**

En réunissant les compétences des services d'aide aux étudiants et tout particulièrement des services carrières avec celles des départements d'enseignement, il est possible de proposer des programmes intéressants et créatifs, centrés sur l'apprenant et validés dans les cursus. A l'avenir, ceci sera poursuivi et contribuera de manière significative à la modernisation de l'enseignement supérieur

## **Bibliographie**

Commission of the European Communities (2003). Communication from the Commission: The Role of the Universities in the Europe of Knowledge, COM (2003) 58 Final. Brussels.

Enhancing the Knowledge Economy and the Future Role of AGCSI (2006). Draft document unpublished.

Guile, D. & Leney, T. (1997). Key skills: National Context and Local Developments. London: Institute of Education, University of London.

Higher Education Authority (2004). Creating Ireland's Knowledge Society: Proposals for Higher Education Reform – A Submission by the Higher Education Authority to the OECD Review of Higher Education in Ireland.

IBEC, CHIU, Council of directors, Institutes of Technology (2001). Actions for a Learning Society: A Report from the Joint Committee on Lifelong Learning. Dublin: IBEC, CHIU.



Irish Universities Association (IUA) (2005). Reform of 3rd Level and Creation of 4th Level Ireland – Securing Competitive Advantage in the 21st Century. IUA.

National Guidance Forum (2006). Draft Report for Forum Meeting on 15-16 May 2006.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). Review of Career Guidance Policies – Ireland Country Note. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/21/63/1934462.pdf>

Sherry, R. & Curry, P. (2005). Developing Students' Transferable Skills in the Language Classroom – A Report on the Pilot Programme of the Transferable Skills in Third Level Modern Language Curricula Project. Dublin: Transferable Skills Project. Retrieved from <http://www.skillsproject.ie>

# Towards a European Charter for Guidance and Counselling in HEI

**Dr. Per Christian Andersen, University of Southern Denmark, FEDORA Vice-President**

The summer university “Knowledge and Transitions”, held by FEDORA at the wonderful premises of the University of Cyprus in 2005, had special focus on the Bologna Process and the European higher education area, including among other issues mobility, employability, quality assurance and the needs of students wishing to take advantage of the new opportunities created by the process.

(See: Knowledge & Transitions. Fedora Summer University in Cyprus 2005. 2006 Fedora, ISSN 1990-1992.)

This among other things, resulted in FEDORA’s message from Cyprus, where participants stressed the need for comprehensive guidance and counselling all over Europe. They highlighted the need to provide high quality and sufficient guidance resources, so students in higher education can benefit from the numerous opportunities available to them, hence realizing, the ambitious goals set by the ministers of education within the Bologna Framework.

The participants also stressed, that this was in accordance with the initial initiatives leading to the creation of FEDORA in 1988, which resulted as a response to the need of to create a comprehensive system of guidance and counselling all over Europe, building on examples of best practices – hence creating a network helping students and stimulating student exchange under the EU programmes.

As a result of the summer university, members of FEDORA, decided to create a comprehensive overview of the provision of guidance and counselling in HEI in Europe, targeting resources, ways of organizations, qualifications etc. This document, building on a comprehensive survey of all member states and linking back to a former study from

1999, clearly documented the need for minimum standards in the area of guidance and counselling in higher education, enabling students to get the advice and support they rightly expect during their studies, be it at home or during periods abroad as part of their studies under the Erasmus programmes etc.

The initial results were presented at a seminar in Krakow in February 2006 and it was decided that one of the end results apart from the documentation and highly useful materials collected, should be a charter, reflecting FEDORA's views in this matter, calling for minimum standards, documented practice and provision of guidance and counselling for all.

An editorial committee, elected at the seminar, presented a draft for a charter at the FEDORA conference in Vilnius in October 2006 – where the participants had the opportunity to discuss the draft, over a couple of days in sessions, hence providing the editorial committee and the Executive Board with important feedback and proposals for amendments. This was done by inviting all congress participants to actively join in the final drafting of the charter. Participants were divided in five groups, meeting at regular intervals during the conference and facilitated by members of the editorial group. The groups intensively discussed the proposals and made many useful suggestions to the final draft, demonstrating the strength of FEDORA as a forum, where people from all over Europe meet on common ground, to exchange and develop further ideas on guidance and counselling in its broadest sense, taking into account cross cultural knowledge and best practices in the field.

The process from the initial idea to a final European charter for guidance and counselling in higher education, clearly demonstrates the strength of FEDORA as an organization of highly motivated and qualified members of the guidance and counselling communities – identifying common needs and challenges and bringing forward new ideas for and responses to the challenges ahead.

Hence the Executive Committee of FEDORA happily agreed to the final drafting and is proud to present the charter, believing it will prove

itself as an important document for the further development of guidance and counselling at a European level – illustrating the point, that the Bologna Process can not only benefit from, but is also dependent on a successful network in guidance and counselling, which supports and guides all students.

# Vers une charte européenne de l'orientation et du conseil dans les établissements d'enseignement supérieur

*Dr Per Christian Andersen, Université du Sud danemark. Vice Président de FEDORA*

L'Université d'été « Savoirs et transitions », tenue par FEDORA dans le cadre merveilleux de l'Université de Chypre en 2005, a particulièrement insisté sur le Processus de Bologne et l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ; ont été abordées, entre autres thèmes, les questions concernant la mobilité, l'employabilité, l'assurance qualité et les besoins des étudiants souhaitant tirer partie des nouvelles possibilités ouvertes par ce processus. (voir « Savoir et transitions », université d'été de FEDORA à Chypre . 2005, 2006 FEDORA, ISSN 1990-1992).

Entre autres choses, ces interrogations ont conduit au message porté par les participants qui ont souligné le besoin d'orientation et de conseil dans toute l'Europe. Ils ont mis l'accent sur le besoin d'une orientation de bonne qualité permettant aux établissements d'enseignement supérieur de bénéficier des possibilités qui s'offrent à eux pour réaliser les objectifs ambitieux mis en place par les Ministres de l'Education du réseau de Bologne.

Les participants ont aussi insisté sur le fait que ceci est en accord avec les objectifs initiaux qui ont présidé à la création de FEDORA, en 1988, à savoir en réponse au besoin de mettre en place dans toute l'Europe un large système d'orientation et de conseil bâti à partir de bonnes pratiques, de créer un réseau permettant d'aider les étudiants et de favoriser les échanges d'étudiants grâce à des programmes européens.

En conclusion de l'université d'été, les membres de FEDORA ont décidé de recenser l'offre d'orientation et de conseil dans les établissements européens d'enseignement supérieur : ressources appropriées, modes d'organisation, qualification etc.... Ce document, basé sur une étude exhaustive effectuée en 1999 dans tous les états membres et mise à jour en 2006, a clairement fait apparaître le besoin de normes minimales dans ce domaine permettant aux étudiants de bénéficier des aides et des conseils qu'ils sont en droit d'attendre durant leurs études, qu'ils soient chez eux ou durant une période d'études à l'étranger (programme ERASMUS par exemple).

Les premiers résultats ont été présentés au séminaire de Cracovie, en février 2006. Il a alors été décidé qu'outre les documents collectés, devrait être élaborée une charte donnant le point de vue de FEDORA et fixant des normes minimum ainsi qu'une offre d'orientation et de conseil pour tous. Un comité éditorial, élu lors du séminaire a présenté un projet de charte au congrès de Vilnius, en octobre 2006. Les participants ont alors pu discuter ce projet en atelier pendant deux jours, puis proposer des amendements au comité éditorial et au comité exécutif. Tous les participants au congrès ont ainsi été invités à se joindre à la rédaction de la charte. Ils ont été répartis en 5 groupes qui se sont réunis plusieurs fois pendant le congrès ; des « facilitateurs », membres du comité éditorial étaient présents pendant les réunions de chaque groupe.

Les groupes ont activement discuté les propositions et fait de nombreuses et utiles suggestions pour la version finale. Ceci démontre la vitalité de FEDORA en tant que forum de discussion permettant à des personnes de toute l'Europe de se rencontrer dans un contexte commun pour échanger et développer des points de vue sur l'Orientation et le conseil dans son acception la plus large et pour prendre en compte les différences culturelles et les meilleures pratiques dans le domaine.

Identifier des besoins communs et des enjeux, avancer de nouvelles idées et des réponses à ces défis démontre clairement la vigueur de FEDORA en tant qu'organisation regroupant des membres de la communauté de l'Orientation et du Conseil, hautement motivés et qualifiés : La

Charte de l'Orientation et du Conseil et un exemple d'action menée à bien par FEDORA, de l'idée originale à sa concrétisation.

Enfin, le Comité Exécutif a entériné la version finale et est fier de présenter la charte, pensant qu'elle s'avérera être un document important pour le futur développement de l'Orientation et du conseil au niveau européen. Ceci illustre le fait que le processus de Bologne n'est pas une fin en soi mais qu'il dépend aussi du réseau performant dans le domaine de l'Orientation et du conseil qui guide et aide tous les étudiants.

