

CONSEIL PROVINCIAL DE LIEGE

BULLETIN DES QUESTIONS ET REPONSES

(Article 89 et 91 du Règlement d'Ordre Intérieur du Conseil provincial)

SOMMAIRE

Question posée par les Membres du Conseil provincial et réponse donnée par le Collège provincial

QR/2 Question de Mme la Conseillère provinciale Claudine RUIZ-CHARLIER
(12/01/2008) et réponse du Collège provincial (M. André GILLES - 31/01/2008)

QR2 : Question de Madame la Conseillère provinciale Claudine RUIZ-CHARLIER (12/01/2008) et réponse du Collège provincial (M. André GILLES – 31/01/2008)

Question :

Je souhaiterais disposer des informations suivantes concernant la 1ère année bachelier.
Je remercie les membres du Collège provincial pour l'attention qu'ils porteront à mes interrogations.

1) Mécanismes mis en place en 1ère année bachelier afin d'aider les étudiants accédant à l'enseignement supérieur

Parmi ceux-ci, quelles sont les possibilités d'individualisation mises en place pour faciliter la transition avec l'enseignement secondaire, lutter contre l'échec et aider le jeune à s'orienter ?

Depuis combien de temps sont-elles mises en place ?

Ces dispositions découlent-elles totalement ou partiellement des mesures prises par la Communauté française, y compris sur le plan budgétaire ?

La Province met-elle en place des aides complémentaires, de quelle manière et selon quels critères sont-elles déterminées et prises en charge tant sur le plan humain que financier ?

Les étudiants sont-ils associés à la conception et/ou à la mise en œuvre de ces mécanismes ?

Disposez-vous d'analyses concernant l'efficacité des aides apportées aux étudiants ?

2) Résultats des étudiants

Je souhaiterais également disposer des statistiques de résultats scolaires des étudiants de 1ère année d'enseignement supérieur de ces 5 ou 10 dernières années si possible par formation, ainsi que de tout élément d'analyse ou de comparaison en votre possession

Réponse

Faisant suite à votre question écrite datée du 12 janvier 2008, relative à la 1ère année bachelier de la Haute Ecole de la Province de Liège, le Collège provincial, en sa réunion de ce jeudi 31 janvier 2008 tient à vous apporter les éléments de réponse suivants :

1) Mécanismes mis en place en 1ère année bachelier afin d'aider les étudiants accédant à l'enseignement supérieur

Afin de devancer les éventuels échecs de nos étudiants accédant à l'enseignement supérieurs et pour les accompagner au mieux vers la réussite de leurs études supérieures, la Haute Ecole de la Province de Liège a mis en place deux stratégies complémentaires : la remédiation, d'une part et le tutorat d'autre part.

La remédiation, tout d'abord

Si elle existait déjà pour les langues étrangères, elle se développe réellement, cette année pour la langue française. En effet, forte du constat déjà vérifié par l'ULg, entre autres, que moins les étudiants maîtrisent correctement le français, moins ils ont de chances de réussir leurs examens, la Haute Ecole a fait passer, dès la première semaine d'octobre, à l'ensemble des étudiants de la première année, voir annexe 1, **un test de français**, portant à la fois sur la syntaxe, la compréhension, le vocabulaire et l'orthographe (Ce test, dans sa forme première, a été soumis aux étudiants de la Haute Ecole Troclet, dès la rentrée 2006. Recadré et redéfini dans ses objectifs - le pôle compréhension vocabulaire a été

étendu -, il a donc été proposé à tous les étudiants de la nouvelle Haute Ecole) Ce test a ainsi permis aux étudiants de faire le bilan de leurs compétences dans les différents aspects de la maîtrise de la langue française. Conscients de certaines lacunes ainsi ciblées, ils peuvent dès lors suivre une remédiation individualisée, selon un horaire défini dès le début de l'année académique et encadrés par différents professeurs de français : cette remédiation vise essentiellement à répondre aux demandes ponctuelles et précises des étudiants sans pour cela exclure un suivi régulier pour ceux qui le souhaiteraient.

Mais si tenter de combler les lacunes en langue française nous paraît une démarche incontournable pour amener le plus grand nombre vers la réussite, elle ne suffit pas !

Et c'est pourquoi, dès cette année, 4 baccalauréats pilotes sont inscrits dans une toute nouvelle expérience, celle du **tutorat**. Expérience qui s'étendra, vraisemblablement, à l'ensemble de la Haute Ecole dès la rentrée académique prochaine.

Le tutorat

L'objectif premier de cette démarche est d'encadrer les étudiants en difficulté, sur la base du volontariat, des étudiants et des professeurs, démarche orchestrée par une coordinatrice de tutorat. Ce projet a pris naissance au cours du dernier quart de l'année académique 2006-2007 ; une enquête préliminaire, anonyme et exhaustive, auprès des étudiants des futurs baccalauréats pilotes, a permis de mieux identifier et d'affiner la perception que l'on avait des besoins de ces étudiants.

Par ailleurs, une procédure d'évaluation s'étale sur toute cette année académique, évaluation objective du processus en cours et qui permettra de redéfinir, si besoin est, les objectifs visés et les techniques mises en œuvre pour les atteindre.

Ce projet individualisé et personnalisé se donne pour mission d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage, voir annexe 2. Il s'articule en effet autour de trois axes que sont les modules "**Etre étudiant**" et "**Apprendre à apprendre**", d'une part et, d'autre part, la possibilité pour les étudiants de se voir désigner un tuteur individuel.

Le premier module donnera aux étudiants les clés indispensables, pour développer leurs compétences relationnelles, leur permettre d'intégrer une image positive d'eux-mêmes, se fixer des objectifs réalisables et les aider à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe, au baccalauréat et à la Haute Ecole.

Le deuxième module leur apportera les outils nécessaires pour se forger une méthode de travail, prendre des notes efficaces, synthétiser des cours, mémoriser ou encore planifier une session d'examens.

Le troisième axe se fixe les mêmes objectifs que le deuxième mais propose aux étudiants, qui le désirent, un suivi personnalisé.

Si le retour des étudiants et des professeurs est d'ores et déjà positif, il faudra attendre la fin de cette année académique pour tirer les enseignements de cette expérience plurielle et pour peaufiner les démarches d'accompagnement mises en place. Néanmoins, au regard des remédiations en langue française et étrangère qui ont démarré l'an dernier, on peut déjà sans crainte de se tromper, affirmer que cette démarche correspond aux attentes des étudiants. Conjointement, l'évaluation continue du projet pilote de tutorat montre clairement l'intérêt des étudiants pour ce type d'accompagnement.

2) Résultat des étudiants

La problématique des taux de réussite en 1ère année de l'enseignement supérieur, tant à l'Université que dans les Hautes Ecoles, est bien identifiée au niveau du Ministère de la Communauté française, comme l'attestent les deux documents produits par l'ETNIC en 2006, que vous ne devriez pas ignorer. A toutes fins utiles, vous en trouverez néanmoins la copie en annexes 3 et 4.

La situation au sein de la Haute Ecole de la Province de Liège correspond, dans les grandes lignes, à ce qui est décrit dans la dernière annexe évoquée, (nos chiffres indiquant néanmoins des taux de réussite généralement supérieur, alors que la référence adaptée peut à priori être moins favorable puisqu'elle se réfère au nombre des étudiants réellement inscrits aux sessions d'examens).

Dès lors, et comme vous pouvez le constater, la problématique qui retenait votre attention n'a pas échappé de longue date aux responsables de notre Enseignement de la Province de Liège, tant au niveau de sa Direction générale qu'à celui du Collège de Direction de sa Haute Ecole. Les dispositions nouvelles évoquées dans la première partie de la présente réponse indiquent à suffisance que l'objectif d'une meilleure insertion des étudiants à leur entrée dans notre Haute Ecole est celui d'un soutien actif à leur parcours scolaire en vue de leur réussite y constituent une réelle priorité pour laquelle la sensibilisation et la mobilisation de nos équipes pédagogiques sont dès à présent effectives.

C'est dans la même perspective et dans le même état d'esprit dynamique et proactif que l'EPL s'apprête à répondre positivement à l'appel d'offre que viennent très opportunément de lancer Mmes les Ministres ARENA et SIMONET en vue de favoriser des expériences pilotes pour améliorer la transition secondaire supérieur. Vous n'ignorez sans doute pas non plus cette heureuse initiative. Néanmoins, dans le souci de votre parfaite information et compte tenu de votre intérêt constant pour ces matières, cette sollicitation toute récente de la Communauté française vous est rappelée en annexe 5.



COLLEGE PROVINCIAL
DE LIEGE

Liège, le 31 janvier 2008
Place Saint-Lambert, 18a
tél. : 04/2323200 - fax : 04/2323238

Madame Claudine RUIZ-CHARLIER
Conseillère provinciale
Vice-Présidente du Conseil provincial
Rue Gué d'Amont, 38

4130 ESNEUX

Objet : Question écrite appelant une réponse écrite du Collège provincial quant à la 1^{ère} année bachelier de la Haute Ecole de la Province de Liège.

Madame la Vice-présidente,

Faisant suite à votre question écrite datée du 12 janvier 2008, relative à la 1^{ère} année bachelier de la Haute Ecole de la Province de Liège, le Collège provincial, en sa réunion de ce jeudi 31 janvier 2008, tient à vous apporter les éléments de réponse suivants :

1) *Mécanismes mis en place en 1^{ère} année bachelier afin d'aider les étudiants accédant à l'enseignement supérieur.*

Afin de devancer les éventuels échecs de nos étudiants accédant à l'enseignement supérieur et pour les accompagner au mieux vers la réussite de leurs études supérieures, la Haute Ecole de la Province de Liège a mis en place deux stratégies complémentaires : la **remédiation**, d'une part et **le tutorat**, d'autre part.

La **remédiation**, tout d'abord.

Si elle existait déjà pour les langues étrangères, elle se développe réellement, cette année, pour la langue française. En effet, forte du constat déjà vérifié par l'ULg, entre autres, que moins les étudiants maîtrisent correctement le français, moins ils ont de chances de réussir leurs examens, la Haute Ecole a fait passer, dès la première semaine d'octobre, à l'ensemble des étudiants de première année, voir annexe 1, **un test de français**, portant à la fois sur la syntaxe, la compréhension, le vocabulaire et l'orthographe. (Ce test, dans sa forme première, a été soumis aux étudiants de la Haute Ecole Troclet, dès la rentrée 2006. Recadré et redéfini dans ses objectifs - le pôle compréhension/vocabulaire a été étendu -, il a donc été proposé à tous les étudiants de la nouvelle Haute Ecole). Ce test a ainsi permis aux étudiants de faire le bilan de leurs compétences dans les différents aspects de la maîtrise de la langue française. Conscients de certaines lacunes ainsi ciblées, ils peuvent dès lors suivre une remédiation individualisée, selon un horaire défini dès le début de l'année académique et encadrés par différents professeurs de français : cette remédiation vise essentiellement à répondre aux demandes ponctuelles et précises des étudiants sans pour cela exclure un suivi régulier pour ceux qui le souhaiteraient.

Mais si tenter de combler les lacunes en langue française nous paraît une démarche incontournable pour amener le plus grand nombre vers la réussite, elle ne suffit pas !

Et c'est pourquoi, dès cette année, 4 baccalauréats pilotes sont inscrits dans une toute nouvelle expérience, celle du **tutorat**. Expérience qui s'étendra, vraisemblablement, à l'ensemble de la Haute Ecole, dès la rentrée académique prochaine.

Le tutorat

L'objectif premier de cette démarche est d'encadrer les étudiants en difficulté, sur la base du volontariat, des étudiants et des professeurs, démarche orchestrée par une coordinatrice de tutorat. Ce projet a pris naissance au cours du dernier quart de l'année académique 2006-2007 : une enquête préliminaire, anonyme et exhaustive, auprès des étudiants des futurs baccalauréats pilotes, a permis de mieux identifier et d'affiner la perception que l'on avait des besoins de ces étudiants. Par ailleurs, une procédure d'évaluation s'étale sur toute cette année académique, évaluation objectivée du processus en cours et qui permettra de redéfinir, si besoin est, les objectifs visés et les techniques mises en oeuvre pour les atteindre.

Ce projet, individualisé et personnalisé, se donne pour mission d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage, voir annexe 2. Il s'articule en effet autour de trois axes que sont les modules « **Etre étudiant** » et « **Apprendre à apprendre** », d'une part et, d'autre part, la possibilité pour les étudiants de se voir désigner un tuteur individuel.

Le premier module donnera aux étudiants les clés indispensables pour développer leurs compétences relationnelles, leur permettre d'intégrer une image positive d'eux-mêmes, se fixer des objectifs réalisables et les aider à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe, au baccalauréat et à la Haute Ecole. **Le deuxième module** leur apportera les outils nécessaires pour se forger une méthode de travail, prendre des notes efficaces, synthétiser des cours, mémoriser ou encore planifier une session d'examens. **Le troisième axe** se fixe les mêmes objectifs que le deuxième, mais propose aux étudiants, qui le désirent, un suivi personnalisé.

Si le retour des étudiants et des professeurs est d'ores et déjà positif, il faudra attendre la fin de cette année académique pour tirer les enseignements de cette expérience plurielle et pour peaufiner les démarches d'accompagnement mises en place. Néanmoins, au regard des remédiations en langue française et étrangère qui ont démarré l'an dernier, on peut déjà, sans crainte de se tromper, affirmer que cette démarche correspond aux attentes des étudiants. Conjointement, l'évaluation continue du projet pilote de tutorat montre clairement l'intérêt des étudiants pour ce type d'accompagnement.

2) Résultats des étudiants.

La problématique des taux de réussite en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur, tant à l'Université que dans les Hautes Ecoles, est bien identifiée au niveau du Ministère de la Communauté française, comme l'attestent les deux documents produits par l'ETNIC en 2006, que vous ne devriez pas ignorer. A toutes fins utiles, vous en trouverez néanmoins la copie en annexes 3 et 4.

La situation au sein de la Haute Ecole de la Province de Liège correspond, dans les grandes lignes, à ce qui est décrit dans la dernière annexe évoquée, [nos chiffres indiquant néanmoins des taux de réussite généralement supérieurs, alors que la référence adaptée peut a priori être moins favorable puisqu'elle se réfère au nombre des étudiants réellement inscrits aux sessions d'examens].

Dès lors, et comme vous pouvez le constater, la problématique qui retenait votre attention n'a pas échappé de longue date aux responsables de notre Enseignement de la Province de Liège, tant au niveau de sa Direction générale qu'à celui du Collège de Direction de sa Haute Ecole. Les dispositions nouvelles évoquées dans la première partie de la présente réponse indiquent à suffisance que l'objectif d'une meilleure insertion des étudiants à leur entrée dans notre Haute Ecole et celui d'un soutien actif à leur parcours scolaire en vue de leur réussite y constituent une réelle priorité pour laquelle la sensibilisation et la mobilisation de nos équipes pédagogiques sont dès à présent effectives.

C'est dans la même perspective et dans le même état d'esprit dynamique et proactif que l'EPL s'apprête à répondre positivement à l'appel d'offre que viennent très opportunément de lancer Mmes les Ministres ARENA et SIMONET en vue de favoriser des expériences pilotes pour améliorer la transition secondaire supérieur. Vous n'ignorez sans doute pas non plus cette heureuse initiative. Néanmoins, dans le souci de votre parfaite information, et compte tenu de votre intérêt constant pour ces matières, cette sollicitation toute récente de la Communauté française vous est rappelée en annexe 5.

Nous vous souhaitons une bonne réception de la présente et vous prions d'agréer, Madame la Vice-présidente, l'expression de notre considération distinguée.

Pour le Collège provincial :



Marianne LONHAY
Greffière provinciale



André GILLES
Député provincial-président

VOCABULAIRE - ORTHOGRAPHE - SYNTAXE - COMPREHENSION
TEST de FRANÇAIS

Avertissement

Ce test est destiné à vous aider : il s'agit de vous assurer que vous maîtrisez suffisamment différents aspects de la langue française pour entamer vos études supérieures.

Il ne préjugera pas de votre avenir au sein de notre haute école : il évaluera vos compétences actuelles.

Consignes

Ce test se présente sous forme de QCM. Il comporte 20 questions (les feuilles sont imprimées recto verso) et une dictée. Il sera réalisé en 60 minutes.

Il y a toujours une bonne réponse et une seule (pas de point en moins par mauvaise réponse).
Les 10 questions de la PARTIE 2 : COMPREHENSION-VOCABULAIRE portent toutes sur le texte !

Toute réponse ambiguë (rature, surcharge) est sanctionnée par un zéro pour la question. **Vous écrirez les lettres en majuscules !** Vous veillerez à écrire la dictée lisiblement !

Seules les réglettes de correction situées en bas de cette page seront corrigées.

Excellent travail à tous !



Réglettes destinées à vos réponses



SYNTAXE

RESULTAT : /10

QUESTION N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
REPONSE										

COMPREHENSION-VOCABULAIRE

RESULTAT : /10

QUESTION N°	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
REPONSE										

PARTIE 1 : SYNTAXE

1) Complétez en choisissant le pronom relatif adéquat.

Il y eut, en 1968, de nombreuses manifestations _____ ton père se rappelle fort bien.

- a) dont
- b) que
- c) auxquelles
- d) desquelles

2) Quelle est la structure correcte ?

- a) Je voudrais postuler pour l'emploi que vous proposez dans votre annonce.
- b) Je voudrais postuler l'emploi que vous proposez dans votre annonce.
- c) Je voudrais postuler à l'emploi que vous proposez dans votre annonce.

3) Quelle est la structure correcte ?

- a) On aime pas entendre ces bêtises.
- b) On n'aime jamais entendre ces bêtises.

4) Quelle est la structure correcte ?

- a) Le médecin examine et discute avec son patient.
- b) Le médecin examine son patient et discute avec lui.

5) Quelle est la structure correcte ?

- a) Ni Pierre ni Caroline n'a été élu à la présidence du Conseil des étudiants.
- b) Ni Pierre ni Caroline n'ont été élus à la présidence du Conseil des étudiants.

6) Quelle est la structure correcte ?

- a) J'ai choisi ce sujet parce que je voulais aider les personnes toxicomanes à prendre conscience des choix qu'ils ont posés au commencement de leur consommation.
- b) J'ai choisi ce sujet parce que je voulais aider les personnes toxicomanes à prendre conscience des choix qu'elles ont posés au commencement de leur consommation.

7) Quelle est la structure correcte ?

- a) Découragé par ses résultats, l'abandon du cours semblait être la solution pour l'étudiant.
- b) Découragé par ses résultats, l'étudiant ne voyait comme solution que l'abandon du cours.

8) Quelle est la phrase correcte ?

- a) La remédiation proposée par l'Ecole me permettra de pallier à mon manque de maîtrise de la langue française.
- b) La remédiation proposée par l'Ecole me permettra de pallier mon manque de maîtrise de la langue française.
- c) La remédiation proposée par l'Ecole me permettra de pallier au manque de maîtrise de la langue française.

9) Quelle est la forme correcte ?

Il a appris une nouvelle _____ beaucoup affecté.

- a) qu'il a
- b) qui l'a
- c) qui la

10) Complétez la phrase en choisissant la conjonction adéquate.

Le contrat ne sera pas attribué à l'entreprise choisie initialement _____ celle-ci n'a pas pu nous fournir son cahier des charges dans un délai raisonnable.

