



***Un outil et un processus pour identifier et valoriser les
compétences acquises par les étudiants grâce à une
expérience bénévole***



N° 2016-1-KA201-023866-FR01

Juin, 2018, Karel de Grote Hogeschool, Wouter Smets & Sofie Peetroons

Version française : iriv conseil, Paris, coordination par dr Bénédicte Halba, traduction par Mayline Martin & post-édition par Mathias Guivarch

Version française- iriv conseil- Paris 2018

Sommaire

DEFINITION	6
LA SIGNIFICATION DE CONNAISSANCE	6
LA SIGNIFICATION DE COMPETENCE	6
LA SIGNIFICATION D'ATTITUDE	7
LE CADRE EUROPEEN DE REFERENCE : 8 COMPETENCES CLEFS	7
LE LIEN ENTRE LES COMPETENCES CLEFS, LES COMPETENCES ACQUISES A L'ECOLE ET LORS DU TRAVAIL BENEVOLE	8
CONCEVOIR UNE EDUCATION ORIENTEE VERS LES COMPETENCES	10
À TRAVERS DES COURBES D'APPRENTISSAGE	10
À PARTIR DE LA REALITE	10
APPRENDRE DES QUESTIONS	10
APPRENTISSAGE FORMEL	12
APPRENTISSAGE INFORMEL	12
APPRENTISSAGE NON FORMEL	14
INTRODUCTION	15
ÉLÉMENTS CLEFS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE	16
TACHES D'ÉVALUATION FORMATIVE	16
POSER DES QUESTIONS	16
DONNER DES FEEDBACK, FEED-FORWARD AND FEED-UP	17
COMPÉTENCES INTELLECTUELLES	19
ÉTAT D'ESPRIT DE DÉVELOPPEMENT	19
1. ÉTAT D'ESPRIT FIXE	20
2. ÉTAT D'ESPRIT DE DÉVELOPPEMENT	20
TALENT ET EFFORT	22
PERFORMANCE ET AVIS	22
L'IMPORTANCE DES EDUCATEURS ET DES ENSEIGNANTS	23
CHANGER D'ÉTAT D'ESPRIT	24
UN CLIMAT POSITIF	26
4 NIVEAUX EN COMMUNICATION	27
CONTENU	27
RELATION	27
PERCEPTION	27
RECONNAISSANCE	27
ÉCOUTE ACTIVE	28
ENSEIGNEMENT ET PORTFOLIO AXES SUR LES COMPETENCES	29
LE PORTFOLIO AXE SUR LE DÉVELOPPEMENT	29
L'ÉVALUATION DU PORTFOLIO	30
RECONNAÎTRE ET VALIDER LES COMPETENCES	30
ÉVALUER LE PORTFOLIO	32
COLLECTER LES PREUVES DES COMPETENCES DANS LE PORTFOLIO	32
PHASE INTRODUCTIVE : LE ROLE DU BENEVOLAT	35
BUTS	35
LA FENÊTRE DE JOHARI	35
PHASE 1 : DÉCRIRE L'EXPERIENCE DU BENEVOLAT	36

PHASE 2 : REFLECHIR SUR L'ACTION.....	37
SUR QUOI POUVEZ-VOUS REFLECHIR ?.....	37
1. EXPERIENCES	37
2. SENTIMENTS	37
3. FACTEURS INFLUENÇANT CES ACTIONS	37
PHASE 3 : EXPRIMER L'EXPERIENCE EN TERMES DE COMPETENCES.....	38
TRADUCTION DES COMPETENCES ACQUISES POUR FAIRE CORRESPONDRE LES COMPETENCES A L'ECOLE	38
AUTO-EVALUATION	38
ÉVALUATION POSITIVE/RETOUR DES ENSEIGNANTS ET EDUCATEURS.....	38
PHASE 4 : PLAN D'ACTION.....	39
EN PRATIQUE 1 :	40
LE LIEN ENTRE LES COMPETENCES CLEFS, LES COMPETENCES ACQUISES A L'ECOLE ET LES COMPETENCES ACQUISES AU COURS D'UN TRAVAIL BENEVOLE.....	40
EN PRATIQUE 2 : DIFFERENTS TYPES D'APPRENTISSAGE.....	42
A. INDIQUEZ OU SE SITUENT LES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SUIVANT	42
B. DECRIRE LES CARACTERISTIQUES ESSENTIELLES DE (1) L'APPRENTISSAGE FORMEL (2) APPRENTISSAGE INFORMEL (3) APPRENTISSAGE NON FORMEL, SUR LA BASE DE CERTAINS CONCEPTS CLEFS.....	43
EN PRATIQUE 3 : EXEMPLES D'EVALUATION FORMATIVE	44
CARTES POSTALES	44
DEUX ETOILES & UN SOUHAIT.....	44
LISTE.....	44
COLLAGES.....	44
UN QUESTIONNAIRE DE VERIFICATION RAPIDE	44
EN PRATIQUE 4 : ÉTAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT	45
A. REMPLISSEZ LE TABLEAU AVEC LES DECLARATIONS DES ETUDIANTS/ENSEIGNANTS.....	45
B. ACCROITRE LA SENSIBILISATION DES ETUDIANTS ET DES EDUCATEURS	47
C. DISCUSSION : COMMENT LES « AFFIRMATIONS D'UN ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT » PEUVENT-ELLES ETRE PERTINENTES POUR L'OUTIL SCHOLA ?	48
EN PRATIQUE 5 : COMMUNICATION POSITIVE	49
A. STATUE.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
B. ÉTAT D'ESPRIT.....	50
C. CARTES DE COACHING.....	51
VERSION 1 : INDIVIDUELLEMENT.....	51
VERSION 2 : EN DUO	51
D. TRAVAILLER AVEC DES IMAGES.....	53
EN PRATIQUE 7 : PORTFOLIO	54
A. BRAINSTORMING: QUELLES AUTRES METHODES DE COLLECTE SONT POSSIBLES ?.....	54
B. DESSINEZ UNE MATRICE POUR CARTOGRAPHIER LES COMPETENCES ET RELIEZ-LES AUX CRITERES	54
EN PRATIQUE 7 : PHASE D'INTRODUCTION : LE ROLE DU BENEVOLAT.....	55
ATELIER 1 : FIGURE BENEVOLE.....	55
ATELIER 2 : ORIGAMI AVEC UNE FIGURE BENEVOLE	56
ATELIER 3 : DEBAT SUR LE « STYLE OXFORD ».....	57
ATELIER 4 : JEU DE ROLE	58
EN PRATIQUE 8 : CONCEVOIR SON PORTFOLIO — BRAINSTORMING & DISCUSSION GENERALE	59

Recommandations pour le lecteur

Les modules et les exemples que vous trouverez dans ce manuel devront clairement être mis en œuvre dans des situations particulières et adaptées au contexte particulier dans lequel vous travaillez. En ce sens, la meilleure chose à faire pour que les exercices aient un résultat concret est de penser et d'imaginer comment ils pourraient impliquer vos élèves. N'oubliez pas d'être aussi créatif que possible et essayez d'imaginer comment vos élèves pourraient réagir et se comporter pendant les exercices proposés.

Juste quelques réflexions avant de mettre en œuvre les activités proposées :

1. Quels avantages pourraient découler d'une activité ou d'une autre ?
2. De quoi vos élèves pourraient-ils avoir besoin ?
3. Dans quelle situation pourriez-vous utiliser les exercices proposés ?
4. Comment puis-je aider les élèves à participer à l'exercice ?
5. Quels sentiments les élèves qui participent aux activités peuvent-ils éprouver ?
6. Quelles activités pourraient avoir un impact permettant à vos élèves de surmonter les difficultés spécifiques qu'ils pourraient rencontrer au cours de leurs activités bénévoles ?

Rappelez-vous bien qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'utiliser les exercices proposés. Tout dépend du contexte, des personnes et de leurs besoins spécifiques... et plus particulièrement de votre créativité et votre capacité à évaluer et construire un environnement d'apprentissage fonctionnel.

L'approche basée sur la compétence

La principale référence ici est le Cadre européen publié par la Commission européenne — «Huit compétences clés» (CE, Bruxelles 2006)- les explications fournies sont principalement basées sur ce cadre.

Définition des compétences clés

Chaque citoyen a besoin d'un large nombre de compétences clés pour être flexible pour s'adapter à un monde en évolution rapide. L'éducation a un rôle social et économique à jouer dans ce domaine. L'éducation joue un rôle en s'assurant que chaque citoyen acquiert les compétences nécessaires pour être capables de s'adapter rapidement et avec souplesse aux changements.

Les **compétences** sont définies comme :

Un ensemble de connaissance, de compétences et d'attitudes dans un certain contexte.

Les **compétences clés** sont celles dont vous avez besoin pour :

Votre développement personnel, une citoyenneté active et une inclusion sociale et dans l'emploi

La signification de connaissance

Comparée aux compétences et aux attitudes, la connaissance est généralement la plus facile à développer. L'acquisition de connaissances est possible de différentes manières : par la formation, par l'autoapprentissage, l'apprentissage sur le lieu de travail, etc. L'acquisition de connaissances implique souvent l'acquisition de compétences. L'idée est que vous ayez l'intention de mettre en pratique ce que vous savez.

La signification de compétence

Avec le mot « connaissance », nous nous référons à la capacité de convertir la connaissance en pratique et d'accomplir certains actes.

- Les compétences peuvent être développées par l'entraînement, l'exercice répétitif et la routine ;

- Les compétences consistent à effectuer correctement certaines actions (techniques) et à mettre en pratique les connaissances acquises.