# Programme

## **Saturday, October 21**

---

Registration at the hotels Reval Hotel Lietuva and  
Ecotel Vilnius  
Optional visits

## **Sunday, October 22**

---

Registration at the hotels Reval Hotel Lietuva and  
Ecotel Vilnius  
Optional visits

18.20 Buses to the Old campus of Vilnius University at the  
parking place of the Reval Hotel Lietuva

19.00 – 20.15 IXth Fedora Congress Opening Concert  
Venue: Sts. Johns' Church, The Old campus of Vilnius  
University (Šv. Jono str.12)

20.30 – 22.00 Welcome Wine Reception hosted by  
Vilnius University  
Venue: The Old campus of Vilnius University, Faculty  
of History (Universiteto str. 7)

22.15 Buses to the hotels Reval Hotel Lietuva and Ecotel  
Vilnius at the parking place of Vilnius University

## **Monday, October 23**

---

8.00 – 9.00 Registration of the participants at the Reval Hotel li-  
etuva Conference Centre

9.00 – 9.15 Opening Session  
Venue: "Alfa" Congress room



Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)

Opening address: Prof. Benediktas Juodka, Rector of Vilnius University

Roma Žakaitiene, Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania

Dr. Gerhart Rott, President of the European Forum for Student Guidance (FEDORA)

- 9.15 – 10.15 Plenary Session I  
Venue: “Alfa” Congress room  
Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)  
Chair: Prof. Louis de Vos, General Secretary of FEDORA
- 9.15 – 9.30 Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area  
Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA
- 9.30 – 10.00 EU Higher Education Policy  
Ján Figel, Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism, European Commission
- 10.00 – 10.15 Discussions
- 10.15 – 10.45 Coffee break
- 10.45 – 12.30 Plenary Session II  
Venue: “Alfa” Congress room  
Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)  
Chair: Martine Pagès, Treasurer of FEDORA
- 10.45 – 11.30 The European Concept of University and the En-

hancement of Students' Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society

Andy Gibbs, Representative of the EUA, Napier University Edinburgh

Questions

11.30 – 12.15 Positive Emotions and Learning: Implications for Higher Education

Anastassios Stalikas, Panteion University of Social and Political Sciences, Athens

12.15 – 12.30 Announcements about the Congress

Dr. Jolanta Vaiciunaite, Director of Vilnius University Career Center

12.30 – 14.00 Lunch

14.00 – 15.30 Parallel Session I

Working languages: English and French (No interpretation provided)

Workshop I: The learner centred approach and students' personal growth within the EHEA: the contribution of psychological counselling

Venue: "Lamba 1" Congress room

Chair: Ernst Frank, Convener, FEDORA Psyche Working Group

Workshop II: Key challenges facing HE Careers Services in an increasingly diverse and international environment

Venue: "Lamba 2" Congress room

Chair: Geneviève Laviolette, Convener, FEDORA Employment & Careers Working Group

Workshop III: What are the challenges facing new graduates, their employers and HE careers services in an extended European labour market?

Venue: “Lamba 3” Congress room

Chair: Christian Cormier, FEDORA Employment & Careers Working Group

Workshop IV: The Integration of students with disabilities into higher education and an open labour market

Venue: “Gamma” Congress room

Chair: Joachim Klaus, FEDORA Disability & Special Needs Working Group

Workshop V: Transparency, mobility and transitions. Coping with the challenges of the Bologna process

Venue: “Eta” Congress room

Chair: Dr. Per Christian Andersen, FEDORA Vice-President

Workshop VI: Guidance and counselling within a cross-cultural context – challenges for HE students, staff and institutions

Venue: “Epsilon” Congress room

Chair: Eleonore Vos, FEDORA Employment & Careers Working Group

Workshop VII: The impact and implications of a quality culture on guidance and counselling in higher education across Europe

Venue: “Iota” Congress room  
Chair: Margaret Dane, FEDORA past President

Workshop VIII: The strategic positioning of guidance and counselling services within individual institutions and within the EHEA

Venue: “Omega” Congress room  
Chair: David Crosier, EUA

- 15.30 – 16.00 Coffee break
- 16.00– 17.30 Parallel Session II
- See Parallel Session I
- 18.30 Buses to the Opening Dinner venue at the parking lot of the Reval Hotel Lietuva
- 19.00 – 21.00 Opening Dinner hosted by Mayor of Vilnius  
Venue: The Town Hall ( Didžioji str. 31)
- 21.00 Buses to the hotels Reval Hotel Lietuva and Ecotel Vilnius at the Town Hall parking lot

## **Tuesday, October 24**

- 10.00-12.00 Panel discussion: Guidance and counselling approaches, methods and their link to higher education
- Venue: “Alfa” Congress room  
Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)
- Chair: Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA

Speakers:

Prof. Solveiga Miežitis, University of Latvia  
Margaret Dane, Chief Executive of AGCAS in the UK

Joachim Klaus, University of Karlsruhe

Anastasia Kalantzi-Azizi, University of Athens

Prof. Jan Czesław Czabala, Institute of Psychiatry and Neurology, Warsaw

Elsa Bell, University of Oxford

Muireann Ní Dhuineain, Head of Careers Service, Dublin City University, and joint chair of AGCSI (Association of Graduate Career Services in Ireland)

12.00 – 13.30 Lunch

13.30 – 15.00 Exchanging perspectives in groups with five facilitators

Group I venue: “Lambda 1” Congress room

Group II venue: “Lambda 2” Congress room

Group III venue: “Lambda 3” Congress room

Group IV venue: “Iota” Congress room

Group V venue: “Omega” Congress room

Working languages: English and French (No interpretation provided)

Chair: Dr. Per Christian Andersen, Vice-President of FEDORA

15.00 – 15.30 Coffee break

15.30 – 17.00 Parallel Session III

See Parallel Session I

- 19.00 Buses to the Gala Dinner venue at the parking lot of the Reval Hotel Lietuva
- 19.30 – 22.00 Gala Dinner at a folk style restaurant “Belmonto kriokliai”  
Venue: Restaurant “Belmonto kriokliai”( Belmonto 17)
- 22.15 Buses to the hotels Reval Hotel Lietuva and Ecotel Vilnius at the parking lot of the restaurant

### **Wednesday, October 25**

- 9.00 – 10.30 General Assembly  
Venue: “Alfa” Congress room  
Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)  
  
Chair: Dr. Gerhart Rott, President of FEDORA
- 10.30 – 11.00 Coffee break
- 11.00 – 13.00 Closing Session  
Venue: “Alfa” Congress room  
Working languages: English and French (Simultaneous interpretation)  
Chair: Dr. Michael Katzensteiner
- 13.00 – 14.00 Lunch
- 14.00 Optional visits and optional social events

### **Thursday, October 26**

Departure day and optional visits  
Private transfers will be provided to participants to

Vilnius Internatioanl airport 1,5 hour before you departure time. Meeting venue at the receptions of your hotels

Thank you for your valuable participation!

# Programme

## Samedi 21 Octobre

Inscription au Congrès dans les hôtels “Reval Hotel Lietuva” et “Ecotel Vilnius”  
Visites en option

## Dimanche 22 Octobre

Inscription au Congrès dans les hôtels “Reval Hotel Lietuva” et “Ecotel Vilnius”  
Visites en option

18. 20            Départ en car vers le Vieux Campus de l’Université de Vilnius  
Rendez-vous sur le parking de l’hôtel “Reval Hotel Lietuva”

19.00 – 20.15    Concert d’ouverture du IXème Congrès de FEDORA  
Lieu: Eglise Saint Jean, Vieux Campus de l’Université de Vilnius

20.30 – 22.00    Cocktail de Bienvenue offert par l’Université de Vilnius  
Lieu: Vieux Campus de l’Université de Vilnius

22.15            Retour en car vers les hôtels “Reval Hotel Lietuva” et “Ecotel Vilnius”  
Rendez-vous sur le parking de l’Université de Vilnius

## Lundi 23 Octobre

8.00 – 9.00      Inscriptions des participants dans les hôtels “Lietuva” et “Ecotel Vilnius”



- 9.00 – 9.15 Séance d'ouverture  
Lieu: Salle "Alfa"  
Langues de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)
- Interventions :Prof. Benediktas Juodka, Président de l'Université de Vilnius  
Roma Žakaitiene, Ministre de l'Education et de la Science de Lituanie  
Dr. Gerhart Rott, Président de FEDORA
- 9.15 – 10.15 Séance Plénière I  
Lieu: Salle "Alfa"  
Langues de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)
- Président de séance: Prof. Louis de Vos, Secrétaire Général de FEDORA
- 9.15 – 9.30 Défis professionnels: Orientation et Conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur  
Dr. Gerhart Rott, Président de FEDORA
- 9.30 – 10.00 La politique européenne de l'Enseignement Supérieur  
Ján Figel Commissaire Européen, Education Formation, culture et multilinguisme
- 10.00 – 10.15 Discussion
- 10.15 – 10.45 Pause Café
- 10.45 – 12.30 Séance Plénière II  
Lieu: Salle "Alfa"  
Langues de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)

Présidente de séance: Martine Pagès, Trésorière de FEDORA

10.45 – 11.30 Les évolutions des sociétés face au concept européen d'université et à l'accroissement des possibilités d'apprentissages des étudiants  
Prof. Andy Gibbs, Représentant de l'EUA, Napier University Edinburgh  
Discussion

11.30 – 12.15 Emotions positives et apprentissage, les implications pour l'Enseignement Supérieur Anastassios Stalikas, Université de Panteion des sciences sociales et politiques, Athènes

12.15 – 12.30 Informations sur l'organisation du Congrès  
Jolanta Vaiciunaite Directeur du Service Carrières de l'Université de Vilnius

12.30 – 14.00 Déjeuner

14.00 – 15.30 1ère Session parallèle  
Langues de travail: Français et anglais ( Pas de traduction simultanée)

Atelier I: Le développement personnel des étudiants et "l'approche centrée sur l'apprenant dans l'EHEA: Contribution du conseil psychologique  
Lieu: Salle "Lambda I"  
Président: Ernst Frank, Coordinateur du Groupe PSYCHE de, FEDORA

Atelier II: Les défis auxquels doivent faire face les jeunes diplômés, leurs employeurs et les services carrière des établissements d'enseignement supérieur dans le marché de l'emploi de l'Europe élargie

Lieu: Salle “Lambda II”

Présidente: Geneviève Laviolette Coordinatrice du Groupe Emploi et Conseil Carrières de FEDORA

Atelier III: Quels défis pour les jeunes diplômés et les employeurs dans le marché de l’emploi de l’Europe élargie?

Lieu: Salle “Lambda III”

Président: Christian Cormier Directeur Service Carrières de l’Université de Poitiers

Atelier IV: L’intégration des étudiants handicapés dans l’enseignement supérieur et dans un marché de l’emploi compétitif

Lieu: Salle “Gamma”

Président: Joachim Klaus, Groupe handicap et besoins spéciaux

Atelier V: Transparence, Mobilité et Transitions: faire face aux défis lancés par le processus de Bologne.