- a) tandis que
- b) à moins que
- c) parce que
- d) de sorte que

Qu'est-ce que la *démocratie* ? Le modèle démocratique a mûri durant des millénaires pour s'élever, peu à peu, lors de la Révolution française de 1789. Les moralistes grecs tels que PLATON et ARISTOTE en avaient déjà décrit certains traits. Nos démocraties se définissent donc depuis peu comme des systèmes fondés sur la représentation du peuple dans un cadre parlementaire (*demos*=peuple ; *cratos*=pouvoir). Elles supposent plusieurs caractéristiques comme le rejet du monopole politique et exigent le multipartisme, qui garantit le choix ; le vote récurrent, qui assure la possibilité de sanction du représentant par l'électeur ; le suffrage universel (pour les femmes :1947 en Belgique) ; la séparation des pouvoirs temporel et intemporel (c'est-à-dire la séparation de l'Etat et de l'Eglise) ; un Etat de droit avec des citoyens égaux devant la loi ; le droit d'association (dont le droit de se syndiquer) ; le respect des conventions des droits de l'homme, tant onusiennes qu'euro péennes.

Qu'est-ce qu'une *social-démocratie* ? Ce terme a été utilisé, à l'origine, en 1875, pour désigner la rupture entre les socialistes marxistes révolutionnaires et les socialistes réformistes conduits par Ferdinand de LASSALE. Les premiers sont dits *révolutionnaires* dans la mesure où ils réclament le renversement d'un modèle et l'introduction immédiate d'un nouvel ordre politique, économique et social. Ils concourent à l'instauration des régimes socialistes très différenciés de l'URSS (Union des Républiques Socialistes Soviétiques), de la Chine de l'ex-Yougoslavie, du Vietnam du Nord, de Cuba et autres. Les socialistes *réformistes*, pour leur part, désirent améliorer la société capitaliste en y introduisant des réformes telles qu'une redistribution plus égalitaire, l'élargissement des fonctions de l'Etat de manière à garantir l'accès à tous aux biens communs (culture, éducation, santé, logement, transport ...), l'avènement de la sécurité sociale, l'élaboration des législations sur la protection du travail, la défense des syndicats, coopératives, mutualités ... Ces socialistes sont les pères de ceux qui ont contribué à l'installation des social-démocraties européennes, apparentées à la nôtre.

Que sont les *conservatismes* ? En ce qui concerne les Etats-Unis d'Amérique, ceux-ci sont restés plus conservateurs, c'est-à-dire plus fidèles au respect absolu des principes libéraux. La notion de *conservatisme* est souvent assimilée à la droite. Ce dernier terme est apparu lors de L'Assemblée constituante qui, à la suite de la Révolution française de 1789, devait installer le nouveau régime. Cette Assemblée devait statuer sur la participation du roi au droit de vote. Le hasard fit que les conservateurs, qui soutenaient la monarchie, s'étaient réunis sur le côté droit de l'hémicycle, tandis que les révolutionnaires, qui soutenaient la république s'étaient placés à gauche. Depuis, la *gauche* désigne les adeptes du changement, tandis que la *droite* évoque les conservateurs traditionalistes ou réactionnaires. Les réactionnaires sont supposés résister aux changements et réclamer de manière plus volontaire et active le retour à l'ancien régime. On nomme également *dogmatiques* ou *orthodoxes* ceux qui s'attachent à leur doctrine comme à une vérité fondamentale et indiscutable. Ces derniers entendent comme un dogme la doctrine à laquelle ils adhèrent.

D'après Vicky GOOSSENS, *Géo Economie*, Liège : Céfal, 2006, pp.5-6.

- 1) Quel mot est synonyme d'*intemporel* dans la phrase « La séparation des pouvoirs temporel et intemporel » (lignes 9-10) ?
- Etatique
 - Permanent
 - Spirituel
 - Universel
- 2) A) Selon les socialistes réformistes, l'État doit jouir d'un champ d'action suffisamment large afin de permettre à tous les citoyens d'accéder à des soins et une éducation peu onéreux.
 B) Ferdinand de LASSALE, en tant que chef de fil d'un socialisme réformiste, a ouvert la voie à nos social-démocraties actuelles.
 C) Les socialistes marxistes révolutionnaires se différencient des socialistes réformistes en cela qu'ils ont désiré une rupture radicale avec l'ordre ancien plutôt qu'un aménagement d'un ordre déjà établi.
- Seul A est vrai
 - Seul B est vrai
 - Seul C est vrai
 - A, B, C sont vrais
 - A, B, C sont faux
- 3) Par qui le modèle politique de la social-démocratie a-t-il été élaboré et défendu ?
- Par des conservateurs orthodoxes
 - Par des républicains dogmatiques
 - Par des socialistes réformistes
 - Par des marxistes révolutionnaires
- 4) Les réactionnaires sont au changement politique ce que la gauche est à la république.
- Vrai
 - Faux
- 5) Qu'est-ce qu'un système parlementaire ?
- Un modèle politique démocratique permettant au peuple d'exercer directement le pouvoir
 - Un modèle politique démocratique fondé sur le monopole d'un parti et le principe de la séparation des pouvoirs.
 - Un modèle politique démocratique fondé sur la représentation des citoyens par l'intermédiaire d'assembles formées de mandataires élus.
- 6) Ferdinand de LASSALE est un des représentants, au dix-huitième siècle, d'un socialisme réformiste qui souhaitait introduire dans une société capitaliste des avancées sociales.
- Vrai
 - Faux
- 7) Depuis Platon et Aristote, la démocratie est fondée sur la représentation du peuple, dans un cadre parlementaire.
- Vrai
 - Faux
- 8) Le multipartisme est-il une cause ou une conséquence d'une volonté démocratique ?
- Une cause
 - Une conséquence

9) Un vote récurrent, c'est :

- a. Un vote « karcher » qui vise au nettoyage dans les banlieues
- b. Un vote qui se reproduit à échéances régulières
- c. Un vote qui renouvelle fondamentalement le parlement.

10) Quelle est l'affirmation la plus juste ?

- a. Ferdinand de LASSALE est à l'origine du terme *social-démocratie*.
- b. Les socialistes révolutionnaires sont les pères de nos démocraties européennes.
- c. Tous les socialistes désirent l'amélioration de la société capitaliste.
- d. Un marxiste orthodoxe considère presque le marxisme comme un dogme.

PARTIE 3 : DICTÉE

ÊTRE ÉTUDIANT

Module de formation proposé par : Milva Cecchetto et Catherine Mercier.

TABLE DES MATIÈRES

1 AVANT-PROPOS.....	3
1.1 LE PROJET D'ORGANISATION DU TUTORAT.....	3
1.2 Objectifs du module.....	5
1.3 INTRODUCTION AU GUIDE.....	5
1.4 QUELQUES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE GÉNÉRAL.....	6
1.5 CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	6
1.6 PRÉCAUTIONS.....	7
1.7 MODE DE PRÉSENTATION DES OUTILS.....	8
POUR BRISER LA GLACE	10
1. L'humeur du jour.....	11
2. Le noeud.....	12
ACTIVITÉ 1. LES CORDES	15
ACTIVITÉ 2 : LE JEU DU PRÉNOM	19
ACTIVITÉ 3 : QUATRE QUESTIONS	21
ACTIVITÉ 4 : LA VIEILLE ET LA JEUNE	25
ACTIVITÉ 5 : LA COURSE	28
ACTIVITÉ 7 : JE ME POSITIONNE	35
ACTIVITÉ 8 : JEUX DE BATAILLE	39
ACTIVITÉ 9: UN ÉTUDIANT, C'EST QUELQU'UN QUI FAIT.. QUI EST	41
ACTIVITÉ 10 : PLAN DE CHANGEMENT.....	42
ACTIVITÉ 11 : PRISE DE CONTACT AVEC LES PROGRAMMES DE COURS	46
ACTIVITÉ 12 : RALLYE À LA HAUTE ÉCOLE I.....	48
ACTIVITÉ 13 : L'ANALOGIE DE L'ARBRE, PLANIFIER LE CHANGEMENT	52
ACTIVITÉ 14 : SORTIR DU CADRE	55
ACTIVITÉ 15 : LES QUATRE CARRÉS.....	58
FORMULAIRE D'ÉVALUATION : TROIS, DEUX, UN.....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	60

1 AVANT-PROPOS

1.1 LE PROJET D'ORGANISATION DU TUTORAT

Le module « Être étudiant » s'inscrit dans un projet intitulé « Projet d'organisation de tutorats à destination des étudiants de première année des baccalauréats organisés par la Haute École de la Province de Liège ». Pour rappel, ce projet est cette année dans une phase de test. Ce test s'effectue sur quatre baccalauréats organisés sur le site de l'ancienne école « Troclet ». Il s'agit des baccalauréats « Assistants sociaux », « Communication », « Droit » et « Éducateurs spécialisés ».

Ce projet s'articule sur trois axes : le module « Être étudiant », le module « Apprendre à apprendre » et l'organisation d'un tutorat individualisé.

« Être étudiant » est un module organisé dans le courant du mois d'octobre à l'intention de tous les étudiants de première année des 4 baccalauréats « de test ». La participation est obligatoire. Il est organisé en groupe classe (+/- 20 participants). Ses objectifs sont de développer une représentation positive de l'étudiant en baccalauréat professionnalisant ainsi que de développer le sentiment d'appartenance à l'école, au baccalauréat, au groupe classe. Le groupe qui a posé les bases de ce module était composé de : Agnès Adans, Nathalie Antoine, Milva Cecchetto, Annelore Cornélis et Catherine Mercier. Le présent guide a été réalisé par Milva Cecchetto et Catherine Mercier.

« Apprendre à apprendre » est un module de type didactique qui a pour objectif d'offrir aux étudiants des outils méthodologiques : des conseils concernant la prise de notes, la rédaction de synthèse, l'élaboration de plannings de travail. Il est organisé sous forme de huit séances de deux heures à raison d'une séance par semaine et proposé deux fois par an : à la rentrée et après les examens de janvier. L'inscription à ce module est libre, même si les tuteurs peuvent inciter des étudiants à s'y inscrire. Le groupe qui a élaboré le contenu de ce module était composé de : Agnès Adans, Anne-Françoise Gehlen, Catherine Mercier et Anne-Marie Schoenaerts.

Les objectifs du tutorat sont :

- Il s'agit d'encadrer les étudiants en difficultés, d'aider les étudiants à ne pas se sentir isolés, de contribuer à la réussite des étudiants ;
- Il est PRIMORDIAL pour la réussite du projet que le tutorat soit une activité proposée (et non imposée) par l'école et qu'il soit clair pour tous qu'elle accompagne l'enseigné, mais ne se substitue d'aucune manière à l'enseignement concerné.

Le rôle et la mission du tuteur sont :

- Le tutorat est l'accompagnement individualisé, personnalisé et flexible d'un étudiant par un tuteur en dehors du contexte de la classe. Le tuteur aide les étudiants de première année en vue de favoriser leur adaptation à l'enseignement supérieur, et, donc, leur réussite scolaire.
- Le tuteur est un enseignant, volontaire pour cette fonction, qui apporte aux étudiants de première année un soutien pédagogique. Les modalités pratiques sont définies conjointement par l'étudiant et le tuteur.
- Le tuteur n'a pas nécessairement toutes les connaissances que l'étudiant doit acquérir. Le rôle du tuteur n'est pas de répondre aux questions que l'étudiant se pose sur les contenus de cours, ni de lui faire réviser ses cours, ni de les lui expliquer. Si des lacunes sont

détectées, le tuteur peut encourager l'étudiant à s'inscrire à une des remédiations proposées par l'école.

- Il s'agit d'accompagner l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage et de l'aider à l'optimiser. Le tuteur accompagne, assiste, écoute, reformule, mais, in fine, c'est l'étudiant qui est le maître des choix qui sont posés.
- Pour remplir sa mission, le tuteur rencontre régulièrement et individuellement chacun des étudiants qu'il suit dans un local (local 26) aménagé à cet effet. L'étudiant et le tuteur évaluent ensemble les difficultés de l'étudiant en étant particulièrement attentifs aux difficultés d'apprentissage de l'étudiant, à ses éventuels problèmes d'adaptation à l'enseignement supérieur ainsi qu'aux difficultés psycho-sociales qu'il peut rencontrer. Pour chacune de ces difficultés, ils envisagent les actions possibles en vue d'aplanir lesdites difficultés.
- Le tuteur et l'étudiant décident librement et conjointement de la démarche pédagogique mise en œuvre. Ils peuvent s'appuyer sur les ressources proposées par la Haute école en matière de remédiation (*langue maternelle, langues étrangères, modules, etc.*). De la même manière, l'étudiant et le tuteur décident conjointement du rythme de leurs rencontres.
- De la même manière que le tuteur ne se substitue pas à l'étudiant, il ne se substitue pas non plus à ses collègues. Les conseils qui sont donnés le sont d'une manière générale pour aider à la réussite de l'ensemble des activités d'enseignement.
- Pour les baccalauréats où il y a des stages dès la première année, le tuteur ne se préoccupe pas de ce domaine de formation. Seuls les enseignants chargés des activités d'intégration professionnelles y sont habilités.
- Aussi bien le tuteur que l'étudiant sont volontaires pour effectuer cette démarche. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de « compléter » son horaire, ni pour l'étudiant d'abandonner à l'enseignant la prise en charge de ses difficultés.
- Les propos échangés entre le tuteur et l'étudiant sont confidentiels. Cette confidentialité ne peut être levée qu'avec l'accord écrit de l'étudiant et en vue d'éclairer le jury de délibération.
- Le tuteur peut inciter l'étudiant à s'inscrire à une des remédiations organisées par l'école ou lui en proposer d'autres (par exemple, en promotion sociale).

1.2 Objectifs du module

Les objectifs de ce module sont classés en cinq axes principaux :

1. Développer des compétences relationnelles et communicationnelles adaptées.
Écouter activement, prendre conscience de la diversité des points de vue, respecter les avis divergents du sien, être ouvert au dialogue, empathie ...
2. Développer et intégrer une représentation complexe et positive de l'étudiant en baccalauréat.
Être proactif, autonome, dynamique, ponctuel, utiliser ses ressources et compétences de manière décloisonnée, prendre ses responsabilités, adopter des comportements adaptés en terme de savoir-être ...
3. Prendre conscience du fait que le savoir doit d'abord venir de l'extérieur et être accueilli avec attention et sympathie avant de donner lieu à une analyse critique.
4. Développer un sentiment d'appartenance à la Haute École via l'appartenance au groupe classe.
Rencontrer mes pairs, créer des liens facilitant la réussite de ma formation.
5. Être informé et maîtriser les règles du jeu de la Haute École.
Connaître l'institution, sa réglementation, son organisation ainsi que celle de son baccalauréat et de ses cours, identifier les personnes ressources et les lieux clés comme les valves, l'école virtuelle, s'informer ... Être conscient de l'aspect explicite et implicite de certaines règles.

1.3 INTRODUCTION AU GUIDE

Ce guide est un recueil d'activités. Ces activités sont destinées à rencontrer les objectifs du module « Être étudiant ». La journée d'animation du module « Être étudiant » s'inscrit en amont du processus de construction de l'identité professionnelle de l'étudiant et y contribue. Ce module offre à l'étudiant la possibilité de maîtriser les savoirs et savoir-être nécessaires pour évoluer en tant qu'acteur de sa formation dans la Haute École.

Ce module représente donc l'occasion pour l'étudiant de vivre, avec son groupe classe, une journée axée sur le développement de compétences nécessaires à la construction de son identité d'étudiant au sein d'un baccalauréat professionnalisant.

Les objectifs de ce module sont multiples et larges, c'est pourquoi ce guide ou recueil d'activités ne peut être exhaustif. Il rassemble des considérations d'ordre général, quelques propositions méthodologiques, des indications pour utiliser ce guide et des outils divers qui, nous l'espérons, faciliteront le travail de l'animateur (facilitateur) de ce module.

Il est important de préciser que les outils proposés dans ce module proviennent de plusieurs autres guides de formation, que certains d'entre eux ont été créés pour ce module et d'autres adaptés au contexte de la Haute École. Nous vous demandons que ces outils soient utilisés en précisant l'organisme par qui ou pour qui ils ont été créés¹. Nous remercions l'Institut de Recherche et Formation pour les Migrations (programmes A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ et European Peer Training Organisation) ainsi que l'Espace Enfance et Jeunesse de la FMSS.

1.4 QUELQUES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

*En agissant, l'homme ne transforme pas seulement les choses et la société, il se transforme lui-même.*²

Ce module se veut interactif et propose que l'enseignant adopte le plus souvent une attitude de facilitateur de changement. Chaque outil est donc une invitation, une possibilité pour les étudiants de vivre une activité qui pourra les amener à une prise de conscience, à développer les compétences expliquées dans les objectifs.

Le facilitateur a donc comme objectif de canaliser l'énergie des participants en vue d'une transformation des représentations mentales des personnes. L'expression, l'écoute et la compréhension sont indispensables de facilitateur. Les éléments de réflexion émanent tant du facilitateur que des participants.

Être facilitateur, c'est jouer le rôle de catalyseur, c'est-à-dire être celui qui suscite des réactions et provoque des changements. En effet, il suscite l'envie d'apprendre ! L'action doit avoir un sens.

Grâce à cette démarche, l'étudiant prend conscience de ses représentations mentales, questionne la pertinence de son orientation et prend conscience de ses besoins en formation. Il devient acteur de sa formation. Il s'engage de manière responsable dans son processus d'apprentissage guidé par un professionnel.

1.5 CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Ce guide a été rédigé sous forme de fiches d'animation, vous utiliserez ces dernières en les adaptant à votre style d'animation. N'hésitez pas à enrichir ce manuel par des exercices qui vous semblent appropriés aux objectifs du module « Être étudiant ». Nous vous rappelons ici certaines règles méthodologiques liées à la facilitation. Il s'agit de quelques conseils d'utilisation des animations proposées dans ce fascicule.

Pour atteindre les objectifs du module « Être étudiant », nous mettons à votre disposition une série de « mises en situation » ; celles-ci permettront aux participants de « vivre » des expériences, donc d'apprendre en agissant. Aussi, ils pourront confronter leurs représentations mentales à la réalité, ils découvriront le monde de la Haute École en s'imprégnant de ses divers aspects (valeurs, mode d'organisation, règlement ...). Une véritable sensibilisation, une prise de conscience du fonctionnement de l'établissement, de leur position et de leur rôle d'étudiant.

¹ Voir bibliographie.

² Maccio, Charles, *Guide de l'animateur en groupe*. Lyon : Chronique sociale. 2002. 127p. ISBN 2-85008-453-0

L'adulte se positionne comme un facilitateur : il permet les échanges, favorise les confrontations d'opinions, clarifie les résultats lors des bilans et plus particulièrement lors des débriefings organisés en fin d'animation. Il veille à recentrer les débats sur les objectifs, il gère le cadre. Il met en évidence les découvertes réalisées, et apporte des éléments concrets d'analyse. Ainsi, il s'assure que les objectifs fixés ont été rencontrés. Si ce n'est pas le cas, il en analyse les causes.

1.6 PRÉCAUTIONS

Une série de précautions doivent être prises afin de favoriser le bon déroulement des activités à mettre en place. Nous en citons ici quelques-unes.