La signification d'attitude

Votre attitude détermine la volonté et/ou la capacité d'adopter un certain comportement. C'est en grande partie déterminé par vos normes, valeurs, motivations et motivations personnelles. L'attitude est difficile à développer parce qu'elle est très liée à votre identité et n'a pas lieu de façon consciente.

Les exemples d'attitudes sont : volonté d'apprendre, sens de l'initiative, esprit positif, persévérance, adaptabilité, esprit de coopération, et détermination.

Durant la formation ou d'autres formes d'apprentissage, il est important de prendre en compte toutes les croyances obstructives telles que « *Je ne pourrai jamais faire ça* », « *Je ne peux pas faire d'erreur* », etc. Trouver des convictions positives aide à pouvoir les mettre en application. Apprendre n'est pas seulement une question de vouloir ou de ne pas vouloir. Motivation, intelligence, talent et opportunité jouent également un rôle.

Le cadre européen de référence : 8 compétences clés

Les compétences suivantes peuvent être identifiées et évaluées lorsque les jeunes rencontrent des difficultés à l'école. Dans ce cas, leurs compétences sont (aussi) évaluées sur la base de leurs expériences volontaires.

- 1- **Communication dans la langue maternelle** : la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit ;
- 2- **Communication en langues étrangères** : la faculté décrite au point précédent, à laquelle s'ajoutent des compétences de médiation (résumer, paraphraser, interpréter ou traduire) et de compréhension des autres cultures ;
- 3- **Compétences en mathématiques ainsi qu'en science et en technologie** : une maîtrise solide du calcul, la compréhension du monde de la nature et la faculté d'appliquer les connaissances et les technologies aux besoins de l'homme (comme la médecine, le transport ou la communication) ;
- 4- **Compétence numérique** : l'usage sûr et critique des technologies de l'information et de la communication au travail, dans les loisirs et dans la communication ;

- 5- **Apprendre à apprendre** : l'aptitude à gérer efficacement soi-même son apprentissage, à la fois de manière individuelle et en groupe ;
- 6- **Compétences sociales et civiques** : l'aptitude à participer de manière efficace et constructive la vie sociale et professionnelle et à s'engager dans une participation civique active et démocratique, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées ;
- 7- **Esprit d'initiative et d'entreprise** : l'aptitude à passer des idées aux actes par la créativité, l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets ;
- 8- **Sensibilité et expression culturelles** : l'appréciation de l'importance de l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.

Le lien entre les compétences clés, les compétences acquises à l'école et lors du travail bénévole

Compétences clés	Compétences acquises à l'école	Compétences acquises en tant que bénévole
1. Communication dans sa langue maternelle	Compétence de base fondamentale : l'alphabétisation Apprendre la langue nationale/la langue maternelle peut être différente (pour les élèves issus de l'immigration)	Être capable de répondre aux questions posées par le public de l'association à la fois de manière orale et écrite
2. Communication dans une langue étrangère	Compétence de base fondamentale : langue Apprendre une langue étrangère (Anglais pour la plupart des pays européens, une autre langue pour les Anglais)	Être capable d'expliquer à des « étrangers » le but principal de l'association, ses activités et ses résultats...
3. Compétence en mathématiques, en science et technologie	Compétence de base fondamentale : arithmétique Les mathématiques à partir du niveau de l'école primaire	Être capable de construire un budget, un bilan, de collecter les données financières concernant l'association (ressources/dépenses)

4. Compétence numérique	Compétences de base fondamentale en technologie de l'information et de la communication (TIC) Accès à l'ordinateur depuis l'école primaire	Pour pouvoir développer le site web de l'association, un weblog pour améliorer la communication avec son public
5. Apprendre à apprendre	Apprendre à apprendre des soutiens Tout type d'activité	Être capable d'expliquer aux autres volontaires les tâches à accomplir, de développer tout document expliquant le contenu de la mission
6. Compétences sociales et civiques	Certaines activités « optionnelles » visent à valoriser un travail collectif lié à « l'apprentissage social et civique »	Être capable de sensibiliser le grand public à un problème spécifique de la société pour pouvoir défendre une cause
7. Sens de l'initiative et de l'entreprise	Toute activité destinée à développer la pensée critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive	Être capable de créer et de mettre en place une activité au sein de l'association Être capable de créer sa propre association
8. Compétence et expression culturelle	La plupart des activités telles que la peinture, le dessin, le théâtre, la musique...	Être capable d'exprimer une perspective différente en prenant en considération un contexte donné Être capable d'impliquer différentes cultures

Concevoir une éducation orientée vers les compétences

Nous offrons un certain nombre d'options dans lesquelles l'éducation basée sur les compétences peut avoir lieu. En pratique, ces différentes approches peuvent se chevaucher ou se mélanger.

À travers des courbes d'apprentissage

L'éducation par les compétences basées sur les courbes d'apprentissage s'appuie sur une partie du programme d'études des compétences. Un fort accent sera mis sur le processus systématique de développement des compétences.

On peut développer des « compétences génériques » par exemple des compétences plus spécifiques telles que « compétences de réflexion », « apprentissage collaboratif », « compétences de communication »...

Ces courbes d'apprentissage sont ensuite liées à des formes de travail et d'évaluation qui assurent une complexité croissante et un soutien et une orientation décroissante. L'objectif est de développer plus d'autogestion, de responsabilité personnelle, de capacité de réflexion, de coopération active.

À partir de la réalité

Dans l'éducation basée sur les compétences, nous partons souvent de situations réalistes ou de problèmes réels. C'est principalement le cas des cours préparant à une profession spécifique. Cependant, cette approche peut également être utile pour tous les cours, car, de cette manière, l'environnement d'apprentissage est élargi.

Apprendre des questions

Dans l'éducation basée sur la compétence, basée sur la demande, nous commençons par apprendre des questions qui sont formulées par les étudiants. Sur cette base, un plan de développement personnel est alors conçu. Ici aussi, l'élément induit par la demande dans la formation augmente progressivement.

Dochy & Nickmans distingue deux sous-catégories :

- Des tâches authentiques qui augmentent progressivement dans la complexité et la diminution des conseils. La supervision consiste à répondre aux questions d'apprentissage. Cela signifie travailler avec des plans de développement

personnel dans lesquels les problèmes pratiques de l'étudiant forment le point de départ du processus éducatif.

- Le processus éducatif commence par une tâche ouverte. Sur cette base, l'étudiant établit un plan de développement personnel décrivant comment et sur quelles compétences il travaillera. Une matrice de compétences constitue le cadre qui spécifie quelles compétences doivent être développées au cours de quelle période et à quel niveau. Ici, les apprenants ont une grande responsabilité pour leur propre processus d'apprentissage et l'enseignant assume le rôle de guide. Cette approche suppose que les apprenants finissent naturellement avec le contenu d'apprentissage nécessaire. (Dochy, 2005)

En pratique 1 (p 40)

⇒ ***Appliquez à votre propre école***

Types d'apprentissages

De nombreuses définitions ont été publiées sur les différents types d'apprentissages. Les principales viennent du glossaire publié par le CEDEFOP (2002). Dernièrement, l'UNESCO a actualisé ces définitions.

Apprentissage formel

L'apprentissage formel est une forme d'apprentissage structuré dans le processus d'apprentissage (par exemple en termes d'objectifs) et où le temps est spécialement consacré à l'apprentissage. Cette forme d'apprentissage a lieu dans des établissements d'enseignement et de formation réguliers. C'est un processus d'apprentissage intentionnel et il concerne des activités d'apprentissage planifiées (CEDEFOP, 2002).

Centrées sur le lieu de travail, nous entendons par apprentissage formel toutes les activités dont l'organisation est impliquée dans la planification, le contrôle et/ou le contrôle de l'apprentissage (Weistra, 2011). L'apprentissage formel peut avoir lieu sur et hors du lieu de travail. Des exemples d'apprentissage formel sur le lieu de travail sont les stages, les ateliers sur le lieu de travail, etc. (Kyndt, Michielsen, Van Nooten, Nijs & Baert, 2011).

Apprentissage informel

En plus de l'apprentissage formel, qui a lieu consciemment et systématiquement, nous avons aussi un apprentissage informel. Beaucoup d'apprentissages des élèves, en particulier en dehors de l'école, sont des apprentissages informels. L'apprentissage a lieu parce que le contexte pour les élèves est significatif. **La situation provoque l'apprentissage.** En conséquence, ce type d'apprentissage est également **durable** : les nouvelles expériences génèrent des connaissances, des compétences ou des idées. Souvent le résultat est un mélange de tous ces trois. C'est certainement le cas si cet apprentissage a lieu en collaboration ou en consultation avec d'autres. L'apprentissage informel est donc toujours lié au rôle actif de ceux qui apprennent. L'apprentissage informel est également très attrayant dans l'éducation en raison de ces caractéristiques. L'influence croissante des sources d'informations numériques semble également favoriser l'apprentissage informel.

L'apprentissage informel est plus probable lorsque les devoirs sur lesquels travaillent les étudiants reposent (au moins sur une partie) **sur leur propre initiative et sur leurs**

propres choix. L'apprentissage informel est souvent efficace lorsque les élèves sont forcés de penser par eux-mêmes.

L'apprentissage formel, dans lequel peu est laissé à la coïncidence, est efficace et efficient pour certains objectifs, par exemple lorsque l'élève sait quoi apprendre, changer ou améliorer. Dans la phase précédente, dans laquelle l'étudiant doit explorer ce qui se passe, comment cela se rapporte à ses propres connaissances antérieures, ce qui pourrait être difficile, etc., le mode d'apprentissage informel est plus utile. Définir un sujet trop rapidement tue l'initiative et prive les élèves de l'opportunité d'utiliser et de renforcer les connexions dans leur cerveau. La collaboration est très efficace dans cette phase d'orientation (Janson, 2014).