Lieu: Salle “Ita”

Président: Per Andersen, Vice Président de FEDORA

Atelier VI: Orientation et Conseil dans un contexte trans culturel – Quels défis pour les étudiants de l’enseignement supérieur, les équipes universitaires et les institutions?

Lieu: Salle “Epsilon”

Présidente: Eleonore Vos, Groupe emploi et carrières de FEDORA

Atelier VII: Impact et implications d’une culture de la qualité sur l’orientation et le conseil dans l’Enseignement Supérieur Européen

Lieu : Salle “Iota”

Présidente: Margaret Dane, ancienne Présidente de

## FEDORA

Atelier VIII: La position stratégique de l'orientation et du conseil dans l'EHEA.

Lieu: Salle "Omega"

Président: David Crosier, EUA

- 15.30 – 16.00 Pause Café
- 16.00– 17.30 IIème Session parallèle  
Voir Ière Session parallèle
- 18.30 Départ en car pour le Dîner d'ouverture du Congrès  
Rendez-vous sur le parking de l'hôtel "Reval Hotel Lietuva"
- 19.00 – 21.00 Dîner d'ouverture du Congrès offert par le Maire de Vilnius  
Lieu: Hôtel de Ville, 31 rue Didzioji
- 21.00 Retour en car vers les hôtels "Reval Hotel Lietuva" et "Ecotel Vilnius"  
Rendez-vous sur le parking de l'Hôtel de Ville

## **Mardi 24 Octobre**

---

- 10.00 – 12.00 Table ronde: L'orientation et le Conseil: approches, bonnes pratiques et liens avec l'Enseignement Supérieur  
Lieu: Salle "Alfa"  
Langue de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)

Président Dr. Gerhart Rott, President de FEDORA

Intervenants:

Prof. Solveiga Miežitis Université de Lettonie, Riga  
Margaret Dane, Directeur Général de l'AGCAS  
(UK)

Joachim Klaus, FEDORA Université de Karlsruhe

Anastasia Kalantzi-Azizi, Université d'Athènes

Prof. Jan Czeslaw Czabala, Institut de Psychiatrie et  
de neurologie de Varsovie

Elsa Bell, Université d'Oxford

Muireann Ni Dhuigneain Directrice du Service Car-  
rières de l'Université de la Ville de Dublin co-Direc-  
trice de l'AGCSI

- 12.00 – 13.30 Déjeuner
- 13.30 – 15.00 Les perspectives – Echange en groupes avec la contri-  
bution de cinq animateurs  
Groupe 1 Lieu: Salle “Lambda 1”  
Groupe 2 Lieu: Salle “Lambda 2”  
Groupe 3 Lieu: Salle “Lambda 3”  
Groupe 4 Lieu: Salle “Iota”  
Groupe 5 Lieu: Salle “Omega”  
Langues de travail: Français et anglais (Pas de traduc-  
tion simultanée)
- Président: Per Andersen, Vice-Président de FEDO-  
RA
- 15.00 – 15.30 Pause café
- 15.30 – 17.00 III ème Session parallèle
- Voir Ière Session parallèle
- 19.00 Départ en car pour le Dîner de Gala  
Rendez-vous sur le parking de l'hôtel “Reval Hotel  
Lietuva”

- 19.30 – 22.00 Dîner dans un restaurant traditionnel “Belmonto Kriokliai”
- 22.15 Retour en car vers les hôtels “Reval Hotel Lietuva” et “Ecotel Vilnius”  
Rendez-vous sur le parking du restaurant

### **Mercredi 25 Octobre**

- 9.00 – 10.30 Assemblée Générale  
Lieu: Salle “Alfa”  
Langues de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)  
  
Président: Dr. Gerhart Rott, Président de FEDORA
- 10.30 – 11.00 Pause Café
- 11.00 – 13.00 Séance de clôture  
Lieu: Salle “Alfa”  
Langues de travail: Français et anglais (Traduction simultanée)  
Président: Dr. Michael Katzensteiner
- 13.00 – 14.00 Déjeuner
- 14.00 Visites facultatives et événements sociaux facultatifs

### **Jeudi 26 Octobre**

Départ  
Visites facultatives

Des transports privés vers l’aéroport de Vilnius seront à la disposition des participants une heure et demi

avant le décollage de leurs avions. Rendez-vous à la réception des hôtels.

Merci de votre précieuse participation !

# List of Delegates / Liste des Participants

Aastrup, Willy	University of Aarhus, Denmark
Adams, Christopher	Southwestern GA Inc, USA
Adrey, Jean Bernard	Coventry University, United Kingdom
Andersen, Per Christian	University of Southern Denmark, Denmark
Andrews, Harriet	Dundalk Institute of Technology, Ireland
Bakšaitė, Kristina	Kaunas University of Technology, Lithuania
Bats-Lapeyre, Catherine	Université Victor Segalen Bordeaux 2, France
Beaume, Gilles	Université Rennes 2, France
Biervert, Bernd	Commission européenne
Blackmore, Paul	Lancaster University, United Kingdom
Boaretto, Anna	University of Padua, Italy
Borchardt, Michael	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Germany
Boström Hugosson, Lillemor	Jönköping University, Sweden
Bouhuijs, Francien	Universiteit Leiden, The Netherlands
Brigham, Ralph	Southwestern Company, USA
Campagne, Nieke T.W.	Universiteit Leiden, The Netherlands
Carette, Lieve	Ghent University, Belgium
Collins, Angela	Waterford Institute of Technology, Ireland
Conlon, Ann	King's College London, United Kingdom
Cormier, Christian	Université de Poitiers, France
Crosier, David	European University Association
Czabala, Jan Czeslaw	Academy of Special Education, Poland
Dane, Margaret	AGCAS, United Kingdom
de Vos, Louis	Université Libre de Bruxelles, Belgium
Diamantopoulou, Athina	University of Macedonia, Greece
Dræby Sorensen, Anders	University of Aarhus, Denmark
Edenhamn, Per	Swedish University of Agricultural Sciences, Sweden
Egger-Zeidner, Eva	Psychologische Beratungsstelle für Studierende Graz, Austria
Eharand, Ethel	Tallinn University, Estonia
Elisabeth, Alimi	Université Paris 12 Val de Marne, France
Ellingsen, Anne Sølberg	Norwegian University of Science and Technology, Norway
Faude, Jean Pierre	Université Paul Sabatier Toulouse 3, France



Ferrer-Sama González-Nicolás, Paula	National University of Distance Education, Spain
Figel', Ján	Commission européenne
Fink, Vclaudia	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Germany
Frana, Michaela	Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Germany
Franca, Andrius	Kaunas University of Technology, Lithuania
Frank, Ernst	Psychologische Studentenberatung Innsbruck, Austria
Frietsch, Cecilia	Stockholm School of Economics, Sweden
Gabinaitiene, Gražina	Vilnius University, Lithuania
Geronimaki, Efi	University of Ioannina, Greece
Gibbs, Andrew	Napier University, United Kingdom
Girdzijauskienė, Sigita	Vilnius University, Lithuania
Greis, Kimmo	Haaga – University of Applied Sciences, Finland
Habicht, Kristel	Tallinn University of Technology, Estonia
Heinrich, Klaus	Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Germany
Hélène, Perennou	Université René Descartes Paris 5, France
Jacobsen, Jarle	Norwegian University of Science and Technology, Norway
Jansen, Adriana	BI Norwegian School of Management, Norway
Janulienė, Ausra	Vilnius University, Lithuania
Jaunzeme, Inta	University of Latvia, Latvia
Jennings, Loretta	National University of Ireland, Ireland
Johnsen, Judith	BI Norwegian School of Management, Norway
Jörns, Susanne	Georg-August-Universität Göttingen, Germany
Jussi-Pekka, Sakari	University of Oulu, Finland
Kalantzopoulou, Aggeliki	Agricultural University of Athens, Greece
Kalnanti-Azizi, Anastasia	University of Athens, Greece
Karademas, Evangelos	University of Crete, Greece
Karaliuniene, Jurate	Vilnius University, Lithuania
Katzensteiner, Michael	Psychologische Studentenberatung Linz, Austria
Kazlauskas, Evaldas	Vilnius University, Lithuania
Kekki, Miika	Centre for International Mobility CIMO, Finland
Kyriakou, Eleni	University of Macedonia, Greece
Klaus, Joachim	Universität Karlsruhe, Germany
Knigge-Illner, Helga	Freie Universität Berlin, Germany
Konstantinidou, Maria	Agricultural University of Athens, Greece
Lafourcade, Violaine	Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France
Lahti, Juha	University of Jyväskylä, Finland

Langweg-Berhörster, Renate	Deutsches Studentenwerk, Germany
Larsson, Åsa	The Stockholm Institute of Education, Sweden
Lebas, François	Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France
Lee, Mee Foong	European Access Network, United Kingdom
Leray, Nicole	Association Bernard Gregory, France
Lindpere, Mirjam	Tallinn University of Technology, Estonia
Linjala, Muru	University of Jyväskylä, Finland
Mäkinen, Jukka	University of Tampere, Finland
Martine, Pages	FEDORA, France
Matoniene, Rasa	Vilnius University, Lithuania
Matuleviciene, Kristina	Lithuanian Labour Market Training Authority, Lithuania
McDonald, Pauline	Swansea University, United Kingdom
Mendelova, Elena	Comenius University, Slovakia
Metcalfé, Valerie	University of Westminster, United Kingdom
Miciuliene, Rita	Lithuanian University of Agriculture, Lithuania
Miezitis, Solveiga	University of Latvia, Latvia
Mizgeraite, Ieva	EU Leonardo da Vinci programme co-ordination support foundation, Lithuania
Moe, Hege Catharina	Sør-Trøndelag University College, Norway
Moreau, Christian	Université de la Rochelle, France
Muschol, Franz	Ludwig-Maximilians-Universität München, Germany
Nalivaikiene, Jurate	Lithuanian Labour Market Training Authority, Lithuania
Ni Dhuigneáin, Muireann	Dublin City University, Ireland
Niipen, Ivi	University of Tartu, Estonia
Novikoviene, Sigita	Kaunas University of Technology, Lithuania
Panagiotidou, Sofia	University of Macedonia, Greece
Prekkanen, Olli	Helsinki Polytechnic, Finland
Rassart, Emmanuelle	Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Belgium
Rauw, Marie-Christine	CIO/UCL, Belgium
Rebisz, Monika	Jagiellonian University, Poland
Remeikiene, Danute	Alytus College, Lithuania
Rosinaite, Vikinta	Institute of Labour and Social Research, Lithuania
Rota, Gilda	University of Padua, Italy
Rott, Gerhart	FEDORA, Germany
Rovamo, Annamari	University of Jyväskylä, Finland
Rudzenske, Dovile	EU Leonardo da Vinci programme co-ordination