- Le local doit être aménagé, le facilitateur a la responsabilité d'accueillir les participants dans un lieu adéquat. Il prépare le matériel nécessaire à la réalisation de l'exercice. Aussi, il positionne les chaises et les tables de manière à faciliter les échanges et la participation de tous.
- Quand, pour certaines animations, du matériel est nécessaire (fiches, grandes feuilles, photocopies de questionnaires, etc.), le facilitateur se procure ce matériel en quantité suffisante pour le nombre de participants qu'il prend en charge.

Remarque : ces photocopies peuvent être faites sur la photocopieuse dédiée aux « urgences » pédagogique située dans le local en face du Centre d'impression. Il faut demander la clé du local à Catherine Florent ou à Isabelle Weustenfeld. Il faut préciser que ces photocopies sont destinées au tutorat.

- Quand, pour certaines animations, le guide indique qu'il faut une feuille (d'un questionnaire, par exemple) par participant, le facilitateur a la responsabilité du fait que les photocopies soient faites en quantité suffisante.

Remarque : le matériel « papeterie » (fiches, grandes feuilles, marqueurs, etc.) peut être obtenu auprès de la coordination générale du tutorat (Agnès Adans, bureau B208). Il faut aller le chercher au moins 48 heures avant la date prévue pour l'animation.

- En début de journée, il définit le cadre, c'est-à-dire les objectifs du module et les règles de fonctionnement (**confidentialité, authenticité, bienveillance, compréhension empathique**).
- L'animateur gère les échanges et les relations entre les participants. En début d'animation, il annonce les objectifs de l'activité. Vous choisirez ceux qu'il vous paraît essentiel de présenter explicitement.
- Le facilitateur pose le cadre des activités et échanges en proposant l'exercice des « CORDES » ou un autre similaire.

- Le facilitateur alterne les modes de travail (travail individuel, en sous-groupe, en grand groupe ...) et adapte les exercices en fonction de son style d'animation et de sa personnalité.
- Des débriefings sont organisés après chaque animation afin de mettre en lumière les représentations et les ressentis des participants. Il établit les liens entre les interventions des participants et les objectifs de l'activité. Il s'agit d'exploiter un maximum d'informations et d'utiliser le vécu de chacun et plus particulièrement celui des répétants s'ils sont présents.
- Pour clôturer l'animation, il propose, en fin de débriefing, une synthèse récapitulative tant sur les apprentissages affectifs que cognitifs.

1.7 MODE DE PRÉSENTATION DES OUTILS

Les activités proposées visent un ou plusieurs objectifs du module de manière transversale. Elles sont structurées en reprenant les objectifs, les considérations matérielles, le déroulement, les axes de débriefing. Certains types d'activité sont incontournables et doivent se succéder avec une certaine logique.

Par exemple, la journée de formation commence par une introduction où les objectifs sont rappelés. Les activités de présentation de soi et de rencontre suivent, ensuite seulement viennent celles liées à ma formation, à la connaissance de l'institution. Cette chronologie respecte les étapes de formation d'un groupe : Qui suis-je? Qui es-tu? Que faisons-nous ensemble et comment le faisons-nous? Un groupe ne peut évoluer dans un cadre sécurisant si les individus n'ont pas eu la possibilité d'être reconnus par leurs pairs dans un contexte favorisant l'apprentissage, d'où l'importance de l'exercice des CORDES par exemple.

Enfin, deux outils sont proposés pour recueillir un feedback des participants. Cependant, ils ne sont pas suffisants pour clôturer la journée, un moment de parole libre ou un tour de table par exemple peut permettre aux participants de s'exprimer, de retourner à leur quotidien, d'exprimer leur ressenti, etc.

Pour conclure, nous vous invitons à faire part de vos remarques afin d'améliorer ce guide de manière évolutive pour qu'il devienne un partenaire pertinent de vos animations.

RECUEIL D'OUTILS

POUR BRISER LA GLACE³

Objectifs des exercices pour briser la glace

- Donner de l'énergie et de la concentration à un groupe après une activité sédentaire ou lorsque l'énergie du groupe est faible.
- Développer l'esprit de groupe ou d'équipe auprès des participants à travers le jeu et l'amusement.

Les « energizers » peuvent être utilisés à tout moment et doivent être brefs (5 à 15 minutes). Ces activités ont pour but de dynamiser le groupe quand les participants semblent fatigués, ennuyés ou inattentifs.

Ces activités peuvent aussi mener à des discussions intéressantes via les « questions pour la discussion » que le facilitateur pose à la fin de l'activité, mais elles servent essentiellement à distraire et à amuser le groupe. Si les participants ont simplement besoin de bouger, ces activités sont d'une grande utilité et ne demandent pas toujours de déboucher sur une grande discussion.

³ Tirés du « Manuel pour les formateurs des pairs », EPTO, 2007.

1. L'humeur du jour

Aspects pratiques

Matériel: néant.

Nombre de participants : illimité.

Durée : 10 minutes en début de journée.

Déroulement

Il existe plusieurs manières de demander « l'humeur du jour » aux participants :

- Faire le tour du cercle et demander à chacun « Comment te sens-tu ce matin ? » et « Qu'aimerais-tu qu'il se passe aujourd'hui à l'atelier ? »
- Formuler son humeur du jour à la manière d'un « **horoscope** » :
 1. Demander aux participants de donner leur « humeur du jour » en utilisant les catégories reprises dans les horoscopes : « Amour-Amitiés », « Travail », « Santé ». Par exemple, « aujourd'hui en *amour et/ou en amitiés*, pas de complications en vue, vous passerez un excellent moment en bonne compagnie ; *au travail*, un peu différent des autres jours, mais vous serez amené à vous poser des questions ; *la santé*, un peu fatigué en début de journée mais l'énergie devrait revenir progressivement ».
 2. L'animateur commence pour donner l'exemple. Faire le tour du cercle afin que chacun présente son humeur du jour
- Formuler son humeur du jour à la manière d'un « **bulletin météo** » :
 1. Demander aux participants de donner leur « humeur du jour » en utilisant le vocabulaire utilisé par les météorologistes : par exemple, « ce matin un peu de brume obscurcit votre vue et votre pensée mais au fur et à mesure de la journée des éclaircies devraient apparaître » ou « grand beau temps, le soleil vous donne de l'énergie ! », etc.
 2. L'animateur commence pour donner l'exemple. Faire le tour du cercle afin que chacun présente son humeur du jour.
- Formuler son humeur du jour à l'aide du « **langage non-verbal** » :
 1. Demander à chaque participant d'exprimer comment il se sent, debout, en utilisant uniquement le langage non-verbal. Chacun à son tour s'exprime : « Je me sens... (et dévoile son geste) ».
 2. Ensuite, lors d'un second tour des participants, chacun explique ce dont il a besoin pour passer une bonne journée. Voir avec les participants ce que l'on peut faire pour répondre aux différents besoins exprimés.

2. Le nœud

Objectifs

L'activité permet de fonder la confiance et la coopération dans le groupe. Elle crée du lien et alimente la réflexion sur l'écoute, le travail de groupe, le fonctionnement des conflits, que l'issue de l'exercice soit positive ou négative.

L'activité est dynamique ; c'est tout le corps - celui des participants et celui du groupe - qui est impliqué.

Le nœud est également une métaphore pour initier une réflexion sur le conflit. Il s'agit d'expérimenter symboliquement la façon dont se nouent et se dénouent les conflits.

Aspects pratiques

Matériel : néant.

Organisation de l'espace : un espace libre de tables et de chaises, suffisant pour que le groupe puisse s'y tenir en cercle.

Durée : de 15 à 30 minutes, selon la taille et le savoir-faire du groupe + 10 à 20 minutes de feedback.

Déroulement

1. Les membres du groupe (de préférence un nombre pair) se mettent debout en cercle serré, épaules contre épaules.
2. Chaque participant met sa main droite au centre et prend la main droite de n'importe quel autre participant, sauf celle de ses voisins immédiats. Ensuite, chacun prend la main gauche de quelqu'un d'autre, en s'assurant de ne pas prendre la deuxième main de la même personne.
3. Constater dès lors que nous avons là une image d'un groupe entremêlé par ses propres nœuds, ses propres conflits. L'objectif proposé au groupe est d'essayer de démêler ce nœud sans lâcher les mains. Si l'opération réussit, il ne restera plus qu'un cercle, dans lequel certains peuvent se trouver de face et d'autres de dos.
4. Si le groupe n'y parvient pas la première fois, ne pas hésiter à l'encourager et l'inviter à continuer. Bien insister sur le fait qu'il est possible de réussir.
5. Réfléchir ensemble à ce qui vient de se passer et tirer les leçons de ce qui s'est passé dans le groupe pendant l'exercice.

Questions pour la discussion

1. Que vient-on de faire ? En quoi cet exercice ressemble-t-il à la réalité ?
2. Quel est mon ressenti ? Qu'est-ce que cet exercice m'apprend sur mon implication dans le groupe ?
3. Qu'est-ce que cet exercice nous apprend sur le fonctionnement d'un groupe, sur la place de l'individu dans un groupe ?
4. Comment chacun s'est-il comporté ? Quels ont été les différents rôles dans le groupe (leader, suiveur, allié, opposant, plaintif, boute-en-train, gardien des règles ...) ?

Pour fixer le cadre ;
Réguler les relations dans le groupe ;
Prendre conscience qu'il existe des règles du jeu implicites et explicites.

Le module « Être étudiant » propose des activités qui demandent une certaine implication de la part des participants. C'est pourquoi, il est primordial de garantir le cadre dès le début de la journée, de garantir un climat de confiance mais également de clôturer la journée par un tour de table (ou autre) sur le ressenti de chacun, les remarques éventuelles, et bien sûr une évaluation.

ACTIVITÉ 1. LES CORDES ⁴

NOS BESOINS POUR NOUS SENTIR EN SÉCURITÉ

Objectifs

- Coopérer pour définir un environnement qui garantisse le respect permet aux membres d'un groupe de s'investir de façon durable et de rester fidèles aux règles établies par le groupe lui-même pendant la durée de l'atelier.
- Cette activité permet de lancer un processus de participation dès l'ouverture de l'atelier. Si des problèmes de fonctionnement, conflits surgissent pendant le déroulement de l'atelier, les règles de base pourront être rappelées au nom du groupe...

Aspects pratiques

Matériel : grandes feuilles, feutres.

Durée : 15 minutes.

Organisation de l'espace : tous les participants doivent voir le tableau.

Nombre de participants : illimité.

⁴ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».

Déroulement

1. Expliquer aux participants que les règles de base sont essentielles afin de créer un climat de respect et de sécurité dans l'atelier.
2. Afficher sur une grande feuille de papier le titre « NOS BESOINS POUR NOUS SENTIR EN SECURITÉ », de manière visible pour tous.
3. Ecrire les lettres C-O-R-D-E-S verticalement et à gauche du tableau.
4. Expliquer que les cordes qui nous relient dans le groupe peuvent être visualisées comme un « filet de sécurité » ou encore une cordée d'alpinistes ou le cadre qui nous contient. Elles seront nos règles communément acceptées et respectées. Chacun y adhérera pendant l'atelier.
5. Inviter les participants à proposer au groupe les mots qui leur viennent à l'esprit et qui commencent par une des six lettres composant le mot CORDES. Le facilitateur est libre d'y ajouter ses propres suggestions. **Il s'agit de pointer quelques besoins fondamentaux, les conditions qui vont permettre de travailler en sécurité dans le groupe, voire quelques idées pratiques pour baliser les « moments critiques ».** Pas trop de concepts vagues et idéalisants, mais plutôt du concret : par exemple, STOP lorsqu'on est touché trop personnellement, confidentialité pour permettre une expression sincère et libre ...
6. Inviter le groupe à se mettre d'accord sur deux ou trois mots par lettre, qui garantiront la sécurité des participants pendant toute la durée de l'atelier.
7. Demander aux participants s'ils sont tous d'accord de respecter ces règles de base. Il est nécessaire d'obtenir un consensus sur toutes les règles et donc sur les CORDES en général.
8. Afficher visiblement les CORDES dans la salle, y compris lors des réunions ultérieures.

Exemple

- C = concentration, confidentialité, calme ... ;
- O = ouverture, « OUCH ! » (si quelque chose nous blesse personnellement) ;
- R = respect (de l'opinion de l'autre), responsabilité... ;
- D = donner, dévoiler, diversité (pas besoin d'être tous d'accord) ... ;
- E = empathie, exploration, écoute ... ;
- S = sensibilité, sourire ...

Questions pour la discussion

1. Comment vous êtes vous senti pendant cet exercice ?
2. D'après vous, quelle est l'importance de ce type de règles dans un groupe ?
3. Quels autres types de règles organisent la vie de la Haute École ?

Pour se connaître, prendre sa place dans le groupe, se rencontrer, faire du lien, développer des compétences relationnelles et communicationnelles.

Pour créer le sentiment d'appartenance au groupe classe.

Pour se positionner de manière responsable, adopter des comportements adaptés en terme de savoir-être, prendre conscience que le savoir vient aussi de l'extérieur.

ACTIVITÉ 2 : LE JEU DU PRÉNOM⁵

Objectifs

Cet exercice est utile pour introduire une activité sur l'identité pour plusieurs raisons :

- il donne à chacun une chance immédiate de parler ;
- il détend l'atmosphère car chacun est expert de son propre nom ;
- il permet d'introduire d'emblée des concepts comme l'identité, l'identification de soi, le genre, voire l'héritage culturel.

L'exercice favorise la confiance et le partage entre des personnes qui ne se connaissent pas ; il permet d'aller d'emblée vers une certaine profondeur d'expression et d'écoute entre des personnes qui se connaissent déjà.

Aspects pratiques

Matériel : néant.

Durée : 15 à 30 minutes en fonction de la taille du groupe.

Organisation de l'espace : chaises en cercle.

Nombre de participants: une vingtaine en grand groupe ; si le nombre est élevé, diviser en petits groupes.

Déroulement

1. Expliquer aux participants comment se présenter : accompagner son prénom de quelques informations (p.ex.: âge, loisirs, etc.) et raconter « l'histoire » de ce prénom. Il est important d'introduire cette activité, avant de demander aux participants de se présenter.
2. Rappeler au groupe que le temps de parole est limité à deux ou trois minutes par personne.
3. Clôturer l'activité en posant les questions ci-après.

⁵ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».

Questions pour la discussion

1. Avez-vous remarqué des thèmes communs dans les différentes histoires ?
2. Comment vous êtes-vous senti dans cette activité ?
3. À votre avis, pourquoi est-il intéressant de commencer un atelier « Être étudiant » par une activité qui se centre sur l'identité personnelle ?
4. Avez-vous appris quelque chose sur vous-même ?
5. Avez-vous appris quelque chose de plus sur quelqu'un que vous pensiez bien connaître?

ACTIVITÉ 3 : QUATRE QUESTIONS⁶

Objectifs

Cette activité invite les participants à approfondir le partage d'informations en petits groupes. Elle propose une exploration de l'importance de l'identité et de la façon dont nous nous définissons nous-mêmes. Elle permet en outre d'envisager des situations ou des idées qui ne sont pas forcément familières.

L'exercice peut aider à élargir la définition de la diversité dans un groupe apparemment homogène.

Il permet également la rencontre et la pratique de l'écoute.

Aspects pratiques

Matériel : fiches facultatives « Quatre questions » ou la variante « Six questions », grandes feuilles, feutres.

Durée : 45 à 60 minutes.

Organisation de l'espace : local suffisamment large pour permettre la formation de petits groupes.

Nombre de participants : 20 à 40 personnes.

Remarque : les quatre questions sont en rapport avec notre appartenance sociale et culturelle. Il est important de rappeler que cette appartenance reflète divers groupes auxquels j'appartiens, auxquels je m'identifie ou auxquels on m'identifie.

Déroulement

1. Diviser le groupe en sous-groupes de quatre ou cinq personnes. Éventuellement aider les participants à rencontrer de nouvelles personnes en créant les groupes de façon aléatoire (par exemple, attribuer à chacun un nombre ou un attribut, puis regrouper ceux qui ont le même nombre ou le même attribut).
2. Une bonne manière d'introduire l'activité est de répondre d'abord soi-même aux quatre questions :

« Je vous invite à vous raconter, à dire quelque chose de vous sur »

- Votre origine culturelle, familiale, ethnique (l'histoire de ma famille, de mes origines...);
- Votre origine ou appartenance géographique (l'attachement à mon quartier, à ma ville, à mon pays, etc.);
- Votre genre (être un homme/une femme aujourd'hui, ce que ça implique, signifie pour moi ...);
- Votre statut d'étudiant, de travailleur (job étudiant), de sportif, de compagne, de mère, de sœur, etc. « Un statut important pour moi car ... ».

⁶ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».

3. Les participants répondent individuellement aux questions (par mots-clés sur une feuille).
4. Demander aux participants d'échanger, dans le petit groupe, leurs réponses aux questions.
5. Engager dès lors une discussion sur l'exercice, en utilisant les questions ci-après.

Questions pour la discussion

1. Était-il facile ou difficile de répondre à ces questions ?
2. Comment vous êtes-vous senti pendant les échanges ? Vous êtes-vous senti écouté ?
3. Avez-vous été surpris ou avez-vous appris quelque chose à propos de vous-même ou des autres ?
4. Comment pouvons-nous contribuer à créer un environnement qui encourage chacun à être fier de ce qu'il est ?
5. Comment pouvons-nous nous aider les uns les autres à respecter tant les différences que les points communs ?

QUATRE QUESTIONS

Les quatre questions sont en rapport avec notre appartenance sociale et culturelle. Il est important de rappeler que cette appartenance reflète divers groupes auxquels j'appartiens, auxquels je m'identifie ou auxquels on m'identifie. Ces catégories ou appartenances incluent - de manière non exhaustive : la religion, l'ethnie, le genre, l'âge, la classe sociale, le statut socio-économique, les origines régionales, les « sous-cultures »...

1. Si je devais me décrire en 4 mots qui représentent mes sentiments d'appartenance à des groupes, je choisirais les mots suivants. Je peux me décrire moi-même comme appartenant à ou m'identifier comme étant un :

2. Une expérience importante dans ma vie, qui m'a fait me sentir membre d'un groupe :

3. Une chose à propos d'être un (une)

qui me fait me sentir à l'aise ou fier(fière) de moi :

4. Une chose à propos d'être un (une)

qui est parfois difficile à vivre ou embarrassant :

SIX QUESTIONS (variante)

1. Si je gagnais à la loterie, je ...
2. Quel personnage célèbre voudriez-vous être pendant une journée ?
3. Si je devais quitter mon pays, ce qui me manquerait le plus, ce serait ...
4. Je voudrais être une personne ...
5. Ce que je voudrais ne jamais être ...
6. Mon rêve, c'est ...

ACTIVITÉ 4 : LA VIEILLE ET LA JEUNE⁷

Objectifs

Cet exercice met en lumière les différences individuelles dans les perceptions. Il s'agit d'expérimenter et de prendre conscience de la puissance des représentations mentales et de la difficulté à les modifier.

L'exercice permet d'introduire une meilleure compréhension et une approche constructive des différences, notamment en recherchant des exemples concrets d'incompréhension ou de malentendu liés à des perceptions différentes de la réalité. Il est une bonne illustration de ce qui se passe dans un groupe lorsque les perceptions de la réalité sont différentes : il s'agit bien de la même réalité, **c'est la perception qui est différente**. Cette prise de conscience - à partir d'un dessin qui n'implique personne - peut se faire ici en douceur et en sécurité pour le groupe.

Aspects pratiques

Matériel : un rétroprojecteur et le transparent reprenant l'image à projeter ou des photocopies de la fiche « La vieille et la jeune » (dans ce cas, il faut autant de photocopies que de participants).