En bref, l'apprentissage informel se caractérise par un **faible degré de planification et d'organisation en termes de contexte, de soutien, de temps et d'objectifs.** Les opportunités d'apprentissage informel ne sont pas limitées à un contexte spécifique. L'apprentissage informel résulte des activités quotidiennes où l'apprentissage n'est pas l'objectif principal. Dans l'apprentissage informel, nous apprenons de manière autonome sans « enseignant » impliqué (Kyndt & Raes). Aucune stratégie d'apprentissage spécifique n'est suivie, il n'y a généralement **pas d'évaluation ou de certification officielle** (Apprentissage informel, 2013).

Bien qu'il soit souvent fait une distinction stricte entre apprentissage formel et informel, cette distinction doit être nuancée. Après tout, **chaque activité d'apprentissage a des caractéristiques à la fois formelles et informelles** (Colley, Hodkinson et Malcolm, 2003). En d'autres termes, la distinction entre l'apprentissage informel et formel ne doit pas être considérée comme une dichotomie, mais plutôt comme un **continuum.**

Nous pouvons considérer le concept « d'apprentissage informel » comme un terme collectif avec différentes formes. Van der Klink dessine un cercle avec quatre quadrants.

Non intentionnel	Intentionnel
Implicite Comment une nouvelle équipe de football apprend-elle à communiquer et à jouer les uns avec les autres	Par l'organisation Vous confiez les tâches à une personne : vous la mettez dans un projet sur un sujet qu'il maîtrise peu
Accidentel Comment quelqu'un apprend-il à utiliser le téléphone lui-même parce que la secrétaire vient d'avoir un jour de congé	Par l'individu Quelqu'un décide d'accompagner un collègue expérimenté pour apprendre comment il supervise efficacement les projets finaux

Les quadrants de la moitié gauche contiennent les formes qui se produisent habituellement inconsciemment ou involontairement chez un être humain : l'apprentissage implicite et accessoire. En cela, la personne n'apprend pas pour apprendre, mais parce que la situation l'exige.

La moitié droite contient les deux formes intentionnelles : l'apprentissage informel conduit par l'individu et l'organisation (école). L'apprentissage informel nécessite un « modèle mental entièrement différent ». La gestion de l'apprentissage informel commence par la question : « Quelles interventions devrais-je faire dans la nature du travail ? Cela peut être n'importe quoi : enrichissement du travail, stage, travail bénévole... Ce sont souvent de petites interventions : en changeant la forme, vous créez la possibilité que des choses très différentes émergent, qui à leur tour sont une incitation à l'apprentissage. (Klink, 2017)

« Ce que je trouve fascinant, c'est que nous apprenons souvent de manière informelle sans en être conscients, si nous voulons tirer le meilleur parti de ces expériences, nous devons en parler ensemble, si nous ne le rendons pas explicite, les gens n'arriveront pas à la conclusion qu'ils ont appris. C'est comme un poisson dans un bocal qui ne s'aperçoit pas non plus qu'il est dans l'eau. Jusqu'à ce que vous le retirez. Vous devriez aussi faire cela avec ces gens, assurez-vous qu'ils ont des conversations sur ce qu'ils ont fait » (Klink, 2017, Stompedisse, 2017).



Apprentissage non formel

L'éducation non formelle est généralement organisée en dehors du système éducatif ordinaire (par exemple par des associations culturelles et sociales...). Cela implique un **apprentissage intentionnellement organisé et structuré**. Le transfert de connaissances se fait via un éducateur. Les certificats d'éducation non formelle ne sont généralement pas reconnus par le ministère, mais ont une valeur ajoutée sur le marché du travail.

En pratique 2 (p. 42)

⇒ **Pratiquez les différents types d'apprentissages**

L'évaluation formative

La théorie de l'évaluation formative est très vaste, et de nombreuses suggestions importantes pourraient donc être faites pour approfondir ou approfondir la question. Une introduction digne de confiance pourrait être trouvée dans le travail de Dylan William.

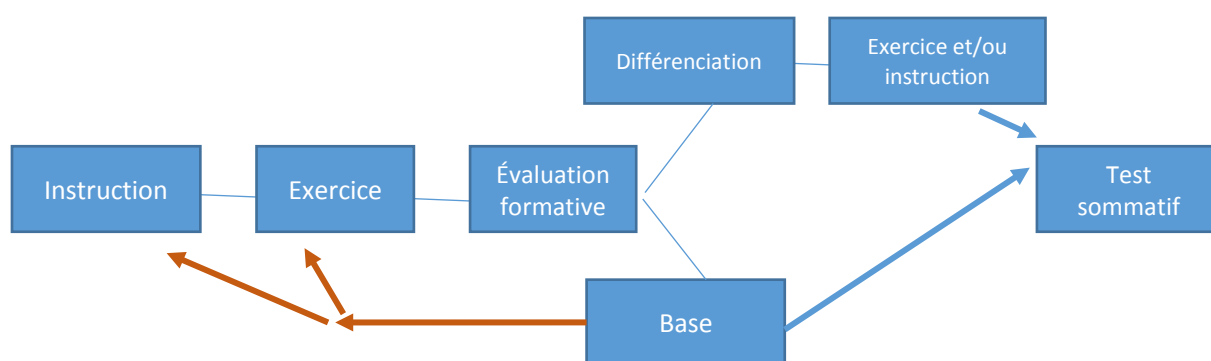
Introduction

Au sein d'un groupe dans une classe, il existe des différences importantes dans les besoins d'apprentissage des élèves. Pour être en mesure de répondre de manière optimale à leurs besoins d'apprentissage individuels, les enseignants doivent savoir dans quelle mesure les élèves ont déjà acquis des connaissances et des compétences. L'évaluation formative offre aux enseignants la possibilité de savoir dans quels domaines les élèves ont besoin de plus de conseils ou d'approfondissement.

Comme de plus en plus d'écoles et de districts adoptent un état d'esprit axé sur le développement et un apprentissage approfondi, l'évaluation formative peut être l'outil le plus puissant pour aider les enseignants à identifier des stratégies pour améliorer leur propre pratique tout en leur apportant l'attention personnalisée dont ils ont besoin.

L'évaluation formative fournit une réaction immédiate des étudiants pendant l'apprentissage. Contrairement aux tests sommatifs, qui se produisent généralement à la fin d'un chapitre ou d'une unité, les évaluations formatives sont généralement non classées ou ne comportent pas de points fortement pondérés. Au contraire, l'évaluation formative est une vérification rapide de la compréhension pour aider les enseignants à répondre à des questions importantes sur le développement des élèves : qu'est-ce que mes élèves savent ? Qu'ont-ils encore besoin d'apprendre ? Comment dois-je adapter mon instruction ? (10 idées d'évaluation formative pour les classes K-12 2016).

Dans la figure suivante (Smets, 2018), la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative est présentée schématiquement. L'évaluation est utilisée dans l'évaluation sommative pour exprimer une opinion finale sur la performance d'apprentissage des élèves. Par exemple, le professeur d'anglais donne un test écrit quand un chapitre particulier a été complété. Par contre, en commençant par l'anglais avec une explication du présent simple et en donnant un petit exercice comme « évaluation formative », l'enseignant et les élèves savent déjà au cours du processus d'apprentissage qui a besoin d'instructions supplémentaires sur le matériel de base ou prêt pour cela (Smets 2017).



Éléments clés de l'évaluation formative

Comment les enseignants peuvent-ils mettre en œuvre l'évaluation en pratique dans leur classe? Dans leur étude, Sluijsmans, Joostenten Brinke et Van der Vleuten (2013) décrivent trois éléments clés : 1) des tâches d'évaluation formative ; 2) poser des questions et 3) donner des commentaires.

Tâches d'évaluation formative

Les tâches d'évaluation formative sont un moyen important d'intégrer l'évaluation formative dans les leçons. Les tâches d'évaluation formative regroupent une variété d'activités écrites dans lesquelles les élèves ont la possibilité de partager leurs connaissances, leurs idées et leurs réflexions (Kang, Thompson, & Windschitl, 2014). Cette catégorie comprend des techniques telles que la cartographie conceptuelle, où les élèves sont invités à visualiser le contenu et les concepts de base de la leçon. Les billets de sortie, un essai d'une minute et un résumé d'une phrase, dans lequel les étudiants résumant le cœur de la leçon, entrent également dans cette catégorie (Commission scolaire du comté de Levy, 2009). Les tâches d'évaluation formative ont pour but d'informer les élèves et les enseignants de ce que l'élève sait déjà afin qu'ils puissent tirer parti de la leçon (qui suit). Les sujets mal compris par les élèves sont rendus visibles par ces tâches (Sluijsmans et coll., 2013).

Poser des questions

Poser des questions donne aux enseignants un aperçu de l'étendue et de la profondeur de la compréhension du sujet par les élèves. L'art est de rassembler la bonne information en posant les bonnes questions (Bennett, 2011, Black & Wiliam, 1998, 2003, 2009). Des questions fermées informeront l'enseignant sur le niveau de connaissance d'un étudiant, tandis que des questions ouvertes stimulent l'étudiant dans sa réflexion et sa

Version française- iriv conseil- Paris 2018

compréhension. (Torrance & Pryor, 2001). Des recherches antérieures montrent que lorsque les enseignants posent des questions ouvertes, les élèves ont davantage l'occasion de partager leurs idées, de rendre explicites leurs stratégies d'apprentissage et de mieux comprendre le processus d'apprentissage (Cazden, 2001, Coffey et coll., 2011).