Rueckert, Hans-Werner	support foundation, Lithuania
Saiyar, Anja	Freie Universität Berlin, Germany
Scheepmaker, Caroline	EVTEK University of Applied Sciences, Finland
Schoemaker, Piet	Delft University of Technology, The Netherlands
Schomburg, Harald	University of Amsterdam, The Netherlands
Schöpf, Christian	Universität Kassel (INCHER), Germany
Seknan, Eli	Student Counseling Service Innsbruck, Austria
Seliste, Tiina	Norwegian University of Science and Technology, Norway
Sivertsen, Gro	Estonian University of Life Sciences, Estonia
Skaltsa, Ioanna	Norwegian University of Science and Technology, Norway
Skytta, Heikki	Agricultural University of Athens, Greece
Smaliukiene, Rasa	University of Jyväskylä, Finland
Stalikas, Anastassios	Military Academy of Lithuania, Lithuania
Stasiuloniene, Vida	Panteion University, Greece
Steging, Sue	Utena College, Lithuania
Stervander, Anita	University of Ulster, United Kingdom
Šimelioniene, Aida	Örebro University, Sweden
Tago, Margit	Lithuanian Labour Market Training Authority, Lithuania
Tangen, Jan Erik	University of Tartu, Estonia
Tarhan, Okan	Norwegian University of Science and Technology, Norway
Tatunts, Piret	Middle East Technical University, Turkey
Tirkkonen, Esko	University of Tartu, Estonia
Titeniene, Virgilija	Pirkanmaa Polytechnic – University of Applied Sciences, Finland
Tsikritzis, Lazaros	Utena College, Lithuania
Tsirampidou, Sofia	Technological Educational Institute of West Macedonia, Greece
Tubutiene, Vilma	University of Macedonia, Greece
Tuuliainen, Mika	Šiauliai University, Lithuania
Van Der Splinter, Helena	University of Helsinki, Finland
van Liempd, Hans-Georg	Universiteit Leiden, The Netherlands
Van Veen, Abraham	Tilburg University, The Netherlands
Vanagaite, Kristina	Universität Dortmund, Germany
Vos, Eleonore	Vilnius University, Lithuania
Vuolio, Vesa	Vrije Universiteit, The Netherlands
Wallin, Rose	Seinajoki University of Applied Sciences, Finland
Wittib, Friedrich	Jönköping University, Sweden
	Commission européenne

# Biographies

## **Prof. Anastasia Kalantzi-Azizi, University of Athens**

Ms Anastasia Kalantzi-Azizi is a Professor of Clinical Psychology at the University of Athens. She studied Psychology at the University of Vienna and in 1972 she accomplished her doctorate, titled “The Child’s Problem at the Hospital”, at the same University and specialized in Cognitive-Behavioural Psychotherapy at the Psychiatric Clinic of the University of Vienna (1972-1974). Anastasia Kalantzi-Azizi is also the Scientific Director of the Institute of Behaviour Research and Therapy (it provides a four-year educational program on Cognitive-Behavioural Psychotherapy). Founder Member and Representative of Greece in FEDORA-Psyche and the Director of the Laboratory of Psychological Student Counselling of the University of Athens – Greece.

## **Prof. Ms Anastasia Kalantzi-Azizi, université d’Athènes**

Madame Anastasia Kalantzi-Azizi est professeur de psychologie clinique à l’université d’Athènes. Elle a étudié la psychologie à l’université de Vienne et en 1972 dans la même université, elle a soutenu une thèse de doctorat sur le sujet suivant: “Les problèmes de l’enfant à l’hôpital”. Entre 1972 et 1974, à la clinique psychiatrique de l’université de Vienne, elle s’est spécialisée en psychothérapie comportementale cognitive. Anastasia Kalantzi-Azizi est aussi directeur scientifique de l’institut de recherches comportementales et de thérapie qui propose une formation en 4 ans sur la psychothérapie comportementale cognitive. Elle est fondatrice du groupe PSYCHE et représentante de la Grèce dans ce groupe, et directrice du laboratoire de conseil psychologique des étudiants de l’université d’Athènes.

## **Prof. Andy Gibbs, Napier University**

Andy Gibbs is Head of School of Community Health at Napier University Edinburgh. Within this role he also leads on Quality Assurance and

Enhancement and development of a European focus within the Faculty. He co-ordinated the student support theme within the European Universities Associations Quality Culture Project round two and is a member of the Steering Group for the EUA Creativity Project. He has published and presented on topics including micropolitics, parasuicide and domestic abuse.

### **Andy Gibbs, l'université Napier**

Andy Gibbs est directeur du centre médico social de l'université NAPIER d'Edimbourg. Dans cette fonction, il est aussi responsable en matière d'assurance qualité et de développement d'objectifs européens dans cette faculté. Il a coordonné le thème de l'aide aux étudiants dans le volet 2 du projet "culture qualité" de l'Association des universités européennes (EUA); il est de plus membre du comité de pilotage du projet "créativité" de l'EUA. Il a par ailleurs publié ou fait des présentations sur des sujets tels que la micropolitique, les suicides ratés et les maltraitements familiales.

### **Anastassios Stalikas**

Dr. Anastassios Stalikas, associate professor and clinical psychologist, earned his BA in Psychology from Concordia University (Montreal, Canada) and his Doctoral degree from the University of Ottawa (Ottawa, Canada). He was assistant and associate professor in the Department of *Educational and Counselling Psychology* at McGill University and Director of the McGill Psychoeducational Clinic. Currently he is in the Psychology Department at Panteion University. His clinical, teaching, and research interests are in the areas of construction of psychometric tools, the study and evaluation of psychotherapeutic process, and the role of emotions in educational, clinical, and organizational contexts. He has published more than 30 articles and chapters, six books, and is the Director of an ongoing research team. He is member of several Boards of Psychology Journals and has been the associate Editor of the Greek Psychology Journal.

## **Anastassios Stalikas, l'Université Panteion, Athènes**

Anastassios Stalikas, professeur agrégé et psychologue clinicien, a obtenu son BA en psychologie à l'Université Concordia (Montréal, Canada) et son doctorat à l'Université d'Ottawa (Ottawa, Canada). Il a été professeur adjoint et agrégé au département de *psychologie éducationnelle et du counselling* à l'Université McGill et directeur de la clinique psychoéducative de l'Université McGill. Actuellement, il enseigne au département de psychologie de l'Université Panteion à Athènes. Ses centres d'intérêt clinique, d'enseignement et de recherche concernent les domaines de la construction d'outils psychométriques, l'étude et l'évaluation des processus psychothérapeutiques et le rôle des émotions dans des contextes éducatifs, cliniques et organisationnels. Il a publié plus de 30 articles et chapitres de livres, six ouvrages et dirige une équipe de recherche. Il est membre de plusieurs comités de rédaction de journaux de psychologie et a été éditeur associé du *Greek Psychology Journal*.

## **Christian Cormier, University of Poitiers**

Head of « Planète Info »: the service of information and student and career guidance.

### **CURRENT ROLE:**

I have been managing since 2001 “Planète Info”, the service of the University of Poitiers dedicated to giving students information relating to Higher Education studies and to student guidance. We employ 12 people specialised in that field. This service aims to inform students about the education provided by all universities in France and abroad, especially in Europe.

One of the objectives of the service is also to help students with their integration into the job market:

- How to write CVs, job application letters,
- How to prepare for professional interviews.

We also do the follow-up of the career development of University graduates, thanks to surveys regularly carried out among former gradu-

ate students.

Lastly, “Planète Info” is involved in promoting the University of Poitiers together with the Communication department of the University:

- Creation of leaflets.
- Participation in higher education fairs and forums in France as well as abroad.

#### BRIEF CAREER OVERVIEW:

I am Senior lecturer in economics at the University of Poitiers. I first took part in a research team focusing on regional economic development, and afterwards I specialised in statistics and economic forecasting.

I was elected Vice-President of the University of Poitiers from 1989 to 1994, where I was in charge of pedagogy and education.

Moreover, since 1991, I have been coordinating several European Tempus programmes, particularly with Slovakia, Russia and Romania; and I am currently coordinating the co-operation between Central and Eastern Europe Universities and the University of Poitiers.

Since 2002, I have been visiting professor at the University “Alexandru Ioan Cuza” of Iasi (Romania), where, in February 2006, I was appointed “Honorary Professor”.

I am currently the Vice-Chairman of the Task Force “Education and Training” of the Coimbra Group of Universities.

### **Christian Cormier, l’Université de Poitiers**

Directeur de Planète Info: service d’information, d’orientation et d’insertion professionnelle de l’Université de Poitiers.

#### CURRENT ROLE:

Je dirige depuis fin 2001, Planète Info, le service de l’Université de Poitiers en charge et de l’orientation et de l’information des étudiants; ce service compte 12 personnes spécialisées. Il a pour but d’informer sur les études et les formations offertes par les institutions d’enseignement supérieur à Poitiers, en France et à l’étranger, notamment en Europe.