Durée : environ 1 heure.

Organisation de l'espace : indifférent.

Nombre de participants : une vingtaine.

Déroulement

1. Ne pas introduire l'activité. Commencer l'animation en projetant sur un mur ou un écran le transparent ci-joint.
2. Attendre les réactions puis orienter les participants par des questions (faussetement candides) :
 - Cette femme est-elle vieille ou jeune ?
 - Mais enfin, mettez-vous d'accord, est-elle vieille ou est-elle jeune ?
 - ...
3. Lorsque le débat est bien entamé entre les participants, leur demander à quoi ils reconnaissent que cette femme est vieille ou jeune. Eventuellement, faire venir l'un ou l'autre participant devant l'image pour argumenter son point de vue.

⁷ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».

4. Pendant qu'on s'explique, certains participants vont commencer à percevoir les deux représentations. Il s'agit alors d'amener progressivement l'ensemble du groupe à percevoir les deux images. Cela prend un peu de temps, car pour certains l'exercice n'est pas simple.
5. Utiliser cette expérience concrète pour mettre en évidence la puissance de nos représentations mentales : chacun a tendance à s'accrocher à sa perception initiale. Expliquer que chacun a une sorte de « **paire de lunettes** » pour regarder le monde qui l'entoure.
6. Demander aux participants de donner des exemples de ce phénomène dans la vie quotidienne, l'actualité ... Compléter par d'autres exemples de perceptions différentes d'une même réalité (profs / participants, Turcs / Kurdes, Israéliens / Palestiniens, patrons / syndicats ...)
7. En explorant la question « Qui a raison, qui a tort ? », mettre en évidence qu'il n'y a pas un bon point de vue sur la réalité, seulement des points de vue différents. C'est un premier pas pour envisager la diversité autrement que comme un conflit de territoire où l'un doit forcément l'emporter sur l'autre.

Cette femme est-elle vieille ou jeune ?



ACTIVITÉ 5 : LA COURSE⁸

Objectifs

L'exercice met en évidence de façon ludique la puissance des représentations mentales. Pour résoudre l'exercice, nous devons remettre en question un stéréotype culturel ; il permet également la confrontation des points de vue.

Lorsqu'on n'est pas « tuyauté », il est très rare qu'un groupe interroge spontanément ses représentations.

Aspects pratiques

Matériel : une fiche « La course » par participant.

Durée : environ 30 minutes.

Déroulement

1. Annoncer aux participants qu'on va travailler notre capacité à résoudre des problèmes relativement compliqués. Distribuer à chacun une fiche « La course » et demander de résoudre le problème en silence. Accorder entre 5 et 10 minutes pour cette résolution.
2. Annoncer aux participants qu'on va faire une expérience : les ressources d'un groupe sont supérieures à celles d'un individu. Constituer des groupes de trois participants et accorder à nouveau 5 à 10 minutes pour échanger les hypothèses et trouver la solution.
3. Susciter ensuite l'échange des hypothèses en grand groupe, en veillant stratégiquement à ce que ceux qui auraient désamorcé l'énigme patientent quelque peu avant de donner la solution.

Remarque : la seule façon de résoudre l'énigme – qui est en fait absurde – c'est de modifier la représentation qu'on a d'un peintre et de son modèle. Dans notre modèle culturel, le peintre est forcément un homme et le modèle une femme. Si on change les rôles (le peintre est la femme ; le modèle est l'homme), c'est la femme qui va deux fois plus vite dans tous les cas.

4. Si les participants n'ont pas trouvé la solution, la leur donner. Analyser ensuite cette difficulté que nous avons tous à déconstruire un stéréotype et à entendre le point de vue des autres.
5. Veiller à reprendre les fiches après l'exercice et demander aux participants de ne pas révéler l'issue de l'exercice aux participants qui n'ont pas encore participé à l'atelier, afin de ne pas les priver des fruits de l'expérience.

⁸ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».

Questions pour la discussion

1. Avez-vous trouvé facilement la solution ? Avez-vous été surpris par la solution ?
2. Que nous apprend cet exercice sur la façon dont nous pensons la réalité ?
3. Connaissez-vous d'autres exemples de ce phénomène ?

La course

Je me promène sur une plage avec un couple d'amis : un peintre et son modèle.
Mon ami s'est blessé au pied sur un rocher.
Sa compagne, mince et musclée, est très sportive.

Ils se lancent un défi : le gagnant sera le premier arrivé au bout de la plage, à 500 mètres environ.

Le trajet comprend une partie à pied sec sur des hauts fonds et une partie où il faut traverser de petites mares d'une profondeur maximale de 75 cm.

La marée monte.

Après 300 mètres, je constate que :

dans les mares, le peintre va deux fois plus vite que le modèle ;
sur terrain sec, la femme va deux fois plus vite que l'homme.

Dès lors, je sais avec certitude qui va gagner.

Vos hypothèses

ACTIVITÉ 6 : J'ECOUTE⁹

Attention, cette activité est à adapter. Dans sa totalité, elle s'étale sur une plage horaire de deux heures. Le facilitateur est donc invité à sélectionner les étapes du déroulement qui lui semblent les plus pertinentes.

Objectifs

L'écoute implique la faculté d'entendre ce que les autres disent, de leur demander des éclaircissements en cas de nécessité et de répondre à ce qui a été dit réellement : il s'agit d'interpréter ou de modifier le moins possible ce que l'on a entendu. Cette activité permet aux participants de développer leur faculté d'écoute et de découvrir la richesse qui émane d'un tel exercice.

Il s'agit d'identifier les étapes menant à une écoute attentive, de discuter du besoin d'écouter avec attention et d'apprendre à déjouer les pièges de l'écoute.

Aspects pratiques

Matériel : de grandes feuilles, des feutres, la fiche « J'écoute » en autant de copies que de participants.

Éventuellement, un lecteur-cassettes ou CD et des enregistrements.

Durée : deux ou trois heures.

Nombre de participants : entre 10 et 20.

Déroulement

Première partie

1. Cette activité a pour objectif de développer cette qualité d'écoute, afin de se préparer à réagir à des situations où les participants seront pris à partie.
2. En préambule, demander aux participants de fermer les yeux et d'écouter. Demander aux participants de garder le silence pendant cet exercice. Produire dès lors des sons avec des pièces de monnaie, en frappant de petits coups sur le bureau, en jouant de la musique, en sifflant ... ; faire passer l'enregistrement d'une conversation, d'une publicité à la télévision ... Les sons doivent varier en volume et en intensité, chaque source sonore différente doit être espacée de quelques secondes. Cet exercice doit durer deux à trois minutes. Les trente dernières secondes, laisser les participants « écouter le silence ».

⁹ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCETM ».

3. Demander ensuite aux participants d'écrire ce qu'ils ont entendu pendant l'exercice, en essayant de noter tous les détails dont ils se souviennent.
4. Faire partager les impressions et lister au tableau. On peut reproduire l'expérience deux ou trois fois, en allant progressivement vers des sons de plus en plus subtils ou prêtant de plus en plus à des interprétations diverses.
5. Lorsque tous les participants ont pu s'exprimer, entamer le débat sur l'écoute en s'inspirant des questions suivantes :
 - Tout le monde a-t-il entendu exactement les mêmes choses pendant cet exercice ?
 - Qu'est-ce qui influence notre audition ? Qu'avons-nous surtout retenu ?
 - Quelle est la signification de cette affirmation : « Écouter n'est pas entendre ».
6. Transcrire sur de grandes feuilles les sujets suivants (un sujet par feuille) et les afficher dans la classe.
 - À quels moments nos facultés d'écoute sont-elles particulièrement utiles ?
 - Quels sont les facteurs qui nous empêchent d'écouter les autres attentivement ?
 - Quels sont les facteurs qui favorisent une bonne écoute ?
 - Donnez des exemples de non-écoute.
 - De quelle manière peut-on améliorer nos facultés d'écoute ?
7. Diviser la classe en cinq groupes. Donner un marqueur à chaque groupe (le groupe peut désigner un participant qui prendra note, sinon les participants prennent note à tour de rôle). Chaque groupe se déplace d'une feuille à l'autre pour y inscrire ses réflexions. Chaque groupe dispose de deux minutes par sujet. Il est recommandé de faire circuler les groupes dans le sens des aiguilles d'une montre. Les participants ne doivent pas perdre de temps à lire ce que les groupes précédents ont écrit, seulement écrire leurs réponses. Rappeler aux participants que toutes les idées sont les bienvenues.
8. Lorsque les groupes ont répondu à toutes les questions, demander aux participants de rester en groupes et de s'asseoir. Passer en revue les cinq listes avec la classe.
9. Distribuer la fiche « J'écoute » ci-après pour compléter la réflexion.

J'écoute

Entendre est un processus naturel. Si notre oreille n'est pas endommagée et si notre cerveau fonctionne normalement, nous sommes capables de percevoir sans distorsion, ni confusion les sons à partir d'une certaine intensité. Ce processus n'est pas sous notre contrôle : nous sommes dans l'obligation d'entendre.

Mais entendre n'est pas écouter : l'écoute est **volontaire**.

Nous écoutons lorsque nous le voulons : « Il n'y a pas plus sourd que celui qui ne veut pas entendre. »

Cette difficulté vient d'abord du fait que nous pensons beaucoup plus vite que nous ne parlons : le cerveau humain peut traiter 800 mots à la minute alors que le débit moyen d'un discours est de 120 à 160 mots/minute. Notre cerveau pense à grande vitesse et les mots ne lui parviennent que très lentement. Nous écoutons un peu et nous rêvons beaucoup alors que nous devrions utiliser ce temps supplémentaire pour écouter consciemment, donc activement.

C'est notre curiosité, notre soif de savoir et notre envie de comprendre qui nous poussent à capter l'intégralité d'un message. Mais écouter reste difficile !

Nous préférons écouter les gens qui nous ressemblent, qui pensent comme nous, qui ont notre âge, le même avis que nous ... Ainsi, nous nous écoutons nous-mêmes, mais nous ne communiquons pas ...

Écouter, donc communiquer, nécessite de reconnaître son interlocuteur comme un être différent de soi. Il faut donc accepter que ses idées, ses sentiments, ses réactions puissent être à l'opposé des nôtres.

Tous, nous voulons être écoutés et compris, sinon nous avons le sentiment de ne pas valoir grand chose. « Mes parents, mes professeurs, mes copains... !! Personne ne m'écoute !! » Tout le monde a éprouvé ça un jour.

Être écouté, c'est communiquer. Communiquer, c'est exister.

L'écoute, nous la réclamons tous ... À nous de nous en souvenir lorsque nous écoutons ...

Questions pour la discussion

1. Comment avez-vous ressenti ce partage d'informations sur vous-même avec vos différents partenaires ?
2. Sans le nommer, qu'a fait un de vos partenaires pour que vous vous sentiez vraiment écouté ?
3. Avez-vous entendu quelque chose de nouveau ou de surprenant ?
4. Répondre à certaines questions était-il plus difficile qu'à d'autres ? Y a-t-il eu des questions particulièrement difficiles ? À quelles questions avez-vous particulièrement aimé répondre ?
5. Avez-vous appris quelque chose dans cette activité ?

ACTIVITÉ 7 : JE ME POSITIONNE ¹⁰ **LES DIFFÉRENCES DE POINT DE VUE**

Objectifs

Le but de cette activité est d'attirer l'attention des participants sur les différences de point de vue sur un seul et même sujet. Alors que nous essayons souvent de convaincre les autres d'adopter notre point de vue, il est également intéressant d'écouter et de comprendre les différentes opinions, en particulier lorsqu'il s'agit de prendre des décisions. Cette activité invite les participants à observer leur façon de se faire une opinion ou d'adopter un point de vue.

Il s'agit de partager les points de vue sur un certain nombre de sujets, de comprendre que des points de vue différents peuvent co-exister et de commencer à réfléchir à (aux) origine(s) des croyances et des opinions.

Les affirmations proposées dans l'exercice font référence à des problématiques en débat dans la société : elles révèlent des opinions et des croyances véhiculées par les participants, **sans porter de jugement. Les questions provoquent une forme d'introspection qui favorise la décentration et facilite le débat. Dans un environnement sécurisant, les participants ont l'opportunité de se positionner, puis de réfléchir à ce positionnement.**

Aspects pratiques

Matériel : quatre grandes feuilles et des feutres.

Durée : une ou deux heures.

Organisation de l'espace : chaque feuille de couleur est affichée dans un coin de la classe.

Nombre de participants : une vingtaine.

¹⁰ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCETM ».

Déroulement

1. Introduire l'activité en expliquant que les thèmes qui seront abordés pendant l'animation peuvent générer des tensions et des conflits. Conformément aux CORDES qui posent le cadre du travail, il est important d'apprendre à entendre tous les points de vue exprimés par les autres. Au cours de cette activité, on présentera une série d'affirmations, par rapport auxquelles les participants seront amenés à se positionner en silence.

2. Sur chaque feuille de papier, écrire les mots ou expressions suivantes :

« Tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord », « pas du tout d'accord ».

Afficher une feuille dans chaque coin de la classe.

3. Demander aux participants de se lever. Lire à haute voix une série d'affirmations sur des thèmes divers. À chaque affirmation, les participants se positionnent en se déplaçant vers le coin qui correspond le mieux à leur opinion personnelle. Si un participant hésite ou n'a pas d'opinion, il peut rester au milieu de la classe. Les participants se déplacent **en silence** vers les différents coins de la classe.

4. Après chaque affirmation, veiller à laisser un temps de réflexion :

- Le facilitateur lit l'affirmation ;
- chacun fait son choix mentalement ;
- « top chrono », on se positionne ;
- on se regarde.

5. Attirer l'attention des participants sur leur accord ou leur désaccord dans certains domaines et sur le fait qu'ils font parfois partie de la majorité ou de la minorité.

Remarque : si des participants n'ont pas d'opinion sur un sujet, demander pourquoi ils ne peuvent se positionner. Les autres participants peuvent partager leur point de vue avec les indécis, qui à leur tour peuvent peut-être soulever des questions chez ceux qui avaient déjà "pris position". On peut aussi susciter un petit débat entre un participant « D'accord » et un participant « Pas d'accord », éventuellement en leur donnant la consigne d'essayer de convaincre ceux qui ont choisi de rester au centre.

Exemples d'affirmations¹¹

L'immigration dans notre pays devrait être limitée.

Les Belges sont racistes.

J'ai des préjugés.

Dans notre société, les hommes et les femmes sont à égalité.

Notre pays devrait suspendre ses relations avec les pays qui violent les droits de l'homme.

Les médias dans notre pays publient des informations justes et précises sur les événements de l'actualité.

Je me sens à l'aise avec les gens qui ont un handicap physique visible.

L'argent ne fait pas le bonheur.

Les partis d'extrême droite doivent être libres d'exprimer leurs opinions.

Les couples homosexuels doivent avoir les mêmes droits et les mêmes devoirs que les couples hétérosexuels.

Il est normal qu'un employeur refuse un emploi à une musulmane qui porte le foulard.

...

6. Après l'exercice, les participants partagent leurs réactions pendant 10 minutes en petits groupes ou en grand groupe. Pour ce faire, on peut s'inspirer des questions suivantes :
 - Quelle est la phrase qui vous a le plus choqué ? Pourquoi ?
 - Quelle est l'affirmation avec laquelle vous étiez le plus d'accord ? Pourquoi ?
 - Pour certaines déclarations, avez-vous ressenti le besoin d'expliquer pourquoi vous vous trouviez à telle place sur la ligne ?
 - Quelle a été votre impression lorsque vous vous êtes retrouvé seul à exprimer l'une ou l'autre opinion ?
 - Avez-vous songé à changer d'opinion lorsque vous avez vu que vous ne partagiez pas l'avis de la majorité ?
 - Qu'avez-vous éprouvé lorsque la plupart de vos camarades partageaient la même opinion que vous ?
 - Un d'entre vous est-il en parfait accord sur toutes les affirmations avec un autre participant ? Pourquoi ceci est-il relativement improbable ?
 - De quelle manière les gens réagissent-ils lorsqu'ils ne partagent pas les mêmes points de vue ?
 - Nous arrive-t-il de changer de point de vue ? Quels sont les facteurs qui nous poussent à modifier notre opinion ?

7. Sur une grande feuille, écrire l'expression **POINTS DE VUE**. Demander aux participants de réfléchir aux diverses influences qui conditionnent leurs opinions ou points de vue : par exemple, famille, copains, médias, appartenances religieuses, examens, études ... Échanger les expériences au sujet de ce qui a influencé et qui continue d'influencer les opinions des participants. Lister ces influences au tableau et aider les participants à identifier certaines « zones sensibles », c'est-à-dire des thèmes ou des opinions qui risquent de susciter entre eux des émotions, des tensions, voire des conflits. À ce stade, il est très important que le facilitateur se positionne lui aussi et participe à la réflexion.

¹¹ Ces questions peuvent être adaptées aux spécificités du baccalauréat pour lequel l'animation est proposée.

Pour prendre conscience de son pouvoir d'action, de sa responsabilité dans sa réussite scolaire ;
Pour prendre conscience des règles du jeu ;
Pour développer une représentation complexe de son rôle d'étudiant ;
Pour mieux connaître la Haute École, utiliser ses ressources et gérer ses contraintes.

ACTIVITÉ 8 : JEUX DE BATAILLE ¹²

Objectifs

- Conscientiser les jeunes face à leur pouvoir d'action et à leur place à prendre dans la société en tant qu'étudiant ;
- Introduire la notion de responsabilité et de changement ;
- Sensibiliser à la notion de négociation ;
- Prendre conscience du cadre institutionnel et des cadres de référence de l'autre.

Aspects pratiques

Matériel : grandes feuilles, marqueurs, autant de fois 13 fiches que nécessaire pour le nombre de participants.

- Par exemple, pour 16 : 16x13 cartes blanches pour la première rencontre, puis 8x13, 4x13, 2x13 et 1x13.
- Pour 12 : 12x13, 6x13, 3x13, 1x13

Nombre de participants : idéalement 16 ou plus (mais, le jeu s'organise plus facilement avec des multiples de 2).

Déroulement

1. Afficher sur une grande feuille les propositions suivantes :

- le secrétariat,
- le règlement général des études et des examens,
- les éducateurs,
- l'étudiant(moi),
- la délibération,
- la direction de catégorie,
- tous les étudiants,
- le groupe classe,
- les enseignants,
- les associations d'étudiants,
- la coordination de baccalauréat,
- le personnel non-enseignant,
- la Communauté Française.

2. Donner à chacun des fiches vierges destinées à fabriquer une série de cartes (as, roi, dame, valet, etc.). Demander à chacun d'attribuer une valeur à chaque acteur en fonction du pouvoir qu'on lui attribue : 2 étant la carte de l'acteur le plus faible et l'as, l'acteur le plus fort. Par exemple, je considère que le personnel non-enseignant vaut 3, etc. Demander un classement réaliste, et pas idéal, qui répond à cette question : « Quel est l'impact de chaque carte dans le chemin vers la réussite scolaire ? ». Chaque participant dispose ainsi de son jeu de carte personnalisé, et a la possibilité de jouer une partie de « bataille-négociation » avec un autre participant

¹² Adaptation d'une activité de l'Espace Enfance et Jeunesse, formation des coordinateurs en centre de vacances, FMSS.