Donner des feedback, feed-forward and feed-up

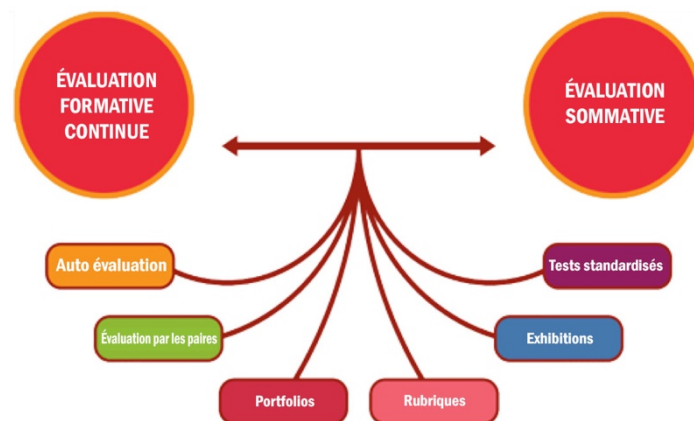
Les **remarques** sont l'un des éléments fondamentaux les plus importants de l'évaluation formative. Les remarques ne se limitent pas à clarifier aux étudiants comment ils ont effectué une certaine tâche. Deux autres types d'informations sont également importants lorsque l'on parle de remarque efficace, à savoir le *feed-up* et le *feed-forward*.

Lors du *feed-up*, on indique clairement à l'élève où il va. Une condition pour faire une remarque est que les objectifs et les critères d'évaluation sont clairs. Le *feed-forward* fournit à l'étudiant des informations sur la façon dont il/elle devrait procéder. Les questions centrales sont « Quelle est la prochaine étape ? » et « Quelle approche est nécessaire pour atteindre le développement ? » (Hattie et Timperley, 2007, Sluijsmans et coll., 2013, Struyven, Coubergs, Gheysens et Engels, 2015)

C'est un défi pour les enseignants de fournir des commentaires qualitatifs. Selon William (2011), les commentaires qui ne sont pas bien formulés peuvent amener les élèves à ne pas comprendre ce que l'enseignant veut dire, abandonner ou choisir pour un but d'apprentissage plus facile. Le défi pour les enseignants consiste à formuler des commentaires de manière à ce que les élèves se sentent plus responsables de leur propre processus d'apprentissage (William, 2011).

Comme les remarques sont conçues pour améliorer l'apprentissage des élèves, il est insuffisant de ne donner que des commentaires à la fin du module en disant simplement aux élèves où ils se sont trompés. Pour être efficace, toute remarque doit être un dialogue à double sens qui aide à motiver les élèves (bien que tous les élèves n'aient pas besoin du même type de remarque). Les étudiants ont besoin d'avis formels et informels sur leur travail (évalués et non évalués) tout au long de chaque module, ainsi que d'un soutien sur la façon de l'utiliser. Il est important de s'assurer que les élèves soient conscients que vous leur faites part de leurs commentaires. Cela devrait être clair lors de l'utilisation de commentaires écrits, mais rappelez-vous que les commentaires formatifs ne sont pas toujours écrits. Les élèves ont aussi besoin de donner aux enseignants des avis sur ce qu'ils ont appris. Cela doit donc être un processus continu de conversation et de réflexion. (Rowe sd)

Les enseignants peuvent également choisir l'auto-évaluation ou les avis des pairs. L'avantage de l'auto-évaluation est que lorsque les élèves peuvent s'évaluer correctement, ils comprennent mieux les tâches et savent mieux quelles étapes ils doivent franchir pour atteindre l'objectif final souhaité (Cauley et McMillan, 2010 ; Sluijsmans et coll., 2013 ; Struyven et coll., 2015). Avec les avis des pairs, les élèves indiquent également que le fait de donner de leur avis à leurs camarades contribue à la compréhension des critères d'évaluation (Black et Wiliam, 1998, 2009). L'une des conditions du succès de l'auto-évaluation et de l'avis des pairs est que les enseignants doivent guider ce processus en formulant des critères clairs, en établissant des objectifs réalisables et en enseignant aux élèves les compétences de rétroaction.



La plupart des enseignants trouvent que l'intégration de stratégies d'évaluation formative dans leurs salles de classe est plutôt facile et transparente. En fait, probablement de nombreux enseignants ont déjà incorporé ce type d'évaluation formative — ils ne l'ont peut-être juste pas appelée « évaluation formative ».

Source: <https://abdao.wordpress.com/2015/07/18/formative-assessment-vs-summative-assessment/>

En pratique 3 (p. 446).

⇒ **Exemple d'évaluation formative**

Un état d'esprit de développement

Carol Dweck a beaucoup abordé les interventions empiriques visant à étudier et développer l'état d'esprit de développement des élèves. Une introduction accessible sur son idée est son livre « Une nouvelle psychologie de la réussite ». Une introduction plus académique pourrait être trouvée dans son livre sur les auto-théories.

Compétences intellectuelles

Les gens ont des antécédents, une expérience, une éducation ou un mode d'apprentissage différent. Alfred Binet, l'inventeur du test de QI, défend cette idée. Il a conçu ce test pour découvrir quels enfants ne pouvaient pas participer à l'éducation publique dans les écoles parisiennes dans le but de concevoir de nouveaux programmes éducatifs spéciaux pour les mettre sur la bonne voie. Il croyait que l'éducation et l'exercice pouvaient provoquer des changements fondamentaux dans l'intelligence.

« Certains philosophes modernes (...) prétendent que l'intelligence a une taille fixe, une taille qui ne peut être augmentée, nous devons nous révolter et agir contre ce pessimisme grossier (...) Avec de la pratique, l'entraînement et surtout de la régularité, nous pouvons augmenter notre acuité, notre mémoire et notre perspicacité et devenir plus intelligents ». (Citation de Binet de son livre : les idées modernes sur les enfants (1919)).

L'intelligence est malléable. C'est changeant, mobile, quelque chose qui (ré) organise sur la base de nouveaux défis. Le circuit des neurones et les connexions qui sont établies déterminent nos capacités et nos capacités intellectuelles. Le processus de création de nouvelles connexions se poursuit jusqu'à la vieillesse et s'appelle la plasticité.

Le livre « *Make it stick* » distingue trois impulsions cognitives qui peuvent augmenter les compétences intellectuelles déjà acquises (Peter C. Brown J. S., 2014) : l'état d'esprit de développement, la pratique intensive et enfin l'utilisation d'aides à la mémoire.

État d'esprit de développement

Les capacités humaines sont-elles fixes ou peuvent-elles se développer ? Ce problème est vieux de plusieurs siècles. Il semble que les capacités humaines se développent dans une interaction entre la nature (prédisposition) et la culture (environnement). L'appréciation que vous avez sur votre capacité à développer des aptitudes a des conséquences importantes sur votre attitude face à l'apprentissage.

La psychologue américaine Carol s. Dweck (Dweck, 2016) décrit ses découvertes dans son livre « Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite ». Elle conclut que ce ne sont pas seulement nos talents et nos compétences qui assurent le succès. Notre succès dépend aussi de notre état d'esprit, de notre façon de penser. Elle a découvert qu'il y avait deux types de mentalités : l'état d'esprit fixe et l'état d'esprit en développement.

1. État d'esprit fixe

Quelqu'un avec cet état d'esprit suppose que **l'intelligence est fixe**. C'est pourquoi il veut donner l'impression d'être intelligent. **Il évite les défis**, car alors vous pouvez faire des erreurs. Il cherche toujours à confirmer son intelligence, sa personnalité ou son caractère. Il s'agit d'avoir du succès, d'être intelligent, d'être accepté et de se sentir gagnant. La grande peur est l'échec, sembler stupide, être rejeté et se sentir perdant. Il est sur la défensive lorsqu'il fait face à des obstacles et abandonne rapidement.

L'effort est inutile, car si vous êtes vraiment un génie, vous n'avez pas à faire d'effort. La critique et le succès des autres apparaissent comme une menace. Le résultat d'un état d'esprit fixe est que vous ne développez pas vraiment et achevez donc le moins possible. L'état d'esprit fixe limite les performances. Il est destructeur pour nos pensées et conduit à des méthodes d'apprentissage plus pauvres.