Il a aussi pour mission d'aider les étudiants dans leur insertion professionnelle: rédaction de CV et de lettres de motivation, préparation aux entretiens de recrutement et suivi professionnel grâce à la réalisation d'enquêtes périodiques auprès des anciens diplômés.

Enfin, Planète Info participe à la promotion de l'Université de Poitiers en coopération avec le service de la Communication: édition de brochures, participation à des Salons de l'éducation et des forums en France et à l'étranger.

#### **BRIEF CAREER OVERVIEW:**

Je suis Maître de conférences en sciences économiques à l'Université de Poitiers. J'ai d'abord participé à une équipe de recherche en développement économique régional, avant de me spécialiser dans le domaine de la statistique et de la prévision économique.

J'ai été élu vice-président de l'Université de Poitiers de 1989 à 1994, en charge de la pédagogie et de la vie universitaire. En outre, j'ai coordonné depuis 1990 plusieurs programmes européens TEMPUS, notamment avec la Roumanie et la Slovaquie; et je suis actuellement coordonnateur des relations universitaires avec les pays de l'Europe centrale et orientale. Depuis 2002, je suis « professeur invité » à l'Université "Al.I.Cuza" de Iasi en Roumanie, où, en février 2006, j'ai été nommé « Professeur d'honneur ».

Enfin je suis Vice-président de la commission « Education et formation » des universités du Groupe de Coimbra.

### **Czabala, Jan Czeslaw, Ph.D., Professor of Clinical Psychology**

#### **Positions and Employment**

2005 – Counterpart to WHO, nominated as the representative of the Polish Ministry of Health

1997 – to pres. Chairperson of National Council for Mental Health Promotion

2003 – to pres. Head of the Department of Psychology and Mental Health Promotion



### **Peer reviewed publications – selected**

Czabala J.C. (1997). Czynniki leczące w psychoterapii (Therapeutic factors in psychotherapy). Warszawa: PWN.

Czabala J.C. (red.) (2000) Zdrowie psychiczne – zagrożenia i promocja (Mental health – risk factor and promotion), IPIŃ, Warszawa

Czabala J.C., Dudek B., Krasucki P., Pietrzykowska B., Brodński W. (2000) Mental health in the workplace. Situation analysis – Poland. Geneva

Manwell L.B., Ignaczak M., Czabala J.C. (2002) Prevalence of tobacco and alcohol use disorders in Polish primary care settings, European J. of Public Health, vol.12, s. 139-144

Manwell L.B., Czabala J.C., Ignaczak M., Mundt M.P. (2004), Correlates of depression among heavy drinkers in Polish primary clinic, Inter. Jour. of Psychiatry in Medicine, 34(2), 165-176

### **Czabala, Jan Czesław, Ph.D., Professeur de Psychologie Clinique**

#### **Situation Professionnelle**

2005 – Participation à WHO, organisme au sein duquel il représente le Ministre Polonais de la Santé

Depuis 1997 : Président du Conseil National de Promotion de la Santé Mentale

Depuis 2003 : Directeur du Département de Psychologie et de promotion de la Santé Mentale

#### **Sélection des Publications**

Czabala J.C. (1997). Czynniki leczące w psychoterapii (Therapeutic factors in psychotherapy). Warszawa: PWN.

Czabala J.C. (red.) (2000) Zdrowie psychiczne – zagrożenia i promocja (Mental health – risk factor and promotion), IPIŃ, Warszawa

Czabala J.C., Dudek B., Krasucki P., Pietrzykowska B., Brodński W. (2000) Mental health in the workplace. Situation analysis – Poland. Geneva

Manwell L.B., Ignaczak M., Czabala J.C. (2002) Prevalence of tobacco and alcohol use disorders in Polish primary care settings, European J. of Public Health, vol.12, s. 139-144

Manwell L.B., Czabala J.C., Ignaczak M., Mundt M.P. (2004), Correlates of depression among heavy drinkers in Polish primary clinic, *Inter. Jour. of Psychiatry in Medicine*, 34(2), 165-176

## **David Crosier, EUA**

Since joining EUA in 2001, David has been actively involved in developing the strategic work of the EUA, working on a variety of projects, notably Trends IV and V, which are the latest in the series of reports assessing the progress being made in establishing a European Higher Education Area. David is also strongly involved in EUA activities in South East Europe, working on specific projects in the former Yugoslav States.

Before moving to EUA, David spent six years working at the Education Department of the Council of Europe where he was mainly responsible for coordinating education programmes in the post-conflict Yugoslav region. He also worked on the Council of Europe's project on Access to Higher Education in Europe.

David's academic studies were in literature and sociology, studying at the University College of Swansea in the UK and then at the University of Geneva in Switzerland. He worked as an English language teacher in Greece and Italy before being employed as an education researcher at the University of North London (now London Metropolitan University), where among other projects he helped to set up the European Access Network.

## **David Crosier, EUA**

Depuis son entrée à l'EUA (European University Association), en 2001, David s'est activement impliqué dans le développement stratégique de l'EUA; il a travaillé sur de nombreux projets, entre autres les rapports d'orientation IV et V qui sont les derniers dans la série de rapports évaluant les progrès faits pour la mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. David est aussi fortement impliqué dans les

activités concernant le Sud Est de l'Europe; il travaille sur des projets spécifiques concernant l'ancienne Yougoslavie.

Avant d'intégrer l'EUA, David a travaillé pendant 6 ans au Département Education du Conseil de l'Europe où il a principalement été responsable de la coordination des programmes d'éducation dans les états de l'ancienne Yougoslavie après le conflit. Il a aussi travaillé sur le projet du Conseil de l'Europe portant sur l'accès à l'enseignement supérieur.

La formation universitaire de David a porté sur la sociologie et la littérature. Il a été étudiant à "University College" de Swansea (UK) puis à l'Université de Genève (CH). Il fut professeur d'anglais en Grèce et en Italie, avant de devenir chercheur en Sciences de l'Education à "University of North London" (Maintenant "London Metropolitan University"), où, entre autres projets, il a participé à la mise en place du réseau européen.

### **Ernst Frank, University of Innsbruck**

For the past 30 years I have been working for the Psychological Student Counselling Service at the University of Innsbruck, which has faculties of humanities and arts, natural science, economics, medicine, technique and theology. I am psychologist and psychotherapist (person-centred psychotherapy, psychoanalysis and group dynamic) and engaged in our professional politic. My main work is counselling and short therapy, for nearly all psychological problems. Increasingly my work has engaged me with more and more Erasmus-students. I am member of the coordinating-group of FEDORA-PSYCHE.

### **Ernst Frank, université d'Innsbruck**

Depuis 30 ans je travaille au Service de Conseil Psychologique des étudiants de l'université d'Innsbruck; cette université comporte des facultés de: lettres et sciences humaines, sciences, économie, médecine, technologie et théologie.

Je suis psychologue et psychothérapeute (psychothérapies centrées

sur la personne, psychanalyse et thérapies de groupe) et engagé dans les aspects politiques de notre profession.

Ma principale activité est le conseil et les thérapies courtes pour résoudre presque tous les problèmes psychologiques; Les étudiants ER-ASMUS ont de plus en plus besoin d'aide.

Je suis membre de FEDORA et co-ordinateur du groupe PSYCHE

## **Eleonore Vos, Vrije Universiteit Amsterdam**

Eleonore has an MA in Social Geography from the University of Amsterdam; she has served in several positions at Vrije Universiteit Amsterdam and now has two jobs: she is coordinator of careers work in the Student Services Office at the Vrije Universiteit. Also she is careers adviser in the university's Personnel Department. After an academic career with research in Mexico she worked in different positions. In 1989 she started working in student services as a student dean. She organised careers work in the students department and at university level (the latter from 1996 until 2001). She recently gave courses on careers guidance and counselling for study advisers, first at the Vrije Universiteit and in 2005 for the LVSA, Dutch network of Study Advisers. As a representative for the Netherlands she is member of the Executive Committee of FEDORA.

## **Eleonore Vos, Vrije Universiteit Amsterdam**

Eleonore est diplômée de géographie à l'Université d'Amsterdam; elle a occupé plusieurs postes à la "Vrije Universiteit Amsterdam". Actuellement, elle est à la fois coordinatrice "carrières" dans le service étudiant de l'Université Libre d'Amsterdam et conseillère carrières au département "personnel" de l'Université d'Amsterdam. Après une période de recherche à Mexico, elle a occupé diverses fonctions. En 1989, elle fut "Student Dean". Elle organisa le Service Carrières au département Etudiants et au niveau de l'université. Récemment, elle a enseigné l'orientation professionnelle et le conseil à l'université libre et en 2005 au LVSA, réseau néerlandais des conseillers d'orientation. En tant que représentante des Pays Bas, elle est membre du Comité Exécutif de FEDORA

## **Dr. Gerhart Rott, University of Wuppertal**

President of FEDORA

Dr. Gerhart Rott has been the director of the Central Student Counselling Service of the University of Wuppertal since 1978. His activities include conceptual and organizational development, European outreach of student counselling, psychological counselling and orientation guidance.

He was educated in sociology, philosophy and psychology at the Free University of Berlin, where he took a PhD degree in psychology. He is qualified in gestalt therapy, client-centred therapy and behavioural therapy. Dr. Rott is also licensed as a psychological psychotherapist. After working as an academic assistant at the Psychological Institute – and later at the Education Centre – in Berlin, he was appointed director of the counselling service of the University of Wuppertal. He has been a member of the working group for student guidance and counselling within the National Rectors' Conference for several years, and has also sat on supra-regional academic and scientific committees. Dr. Rott has published in the fields of psychology and psychotherapy, organizational development and issues connected with the Europeanization of studies, with especial focus on counselling, guidance and students' personal development in higher education.