3. Les jeunes se rencontrent deux par deux et font une bataille. Mais pour savoir quelle carte l'emporte (les acteurs étant associés à des valeurs différentes), ils doivent argumenter et non pas tenir compte des chiffres attribués. Après cinq minutes, ils doivent se mettre d'accord et reconstituer ensemble un nouveau jeu de cartes commun sur des fiches vierges.
4. Ensuite, ils se rencontrent deux contre deux, et refont un jeu commun pour quatre.
5. Rencontre quatre contre quatre et nouveau jeu à 8
6. Rencontre 8 contre 8, et nouveau jeu à 16 (selon le temps, il faut arrêter l'activité avant d'arriver à un jeu à 16, sinon cela risque de devenir long).
7. Afficher sur une grande feuille le(les) classement(s) final(inaux) des participants et entamer une discussion sur les raisons de ce classement.

Questions pour la discussion

1. Comment vous êtes-vous senti pendant cette activité ?
2. Qu'est-ce qui a été difficile ou facile ? En quoi ?
3. Quels sont les constats par rapport au classement, est-ce satisfaisant ?
4. Êtes-vous parvenus facilement à un accord final ?
5. Est-il facile de déterminer la place du « Moi » par rapport aux enseignants par exemple ?
6. En tant qu'étudiant, que pensez-vous de votre pouvoir d'action sur votre réussite ?

ACTIVITÉ 9: UN ÉTUDIANT, C'EST QUELQU'UN QUI FAIT... QUI EST ...

Objectifs

- Prendre conscience de sa représentation mentale de l'étudiant en baccalauréat et la complexifier;
- Sensibiliser aux différents aspects du rôle d'étudiant, les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Aspects pratiques

Matériel : grandes feuilles, marqueurs.

Durée : 60 minutes.

Nombre de participants : entre 20 et 40.

Déroulement

1. Expliquez aux participants qu'ils vont réaliser le « kit de l'étudiant à la Haute École », c'est-à-dire, les attitudes et comportements-clés qui facilitent la réussite et la création de bonnes relations avec l'enseignant et ses pairs. Par exemple : ponctualité, convivialité ...
2. Répartissez les participants en groupe de 4, distribuez deux grandes feuilles sur lesquelles vous aurez, au préalable, dessiné une valise, avec en titre : un étudiant, c'est quelqu'un qui est ... (sur la première grande feuille/valise) et c'est quelqu'un qui fait ... (sur la seconde grande feuille/valise).
3. Les participants reçoivent la consigne de remplir les valises de compétences de l'étudiant. Donnez plusieurs marqueurs par sous-groupe et précisez que toutes les idées doivent être acceptées.
4. Après 10 minutes, affichez les valises des sous-groupes et laissez la possibilité aux participants de découvrir les autres productions (promenade des participants dans la salle pour lire toutes les valises).
5. Reformez le grand groupe et commencez l'analyse afin de dégager les points communs et les différences. Apportez des clarifications. Faites une synthèse et une conclusion de l'exercice.

Questions pour la discussion

1. Avez-vous été surpris par quelque chose dans cet exercice ?
2. Quelle était votre représentation de l'étudiant en supérieur avant cet exercice ?
3. Votre représentation a-t-elle changé ? En quoi ?

ACTIVITÉ 10 : PLAN DE CHANGEMENT

Objectifs

- Identifier les changements à effectuer en tant qu'étudiant à la Haute École;
- Intégrer le concept de changement planifié, c'est-à-dire :
 - Identifier les étapes nécessaires au changement planifié,
 - Planifier les étapes nécessaires pour effectuer les changements identifiés.

L'exercice peut aider les participants à développer leur représentation et leur identité d'étudiant. Il permet de visualiser le changement et les étapes pour le réaliser.

Aspects pratiques

Matériel : fiches « État des lieux de ma vie » et « Plan de changement ». Ces fiches doivent être photocopiées en autant de copies que de participants ; grandes feuilles.

Durée : 60 à 90 minutes.

Organisation de l'espace : local suffisamment large pour permettre la formation de petits groupes.

Nombre de participantes : 20 à 40 personnes.

Déroulement

1. Les participants sont invités à réaliser un état des lieux des différents champs de leur vie et à remplir la fiche « État des lieux de ma vie ». Présentez les différentes sphères de la vie :
 - vie familiale (par exemple, parents, fratrie, obligations, fréquence des activités en famille, etc.) ;
 - vie personnelle (par exemple, situation de couple, activités pratiquées seul(e), etc.) ;
 - vie sociale (par exemple, réseau d'amis, activités sociales, sorties, sports collectifs, etc.) ;
 - vie professionnelle/ma formation.

Les participants listent les activités qu'ils réalisent actuellement dans les différentes sphères de leur vie.

Précisez que certains aspects peuvent recouvrir plusieurs champs à la fois.

2. Les participants sont ensuite invités à réfléchir individuellement à la question suivante :

« Je suis étudiant à la Haute École. Quels sont les changements que je vais opérer dans ma vie pour m'adapter à cette nouvelle situation ? ».

Ajoutez qu'ils sont invités à préciser dans quel(s) champs de leur vie les changements auront lieu (vie familiale, vie personnelle, vie sociale, vie professionnelle/ma formation) et que

certains changements peuvent toucher plusieurs champs à la fois. Ils formulent ces changements en termes d'objectifs et les écrivent sur la fiche « Plan de changement ».

3. Toujours individuellement, les participants choisissent un objectif primordial dans la **sphère « formation »** et ils identifient les conditions de réalisation de cet objectif, c'est-à-dire les étapes successives nécessaires à la réalisation du changement.

Remarque : les étapes intermédiaires peuvent avoir des incidences dans les autres sphères de leur vie. Les participants en précisent la nature.

4. En sous-groupe de 3 ou 4, les participants partagent :
 - leur vision du changement, leurs objectifs de changement ;
 - les conditions pour que ce changement soit possible.

Sur une grande feuille, ils listent les objectifs de changement de la sphère « formation » du sous-groupe.

5. Ensuite, ils identifient ensemble les ressources dont ils pourraient disposer pour faciliter les changements visés dans la sphère formation. Les ressources sont les aides, les éléments facilitateurs qui peuvent être issus des autres sphères de leur vie.

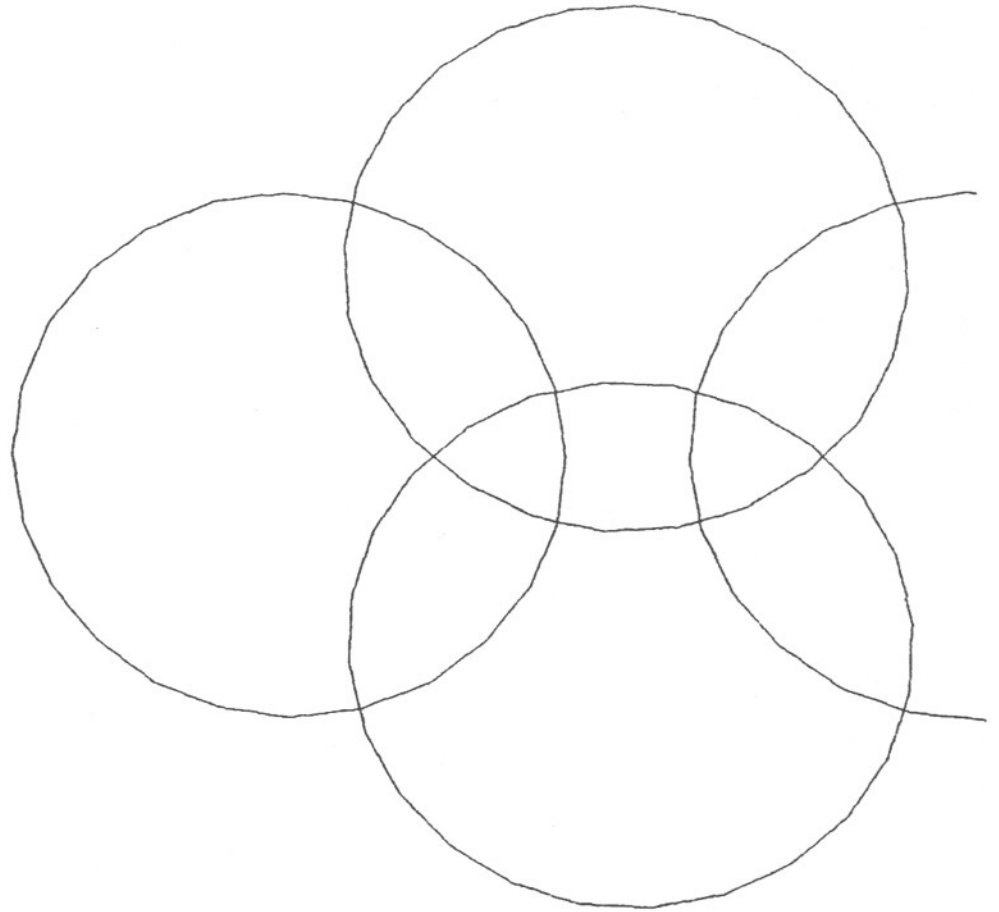
Sur une grande feuille, ils listent, en vis-à-vis des objectifs de changement de la sphère « formation » du sous-groupe, les ressources identifiées. Les productions des sous-groupes sont affichées.

6. En grand groupe, les participants ont la possibilité de découvrir les productions des autres et de poser des questions de clarification.

Questions pour la discussion

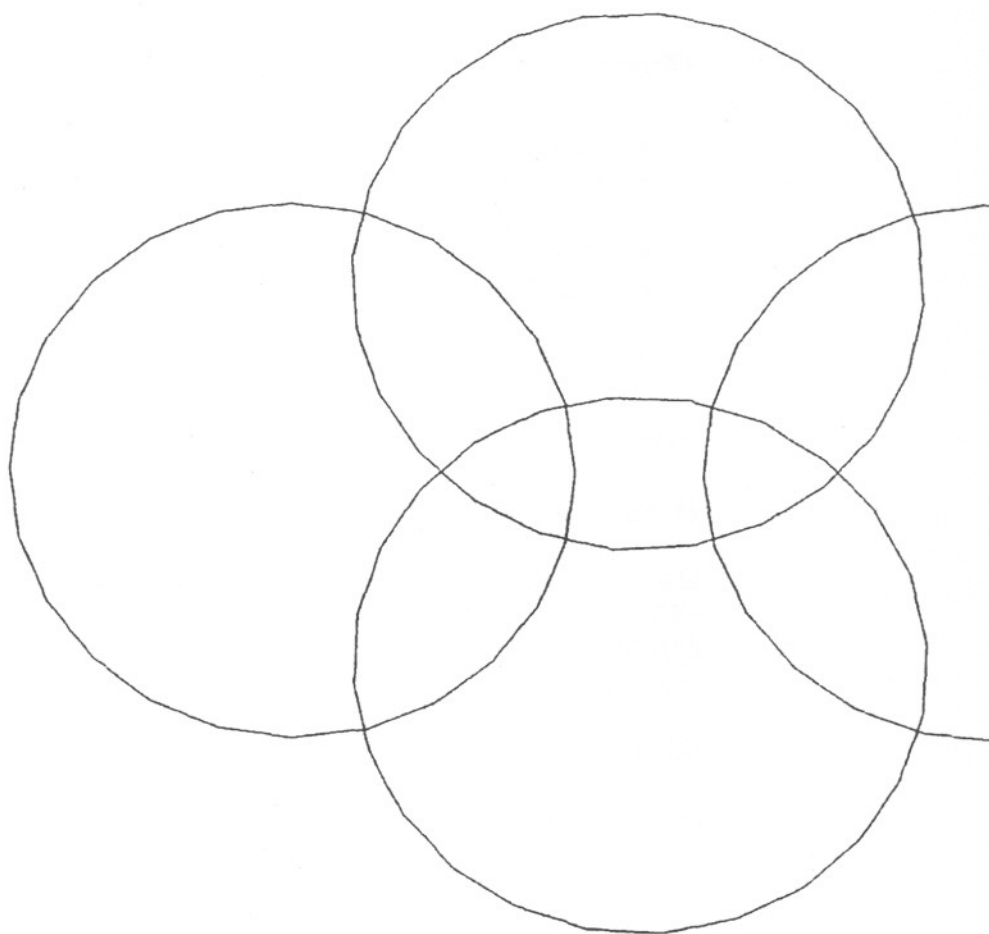
1. Comment vous êtes-vous senti pendant la phase de travail individuel ?
2. Comment vous êtes-vous senti pendant la phase de travail en sous-groupe ?
3. Était-il facile ou difficile de répondre à ces questions ? En quoi ?
4. Avez-vous été surpris ou avez-vous appris quelque chose à propos de vous-même ou des autres ?
5. Quelles conclusions dégagez-vous de cet exercice (changements, ressources) ?

Fiche 1 : État des lieux de ma vie
Où en suis-je maintenant ?



Listez ici les activités relatives à chaque sphère de
Attention, « on disait que » vous n'étiez pas encore étudiant

Fiche 2 : Plan de changement
Que faudra-t-il changer ?



**Recomposez votre vie...en formulant les changements en des objectifs
d'activité !**

ACTIVITÉ 11 : PRISE DE CONTACT AVEC LES PROGRAMMES DE COURS

Objectifs

- Sensibiliser les étudiants à l'offre de formation.
- Prendre conscience de ses représentations, attentes et peurs face à l'offre de formation et les partager.
- Accorder du sens aux cours proposés via le partage des représentations.
- Dégager des pistes d'action pour vaincre ses peurs et combler ses attentes face à un cours.
- Introduire la notion de fiche ECTS, son intérêt et expliquer comment se les procurer.

Aspects pratiques

Matériel : programme du baccalauréat et fiches ECTS (à télécharger sur le site de l'enseignement provincial), grandes feuilles.

Durée : 40 à 60 minutes.

Organisation de l'espace : local suffisamment large pour permettre la formation de petits groupes.

Nombre de participants : 20 à 40 personnes.

Déroulement

Phase individuelle

1. Les participants prennent connaissance du programme des cours et reçoivent la consigne d'identifier, **pour chaque cours, une crainte, une attente ou une interrogation, formulée sous forme de quelques mots-clés** (à indiquer à côté de chaque cours).

Phase en sous-groupe

2. En sous-groupe de 3 ou 4, les participants partagent et expliquent leurs mots-clés.

Remarque : il s'agit d'expliquer nos peurs ou nos questions face à certains cours, de prendre conscience des représentations de l'autre afin de se questionner et d'enrichir notre représentation.

3. Chaque sous-groupe choisit **deux cours qui lui posent plus particulièrement question**. Ensuite, ils sont invités à entamer une discussion autour des questions suivantes : « Pourquoi ce cours est-il dans la grille horaire ? », « Pourquoi nous questionne-t-il ? », « Que pouvons-nous faire pour surmonter nos craintes ? ».
4. Distribuez les fiches ECTS relatives à ces deux cours aux sous-groupes.

5. Le sous-groupe établit une synthèse de sa réflexion sur une grande feuille qui est affichée (une feuille pour chaque cours choisi).

Phase en grand groupe

6. Une fois toutes les grandes feuilles affichées, un membre de chaque groupe présente une courte synthèse de la production du sous-groupe. Les autres participants sont invités à poser leurs questions.

Questions pour la discussion

1. Était-il facile ou difficile pour vous de trouver les mots- clés ? En quoi ?
2. Quel est l'intérêt du travail en sous-groupe ?
3. Qu'avez-vous appris de l'échange en sous-groupe ?
4. À votre avis, est-il intéressant de prendre connaissance du programme des cours ? En quoi ?
5. À votre avis, est-il intéressant de prendre connaissance des fiches ECTS ? En quoi ?
6. Quel est l'intérêt de prendre conscience de ses peurs et attentes ?
7. Quelles conclusions dégagez-vous de cet exercice ?

ACTIVITÉ 12 : RALLYE À LA HAUTE ÉCOLE !

Objectifs

- Découvrir mon environnement à la Haute École, les ressources et les informations disponibles.
- Développer la confiance et la solidarité à travers une activité ludique.
- Placer ses pairs en situation complexe pour qu'ils se surpassent (empowerment).

Aspects pratiques

Matériel : 4 fiches « Questions de débrouillardise », grandes feuilles, marqueurs.

Durée : 60 minutes.

Organisation de l'espace : un local qui permet en travail en sous-groupe.

Nombre de participantes : 20 à 40 personnes.

Déroulement

1. Répartissez les participants en quatre sous-groupes.
2. Expliquez que cet exercice leur permettra d'aller à la rencontre de leur environnement et de partager les informations qu'ils auront recueillies avec leurs pairs. Ajoutez que c'est un exercice de précision.

Remarque : l'équipe gagnante est l'équipe qui a le plus de points : un point par bonne réponse.

3. Chaque sous-groupe reçoit une fiche « Questions de débrouillardise » et a comme objectif de formuler 10 questions sur la Haute École : « Qui est quoi ? » et « Qui fait quoi ? » ; sur les règles de délibération, sur l'organisation de l'école, sur les modes d'information et de communication, sur les ressources disponibles à la Haute École pour les étudiants. Chaque sous-groupe élabore ainsi une fiche « Questions de débrouillardise ». Les questions doivent impérativement être complexes, c'est-à-dire que les réponses aux questions ne doivent pas être évidentes. Challengez-vous les uns les autres !

Remarque : les questions doivent envoyer les participants en dehors de la classe.

Le facilitateur annonce aux sous-groupes qu'ils échangeront leurs fiches et qu'ainsi chacun d'eux aura pour tâche de répondre à une fiche autre que la sienne. De là, l'intérêt de la difficulté des questions.

Remarque : il faut d'abord rédiger les questions au brouillon, puis au net sur la « fiche débrouillardise »

4. Les groupes s'organisent entre eux comme ils l'entendent. L'important étant de ramener au facilitateur la fiche complétée.

Remarque : par exemple, ils peuvent décider de répondre chacun à une question, de partir à deux à la recherche d'une information, de faire tout tous ensemble, de se répartir les endroits de recherche, etc. Tous les moyens sont bons pour trouver sa réponse : Internet, les personnes ressources, les pairs, les professeurs, les brochures, les appels à un ami, etc.)

5. Lorsque toutes les fiches sont ramenées, le facilitateur retranscrit toutes les questions sous une forme abrégée (mots-clés) sur les grandes feuilles, ainsi que les réponses (même erronées).
6. Le facilitateur affiche les réponses et les participants sont invités à discuter ensemble de leur pertinence ou non-pertinence. Le facilitateur apporte « sa » réponse si elle n'a pas été découverte et invite les participants au cas où le facilitateur ne connaît pas « la vérité » à continuer leur réflexion suite au module.

Questions pour la discussion

1. Comment vous êtes-vous senti pendant l'activité de groupe ? Quelle a été votre place ?
2. À votre avis, quel est l'objectif de ce type d'activité ? Quel est l'intérêt de maîtriser l'environnement ?
3. Quel lien pouvez-vous établir entre cet exercice et celui du jeu de carte ou plan de changement ?
4. Était-il facile ou difficile de répondre à ces questions ? En quoi ?
5. Avez-vous été surpris ou avez-vous appris quelque chose de nouveau ?
6. Certaines règles sont absolues, d'autres explicites ou implicites, d'autres floues ... ou en construction. Quel est l'impact de cette réalité sur notre quotidien à la Haute École ?
7. Quelles conclusions dégagez-vous de cet exercice ?

NB Il y a des questions auxquelles, pour le moment, il n'y a de réponse pour personne.