Il y a **deux types de personnes à mentalité fixe**. Un groupe pense que le monde doit changer et non pas lui-même. Ces personnes pensent qu'ils ont droit à quelque chose de meilleur : un meilleur travail, une meilleure maison, un meilleur conjoint... Le monde devrait reconnaître leurs talents spéciaux et les traiter de manière appropriée. L'autre groupe pense que rien ne doit être changé : « Ma vie est parfaite » (Dweck, 2006). Ces personnes fuient souvent leurs problèmes. Il est plus facile de croire que tout va bien que de faire face aux problèmes. (Dweck, 2006)

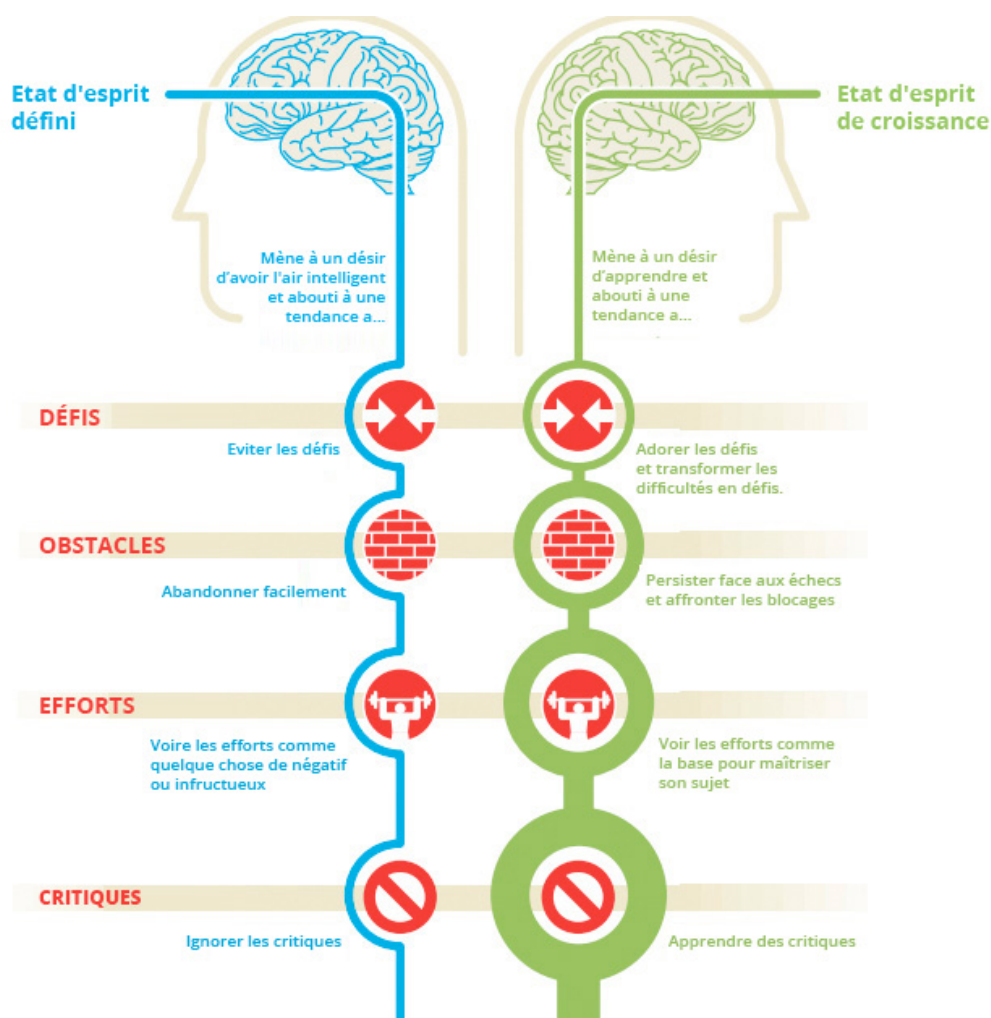
2. État d'esprit de développement

Bien que les gens soient différents en ce qui concerne le talent, l'intérêt et le tempérament, chacun peut changer en apprenant et en acquérant de l'expérience. Quelqu'un avec cet état d'esprit suppose que vous pouvez développer vos capacités de base en faisant un effort. **L'intelligence peut être développée**. Cela garantit que cette personne veut apprendre. Il croit que le vrai potentiel de l'homme est inconnu et qu'on ne peut pas prévoir ce qu'il peut accomplir en travaillant et en s'entraînant pendant des années.

Quelqu'un avec un état d'esprit axé sur le développement est satisfait des défis et n'abandonne pas en cas de revers. L'effort est le chemin vers la maîtrise. De plus, il se sentira menacé par la réussite des autres. Quelqu'un avec un état d'esprit de développement apprend de la critique et est inspiré par le succès des autres. Le résultat de cet état d'esprit est que vous atteignez continuellement un niveau supérieur.

Nous pouvons maintenant comprendre comment une chose mène à une autre. Si vous croyez que vos capacités sont fixes, cela mène à certaines pensées et actions. Cependant, si vous avez la conviction que vos capacités sont développables, alors cette conviction crée une grande diversité de pensées et d'actions.

Les mentalités en un schéma :



Talent et effort

Les gens avec un état d'esprit fixe n'aiment pas l'effort, mais seulement le talent. Ils trouvent que cet effort montre que vous n'avez pas de talent. Parce que si vous avez du talent, alors cela vient naturellement. Les gens avec un état d'esprit de développement le regardent très différemment. Les génies doivent aussi travailler pour réussir. Et, qu'est-ce qu'il y a d'héroïque à avoir du talent ? Bien sûr, ils veulent aussi du talent, mais ils admirent l'effort. Car, quelles que soient vos capacités, c'est l'effort qui déploie le talent et se transforme en performance.

Carol Dweck a étudié la réaction des élèves à une mauvaise note pour un nouveau cours. Les étudiants ayant un état d'esprit de développement ont dit qu'ils étudieraient davantage pour le prochain test. Mais les étudiants avec un état d'esprit fixe ont dit qu'ils étudieraient moins la prochaine fois. Parce que pourquoi apprendrez-vous si vous n'avez pas les capacités ? Ils n'apprennent pas de leurs erreurs, mais ils essaient principalement de restaurer leur sens de l'honneur. Par exemple, en regardant les élèves qui ont obtenu un score plus mauvais.

En cas d'échec, les élèves ayant un état d'esprit fixe recherchent des causes externes. Le problème dans ce cas est que vous ne vous améliorez pas. Les étudiants qui recherchent la cause en eux-mêmes se concentrent également sur ce qu'ils feraient différemment la prochaine fois.

Performance et avis

Dweck a également fait des recherches sur la performance et les avis. Dans cette étude, elle a divisé les élèves en deux groupes et leur a donné un devoir assez difficile. Puis elle a donné un feed-back à un groupe : « Super, vous avez eu une bonne note, vous devez être très bon dans ce domaine. » L'autre groupe a reçu les commentaires suivants : « Super, vous avez un bon résultat, vous devez avoir travaillé dur. » Quand ils ont ensuite été autorisés à choisir un autre devoir, les étudiants du premier groupe ont refusé un nouveau défi. Ils ne voulaient pas courir le risque que leur talent soit remis en question. 90 % des étudiants du deuxième groupe ont choisi un défi plus difficile à partir duquel ils pourraient apprendre.

Ensuite, elle a donné aux deux groupes des devoirs plus difficiles, qu'ils n'ont pas fait aussi bien. Le premier groupe ne s'est plus trouvé intelligent et ne les a plus aimés. Après ces devoirs plus difficiles, leurs résultats ont empiré, même s'ils ont reçu des consignes plus simples. Ils avaient perdu confiance en leurs talents. Le deuxième groupe

Version française- iriv conseil- Paris 2018

l'aimait encore et appréciait les devoirs les plus difficiles. Ils ont fait de mieux en mieux. L'encouragement de l'effort et de l'engagement a eu un effet plus positif. Cela montre à quel point la manière de faire des retours des enseignants est importante.

L'importance des éducateurs et des enseignants

Si nous faisons le lien entre les conclusions de Carol Dweck avec les employeurs, employés et entreprises prospères aux écoles qui réussissent, cela implique une atmosphère de travail où les compétences sont présentées comme « développables », où l'apprentissage et la persévérance sont valorisés, où nous examinons non seulement la présence de talent, mais où les remarques encouragent à apprendre. Les élèves ayant un état d'esprit fixe réussissent bien s'ils ont tout sous contrôle. Ils perdent leur intérêt pour un grand défi. Ils disent : « Je ne peux pas faire ça » et oublient le mot « pourtant ». Les étudiants ayant un état d'esprit de développement restent intéressés et considèrent cela comme un défi, même s'il devient difficile.

Encourager l'effort augmente le sentiment de « contrôle » que vous avez sur votre propre résultat, tandis que si vous affirmez « être intelligent », vous donnez à l'enfant le sentiment de ne pas ou peu contrôler le résultat, surtout dans des situations changeantes. Ces enfants sont moins constructifs face aux défis et aux difficultés. Paul Tough (auteur de « Comment les enfants réussissent ») déclare que notre succès dépend moins de l'intelligence que de notre curiosité, de notre discipline, de notre créativité, de notre optimisme, de notre maîtrise de soi et de notre persévérance.

Enseigner aux élèves à faire face à des erreurs est très important en tant qu'enseignant. Échouer et faire des erreurs nous donne beaucoup d'informations sur ce que nous pouvons accomplir quand nous persistons. Quelqu'un avec un état d'esprit de développement reliera l'échec à un engagement insuffisant et une approche inadéquate. Il encourage la persévérance et une approche différente. Contrairement avec les gens qui croient que leurs possibilités sont « figées », qu'il n'y a rien à changer. Dans ce cas, un échec est le résultat de ses propres lacunes, qui ne peuvent être résolues. Ne pas avoir de défis, ou se voir trop confirmé qu'on est « intelligent » ne permet pas d'avoir une capacité plus élevée « d'apprentissage ». (Peter C. Brown J. S., 2014)

Un enseignant, faisant un retour approprié, stimule ses élèves à une attitude différente envers l'échec et laisse ainsi ses élèves grandir dans un état d'esprit de développement. Nous pouvons donc conclure que les enseignants et les éducateurs apprennent le mieux à leurs enfants et à leurs élèves à relever les défis et à être curieux des erreurs, à

profiter des efforts et à continuer d'apprendre. De cette façon, ils deviennent plus indépendants des récompenses et peuvent renforcer et restaurer leur confiance en soi.