Dr. Rott has organized and led various projects at his university and participated in and contributed to a large number of international conferences, symposia and workshops. From 2001-2003 he was spokesman of the Wuppertaler Interdisziplinäres Studienangebot (WISA), an interdisciplinary project integrating three faculties at his university for the development of key qualifications and of interpersonal competencies to support students in accessing the job market.

In 1988 Dr. Rott became a member of the European Forum for Student Guidance (Forum Européen de l'Orientation Académique – FEDORA). He held the office of Vice-President from 2001-2003, and in 2003 he was elected President. Furthermore he was coordinator of the FEDORA working group on Psychological Counselling in Higher Edu-

cation (PSYCHE) until 2005. His work for FEDORA includes the editing of FEDORA publications in close cooperation with his FEDORA colleagues, assistance in the organization of, and active participation in, FEDORA conferences, as well as the introduction of new perspectives for guidance and counselling in the European Area of Higher Education at a number of national and international events.

## **Dr. Gerhart Rott, Université de Wuppertal**

Président de FEDORA

Le Dr Gerhart Rott est directeur du service central de conseil de l'Université de Wuppertal depuis 1978. Son activité comporte le conseil et l'orientation, la dimension européenne du conseil aux étudiants, le conseil psychologique et le développement conceptuel et organisationnel.

Il a étudié à l'Université Libre de Berlin la sociologie, la philosophie et la psychologie; il a soutenu une thèse de psychologie dans cette même université. Il est spécialisé en thérapie gestalt, thérapie centrée sur le sujet et thérapie comportementale. Il est aussi autorisé à exercer en tant que psychologue psychothérapeute. Après avoir travaillé à Berlin comme assistant à l'Institut de Psychologie puis au Centre de l'Éducation, il a été nommé directeur du service de conseil et d'orientation de l'Université de Wuppertal. Il a été membre du groupe de travail de la conférence nationale des recteurs portant sur l'orientation et le conseil aux étudiants et a également siégé dans divers comités supra régionaux, scientifiques et académiques. Le Dr Rott a publié dans les domaines de la psychologie et de la psychothérapie, du développement organisationnel et des questions reliées aux études européennes avec une attention particulière sur le conseil, l'orientation et le développement personnel des étudiants de l'enseignement supérieur.

Le Dr Rott a organisé et mené à bien divers projets dans son université; il a participé à de nombreuses conférences internationales, symposium et ateliers. De 2001 à 2003, il a été le porte parole du "Wuppertaler Interdisziplinäres Studienangebot" (WISA), projet interdisciplinaire intégrant trois facultés de son université; ce projet vise à la définition

des qualifications de base et des compétences des étudiants accédant au marché de l'emploi.

En 1988 le Dr Rott est devenu membre de FEDORA. Il fut Vice Président entre 2001 et 2003, puis Président à partir de 2003. De plus, jusqu'en 2005, il fut coordinateur du groupe PSYCHE. Son travail pour FEDORA comporte l'édition des publications de FEDORA, en étroite collaboration avec ses collègues, l'aide à l'organisation des conférences de FEDORA et la participation active à ces manifestations; lors de nombreuses manifestations nationales et internationales, il a introduit de nouvelles perspectives pour l'orientation et le conseil dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

### **Harriet Andrews, Dundalk Institute of Technology**

Head of the Careers Service in Dundalk Institute of Technology (Ireland), the Irish National Co-ordinator for FEDORA and executive committee member of AGCSI.

I have been employed in the Higher Education sector as Careers Officer for five years coming from a background in youth work, law and strategic planning, research and development. I have obtained a BA Hons. degree in Law (TCD), an MA in European Integration (UL) and an MSc in Educational Guidance and Counselling (TCD).

I particularly enjoy working with the late adolescent and young adult age groups. I believe that careers education has a huge contribution to make, not only to the individual lives of our students, but to the effectiveness and relevance of the higher education sector. My research concentrated on the development of an integrated careers education model that has been piloted within the curriculum in Dundalk Institute of Technology.

## **Harriet Andrews, Institut Universitaire de Technologie de Dundalk**

Directrice du Service Carrières de l'Institut Universitaire de Technologie de Dundalk en Irlande. et représentante Nationale de l'Irlande au Comité Exécutif de FEDORA et auprès de l'AGCSI.

A partir d'une formation de base d'éducatrice, de droit, de management stratégique et de R & D, j'ai travaillé pendant 5 ans, dans le secteur de l'Enseignement Supérieur en tant que Conseiller carrières. J'ai obtenu un Bachelor en droit, un Master d'Intégration européenne et un Master d'orientation et de conseil au Trinity College de Dublin.

J'aime particulièrement travailler avec les groupes de grands adolescents et de jeunes adultes. Je pense que la formation à l'emploi doit largement contribuer non seulement au développement de chacun de nos étudiants, mais aussi à l'efficacité et à la pertinence du secteur de l'Enseignement Supérieur. Ma recherche, centrée sur le développement d'un modèle intégré de formation à l'emploi a été dirigée dans le cadre du programme de recherche de l'Institut de Technologie de Dundalk.

## **Hans-Georg van Liempd, Tilburg University**

Hans-Georg has an MA in Economics from Tilburg University; he served in several positions at that University and is currently head of the Student Advisory Office at Tilburg University. As such, he is responsible for student (psychological) counselling, student career services and university-wide exchange agreements and services to international students. He became involved in internationalisation as International Relations Manager in 1997. He has served as Executive Board member of the European Association of International Education from 2002-2004 and as chair of the International Relations Managers section of EAIE from 2001 till 2004. He is still active within the EAIE as a member of the Training Committee. He was member of the Council of Advisors of ISEP (International Student Exchange Program in the USA) from 2002-2005.



## **Hans-Georg van Liempd, université de Tilburg**

Hans – Georg a obtenu un Master d'Economie à l'université de Tilburg. Il a occupé divers emplois dans cette université et est actuellement directeur du Service d'Information de l'Université de Tilburg. Comme tel, il est responsable du service carrières, du conseil psychologique aux étudiants, des conventions d'échange de toute l'université et des services chargés des étudiants internationaux. En 1997, en tant que responsable des relations internationales, il s'est impliqué dans l'internationalisation. Entre 2000 et 2004, il siégea au Conseil exécutif de "l'European Association of International Education" et fut entre 2000 et 2004 président de la section de l'EAIE chargé des relations internationales. Il est toujours actif au sein de l'EAIE, en tant que membre du comité de formation. Entre 2002 et 2005, il fut membre du "Council of Advisors of ISEP" (Programme International d'Echanges Etudiants aux USA)"

## **Ján Figel, European Commission**

Ján Figel, born in January 1960, studied power electronics at the Technical University of Košice. After a career as a research and development scientist in this area for more than 10 years, he studied international relations at the Georgetown University in Washington and European economic integration at the UFSIA Antwerp.

His political career began in 1992 when he became member of the National Council of the Slovak Republic and from this time his career has demonstrated his dedication to the European ideal. He was the chief negotiator for the accession of the Slovak Republic to the European Union. Ján Figel' has been a member of the European Commission since 1 May 2004 and is now responsible for education, training, culture and multilingualism.

## **Ján Figel, Commission Européenne**

Ján Figel est né en Janvier 1960; il a étudié l'électronique de puissance à l'Université technologique de Kosice. Au terme de 10 ans d'activité

en R&D dans ce domaine, il a étudié les relations internationales à l'Université Georgetown de Washington et l'intégration de l'économie européenne au UFSIA d'Anvers

Sa carrière politique commença en 1992 quand il devint membre de Conseil National de la République Slovaque et, à partir de ce moment, il a montré son dévouement à l'idéal européen. Il mena les négociations pour l'accession de la République Slovaque à l'Union Européenne. Ján Figel est membre de la Commission Européenne depuis le 1er mai 2004 et est maintenant responsable pour l'éducation, la formation, la culture et le multilinguisme.

### **Joachim Klaus, Universitaet Karlsruhe (TH)**

Managing Director, Study Centre for Visually Impaired Students

My background is a pedagogical one. I studied German and French literature and Romance languages at the universities of Heidelberg, Grenoble and Tübingen. After a few years as High School teacher I changed over to HE and was responsible for a pilot project on "Student Counselling and Guidance at German Universities". For nearly 20 years, I was the Head of the "Counselling and Guidance Centre" at Universitaet Karlsruhe (TH). Since 1980 I am the nominated "Rector's Representative for Students with Disabilities". Besides this, in 1987 I started a pilot project "Informatics for the Blind" which was transformed in 1993 into a "Study Centre for Visually Impaired Students" in the Dept. of Informatics.

In 1990 I founded the "Centre for Open and Distance Learning", of which I am still the Head.

From 1998-2000 I was President of FEDORA having previously spent two years as Vice-President.

I am in membership of a number of regional, national and international associations, Head of several national and European programmes, and have contributed to conferences and various publications in the fields mentioned.

## **Joachim Klaus, université de Karlsruhe (TH).**

Ma formation est pédagogique; j'ai étudié la littérature allemande et française dans les universités de Heidelberg, Grenoble et Tübingen.

Après quelques années d'enseignement au lycée, je suis passé dans l'enseignement supérieur et devins responsable d'un projet portant sur "l'orientation et le conseil dans les universités allemandes". Pendant presque 20 ans, j'ai dirigé le centre de conseil et d'orientation de l'université de Karlsruhe (TH).

Depuis 1980, Je suis "Représentant du Président pour les étudiants handicapés". De plus, en 1987, j'ai démarré un projet pilote "Informatique pour les aveugles qui se transforma, en 1993, en "Centre d'étude pour les étudiants mal voyants" du département d'informatique.

En 1990, j'ai fondé le "Centre d'apprentissage à distance" dont je suis toujours le président. De 1998 à 2001, j'ai été président de FEDORA, après deux années comme vice président.

Je suis membre de nombreuses associations régionales, nationales et internationales, président de plusieurs programmes européens et nationaux et j'ai fait des exposés dans des conférences et publié divers articles dans les domaines cités précédemment.