QUESTIONS DE DÉBROUILLARDISE

	Question	Réponse
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

ACTIVITÉ 13¹³ : L'ANALOGIE DE L'ARBRE, PLANIFIER LE CHANGEMENT

Cet exercice s'envisage comme un travail individuel ou comme un travail en sous-groupe.

Objectifs

L'arbre est une métaphore puissante dans beaucoup de situations. Dans cette activité, elle va être utilisée pour clarifier les valeurs de base (représentées par les racines) ainsi que les objectifs (représentées par les feuilles) des participants. Cette analogie est aussi un moyen intéressant de construire un plan d'action collectif avec l'ensemble du groupe.

Aspects pratiques

Matériel : la fiche « Analogie de l'arbre » en autant d'exemplaires que de participants, une grande feuille et des feutres pour chaque petit groupe.

Organisation de l'espace : un local suffisamment spacieux pour que chaque sous-groupe puisse s'isoler des autres.

Durée : 60 minutes.

Déroulement

1. Placer les participants en groupes de 3 à 5 personnes. Donner à chaque groupe une grande feuille et des marqueurs.
2. Expliquer l'objectif de l'activité aux participants ainsi que l'idée d'utiliser l'image de l'arbre pour construire un plan d'action. Expliquer aux participants qu'ils vont créer un arbre tous ensemble. Dessiner un arbre au tableau afin d'expliquer le sens attribué aux différentes parties de l'arbre. Distribuer la fiche « Analogie de l'arbre » à chaque participant. Prévenir les participants qu'ils auront 15 à 20 minutes pour compléter leur arbre.
3. Une fois que chaque groupe a dessiné son arbre, replacer les participants en grand cercle et donner du temps à chaque groupe pour présenter les dessins. Après cela, initier la discussion grâce aux questions ci-dessous.

¹³« Manuel pour les formateurs des pairs », EPTO, 2007.

Questions pour la discussion

1. Est-ce que vous avez repéré des thèmes communs entre tous les arbres ?
2. Y avait-il une partie de l'arbre plus difficile à compléter ?
3. Quels sont les obstacles potentiels à la croissance de votre arbre ?
4. De quoi auriez-vous besoin pour que les objectifs proposés par cet arbre soient réalisables ?

ANALOGIE DE L'ARBRE

Avant de commencer la création de l'arbre, pense aux objectifs que tu aimerais atteindre dans les 5 (ou 2 ou 10) prochaines années. Ecris ces objectifs en haut de la page, au-dessus de l'arbre. Imagine que cet arbre grandira pour atteindre un jour ces objectifs.

Les branches et les feuilles représentent les résultats de la croissance de l'arbre à travers les années. Dans cette partie, note les choses que tu as besoin de faire, d'apprendre ou d'améliorer afin d'atteindre tes objectifs.

Le tronc de l'arbre représente sa façade vers l'extérieur, ce qui est visible pour ceux qui sont autour de nous. Le tronc peut être solide, mince, flexible, faible et présente parfois des nœuds. Le tronc présente de nombreuses caractéristiques, certaines visibles et d'autres invisibles. Écris sur le tronc les qualités, les caractéristiques (visibles ou invisibles) qui selon toi (en tant qu'individu) font que tu es unique.

Les racines représentent les valeurs de base sur lesquelles tu peux t'appuyer pour réaliser tes objectifs. La croissance de l'arbre dépend de son réseau de racines. Certaines racines peuvent être profondes, superficielles, longues, courtes. Parfois certaines racines qui semblaient très profondes, reviennent à la surface dans un environnement qui n'est pas toujours très accueillant. Écris ci-dessous les valeurs ou les influences qui sont essentielles pour toi et qui constituent tes racines.

ACTIVITÉ 14 : SORTIR DU CADRE ¹⁴

Objectifs

De façon ludique, il s'agit d'aider le groupe à penser le changement en l'invitant à sortir de son cadre habituel de pensée et de fonctionnement. Cette activité est une invitation à la créativité.

Aspects pratiques

Durée : 10 minutes.

Déroulement

1. Dessiner au tableau les neuf points, tels que représentés ci-après.
2. Demander aux participants de copier les neuf points sur une feuille. La consigne est :
Sans lever son crayon de la feuille, il s'agit de relier l'ensemble des neuf points par un maximum de quatre traits consécutifs.
3. Donner environ cinq minutes pour résoudre le problème individuellement, puis en petits groupes.
4. Échanger les solutions proposées. Si aucun groupe n'a résolu le problème, donner la solution.

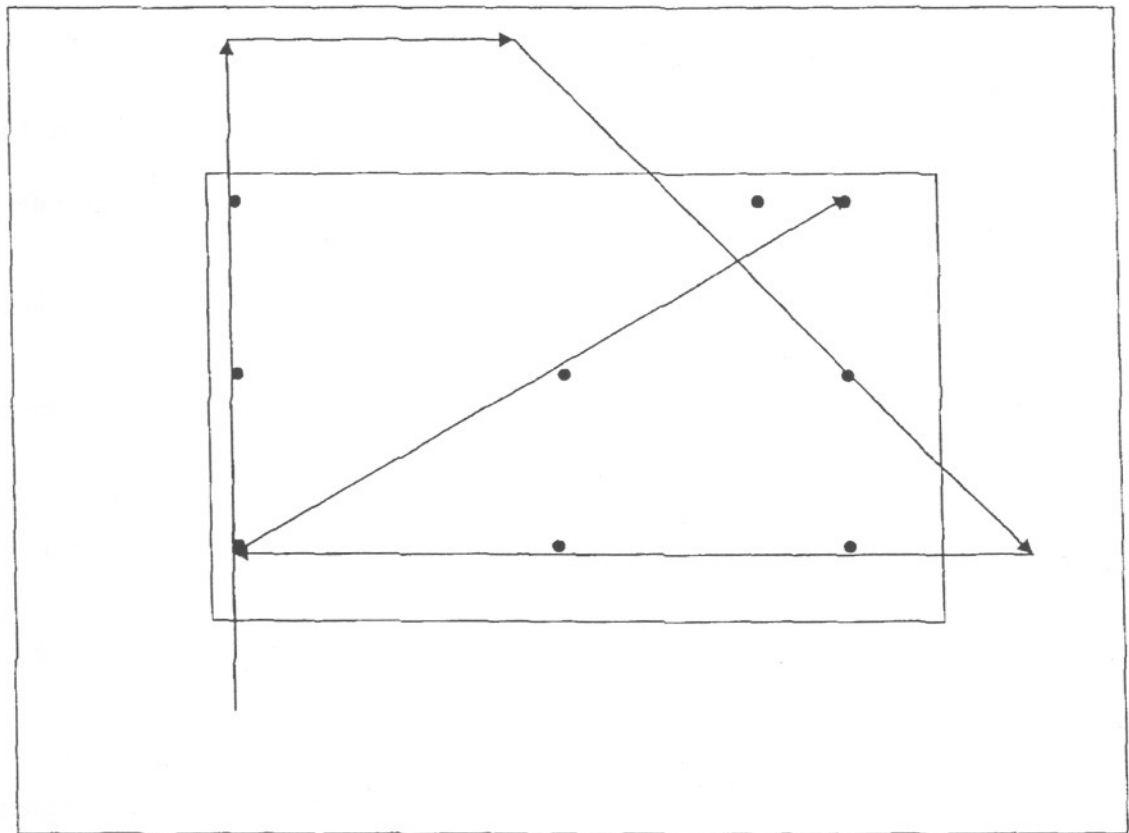
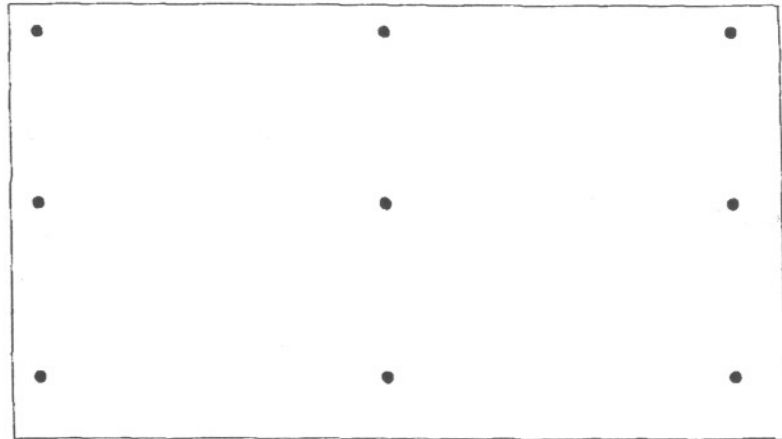
Remarque : le seul moyen d'y parvenir est de sortir du cadre, c'est-à-dire d'ouvrir sa perception du problème en débordant du cadre limitatif induit par la disposition des points : cfr. la solution ci-après.

5. Clôturer l'activité par quelques questions de discussion et un appel à la créativité.

Questions pour la discussion

1. Que nous apprend cet exercice sur la façon dont fonctionne notre cerveau ?
2. Que signifie l'expression « sortir du cadre » ?
3. Que pouvons-nous tirer de cette expérience pour améliorer notre façon de résoudre les problèmes ?

¹⁴ Guide pour les enseignants du programme « A CLASSROOM OF DIFFERENCE™ ».



Évaluation de la journée

Nous vous invitons à :

- systématiser l'évaluation ;
- utiliser une des fiches proposées ou une autre personnelle ;
- une fois l'atelier terminé, transmettre une copie de l'évaluation des participants ou l'évaluation des participants à la coordination générale du tutorat (Agnès Adans, bureau B208).

Évaluer et clôturer l'atelier

ACTIVITÉ 15 : LES QUATRE CARRÉS

<i>Ce que j'attendais ...</i>	<i>Ce que j'ai trouvé ...</i>
<i>Ce que je regrette ...</i>	<i>Ce dont j'ai besoin ...</i>

Commentaires (au verso)

FORMULAIRE D'ÉVALUATION : TROIS, DEUX, UN

Dans l'atelier d'aujourd'hui, pouvez-vous indiquer ... ?

Trois choses que vous avez apprises ...

Deux choses que vous utiliserez ...

Une question qui reste en suspens ...

BIBLIOGRAPHIE

Guide pour les enseignants au programme A CLASSROOM OF DIFFERENCE™, A WORLD OF DIFFERENCE INSTITUTE, adapté par le Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège, 2002.

Jeux de bataille, activité proposée dans le cadre de la formation des animateurs et coordinateurs de centre de vacances de l'Espace Enfance et Jeunesse de la FMSS, Liège.

Manuel pour les formateurs des pairs, matériels fournis par A WORLD OF DIFFERENCE INSTITUTE, adapté par Institut de Recherche Formation et Action sur les Migration, Liège, 2007.

MACCIO, Charles, Guide de l'animateur en groupe. Lyon : Chronique sociale. 2002. 127p. ISBN 2-85008-453-0

PERETTI et al., Techniques pour communiquer : former, organiser pour enseigner, Hachette Education, France, 2005.

24. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur universitaire

Dans l'enseignement universitaire, le taux de réussite moyen des étudiants de première génération est de 42,8 % tandis que le taux d'abandon (sortie de l'enseignement universitaire) est de 24,4 %. Un tiers des étudiants de première génération de l'enseignement universitaire redoublent donc au sein du système universitaire leur première année d'études supérieures.

Parmi les variables qui peuvent être observées, l'âge ainsi que la forme d'enseignement secondaire fréquentée s'inscrivent comme les principaux facteurs de la réussite bien que le sexe apparaisse aussi comme un élément déterminant.

Le présent indicateur complète l'étude des taux de réussite, de redoublement et d'abandon dans l'enseignement supérieur. Il porte sur les étudiants de première génération entrant dans l'enseignement universitaire en Communauté française. Le titre d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants observés est le CESS délivré par la Communauté française ou germanophone de Belgique. L'indicateur s'appuie sur les résultats de fin d'année académique 2003-2004. Les populations étudiantes ont été réparties selon trois critères : le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire suivie.

Dans l'enseignement universitaire, le taux de réussite global des étudiants de première génération (détenteurs d'un CESS délivré par la Communauté française ou germanophone) est de 42,8 %, soit un taux de réussite légèrement supérieur à celui observé dans l'enseignement supérieur hors universités (SHU), qui est de 40,9 % dans le type long et de 40,1 % dans le type court.

Comme dans le SHU, les femmes ont un taux de réussite supérieur à celui des hommes, à âge et forme d'enseignement secondaire équivalents. Globalement, le taux de réussite des femmes est de 46,9 % (48,8 % dans le SHU de type long et 45,6 % dans le SHU de type court) tandis que celui des hommes est de 37,8 % (34,8 % dans le SHU de type long et 32,6 % dans le SHU de type court). Dans l'ensemble, l'écart entre les taux de réussite des hommes et des femmes est donc moindre dans l'enseignement universitaire que dans le SHU, de l'ordre de 9 % dans le premier cas, de l'ordre de 14 % dans le second. Cet écart moindre se confirme si on compare les groupes de populations masculines et féminines à âge et forme d'enseignement équivalents.

L'âge - en tant que variable de remplacement du parcours scolaire de l'étudiant - s'inscrit comme le principal déterminant de la réussite dans l'enseignement universitaire. Ainsi, les étudiant(e)s de 18 ans et moins (« à l'heure ») issus de l'enseignement secondaire général ont un taux de réussite de 51,9 % tandis que les étudiant(e)s de 19 ans (« en retard d'un an ») ont un taux de réussite de 31,2 %. Chez les étudiant(e)s de 20 ans et plus (« en retard de plus d'un an »), le taux de réussite n'est plus que de 21,4 %. Il est à noter que des écarts quasi similaires s'observent dans le SHU de type long et de type court.

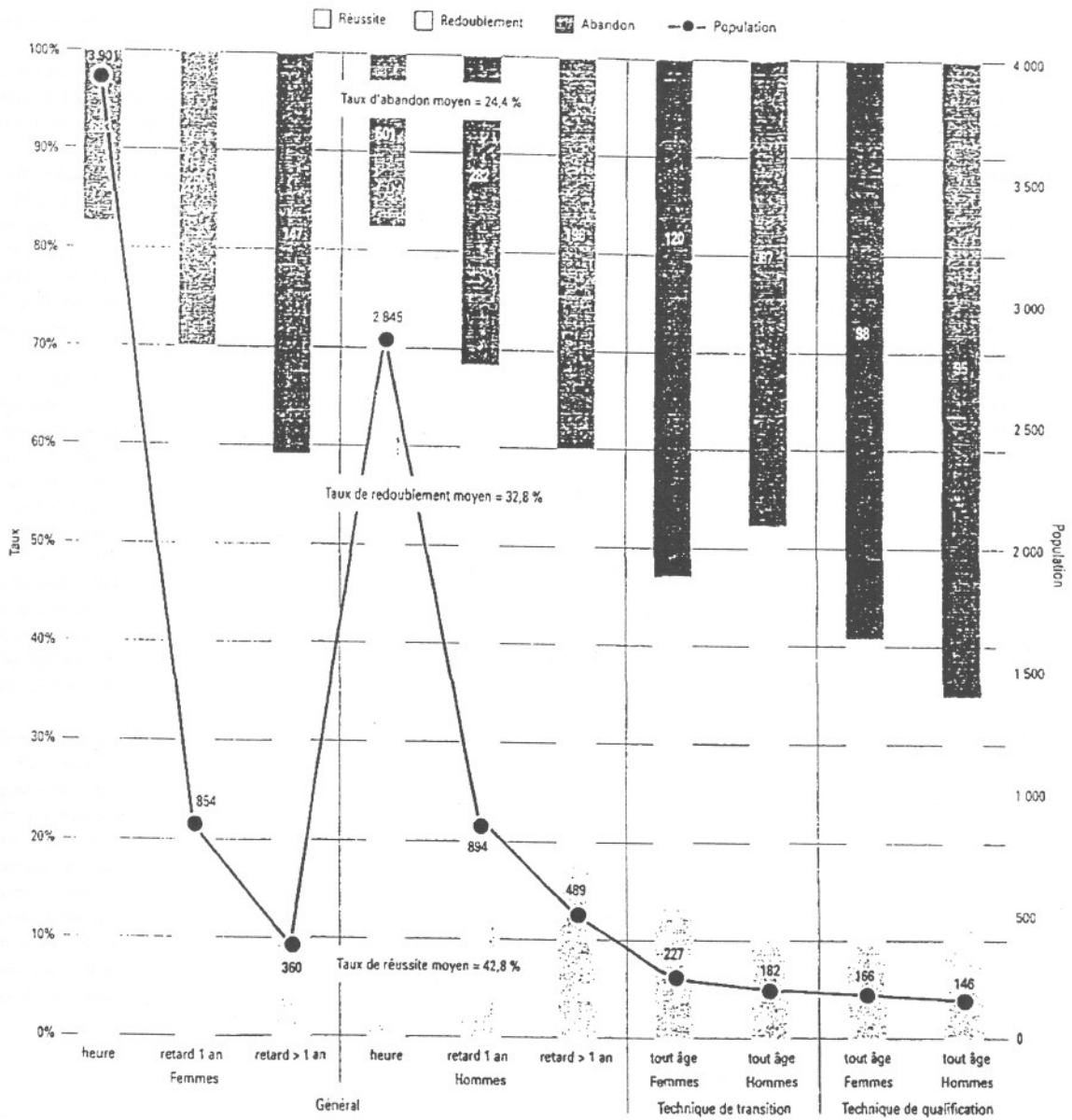
Le troisième critère de répartition des étudiants - la forme d'enseignement secondaire suivie - se révèle également très discriminant pour le taux de réussite quoiqu'il ne concerne qu'un nombre réduit d'étudiants dans l'enseignement universitaire. Les étudiants issus du secondaire général représentent 92,8 % de l'effectif des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire, tandis que les étudiants issus du technique de transition ne représentent que 4,1 % de l'effectif, et les étudiants issus du technique de qualification 3,1 %. Les étudiants issus du secondaire général présentent un taux de réussite de 45,3 %, tandis que ceux issus du secondaire technique de transition ont un taux de réussite de 12 %, et ceux issus du secondaire technique de qualification de 7,4 %.

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire s'élève à 24,4 %, soit un taux largement supérieur à celui observé dans l'enseignement supérieur hors universités de type long (12,6 %) alors que la composition de la population des deux types d'enseignement - en fonction du sexe, de l'âge et de la forme d'enseignement secondaire - est sensiblement la même. L'explication de cette différence entre les deux taux d'abandon réside en réalité essentiellement dans la réorientation des étudiants. Dans le SHU de type long, une partie des étudiants échouant en première année se réorientent vers le SHU de type court et ont donc été considérés comme des redoublants du SHU. Ils viennent « renforcer » le taux de redoublement dans le SHU de type long. Dans l'enseignement universitaire, une partie des étudiants échouant en première année se réorientent vers le SHU et, dès lors, sont considérés comme des « abandons » (l'indicateur étant centré sur l'enseignement universitaire). Ils « renforcent » donc le taux d'abandon dans l'enseignement universitaire mais ne sont pas de véritables sorties de l'enseignement supérieur considéré dans son intégralité.

Glossaire

- Etudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.
- Taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieures (dans ce cas, en 2^e année).
- Taux de redoublement : pourcentage d'étudiants demeurant, l'année académique suivante, dans la même année d'études (dans ce cas, en 1^{re} année).
- Taux d'abandon : pourcentage d'étudiants non présents l'année académique suivante dans l'enseignement universitaire.