Une **étude de motivation** réalisée par Falko Rheinberg (Université de Potsdam) a montré que **l'état d'esprit de l'enseignant est d'une très grande importance**. Si un enseignant supposait que la performance des élèves resterait la même tout au long de l'année, elle le resterait en effet. Si un enseignant supposait que les résultats des élèves pouvaient augmenter et qu'il agissait en conséquence, les élèves se développeraient beaucoup mieux. Les attentes élevées de l'enseignant font que les attentes des élèves augmentent également (Hattie, 2014).

Dweck : « Beaucoup d'enseignants voient chaque année des exemples d'un état d'esprit fixe. Les étudiants qui commencent au sommet de leur classe se retrouvent au sommet, et les étudiants qui commencent en bas y restent. Les recherches de Falko Rheinberg montrent que lorsque les enseignants croient en l'intelligence fixe, c'est exactement ce qui se passe. C'est une prophétie autoréalisatrice. Cependant, lorsque les enseignants adoptent un état d'esprit de développement, de nombreux élèves qui commencent plus bas dans la classe s'épanouissent au cours de l'année et rejoignent les plus performants. En tant qu'éducateurs, nous voulons que l'ensemble des étudiants profite de nos efforts. Un état d'esprit axé sur le développement - la nôtre et la leur - aide les élèves à apprendre, à aimer apprendre et à apprendre efficacement. »

Changer d'état d'esprit

Les mentalités sont une partie importante de votre personnalité, mais elles peuvent être changées. Le seul fait que vous sachiez qu'elles existent peut être suffisant pour vous faire réfléchir et réagir différemment. Vous pouvez vous mettre au défi si vous vous trouvez dans l'état d'esprit fixe, par exemple si vous vous sentez découragé quand quelque chose demande beaucoup d'efforts. Dans ce cas, passez à l'état d'esprit de développement : prenez des risques, apprenez des erreurs, faites l'effort.

De plus, quelqu'un avec un état d'esprit fixe n'a pas toujours à penser de cette façon. Votre état d'esprit peut également varier selon les compétences. Par exemple, vous pourriez croire que l'intelligence est développable, mais que les compétences artistiques sont fixes.

En changeant d'état d'esprit, le **monologue interne - (auto-) réflexion** - joue un rôle important. Un monologue interne visant à la conviction doit se transformer en un monologue qui dirige le développement.

La connaissance du fonctionnement du cerveau peut contribuer à changer la mentalité. Des recherches récentes sur le cerveau montrent que le cerveau ressemble à un muscle : il devient plus fort si vous l'utilisez plus souvent. Lors de l'apprentissage, de nouvelles petites connexions sont créées. Plus vous vous mettez au défi d'apprendre, plus les cellules du cerveau apparaissent. Le résultat ? Un esprit plus sain et plus clair.

Si votre état d'esprit change, vos anciennes croyances ne disparaîtront pas soudainement. Les nouvelles croyances restent à côté des anciennes. Quand elles deviennent plus fortes, elles offrent une manière différente de penser, sentir et se comporter. Vous devez persévérer. Changer votre état d'esprit ne se passe pas en appliquant quelques astuces. Il s'agit de changer votre façon de penser.

Les bons enseignants croient au développement de l'intelligence et du talent et sont fascinés par le processus d'apprentissage

Carol S. Dweck

En pratique 4 (p. 458).

- ⇒ **Déclarations des étudiants et des enseignants**
- ⇒ **Augmenter la sensibilisation**
- ⇒ **Discussion**

Communication positive

La théorie sur les conditions pour parvenir à une communication positive est très vaste, et de nombreuses suggestions importantes pourraient donc être faites pour une lecture plus approfondie de la question. Un aperçu important de la communication non violente se trouve dans le travail du fondateur Marshall B. Rosenberg.

« Tout ce qui a été intégré dans la communication non violente est connu depuis des siècles. L'intention est de nous rappeler ce que nous savons déjà - sur la façon dont les humains sont censés interagir les uns avec les autres - et de nous aider à vivre d'une manière qui manifeste concrètement cette connaissance. »

Marshall Rosenberg

Une bonne communication à l'école et entre enseignants et élèves constitue un bon point de départ pour travailler ensemble. La communication positive prévient les problèmes et constitue une condition pour un environnement d'apprentissage sûr. Nous pouvons également affirmer qu'un environnement d'apprentissage sûr est une condition préalable à une bonne communication.

Un climat positif

Dans la littérature, nous trouvons différents types de définitions en ce qui concerne l'environnement de classe (d'apprentissage). Dans les descriptions les plus larges, un **climat d'apprentissage positif** est considéré comme une atmosphère créée par l'enseignant dans la classe à travers les règles qui s'appliquent, l'interaction avec les élèves et l'environnement physique (Freiberg, 1999, *Teacher Effectiveness Enhancement Program*, 2002). C'est un environnement où les étudiants se sentent bien, s'amuse, travaillent dans une atmosphère agréable et interagissent (B.J. Fraser, 1991).

Fraser a également établi des liens significatifs entre le climat d'apprentissage positif et l'engagement, le comportement, l'auto-efficacité, la performance, le développement social et affectif, le style de leadership, l'épuisement professionnel des enseignants et la qualité générale de la vie scolaire. Dans plusieurs études, nous découvrons qu'un climat de classe positif joue un **rôle clef** dans la performance des élèves (Fraser et Walberg, 1991).

Comment pouvons-nous parvenir à une bonne communication? La communication n'est pas un processus d'action et de réaction, mais **d'interaction**, d'influence mutuelle et simultanée. Nous influençons et sommes influencés. Habituellement, nous sommes très

conscients de l'influence que les autres exercent sur nous, mais très peu de l'influence que nous avons sur les autres.

4 niveaux en communication

Contenu

La première fonction de la communication est de transmettre le contenu, l'information. Plus votre message est clair, plus les chances de réussite de la communication sont grandes.

Relation

La façon dont une personne communique un contenu montre comment elle se voit elle-même, le message et le destinataire. La relation et le niveau de contenu sont indissociables. Nous utilisons principalement des signaux non verbaux pour rendre notre relation claire.

Perception

Chacun donne un sens à ce qu'il perçoit, en utilisant son cadre de référence (règles familiales, valeurs éducatives, normes culturelles et sociales). Selon nos antécédents et nos expériences, nous interprétons nos règles et habitudes différemment. Des problèmes de communication surgissent si nous ne voulons pas (savoir) qu'il puisse y avoir une autre réalité que la nôtre. Comprendre le cadre de référence de l'autre est donc important. Une bonne communication commence par « Je comprends (suffisamment) comment les autres regardent ces faits ».

Reconnaissance

La reconnaissance est liée au sentiment d'être reconnu. Toute personne a le droit fondamental d'être acceptée comme elle l'est avec toutes ses fautes et qualités. La communication ne réussira que lorsque les partenaires de discussion se sentiront reconnus. Quelles compétences de base sont nécessaires dans une communication ouverte et honnête ? Tout d'abord **reconnaître** l'étudiant : les élèves (et les enseignants, tout le monde) ont une certaine image d'eux-mêmes. Ils sont constamment préoccupés par la façon dont ils veulent se voir par rapport aux autres. La reconnaissance montre que vous voyez et comprenez comment l'autre personne se voit. La reconnaissance, c'est **avoir de l'empathie** et reconnaître la valeur l'étudiant. Le gain de reconnaissance est principalement que l'autre se sent compris. C'est une condition importante pour créer un contact réel dans une conversation.

Quelles sont les compétences basiques nécessaires pour une communication ouverte et honnête ?

Écoute active

L'écoute active est une technique de conversation qui paye à chaque fois. Elle est le fait d'écouter de manière active. Lorsque vous écoutez, vous montrez que vous êtes vigilant à certains comportements, vous faites attention à l'autre personne et vous essayez de le comprendre.

Les formulaires d'avis qui suivent peuvent être utilisés :

1. **Paraphraser** : « Si je vous comprends bien, vous trouverez cela... »
2. Donner votre avis sur les **conséquences** : « En disant cela, vous voulez aussi dire que »
3. Donner un avis sur les **sentiments** : « J'imagine que... »
4. Inviter l'individu à **en dire plus** : « Pouvez-vous me dire comment ... »
5. **Non verbal** : à travers le langage corporel (ouvert, comportement réceptif, intéressé, etc.).

Les problèmes de communication surviennent souvent lorsque les gens mélangent le niveau du contenu et le niveau relationnel. Outre le niveau du contenu et le niveau relationnel, il y a aussi le niveau du contexte : le lieu, les moments et les circonstances de la communication. Ce contexte matériel (lieu de la conversation), le contexte social (connaissances, famille, relations de travail) et le contexte socioculturel (religion, culture). Le contexte détermine l'impact du message. Assurer un environnement sûr est donc une condition pour une bonne communication. (Classe pour les enseignants, 2000).

En pratique 5 (p.53)

⇒ ***Exercices : statue, façon de penser, cartes de coaching, travail avec des images***

Portfolio

La principale référence et définition d'un portfolio est donnée une fois de plus par le glossaire publié par le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP, 2002). Une autre définition a également été donnée par le premier portfolio conçu pour identifier et évaluer une expérience bénévole (iriv & alii, Leonardo da Vinci project, 2003-2006). La définition suivante est directement inspirée des définitions prises par le projet VAEB et le CEDEFOP.

Un portfolio est une collection de documents qui décrit et certifie les compétences et les connaissances acquises au cours d'une expérience particulière. Il est important de valider l'apprentissage non formel et informel, car cela permet aux jeunes de rassembler leurs expériences et de rassembler par conséquent les preuves de ce qu'ils ont appris.