## **Margaret Dane, AGCAS**

Margaret Dane has degrees in French Language & Literature, and in Sociology & Education and postgraduate diplomas in Educational Management, and Careers Guidance. She has been Chief Executive of AGCAS, the Association of Graduate Careers Advisory Services in the UK and Ireland since June 2002. In this capacity she represents AGCAS and its member services at national and international level, working closely with the AGCAS President and Board of Directors. She has over 30 years experience of working in the field of higher education and careers guidance.

Margaret was AGCAS President from 1995 to 1998. She is also immediate past President (2000 – 2003) of FEDORA, the European Forum

for Student Guidance. In these roles, she has spoken at many international conferences and developed excellent links with colleagues in HE Careers Services across the world. She has also developed strong links with relevant government departments and agencies, with employer and student organisations and with other related professional bodies. Margaret participated in the 2003 OECD world conference on “Careers Guidance & Public Policy” involving key representatives from over 30 countries and has contributed to the EC consultations about the formation of national guidance policy forums.

Previously Margaret worked at Heriot Watt University in Edinburgh as Director of Student & Academic Affairs and as Director of the Careers Service. She is a Director of the National Council for Graduate Entrepreneurship and serves on the Board of the Guidance Council (UK).

### **Margaret Dane, AGCAS**

Margaret Dane est diplômée de français et de littérature, de sociologie et de Sciences de l'Education. Elle a de plus obtenu des diplômes en gestion de l'éducation et orientation académique. Depuis 2002, elle est directeur Général de l'AGCAS, Association des Services Carrière des Universités du Royaume Uni et d'Irlande. A ce titre, elle représente l'AGCAS et les services membres au niveau national et international travaillant étroitement avec le président et le conseil d'administration. Elle a plus de 30 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur et de l'orientation

Margaret a été Présidente de l'AGCAS entre 1995 et 1998. Entre 2000 et 2003, elle a aussi été président de FEDORA, le Forum Européen de l'Orientation Académique. Dans ces fonctions, elle a fait de nombreuses interventions et développé des liens solides avec les collègues des services carrières de l'enseignement supérieur de nombreux pays du monde. Elle a aussi développé des liens forts avec les Ministères et agences gouvernementales, avec les organisations des employeurs et des étudiants et d'autres organismes professionnels de son domaine d'activité. Margaret a participé à la conférence de l'OCDE de 2003 sur

le sujet suivant: “Orientation Carrières et Politique Publique”. Ce congrès regroupait des représentants de plus de 30 pays et a contribué aux consultations de la Communauté Européenne sur la mise en place de forums nationaux portant sur la politique de l’orientation.

Auparavant, Margaret a travaillé à l’Université Heriot Watt d’Edimbourg comme Directeur du Service des Affaires Etudiantes et Académiques et comme directeur du Service Carrières. Elle est un des directeurs du “National Council for Graduate Entrepreneurship”, elle est membre du conseil d’administration du “Guidance Council”.

### **Muireann Ní Dhuigneáin, Dublin City University**

Muireann Ní Dhuigneáin is Head of DCU Careers Service and Joint Chair of the Association of Graduate Careers Services in Ireland (AGCSI). Muireann is a graduate of UCD, NUI Maynooth and DCU. She holds a Masters of Science in Education and Training (Leadership), BA in Economics and History, Higher Diploma in Education, Graduate Diploma in Careers Guidance and Counselling, Graduate Diploma in the use of Information Technology in Education, Graduate Diploma in Management in Education together with a Certificate in Management of Adult Guidance.

She has extensive experience of career education, information, advice and guidance at University and post primary level. She has served on several committees at local level in DCU and at national level including AGCSI Executive, Employer Liaison Committee, IT Committee, AGCSI/GTI Joint Management Board and Higher Education Authority. In addition, she was Chair of the Institute of Guidance Counsellors (Dublin Branch) and Editor of the Journal of the Institute of Guidance Counsellors.

Her research interests include: the art of reflection; strategic leadership; quality issues in career guidance; career management skills; trends in graduate employment; key transferable skills and competencies; web mediated career guidance; models of career guidance and personal de-

velopment. She has been instrumental in establishing several initiatives of a collaborative nature with academic colleagues in DCU and with colleagues from other educational institutions. One of her latest collaborations – Transferable skills project within modern language curricula – a collaborative project involving Career Services in DCU, TCD and Waterford Institute of Education together with their respective modern language departments was awarded the prestigious European Language Label for 2005.

### **Muireann Ní Dhuigneáin, Université de la Ville de Dublin**

Muireann Ní Dhuigneáin est responsable du service carrières de l'UCD (Université de la Ville de Dublin) et co-directrice de l'Association des Services Carrières d'Irlande (AGCSI). Muireann est diplômée de l'UDC, de la NUI de Maynooth et de la DCU. Elle est titulaire d'un Master en sciences de l'éducation (major de sa promotion), d'un bachelors en Economie et Histoire, d'un diplôme de fin d'études en Education, d'une licence en nouvelles technologies appliquées à la formation. Muireann est aussi titulaire d'une licence de gestion de la formation ainsi que d'un certificat de gestion de l'orientation des adultes.

Muireann a une grande expérience de l'orientation, du conseil et de l'information tant à l'université que dans le secondaire; au niveau local, elle a participé à un grand nombre de commissions à la DCU et, au niveau national, elle a été membre du Conseil exécutif de l'AGCSI, du comité de liaison avec les entreprises, de la commission des nouvelles technologies et du comité de direction de la haute autorité de l'éducation regroupant l'AGCI et le GTI. De plus Muireann a été responsable de l'Institut des Conseillers d'Orientation (secteur de Dublin) et rédactrice du journal de l'Institut des Conseillers d'Orientation.

Ses thèmes de recherche sont: la direction stratégique, les problèmes de qualité en matière de conseil sur les carrières, la gestion des carrières. Elle s'intéresse aussi aux évolutions de l'emploi des diplômés, aux compétences et aptitudes transférables les plus importantes, au conseil carrières en ligne, à la modélisation dans le domaine de l'orientation et

du développement personnel. Muireann a joué un rôle déterminant dans l'établissement de collaborations tant avec ses collègues de l'Université de Dublin que d'autres institutions ; une des dernières initiatives de Muireann est le projet d'aptitudes transférables intégrées dans les programmes scolaires en collaboration avec l'Université de la ville de Dublin, le TCD, l'Institut de formation de Waterford et leurs départements de langues modernes.

Ce projet a été récompensé en 2005 par le prestigieux label européen de la langue.

### **Per Andersen, University of Southern Denmark**

Vice president of FEDORA

Per Andersen is presently vice president of FEDORA and one of the founding members of FEDORA.

He has a Masters degree from the University of Odense and did his doctorate in modern political history, has a degree in education, a degree in journalism and is a trained counsellor. He holds a degree in management and has attended management courses at Fountainebleu and the Ameritech Institute.

He has worked as a counsellor and teacher in secondary education, at university and has trained counsellors in secondary and higher education. He worked as a student counsellor and academic before leaving university to take up a position as PR manager in private industry. During his 12 years in the private sector he worked with information and PR, change management and human resources and has held a number of leading positions, ending up with a job as director of internal communication in the Tele Danmark Group, before leaving the company.

Since 2000, Per Andersen has been the director of Student Affairs (registrar) at the University of Southern Denmark.

## **Per Andersen, Université du Sud Danemark**

Vice président de FEDORA

Per Andersen est actuellement vice président de FEDORA ; il fut l'un des fondateurs de FEDORA.

Diplômé de l'université d'Odense, il prépara un doctorat d'Histoire moderne, un diplôme de sciences de l'éducation et de journalisme. Il se forma au métier de conseiller. Il prépara un diplôme de gestion et a suivi des enseignements de ce domaine à Fontainebleau et à l'Institut Américain.

Il a travaillé comme conseiller dans l'enseignement secondaire et à l'université et a formé des conseillers de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Il a travaillé comme conseiller avant de quitter l'université pour devenir manager dans l'industrie. Pendant les 12 années qu'il a passé dans le secteur privé, il a travaillé dans l'information, la gestion des mutations et les ressources humaines; il a occupé diverses fonctions et a finalement occupé le poste de directeur interne de la communication dans le groupe "Tele Danmark", avant de quitter la compagnie.

Depuis 2000 Per Andersen est le directeur du service des affaires étudiantes de l'Université du Sud Danemark.

## **Paul Blackmore, Lancaster University**

Director, Centre for Employability, Enterprise and Careers (CEEC)

Paul became Director of Lancaster University Careers Service in 2004, expanding the range of existing services and developing new provision to create CEEC in the summer of 2005.

Before becoming Director, he was Senior Manager at Lancaster University for 7 years and responsible for introducing enterprise learning and support, regional online vacancy partnerships, Career Development Learning programmes into the curriculum and developing one of the most successful independent University careers fairs in the UK.



With an industrial background in Computer Supported Collaborative Working and Learning (CSCW/L), Paul has written several publications and papers on the subject. Introducing these concepts to Higher Education careers work he has also won research and international bursary awards. He is currently working on the expansion of enterprise skills and commercial awareness both within and external to the curriculum along side the continued establishment of regional business support services.

### **Paul Blackmore, Université de Lancaster**

Directeur du “centre Employabilité, entreprise et carrières” (CEEC)

En 2004, Paul est devenu directeur du service carrières de l’Université de Lancaster; il a étendu le domaine de compétences des services existants et, durant l’été 2005 il a développé un nouveau concept et créé le CEEC.

Auparavant, Paul a été pendant 7 ans, cadre administratif à l’université de Lancaster, responsable de l’introduction dans les cursus universitaires d’une formation sur l’entrepreneuriat, d’un programme d’élaboration du projet professionnel et de la mise en place d’un système régional en ligne proposant des offres d’emploi. Il a, de plus, développé un des salons de recrutement universitaires indépendant ayant le plus grand succès au Royaume Uni.