Figure 1. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement universitaire



Mode de lecture : parmi les 3 901 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement universitaire, dont le titre d'accès est le CESS de l'enseignement général, 2 143 d'entre elles (55 %) réussissent, 1 075 (28 %) redoublent et 683 (17 %) abandonnent.

23. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur hors universités

Dans l'enseignement supérieur hors universités (Hautes Écoles et Instituts Supérieurs d'Architecture), le taux de réussite moyen des étudiants de première génération est de l'ordre de 40 % tandis que le taux d'abandon est de 23 % dans l'enseignement de type court et de 13 % dans l'enseignement de type long. Les variables observées, telles que le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire fréquentée influencent fortement ces taux.

L'étude des taux de réussite, de redoublement et d'abandon porte sur les étudiants de première génération dont le titre d'accès à l'enseignement supérieur est le CESS délivré par la Communauté française ou germanophone de Belgique. Cette étude se limite aux Hautes Écoles et aux Instituts Supérieurs d'Architecture et concerne les résultats en fin d'année académique 2003-2004. Les populations étudiantes ont été distinguées en fonction du type d'études supérieures - type court et type long - et réparties en fonction de trois critères - le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire suivie.

Enseignement supérieur de type court

Dans l'enseignement supérieur de type court (figure 1), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 40,1 %. À âge et forme d'enseignement secondaire équivalents, les femmes ont un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Globalement, le taux de réussite des femmes est de 45,6 % tandis que celui des hommes est de 32,6 %. L'âge - en tant que variable de remplacement du parcours scolaire de l'étudiant - s'inscrit aussi comme un déterminant important de la réussite. À sexe et forme d'enseignement secondaire équivalents, les étudiants « à l'heure » (18 ans et moins) réussissent mieux que les étudiants « en retard » (19 ans et plus). Globalement, le taux de réussite des étudiants « à l'heure » est de 52,6 % tandis que celui des étudiants « en retard » est de 30,1 % (25 % chez les étudiants avec au moins deux ans de retard et 34 % chez les étudiants avec seulement un an de retard). Le troisième critère de répartition des étudiants - la forme d'enseignement secondaire suivie - se révèle également discriminant pour le taux de réussite. À sexe et âge équivalents, les étudiants issus du secondaire général (dont le taux global de réussite est de 51,7 %) réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de transition (38,6 % de réussite), qui, à leur tour, réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de qualification (23,8 % de réussite). Ces derniers réussissent mieux que les étudiants issus du secondaire professionnel (11,3 % de réussite).

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur de type court est de 22,6 %, c'est-à-dire qu'un étudiant sur cinq abandonne l'enseignement supérieur dès la fin de l'année de sa première inscription. Le taux d'abandon est l'image inversée du taux de réussite. Ainsi, à titre d'exemple, les femmes âgées de 18 ans provenant du secondaire général ont un taux d'abandon de 8,9 % alors que les hommes âgés de 20 ans et plus provenant du secondaire technique de qualification ont un taux d'abandon de 40,8 %. Néanmoins, deux différences apparaissent par rapport aux conclusions tirées pour les taux de réussite. La première est qu'à même taux de réussite, les femmes abandonnent plus rapidement que les hommes. La seconde est qu'à même taux de réussite, les étudiants « âgés » (deux ans de retard et plus) abandonnent plus rapidement que les étudiants avec seulement un an de retard.

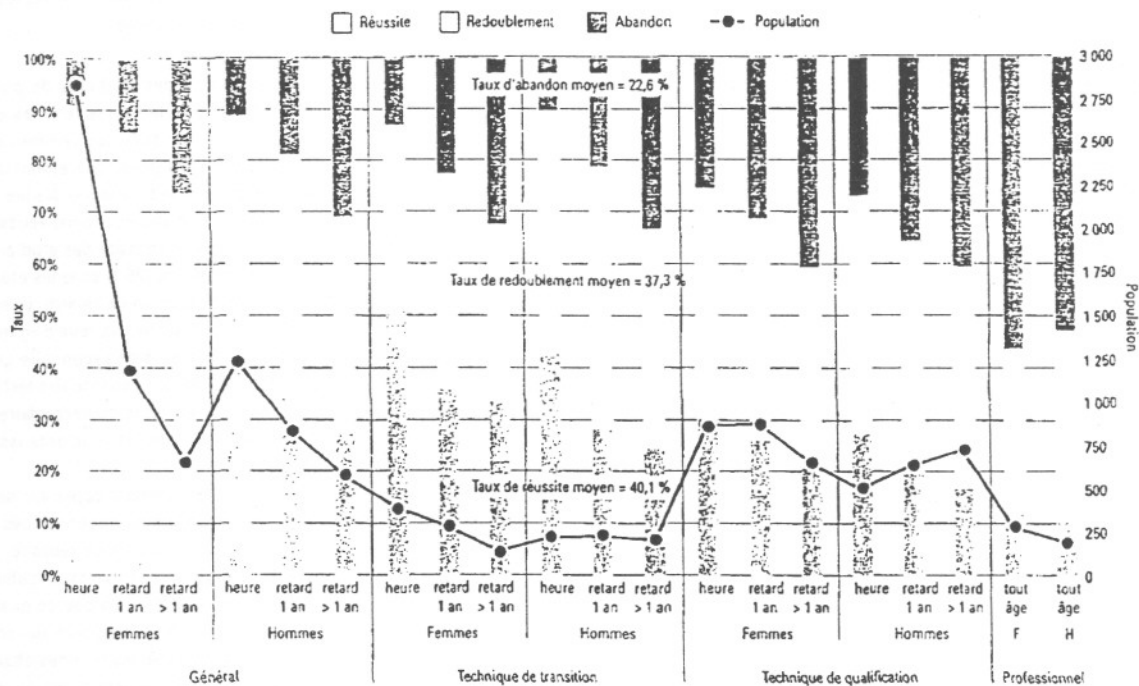
Enseignement supérieur de type long

Dans l'enseignement supérieur de type long (figure 2), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 40,9 %, soit un taux similaire à celui observé dans le type court. Le taux d'abandon dans l'enseignement supérieur de type long n'est, par contre, globalement que de 12,6 %, soit un taux nettement plus bas que celui du type court (22,6 %). Cette différence est essentiellement due à la présence massive dans l'enseignement supérieur de type long des étudiants « à l'heure » issus du secondaire général. Le taux de redoublement dans le type long est globalement de 46,5 %, soit un taux supérieur à celui observé dans le type court (37,3 %). Comme dans l'enseignement supérieur de type court, les trois variables - sexe, âge et forme d'enseignement secondaire - sont discriminantes pour les taux de réussite et d'abandon, d'une manière très semblable à celle décrite pour l'enseignement supérieur de type court. La principale différence par rapport à l'enseignement supérieur de type court réside dans l'écart entre les hommes et les femmes parmi les étudiants issus de l'enseignement secondaire technique de transition et de qualification où il apparaît que les hommes réussissent légèrement mieux que les femmes (il convient cependant de souligner que les effectifs d'étudiants issus de ces deux formes d'enseignement secondaire sont très réduits dans l'enseignement supérieur de type long).

Glossaire

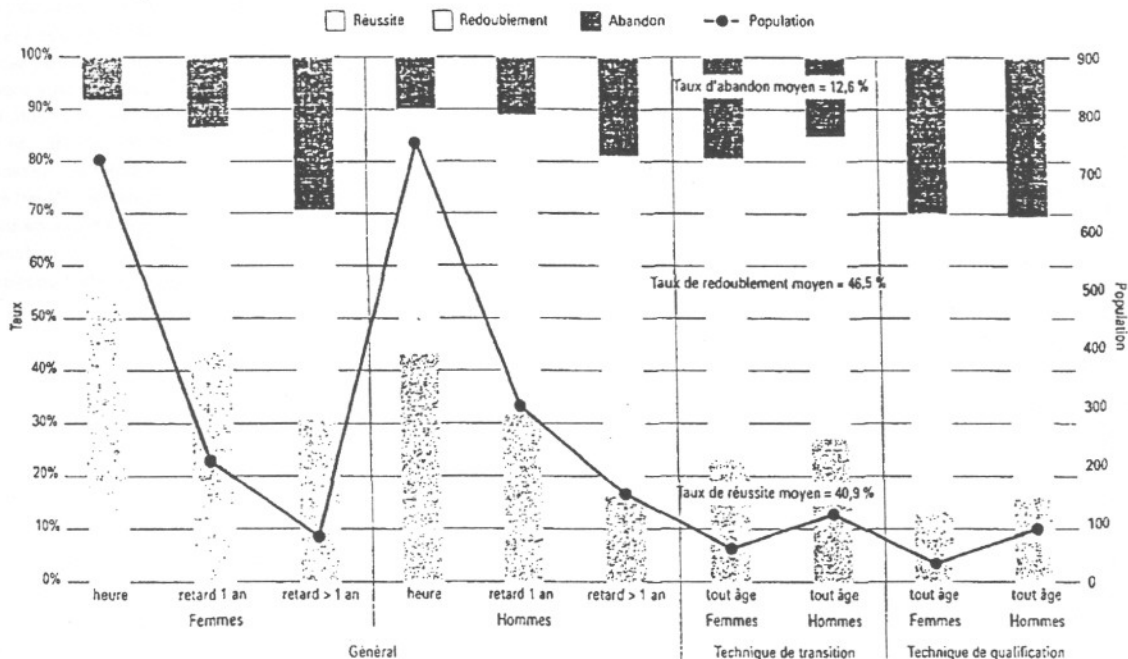
- Etudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.
- Taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieures (dans ce cas, en 2^e année).
- Taux de redoublement : pourcentage d'étudiants demeurant, l'année académique suivante, dans la même année d'études (dans ce cas, en 1^{re} année).
- Taux d'abandon : pourcentage d'étudiants non présents l'année académique suivante en Hautes Écoles ou Instituts Supérieurs d'Architecture. Population étudiée et groupes d'étudiants

Figure 1. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement de type court en Hautes écoles

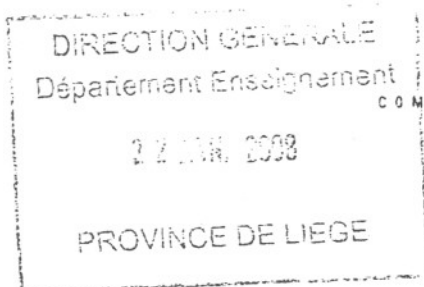


Mode de lecture : parmi les 383 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type court, sur base d'un CESS obtenu en technique de transition, 52 % d'entre elles réussissent, 35 % redoublent et le reste, soit 13 %, abandonne.

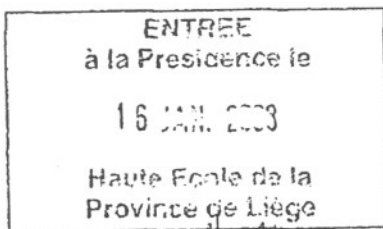
Figure 2. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement de type long en Hautes écoles et Instituts Supérieurs d'Architecture



Mode de lecture : parmi 755 étudiants masculins entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type long hors universités, sur base d'un CESS de l'enseignement général, 43 % réussissent, 47 % redoublent et le reste, soit 10 %, abandonne.



Monsieur Jacques DE CALUWE
Directeur-Président
Haute Ecole de la Province de Liège
Avenue Montesquieu, 6
4101 JEMEPPE-SUR-MEUSE



Bruxelles, le

N° 246

N/réf.: MA/MDS/BDV/TVL/mv/10.01.2008/54455

Vos correspondants : Madame Thérèse VAN LAETHEM – Monsieur Julien NICAISE

Tél : 02/213.35.97 – Tél : 02/227.33.51

E-mail : therese.vanlaethem@cfwb.be – julien.nicaise@cfwb.be

Annexe : 1

Objet : Expériences pilotes – Amélioration transition secondaire-supérieur.

Monsieur le Directeur-Président,

Nous avons le plaisir de vous transmettre ci-joint le Cahier spécial des charges relatif au marché public de services relatif à l'amélioration de la transition secondaire-supérieur – réalisation de 5 expériences pilotes associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Ce projet s'inscrit dans le cadre de la priorité n° 3 du Contrat pour l'Ecole.

Nous souhaitons attirer votre attention sur la date ultime de rentrée des dossiers, fixée au **jeudi 31 janvier 2008, 15 heures**.

Toutes les conditions requises et modalités de transmission des candidatures figurent au présent appel.

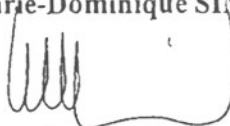
En vous encourageant à participer activement à cette mesure qui vise à améliorer l'orientation des jeunes et leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur, nous vous adressons, Monsieur le Directeur-Président, l'expression de nos salutations les meilleures.

Marie ARENA

A handwritten signature in black ink, consisting of a long, sweeping horizontal stroke that curves downwards at the end, with a smaller, more defined stroke underneath it.

Ministre-Présidente en charge de l'enseignement obligatoire

Marie-Dominique SIMONET

A handwritten signature in black ink, featuring several vertical, wavy lines on the left side that transition into a rounded, horizontal shape on the right.

Vice-Présidente et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations Internationales

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

**Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française
en charge de l'Enseignement obligatoire**

et

**Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française
et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique
et des Relations internationales**

CAHIER SPÉCIAL DES CHARGES

relatif au

MARCHÉ PUBLIC DE SERVICES

**pour la réalisation d'une étude portant sur l'amélioration de la transition entre
l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française
de Belgique par la mise en œuvre d'expériences pilotes associant des enseignants
du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.**

A. RESUME ET CONTACTS

1. Pouvoir adjudicateur

Gouvernement de la Communauté française.

2. Personnes de contact

Thérèse VAN LAETHEM (02.213.35.11 – therese.vanlaethem@cfwb.be)

Julien NICAISE (02.227.33.51 - julien.nicaise@cfwb.be)

3. Mode de passation

Marché de services par procédure négociée sans publicité.

4. Adresses de remise des offres

- **Par courrier :**

Gouvernement de la Communauté française
Cabinet de M.-D. SIMONET
A l'attention de Madame Thérèse VAN LAETHEM
Rue Belliard, 9-13
1040 – Bruxelles

ET

- **Par courriel :**

julien.nicaise@cfwb.be
therese.vanlaethem@cfwb.be

5. Date de remise des offres

Le jeudi 31 janvier 2008 à 15 heures.

B. DEROGATION

Dérogation à l'article 14 §2 (droits intellectuels) de l'annexe de l'arrêté royal du 26 septembre 1996 (publié au M.B. du 18.10.1996) établissant les règles générales d'exécution des marchés publics et des concessions de travaux publics (cahier général des charges des marchés publics de travaux, de fournitures et de services et des concessions de travaux publics).

C. DEFINITIONS

1. Délais et notifications

Pour l'exécution du présent marché et sauf convention contraire, tout délai commence à courir le lendemain du jour où s'est produit le fait qui sert de point de départ à ce délai. Lorsque la notification d'une décision ou d'une communication doit faire courir un délai, le document est notifié par lettre recommandée à la poste. Lorsque le délai est fixé en jours, il s'entend, sauf convention contraire, en jours de calendrier et il expire à la fin du dernier jour de la période prévue.

Lorsque le délai est fixé en mois, il est compté de quantième en quantième ; s'il n'existe pas de quantième dans le mois où se termine le délai, celui-ci expire à la fin du dernier jour de ce mois. Lorsque le dernier jour d'un délai est un samedi, un dimanche ou un jour férié, le délai est prolongé jusqu'à la fin du premier jour ouvrable qui suit.

2. Ministres responsables

Madame Marie ARENA, Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française, en charge de l'Enseignement obligatoire et Madame Marie-Dominique SIMONET, Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales.

Des informations relatives au marché peuvent être obtenues auprès de Madame Thérèse VAN LAETHEM au cabinet de la Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales (contact téléphonique : 02.213.35.11 - courriel : therese.vanlaethem@cfwb.be) et auprès de Monsieur Julien NICAISE au cabinet de la Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française (contact téléphonique : 02.227.33.51 - courriel : julien.nicaise@cfwb.be)

3. Maître d'œuvre

Gouvernement de la Communauté française
Place Surllet de Chokier, 15-17
1000 Bruxelles

4. Courrier

Gouvernement de la Communauté française
Cabinet de la Vice-Présidente et Ministre de l'Enseignement supérieur, Marie-Dominique SIMONET
A l'attention de Madame Thérèse VAN LAETHEM
Rue Belliard, 9-13
1040 Bruxelles.

D. LE MARCHE

1. Dispositions réglementaires applicables

Le marché est soumis à la réglementation générale relative aux marchés publics de travaux, de fournitures et de services. Tout soumissionnaire est censé connaître et accepter les dispositions reprises dans les textes légaux et réglementaires suivants :

1. La loi du 24 décembre 1993 (publiée au M.B. du 22.01.1994) relative aux marchés publics et à certains marchés de travaux, de fournitures et de services telle qu'elle a été modifiée depuis.
2. L'arrêté royal du 8 janvier 1996 (publié au M.B. du 26.01.1996) relatif aux marchés publics de travaux, de fournitures et de services, et aux concessions de travaux publics, modifié par l'arrêté du 25 mars 1999 et suivants.
3. L'arrêté royal du 26 septembre 1996 (publié au M.B. du 18.10.1996) établissant les règles générales d'exécution des marchés publics et des concessions de travaux publics, modifié par l'arrêté royal du 29 avril 1999 et suivants (+ annexe : cahier général des charges des marchés publics de travaux, de fournitures et de services, et aux concessions de travaux publics).
4. Les prescriptions du présent cahier spécial des charges.

En cas de contradiction ou de différence entre les points 3 et 4, les dispositions du présent cahier spécial des charges prévaudront.

2. Aperçu de la procédure

Dans une première phase, les offres introduites sont examinées sur le plan de leur régularité administrative. Les offres formellement irrégulières sont rejetées.

Les offres régulières au plan administratif seront examinées lors d'une deuxième phase. Cet examen a pour objectif de constituer une shortlist de soumissionnaires avec lesquels des négociations seront menées.

Ensuite vient la phase des négociations. Au terme de ces négociations, les soumissionnaires peuvent déposer une offre modifiée ou joindre des pièces supplémentaires à leur offre.

Après la clôture des négociations, les versions définitives des offres seront confrontées aux critères d'attribution. Le soumissionnaire ayant l'offre la plus intéressante sera désigné comme prestataire de services pour ce marché.

3. Objet du marché

Conformément aux termes et aux conditions du présent cahier des charges, le soumissionnaire s'engage vis-à-vis du pouvoir adjudicateur à la réalisation d'une étude dont il fera rapport final écrit portant sur « ***l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française par la mise en œuvre d'expériences pilotes*** ».

associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur ».

1. Exposé des motifs

L'entrée dans l'enseignement supérieur représente, comme c'est le cas de l'entrée dans l'enseignement secondaire, un moment crucial dans la vie de chaque étudiant. Il correspond inévitablement à de grands changements : nouvel établissement, nouveaux condisciples, nouveaux enseignants, nouvelles matières enseignées, nouvelles méthodes, nouveaux horaires, nouveau stress, ... qui sont tous, on le sait, des sources potentielles de difficultés. La communauté scientifique en a connaissance depuis de nombreuses années et si cette entrée dans l'enseignement supérieur se déroule sans, ou avec très peu de heurts, pour un certain nombre d'étudiants, ce n'est pas le cas pour d'autres.