Enseignement et portfolio axés sur les compétences

Le portfolio axé sur le développement

Le changement majeur pour **l'élève** dans l'éducation basée sur les compétences est qu'il devient de plus en plus responsable de son propre processus d'apprentissage et de ses certifications. L'étudiant est **de plus en plus responsable de toutes les phases du processus d'apprentissage** : orientation, planification, mise en œuvre et évaluation.

Dans l'éducation basée sur les compétences, les connaissances et les compétences métacognitives (y compris la réflexion) sont des compétences essentielles pour l'étudiant : les étudiants peuvent analyser leurs propres forces et faiblesse dans le processus d'apprentissage et dans leurs connaissances et compétences. Sur cette base, ils peuvent faire des choix, formuler des objectifs d'apprentissage et suivre leur propre processus d'apprentissage. Le portfolio est l'outil idéal pour soutenir ces processus. Un portfolio dans un cursus basé sur les compétences est donc nécessairement un portfolio orienté vers le développement. L'aspect orienté vers le développement indique deux directions : l'étudiant **enregistre son développement et surveille son propre développement** et, tout en travaillant avec le portfolio, développe des **compétences métacognitives**.

Une condition importante pour un portfolio axé sur le développement est que l'étudiant se sente **propriétaire du portfolio** (Wade, 1996). La conséquence de cela est que

l'étudiant dispose d'un certain degré de liberté dans la conception et la compilation de son propre portfolio et qu'il détermine qui peut voir les parties du portfolio.

Les portfolios orientés vers le développement fournissent une idée valable du processus d'apprentissage et du niveau d'un étudiant individuel. Un portfolio axé sur le développement nécessite une attitude d'apprentissage ouverte et une attitude vulnérable.

En résumé, un portfolio axé sur le développement a les fonctions suivantes :

1. Surveiller son propre processus d'apprentissage
2. Montrer la croissance et le développement des compétences
3. Communiquer sur les choix, les objectifs et les processus d'apprentissage
4. Stimuler le processus de réflexion de l'étudiant
5. Enregistrement du curriculum individuel.

L'évaluation du portfolio

Un portfolio dans une éducation basée sur les compétences a non seulement une fonction orientée vers le développement, mais peut aussi avoir une fonction dans l'évaluation de l'étudiant. En utilisant les **preuves** dans le portfolio, l'étudiant démontre qu'il est qualifié dans certaines compétences, connaissances et attitudes.

L'évaluation a ici une fonction **formative**. Cette forme d'évaluation guide le processus d'apprentissage et contribue au développement de l'élève. Les **avis** (provenant de pairs, d'enseignants ou d'entraîneurs/éducateurs) devraient mettre l'accent sur les forces et les faiblesses du fonctionnement de l'élève et soutenir le processus de réflexion. Cette évaluation formative s'inscrit parfaitement dans le portfolio axé sur le développement. (Ritzen et Kösters, 2002)

Reconnaître et valider les compétences

Nous nous rendons compte que les compétences ne sont pas seulement développées dans l'éducation, mais dans plusieurs autres domaines (travail, loisirs, bénévolat, sport, vie de famille...) nous développons également des compétences. Par conséquent, il peut être utile de les valider/les reconnaître.

Nous faisons la distinction entre les compétences de « validation » d'une part : c'est une reconnaissance formelle qui doit être précédée d'une évaluation. D'autre part, nous pouvons « reconnaître » des compétences : cela fait référence à la prise de conscience de vos compétences acquises.

Ces deux pistes se complètent elles-mêmes. La reconnaissance des compétences est un premier pas vers la validation formelle des compétences.

Du portfolio axé sur le développement au portfolio d'évaluation

Il existe de nombreux modèles pour un portfolio axé sur le développement. Nous décrivons le modèle STAR.

	DÉBUT	DIRE	EXEMPLE
S	Situation	<i>Quelle était la situation ?</i>	
T	Tâches	<i>Quelles étaient mes tâches ?</i>	
A	Activités	<i>Comment ai-je géré cela ? ai-je utilisé des ressources ?</i>	
R	Résultats	<i>Quel était le résultat ?</i>	

Le portfolio d'évaluation peut être dérivé du portfolio axé sur le développement :

Compétences acquises	Dans quelle situation ai-je acquis cela ?	Comment l'ai-je géré ?	Qu'ai-je acquis ?	Comment puis-je le prouver ?

Évaluer le portfolio

L'évaluation de l'information recueillie dans le portfolio est une **question complexe**. Un portfolio est la représentation d'un **processus très personnel**.

Afin d'accroître l'objectivité de l'évaluation, un certain nombre de **critères de qualité** peuvent être utilisés ;

- L'authenticité : elle fait référence à la confiance qu'une preuve dans le portfolio reflète bien l'expérience et l'expertise de l'étudiant.
- La Pertinence : elle concerne la mesure dans laquelle les preuves couvrent les éléments les plus importants d'une (ou de plusieurs) compétence.
- La Quantité : elle tient compte de la durée ou du volume de la preuve.
- La Variation : plus la variation des contextes dans lesquels l'expérience est acquise est grande, plus la fiabilité de la preuve est élevée, et donc la probabilité que les compétences aient été développées.

Collecter les preuves des compétences dans le portfolio

Nous pouvons donner aux étudiants plusieurs possibilités de mettre les preuves de compétences dans le portfolio :

- Rapport d'expériences
- Réactions des enseignants et/ou des pairs et/ou d'autres éducateurs
- Preuves d'expériences (par exemple enregistrement vidéo)
- Certificats
- Observations d'actions
- Entretiens
- Dessins
- Musique
- ...

En pratique (p. 58).

⇒ ***Une matrice***

Débuter l'approche du Schola

Ce dernier chapitre s'inspire directement de la première production intellectuelle conçue pour le projet Schola — le portfolio avec l'approche en 4 étapes.

Nous pouvons utiliser les idées déjà présentées pour démarrer avec des étudiants qui sont sur le point d'abandonner, qui souffrent de lassitude scolaire, ou qui ont peu de confiance en soi... Nous proposons une approche dans laquelle nous distinguons différentes phases dans un cycle dynamique. Certaines étapes peuvent être combinées selon les circonstances.

Avant de commencer avec les expériences des étudiants, il est logique de passer par une phase d'introduction. Les phases sont collectées dans un portfolio par l'étudiant. En outre, nous suggérons d'organiser des sessions de *feed-back* à l'école afin de réfléchir, individuellement ou en groupe, et guidées par un enseignant, sur le processus, le développement, la force et les compétences acquises de chaque élève.

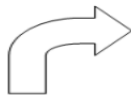
Il est important de toujours garder à l'esprit l'objectif du projet Schola. Nous essayons de rendre l'étudiant plus résilient, de développer plus de confiance en soi, de voir l'apprentissage à l'école comme une extension de son travail bénévole, d'augmenter sa motivation. Un portfolio écrit ou numérique est le moyen d'atteindre cet objectif et non l'inverse. Il est donc très important de rechercher un moyen (par exemple en consultation avec l'étudiant) qui soit réalisable et stimulant pour cet étudiant.

Que ce portfolio soit également utilisé comme outil d'évaluation pour pouvoir valider les compétences est également une décision importante à prendre.

Recommandation pour les enseignants : impliquez vos élèves dans les décisions concernant le bénévolat. Demandez-leur ce qu'ils veulent faire.

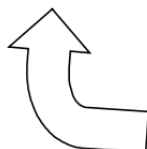
Elaborer un outil et un processus pour identifier et évaluer les aptitudes et compétences acquises par les jeunes grâce au bénévolat

1^{ère} étape-définir l'expérience bénévole
*Préciser l'environnement : profil de l'association
Détailer les tâches à exécuter-2-3 lignes par tâche
Indiquer la durée (temps) et apporter la preuve du travail*



4^{ème} étape-construire un plan d'action

Option 1- expérience à acquérir/améliorer pour atteindre un meilleur niveau de compétences
Option 2- formation à suivre pour valider une compétence afin d'enrichir son CV
Option 3- Processus de Validation des acquis de l'expérience (VAE) pour exprimer une expérience en termes de diplôme ou de qualification



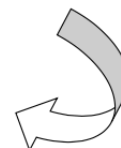
3^{ème} étape – évaluer les compétences clés

Niveau 0- Je suis incompetent(e)- Je ne sais pas
Niveau 1- Je sais si je suis soutenu (e)- niveau de compétence assistée
Niveau 2- Je sais si je travaille avec les autres- niveau de compétence collective
Niveau 3- Je sais faire seul(e)- niveau d'autonomie
Niveau 4- Je sais transférer mes connaissances et mon expérience- niveau d'expertise
Niveau 5- Je sais créer une nouvelle activité ou une nouvelle expérience- niveau de création



2^{ème} étape -identifier les compétences acquises en se focalisant sur

KC6- les compétences civiques et sociales
KC7- le sens de l'initiative et de l'entreprise



Source :portfolio schola coordonné par iriv conseil pour le schola (Paris, 2017)

Phase introductive : le rôle du bénévole

Buts

1. Stimuler la conscience de soi et l'auto-évaluation ;
2. Prendre conscience des acteurs qui motivent les jeunes ;
3. Cartographier les compétences acquises- « Qui suis-je ? »
4. Prendre conscience du rôle du bénévole.

La fenêtre de Johari

La fenêtre de Johari (Joseph Luft & Harrington Ingham, vers 1950) est un modèle qui donne un aperçu de la façon dont une personne se voit et comment elle est vue par les autres dans le contexte d'une relation. La fenêtre de Johari a quatre quadrants :

	Connu de soi-même	Inconnu de soi-même
Connu des autres	Zone d'ouverture	Angle mort
Inconnu des autres	Zone cachée	Zone inconnue

- L'espace ouvert est connu des deux, nous pouvons communiquer à ce sujet.
- L'angle mort est connu des autres, mais pas de vous. Par exemple : quelqu'un a une mauvaise haleine et ne le sait pas lui-même.
- La zone cachée est délibérément cachée aux autres.
- La zone inconnue est inconnue à vous-même et aux autres, et donc pas un sujet de communication.