Dans le contexte industriel du CSCW/L en matière de formation assistée par ordinateur, Paul Blackmore a publié plusieurs articles. L’introduction de ces concepts dans le travail des services carrières lui a permis d’être le lauréat de plusieurs bourses internationales. Tout en continuant à développer les relations avec les entreprises régionales, il travaille sur le développement des compétences entrepreneuriales et la sensibilisation à la gestion commerciale à la fois dans et hors du cursus.

## **Solveiga Miežitis, University of Toronto and University of Latvia**

Solveiga Miežitis, PhD is Professor Emeritus at the University of Toronto and the University of Latvia. She teaches on the graduate programs in Adult Education and Counselling Psychology. Her current teaching and research interests focus on personal development and psychological wellness from a positive psychological perspective. She has conducted research in the area of school-based intervention and prevention of depression among children and adolescents, as well as on factors related to first year student adjustment.

She is co-editor of the *Baltic Journal of Psychology* and coordinator abroad for the VII International Baltic Psychology Conference which was held in Riga, Latvia from June 15-18, 2006.

## **Solveiga Miežitis, Université de Toronto et Université de Lettonie**

Solveiga Miežitis, PhD est professeur émérite à l'Université de Toronto et à l'Université de Lettonie. Elle enseigne dans le cadre de l'éducation des adultes et le conseil psychologique. Son enseignement et ses centres d'intérêt sont centrés sur le développement personnel et le bien-être psychologique dans une perspective positive de la psychologie. Elle a conduit des recherches sur la base d'interventions dans le milieu scolaire et la prévention de la dépression parmi les enfants et adolescents; elle a aussi travaillé sur les facteurs liés à l'entrée en première année des étudiants.

Elle est co-éditrice du *Journal Balte de Psychologie* et coordinatrice de la VII<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Psychologie qui se tiendra à Riga du 15 au 18 juin 2006.

## **Sue Steging, University of Ulster**

I have been working in education for almost 30 years as a counsellor and trainer. I trained originally in Humanistic Therapies and then in the Psychoanalytic, leading to the European Certificate of Psychotherapy.

As Head of Student Support at the University of Ulster, part of my current job is to manage Counselling and Disability Services which in-

cludes two perspectives on mental health and mental illness in which I have a special interest.

I supervise counsellors in private practice as well as in the University and am associated with a number of voluntary groups in Northern Ireland.

I am member of the coordinating-group of FEDORA-PSYCHE.

### **Sue Steging, université de l'Ulster**

J'ai travaillé pendant presque 30 ans comme conseillère et formatrice. Je suis devenue formatrice, initialement dans le domaine des thérapies humanistes puis ensuite en thérapies psychanalytiques, conduisant au certificat européen de psychothérapie.

En tant que chef du service d'aide aux étudiants de l'université de l'Ulster, une partie de mon travail consiste à diriger les services de conseil et d'aide aux étudiants handicapés, ce qui comprend la santé mentale et les maladies mentales, problèmes pour lesquels j'ai développé un réel intérêt.

Je dirige les conseillers travaillant dans le secteur privé comme à l'université; je suis associée à un certain nombre de groupes de bénévoles en Irlande du Nord.

Je suis membre du groupe PSYCHE de FEDORA

### **Valerie Metcalfe, University of Westminster**

Valerie has been Director of Careers and Student Employment at the University of Westminster, London, since 2001. She leads a team of 22 staff in delivering career management skills, personal and professional development and a business and community liaison function that provides employer activities, voluntary opportunities and an on-line vacancy service for students and graduates.

One of her key roles involves overseeing the implementation of the University's Employability Strategy, leading on the embedding of career management skills in the curriculum, the integration of employers and employment opportunities into the teaching and learning process.

She is a keen networker, resulting in many overseas collaborative initiatives.

Valerie started her career in the private sector, working in roles in Human Resources, Marketing, Advertising, Press and Public Relations with a variety of multinational corporations. As a mature student she changed career direction and went onto work in the education sector in schools and further education colleges offering careers guidance. She also spent periods in self employment as a trainer and consultant, specialising in facilitation skills and managing change and as a part-time lecturer in higher education. Her research activities have involved projects such as: analysing the issues facing mature students' employability in Higher Education and the use of ICT in the guidance process. One of her strengths is her commitment and passion for promoting equality of opportunity and the advantages of diversity.

She is currently chair of the UK's AGCAS Research and Innovations Group, involved in the dissemination and coordination of research activities, with the additional aim of breaking down barriers to small scale practitioner research in the careers guidance community.

### **Valerie Metcalfe, l'Université de Westminster**

Valérie dirige depuis 2001 le service “Carrière et emploi des étudiants” à l'Université de Westminster. Elle anime une équipe de 22 personnes qui intervient sur les compétences managériales et sur les perspectives personnelles et professionnelles. Sa fonction de liaison l'amène à développer de multiples activités, des propositions de bénévolat et un service d'offres d'emploi en ligne pour les étudiants et les diplômés.

Un de ses principaux rôles est de veiller à la mise en place de la stratégie de l'Université en matière d'employabilité; ceci conduit à ancrer la gestion des compétences en matière de carrière dans les cursus, à intégrer les employeurs et les opportunités d'emploi dans l'enseignement et le processus d'apprentissage. Elle travaille résolument en réseau, ce qui a pour effet de développer de nombreuses collaborations à l'étranger

Valerie a commencé sa carrière dans le secteur privé, travaillant dans de nombreux groupes multinationaux à la DRH ainsi que dans les secteurs du marketing et de la communication. Après une reprise d'études, elle a changé de direction et a commencé à travailler dans le secteur éducatif, écoles et premiers cycles universitaires, en proposant des activités d'orientation académique. Elle a été formateur et consultant, périodes au cours desquelles elle a travaillé à son compte. Elle s'est spécialisée dans le transfert des compétences et la gestion des changements en occupant un emploi de moniteur à temps partiel dans l'enseignement supérieur. Ses activités de recherche comprennent des projets tels que l'analyse des problèmes liés à l'employabilité des étudiants âgés de l'enseignement supérieur et l'utilisation des techniques informatiques dans le processus d'orientation. Un de ses points forts est sa passion et son implication dans la promotion de l'égalité des chances et des avantages de la diversité culturelle.

Elle est actuellement responsable du groupe "Recherche et Innovation" de l'AGCAS; elle s'implique dans la coordination et la propagation des activités de recherche; un de ses autres objectifs est de briser les barrières élevées par une "orientation à court terme" pratiquée par la communauté des conseillers d'orientation.

### **M.Phil. Willy Aastrup, University of Aarhus**

Centre director, Counselling and Support Centre

Founder and centre director of the Counselling and Support Centre at the University of Aarhus. The centre has local, regional and national functions with a total staff of 8 academic specialist and 3 administrative officers and a larger number of part time academics.

Willy Aastrup (born 1948) is M.Phil. (philosophy) and trained psychotherapist and has practiced existential and philosophical counselling for 20 years. He has more than 10 years experience in student counselling.

Recently (for several years) he has been advisor to the Danish Ministry of Education in the field of counselling students with special needs and is member on several national advisory boards to the Danish Ministry of Education.

For several years he has been associate professor (ext.) at the University of Aarhus reading among other things modern philosophy and psychology and is now officially appointed external examiner.

He is co-founder and vice president of the Danish Society for Philosophical Counselling.

His research interests are

- a) counselling and education of students with special needs; basic concepts, practical and methodical approaches and comparative studies
- b) philosophy of counselling and education – theoretical assumptions, basic issues and concepts in counselling – and the development of practice.

For the last 3 years he is managing a Nordic Network, funded by the Nordic Ministers Council, with the aims of promotion of mobility of students with disabilities in the Nordic countries and developing counselling and support for students with special needs.

In addition: articles, numerous national and international congress presentations, abstracts and manuscripts. Expert opinions requested by the Danish Ministry of Education.

## **Willy Aastrup, Maître es philosophie, University of Aarhus**

Directeur du Centre d'aide et de conseil de l'université d'AARUS

Fondateur du Centre d'aide et de conseil de l'Université d'Aarus, Willy Aastrup en est le Directeur. Les missions de ce centre sont à la fois locales, régionales et nationales; l'équipe de centre est composée de 8 universitaires spécialisés, de 3 cadres administratifs et d'un grand nombre d'enseignants qui consacrent une partie de leur temps de travail au centre.

Né en 1948, Willy Aastrup est titulaire d'un master de Philosophie. Pendant 20 ans Willy a enseigné la psychothérapie et pratiqué le conseil philosophique et existentialiste. Il a plus de 10 ans d'expérience dans le domaine du conseil aux étudiants;

Depuis plusieurs années maintenant, Willy Aastrup est expert auprès du Ministère danois de l'Education en matière de conseil aux étudiants handicapés; il est aussi membre de plusieurs commissions d'experts auprès de ce même Ministère.

Pendant plusieurs années, Willy a été professeur associé à l'Université d'Aarus, enseignant entre autres la philosophie moderne et la psychologie; il siège maintenant dans les jurys dans cette université. En tant que personnalité extérieure

Willy est co-fondateur et vice-président de la société danoise du conseil philosophique.

Les thématiques de recherche de Willy sont :

a) la formation et le conseil aux étudiants handicapés, les concepts de base, les approches pratiques et méthodologiques et les études comparatives.

b) la philosophie du conseil et de l'éducation – hypothèses théoriques, problématique de base, concepts en matière de conseil – ainsi que et développement de la pratique

Depuis 3 ans Willy anime un réseau mis en place par le Conseil des Ministères scandinaves; ce réseau a pour but la promotion de la mobilité des étudiants handicapés dans les pays scandinaves et le développement du soutien et du conseil à ces étudiants.

De plus Willy a publié un grand nombre d'articles et fait de nombreuses présentations orales et écrites dans des congrès internationaux.

Son expertise est sollicitée par le Ministère danois de l'éducation.