Vu le Contrat pour l'Ecole et les objectifs qu'il fixe pour le système éducatif de la Communauté française ;

Vu l'importance que revêt le niveau de formation des populations adultes, tant pour la société dans son ensemble que pour chaque individu ;

Vu la nécessité de soutenir chaque jeune dans son orientation scolaire et professionnelle ;

Vu la nécessité de promouvoir l'école de la réussite et de lutter contre l'échec scolaire, en ce compris dans l'enseignement non obligatoire ;

Il apparaît primordial de pouvoir faciliter au mieux la transition des élèves entre les deux dernières années de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, principalement au niveau des relations entretenues entre leur corps d'enseignement respectif. Dans ce cadre, différents moyens peuvent être mis en œuvre et comprendre notamment l'échange d'informations et de documents pédagogiques relatifs à la maîtrise des savoirs et compétences par les élèves, la réalisation d'activités en commun, l'immersion temporaire précoce, la guidance lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, etc. A l'heure actuelle, ces moyens sont mis en œuvre dans des formes relativement hétérogènes, avec peu ou prou de succès, entre les différents établissements scolaires de la Communauté française. Il y a dès lors lieu de renforcer ceux-ci.

Pour atteindre cet objectif, réaffirmé au sein de la Priorité 3 du Contrat pour l'Ecole, le Gouvernement de la Communauté française, à l'initiative de la Ministre-Présidente en charge de l'Enseignement obligatoire et de la Vice-Présidente et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales, entend dès lors promouvoir **l'encadrement de cinq expériences pilotes associant des enseignants venant du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, travaillant collectivement à la maîtrise par tous les élèves des savoirs et compétences et développant chez ceux-ci les aptitudes d'autonomie et de gestion du travail personnel, renforçant ainsi, *in fine*, l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.**

2. Objet et objectifs de la prestation de services

Les prestations portent sur la réalisation, en tout, d'une étude relative à « *l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française par la mise en œuvre d'expériences pilotes associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur* ».

L'étude consistera en une mise en place, dans le cadre du Contrat pour l'École, de nouvelles expériences et/ou en un approfondissement et un renforcement d'expériences déjà existantes.

Un minimum de cinq expériences pilotes associant des enseignants venant des deux dernières années de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur seront encadrées par le ou les prestataires.

Dans un premier temps, l'étude consistera en une sélection des dispositifs pédagogiques à mettre en place ainsi qu'en une sélection des établissements scolaires y participant. Ces expériences intégreront des situations diversifiées et, a minima, des professeurs enseignant tant dans la filière qualifiante que dans celle de transition et tant dans l'enseignement supérieur de type court que dans celui de type long (Hautes écoles et universités).

Les cinq expériences pilotes devront également nécessairement intégrer des établissements scolaires de différents réseaux d'enseignement répartis sur plusieurs provinces ou régions (Région wallonne et Région de Bruxelles-Capitale).

Le choix d'expériences pilotes diversifiées de par leur méthodologie, leur public scolaire ou le nombre d'établissements scolaires qu'elles réunissent sera également une nécessité.

Une fois l'étude engagée et les établissements scolaires sélectionnés en concertation avec le Comité d'accompagnement, les équipes pédagogiques devront être accompagnées et encadrées par le ou les prestataires dans la mise en place des différents moyens facilitant la transition des élèves entre les deux dernières années de l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

A terme, les cinq expériences pilotes devront pouvoir être progressivement généralisables dans l'ensemble des établissements scolaires en Communauté française.

Une analyse de chacune des expériences pilotes et l'élaboration de recommandations et de « bonnes pratiques » à mettre en œuvre devront être réalisées.

En vue de la réalisation de cette étude, il est également demandé au prestataire de recenser les informations et les outils existants (en ce compris les études et les données statistiques) permettant d'avoir une vue générale sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française.

3. Comité d'accompagnement

Un Comité d'accompagnement chargé de l'encadrement de l'étude sera constitué. Il aura pour mission d'évaluer le travail accompli, de veiller à la cohérence des objectifs poursuivis et des moyens mis en oeuvre.

Il sera présidé conjointement par le représentant de la Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française, en charge de l'Enseignement obligatoire et par le représentant de la Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales.

Il se réunira autant que nécessaire, à la demande de ses Présidents ; le lieu, la date et l'heure des réunions étant arrêtés par ceux-ci.

Le prestataire, à savoir le ou les responsable(s) de l'étude, accompagné(s) des membres de leur équipe, assiste et participe à toutes les réunions du Comité d'accompagnement devant lequel il est chargé de présenter l'état d'avancement des travaux.

4. Forme des résultats de l'étude

Le prestataire s'engage à présenter :

- huit mois après réception du bon de commande : **un rapport intermédiaire**, en douze exemplaires papiers ainsi que sur support informatique (format Word), présentant les travaux et analyses effectués ainsi que les résultats obtenus depuis le début de l'étude.
- Au terme de la réalisation de l'étude : **un rapport final, une bibliographie complète et une synthèse originale résumant l'étude (entre cinq et dix pages)**, le tout en douze exemplaires papiers ainsi que sur support informatique (format Word). Le rapport final devra notamment détailler les expériences pilotes analysées et mises en place (contexte, résultats obtenus, difficultés, etc.), présenter un ensemble de « bonnes pratiques » pouvant être généralisées et contenir des recommandations à l'adresse de l'ensemble des partenaires de l'école en Communauté française afin d'améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Sur chacun des exemplaires des rapports intermédiaire ou final, il devra toujours être explicitement fait mention, nommément et par la pose de son logo, de l'initiative du Gouvernement de la Communauté française.

4. **Mode de passation**

Par application des dispositions visées au point C.1. « Dispositions réglementaires applicables », le marché est à considérer comme un **marché de service par procédure négociée sans publicité en application de l'article 17 § 2, 1^o, a), de la loi du 24 décembre 1993 et de l'article 120, alinéa 2, de l'arrêté royal d'exécution de la loi du 24 décembre 1993.**

5. **Montant du marché**

Les prix, HTVA et TVAC, seront exprimés en euros.

Le présent marché est un marché à prix global et forfaitaire, les prix remis comprenant tous les frais et honoraires généralement quelconques du prestataire.

Les soumissionnaires doivent fournir toutes les indications nécessaires à permettre la vérification des prix offerts.

Le montant maximum du marché est fixé à 120.000 euros, TVA, participation aux frais généraux, frais administratifs et tout autre frais compris. Le prestataire sera censé avoir inclus dans le prix total toutes les prestations nécessaires à la bonne fin du projet et joindra à son offre un budget détaillé.

Tous les risques, à savoir notamment les difficultés d'exécution, l'importance réelle des prestations, les risques liés au coût de la main d'œuvre sont à charge du prestataire.

Le prix remis par le prestataire retenu ne sera, en aucun cas, soumis à révision.

Les honoraires dus par la Communauté française au prestataire seront conjointement pris en charge sur les crédits de la Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française, en charge de l'Enseignement obligatoire (50%) et de la Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales (50%).

6. Début et fin des prestations

L'étude débutera **le 15 février 2008**.

Le rapport final de l'étude sera remis le 14 mai 2009 au plus tard, soit 15 mois après le début des prestations.

7. Critères de sélection

L'institution postulant pour prendre en charge cette étude doit offrir les garanties d'un travail de qualité et du respect des délais impartis.

La sélection qualitative des candidats relative à la capacité technique s'effectuera conformément à l'article 71 § 1^{er} et 2 de l'arrêté royal du 8 janvier 1996 sur base des critères suivants :

- Expérience de l'institution dans les domaines concernés par la présente étude.
- Qualité des prestations de recherche entreprises antérieurement par l'institution.
- Expériences en matière de recherche des personnes proposées d'une part, comme responsables de recherche et, d'autre part, comme chargées de travailler sur la recherche.

Si plusieurs institutions ou services de recherche s'associent pour postuler, la candidature déposée précisera les coordonnées de l'institution qui apportera les garanties précisées ci-dessus et qui sera seule partie contractante responsable.

CAHIER SPECIAL DES CHARGES .

Les critères d'attribution du marché sont les suivants :

- Méthode de travail et méthodologie proposée pour l'étude.
- Lisibilité et cohérence de l'offre et du plan de travail, y compris les étapes intermédiaires.
- Délais d'exécution du marché.
- Prix.

E. L'OFFRE

1. Contenu de l'offre

En vertu de l'article 90 de l'arrêté royal du 8 janvier 1996, l'offre doit obligatoirement contenir les éléments suivants :

1. Identification du soumissionnaire : les noms, prénoms, qualité ou profession, nationalité et domicile du soumissionnaire ou, lorsque celui-ci est une société, sa raison sociale ou dénomination, sa forme, sa nationalité et son siège social.
2. Le numéro et le libellé du compte soumissionnaire ouvert auprès d'un établissement financier.
3. La durée de validité de l'offre.
4. Le prix.
5. La description de la mission et des services.
6. Les réponses à toutes les autres exigences formulées aux chapitres précédents.

En outre, l'offre comprendra :

- Un descriptif circonstancié du projet d'étude.
- Une méthodologie de travail.
- Un budget de réalisation ventilé par tâches et par postes.
- Un calendrier d'exécution détaillé.

L'offre est signée par le soumissionnaire ou son mandataire.

Les documents et toutes les autres informations exigées par le cahier spécial des charges doivent être joints à l'offre.

2. Présentation des offres

Le soumissionnaire établit son offre par écrit en langue française. Les documents sont signés par le soumissionnaire ou son mandataire.

L'offre, datée et signée par le soumissionnaire ou son représentant, doit être établie en trois exemplaires originaux en respectant toutes les exigences de ce cahier des charges. Elle reprendra dans l'ordre les différents points prévus au point D.1. « Contenu de l'offre » ci-dessus et sera accompagnée de tous les documents requis par le présent cahier.

La date limite d'introduction des offres est fixée au jeudi 31 janvier 2008 à 15 heures. Toute offre arrivée après cette date ne sera pas prise en considération.

Les offres sont à adresser par courrier recommandé au Gouvernement de la Communauté française, Cabinet de la Vice-Présidente et Ministre de l'Enseignement supérieur M.-D.SIMONET, à l'attention de Madame Thérèse VAN LAETHEM, Rue Belliard, 9-13 à 1040 Bruxelles, et, en même temps, par voie informatique aux deux adresses électroniques suivantes : julien.nicaise@cfwb.be et therese.vanlaethem@cfwb.be

3. Portée de l'offre remise par le soumissionnaire

La remise d'une offre par un soumissionnaire implique pour ce dernier le respect de toutes les clauses contenues dans le présent cahier des charges. Les propositions présentées par le prestataire en réponse aux clauses ou questions y figurant constituent des engagements de sa part. Le contenu de son offre fera d'ailleurs partie intégrante du contrat, de même que les précisions qu'il donnera aux demandes d'éclaircissement qui lui seront éventuellement adressées.

En cas de divergence entre l'offre et le cahier spécial des charges, ce dernier prévaudra.

En fonction de l'attribution du marché, le soumissionnaire garantit l'adéquation de ses prestations aux besoins exprimés par le cahier spécial des charges.

4. Délai de validité de l'offre

Les soumissionnaires restent engagés par leur offre pendant un délai de 60 jours calendrier, prenant cours le lendemain du jour limite fixé pour le dépôt des offres.

Les soumissionnaires peuvent néanmoins fixer eux-mêmes un délai plus long de validité de leur offre.

5. Législation sociale

A tout moment de la réalisation du marché, le prestataire répond aux conditions mentionnées au §3 et §4 de l'article 90 de l'arrêté royal du 8 janvier 1996. Notamment, le pouvoir adjudicateur se réserve le droit de contrôler le respect de cette législation durant toute la durée de la mission.

6. Suggestions

Les soumissionnaires sont autorisés à présenter toutes les variantes libres qui leur semblent utiles. Il est rappelé qu'une variante libre peut s'appliquer selon les termes de l'exposé des motifs de la Loi du 24.12.1993, tant à la conception qu'à l'exécution du projet établi par l'administration, quelle que soit la portée des modifications techniques qui, en cas d'acceptation, seraient apportées au projet de base. Elle est toujours due à l'initiative des soumissionnaires. Une variante libre n'est pas limitée à l'objet décrit par le présent cahier spécial des charges, mais bien au but poursuivi et sans préjudice du point E.4. « Changement de personnel » ci-dessous.

7. Sous-traitance

Dans le cadre du présent marché, le soumissionnaire peut faire appel à des ressources humaines par la voie de la sous-traitance. En ce cas, la soumission doit préciser la nature et l'ampleur de cette sous-traitance, dans le respect des critères particuliers énoncés au point C. « le marché » et des dispositions suivantes.

En cas de sous-traitance, le soumissionnaire s'engage à demander préalablement l'accord écrit du pouvoir adjudicateur. Il est expressément convenu que le soumissionnaire est responsable du fait de ses sous-traitants.

En toute hypothèse, et sans préjudice à l'application du point E.4. « Changement de personnel », le soumissionnaire est seul et pleinement responsable de la bonne exécution du marché.

8. Attribution du marché

Dans tous les cas, l'autorité compétente pour l'attribution du marché est le Gouvernement de la Communauté française représenté par la Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française, en charge de l'Enseignement obligatoire et la Vice-Présidente du Gouvernement de la Communauté française et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales.

L'autorité compétente se réserve le droit de ne pas donner suite à la procédure d'attribution et de ne pas attribuer le marché. Dans ce cas, tous les soumissionnaires en sont informés. Ils n'ont droit à aucune indemnité.

L'autorité compétente se réserve également le droit de refaire la procédure, au besoin suivant un autre mode.

9. Réception

Les opérations de réception relatives à la fin du marché sont fixées par les articles 74 et 75 du cahier général des charges, Annexe de l'arrêté royal du 26 septembre 1996.

Art 74 § 1^{er} : Les services qui ne satisfont pas aux clauses et conditions de marché ou qui ne sont pas exécutées conformément aux règles de l'art sont recommencées par le prestataire. A défaut, ils se font d'office, à ses frais, risques et périls, sur l'ordre du pouvoir adjudicateur. En outre, le prestataire de service est passible des amendes et pénalités pour inexécution des clauses et conditions du marché.

La réception des services décrite dans les articles 74 et 75 est définitive sous réserve des garanties proposées par le soumissionnaire dans son offre.

10. Facturation et paiement

Le paiement sera exécuté en deux tranches, après remise d'une facture, datée et signée, établie en trois exemplaires originaux avec la mention « certifié sincère et véritable à la somme de euros », le montant étant indiqué en toutes lettres.

La première tranche d'un montant équivalant à 8/15^{ème} du budget total, TVA et/ou participation aux frais généraux compris, sera exécutée après remise et approbation par le comité d'accompagnement du rapport intermédiaire.

La seconde tranche d'un montant équivalant à 7/15^{ème} du budget total, TVA et/ou participation aux frais généraux compris, sera exécutée après remise et approbation par le comité d'accompagnement du rapport final.

Le prestataire est tenu, pour l'ensemble des documents, des pièces et de la correspondance, d'utiliser la langue française.

11. Cautionnement

En référence à l'article 5 §1^{er} de l'annexe à l'arrêté royal du 26.09.1996 intitulée « Cahier général des charges des marchés publics de travaux, de fournitures et de services et des concessions de travaux publics », il est prévu un cautionnement de 5% du montant initial du marché.

Le présent marché de service est considéré comme appartenant à la catégorie A.8, services de recherche et développement.

12. Personnes responsables de la bonne fin du marché

Le prestataire indique au Gouvernement de la Communauté française, dans les dix jours de calendrier à dater de la notification du marché, le nom d'une personne responsable de la bonne fin du marché, étant entendu que le responsable scientifique, doit lui, être désigné nominativement dans l'offre.

F. DISPOSITIONS DIVERSES

1. Obligation des parties

Les parties s'engagent à collaborer de bonne foi, en vue de la réussite de l'opération et à respecter toutes les obligations résultant de ce cahier des charges.

2. Garanties

Le prestataire garantit que le marché sera réalisé selon les meilleures règles de l'art, compte tenu des éléments de l'offre retenus au moment de la conclusion du contrat.

3. Droits de propriété intellectuelle

Tous les droits de propriété intellectuelle (droits d'auteur, droits voisins, droits *sui generis*, copyright, etc.) portant sur les œuvres créées par le soumissionnaire, ses consultants ou sous-traitants en exécution du présent marché seront, au fur et à mesure de leur création, cédées de manière exclusive à la Communauté française. Le prix payé par la Communauté française pour une telle cession est compris dans le prix du présent marché.

Le soumissionnaire garantit que les fournitures, services et œuvres qu'il serait amené à livrer à la Communauté française ne constituent pas une contrefaçon de brevets ou de droits de propriété intellectuelle et ne violent aucun droit appartenant à des tiers.

Le prestataire assurera à ses propres frais et sans limitation de montant la défense de la Communauté française dans toute action menée contre la Communauté française lorsque ladite action a pour but de faire valoir que les fournitures, services et œuvres sont constitutifs d'une contrefaçon d'un droit intellectuel ou de brevets. Il supporte tous les frais, dommages et intérêts et droits de justice mis à charge de la Communauté française à l'occasion de ces actions.

Le prestataire paiera ce qui pourrait être accordé ou adjugé contre la Communauté française dans le cadre de ladite action, pour autant que la Communauté française notifie, par écrit et sans délai, la demande dont il s'agit et que le prestataire puisse participer pleinement à la défense.

Si au cours, à la fin ou après l'exécution du présent marché, le prestataire désire faire une communication ou une publication sur tout ou partie des œuvres créées dans le cadre de celui-ci (article scientifique, article de presse, participation à un colloque, conférence, interview, etc.), il doit notifier cette intention à la Communauté française et obtenir préalablement son aval. Dans tous les cas, il devra être explicitement fait mention, nommément et par la pose de son logo, de l'initiative du Gouvernement de la Communauté française.

4. Changement de personnel

Sauf en cas de force majeure, le personnel du prestataire tel que proposé dans l'offre ne pourra pas être remplacé en cours de mission.

Si le personnel du prestataire doit être remplacé, il le sera par un autre de compétences au moins égales à celles du personnel en fonction au moment du changement, et au courant de la problématique traitée par son prédécesseur. La Communauté française se réserve le droit d'agréer ou non, la proposition. Dans tous les cas, la mise au courant du remplaçant ne donne pas lieu à facturation et est prise en charge intégralement par le prestataire.

Un remplacement non impérieusement justifié du personnel du prestataire sera un cas de résiliation du contrat sans qu'il puisse être réclamé à la Communauté française autre chose que le paiement des prestations réellement effectuées dans le cadre du présent marché.

5. Règlement des litiges

La fin du marché est réglée par les articles 74 et 75 § 1^{er} de l'Annexe de l'Arrêté royal du 26.09.1996 reprenant le Cahier général des charges des marchés publics de travaux, de fournitures et de services et des concessions de travaux publics.

En cas de difficultés ou de divergences constatées dans l'interprétation ou l'exécution du présent cahier des charges, en cas de lacunes de celui-ci et plus généralement en cas de litiges, les parties conviennent de se réunir et de rechercher de bonne foi une solution. A défaut d'accord et avant de faire valoir leurs droits en justice, les parties pourront convenir de faire appel à un ou plusieurs experts désignés de commun accord.

Le présent marché est soumis à la législation belge. En dernière instance, seuls seront compétents les tribunaux de Bruxelles.

6. Force majeure

Ne seront considérés comme cas de force majeure que les faits reconnus comme tels par la loi ou la jurisprudence.