En général, dans une relation, il est bon de rendre l'espace ouvert le plus grand possible. Cela peut être fait en demandant aux autres de donner leur **avis** (alors que l'espace passe de l'angle mort à l'espace ouvert) et en **communiquant ouvertement** (alors l'espace passe de la zone cachée à l'espace ouvert).

Lorsque nous voulons aider les étudiants à avoir la meilleure vue d'eux-mêmes et de leurs propres compétences, il est donc difficile de réduire les parties de « l'angle mort » et de « zone cachée » et d'augmenter la « **zone d'ouverture** ».

En pratique 7 (p. 59).

- ⇒ **Atelier 1 : Figure bénévole**
- ⇒ **Atelier 2 : Origami avec une figure bénévole**
- ⇒ **Atelier 3 : Débat « style Oxford »**
- ⇒ **Atelier 4 : Jeu de rôle**

Phase 1 : décrire l'expérience du bénévolat

	DÉBUT	DIRE	EXEMPLE
S	Situation	<i>Quelle était la situation ?</i>	
T	Tâches	<i>Quelles étaient les tâches ?</i>	
A	Activités	<i>Comment l'as-tu géré ? Quelles ressources as-tu utilisées ?</i>	
R	Résultats	<i>Quel était le résultat ?</i>	

Phase 2 : réfléchir sur l'action

On peut définir la réflexion comme une rétrospective pour aller de l'avant. Nous réfléchissons à deux niveaux. D'une part, les élèves réfléchissent à leurs actions dans leur **portfolio**. D'autre part, des moments de réflexion sont prévus à l'école pour réfléchir ensemble (de manière stimulante et créative) sur la période passée, actions, événements, émotions... Ces moments de réflexion peuvent être organisés avec 1 élève, mais il est également possible de rassembler différents étudiants. Les élèves peuvent ensuite se faire des commentaires les uns les autres. De cette façon, les commentaires des pairs et l'apprentissage par les pairs ont une place. Nous nous référons à l'importance d'un état d'esprit de développement dans le feed-back et dans les conversations qui ont lieu avec les élèves.

Sur quoi pouvez-vous réfléchir ?

1. Expériences

Utilisez tout matériel ou méthode que les élèves préfèrent (téléphone, images, journaux, médias sociaux, etc.) pour sécuriser l'expérience.

2. Sentiments

Lorsque les élèves réfléchissent ou parlent de leurs sentiments, nous devons être conscients que le langage approprié pour exprimer des émotions (frustration, doute, bonheur...) n'est pas toujours acquis. Voir « communiquer avec les jeunes » exercices p.28.

Quelques conseils :

1. Préparez un questionnaire qui peut être utilisé dans le dialogue (« le pouvoir de deux »).
2. Créer une liste de mots pouvant être utilisés.
3. Recueillez des images que les élèves peuvent utiliser pour clarifier les émotions ou les sentiments.
4. Travaillez avec des fragments de musique.

3. Facteurs influençant ces actions

Nous faisons une distinction entre les facteurs internes et externes :

1. Facteurs internes (compétences, émotions...)
2. Facteurs externes (facteurs environnementaux, sociaux...)

Phase 3 : exprimer l'expérience en termes de compétences

Traduction des compétences acquises pour faire correspondre les compétences à l'école

Sur la base des actions décrites, les étudiants sont guidés dans la traduction vers les compétences correspondantes à l'école. Nous nous référons à la possibilité d'utiliser le format suivant (voir du développement au portfolio d'évaluation, page 31).

Compétences acquises	Dans quelle situation ai-je réalisé cela ?	Comment l'ai-je réussi ?	Qu'est-ce que j'ai réalisé ?	Comment puis-je le prouver ?
----------------------	--	--------------------------	------------------------------	------------------------------

Auto-évaluation

Les étudiants désignent leurs propres qualités. Une telle prise de conscience mène à **plus d'autonomisation et de motivation**. Les étudiants pratiquent en répondant aux sujets suivants :

1. Quelle est ma force ?
2. Je suis fier de...
3. Je peux utiliser cela pour... (compétences à l'école)
4. J'ai acquis cette compétence au niveau suivant :
 - Basique : Je peux le faire avec de l'aide
 - Collectif : Je peux le faire en groupe
 - Autonome : Je peux le faire tout seul
 - Tuteur : Je peux l'expliquer aux autres

Évaluation positive/retour des enseignants et éducateurs

Le but est de faire des retours positifs et des déclarations constructives sur la performance de l'élève en fonction de ses compétences et de son dévouement. Nous voulons :

1. Avoir un aperçu de la performance/des qualités de l'étudiant ;
2. Définir les qualités de l'étudiant ;
3. Reconnaître les compétences acquises ;
4. Faire le lien avec le curriculum vitae (objectifs d'apprentissage ou transversaux).

Lorsque vous donnez votre avis, pensez à la puissance d'un état d'esprit de développement (voir Performance et retour d'information, p. 22) et à l'évaluation formative (voir Éléments clefs de l'évaluation formative p.16).

Phase 4 : plan d'action

On cartographie ce qu'un étudiant entreprendra :

- Quels objectifs mettons-nous en premier ?

- Quelles actions spécifiques sont entreprises pour atteindre cet objectif ?
 - Où ?
 - En combien de temps ?
 - Par quels moyens ?
 - Quels obstacles observons-nous ?

- Quelles compétences seront plus développées ?

- Comment cela influencera-t-il davantage les compétences/objectifs à l'école ?

En pratique 8 (p. 63).

⇒ ***Exercice : concevoir son portfolio — brainstorming et discussion générale***

En pratique

Cas pratique 1 :

Le lien entre les compétences clefs, les compétences acquises à l'école et les compétences acquises au cours d'un travail bénévole

Le but de cet exercice est de faire la transition des 8 compétences clefs à la réalité de la propre école.

1. Envisagez les questions suivantes :
 - Quels sont les objectifs transversaux poursuivis dans certains projets scolaires (sujet, année, niveau scolaire ou niveau scolaire) ?
 - Quelles compétences de recherche sont réalisées à travers des missions ou des projets spécifiques ?

2. Complétez le tableau ci-dessous : reliez les compétences à la compétence clef européenne correspondante
 - Décrivez les compétences acquises + le projet à l'école ou le cours dans lequel cela a été acquis
 - Comment ces compétences peuvent-elles être réalisées en tant que bénévole ?

Compétences clés	Compétences acquises à l'école + projet/classe/tâche au cours duquel elles ont été acquises.	Compétences acquises en tant que bénévole
Communication dans sa langue maternelle		
Communication dans une langue étrangère		
Compétence en mathématique, en science et en technologie		
Compétence numérique		
Apprendre à apprendre		
Compétences sociales et civiques		
Sens de l'initiative et de l'entreprise		
Compétence et expression culturelle		

Cas pratique 2 : différents types d'apprentissage

a. Indiquez où se situent les expériences d'apprentissage suivant

	Apprentissage formel	Apprentissage informel	Apprentissage non formel
Sofie apprend à cuisiner des spaghettis dans un camp de jeunes			
Hatim apprend les règles de multiplication en classe			
L'enseignement de la discipline se fait dans notre école en laissant les élèves ressentir l'importance d'arriver à l'heure chaque jour			
Les garçons de l'équipe de football apprennent l'importance de l'esprit d'équipe et de la solidarité			
En tant que bénévole de cette organisation, j'ai lancé une campagne pour soutenir les agriculteurs pauvres dans le Sud. Apprendre à utiliser les médias sociaux est fascinant. Je ne suis pas très sociable, mais avec mon ordinateur j'apprends beaucoup de compétences sociales.			
Pendant la vente annuelle de gâteaux, Kelly devient plus consciente du plaisir qu'elle a à faire des choses en groupe			
Thomas suit un cours pour moniteur. Il apprend les techniques de communication et prend conscience de l'importance d'être responsable en tant que moniteur.			

b. Décrire les caractéristiques essentielles de (1) l'apprentissage formel (2) apprentissage informel (3) apprentissage non formel, sur la base de certains concepts clefs

(1) Apprentissage formel

(2) Apprentissage informel

(3) Apprentissage non formel

cas pratique 3 : exemples d'évaluation formative

Cartes postales

Cette stratégie d'évaluation formative fonctionne particulièrement bien pour les étudiants en histoire ou en études sociales, mais peut aussi être utilisée dans d'autres contextes.

Demandez aux élèves d'adopter la figure d'un personnage bénévole pour écrire une carte postale à une autre personne. Les élèves devraient réfléchir à certains faits, tels que les dates ou les lieux, et tenir compte du contexte, des causes et des effets, ainsi que d'autres facteurs sociaux. Vous pouvez également choisir de leur fournir une série de questions

Deux étoiles & un souhait.

L'évaluation par les pairs et la collaboration sont une autre façon de mettre en œuvre l'évaluation formative.

Après le travail, demandez à chaque élève ou groupe d'écrire deux étoiles (zones où le travail était excellent) et un souhait (un domaine où il pourrait être amélioré) sur le projet d'un pair. Cet exemple d'évaluation formative est conçu pour garder les choses positives, tout en fournissant à chaque élève des commentaires constructifs.

Liste

À la fin d'une leçon, encouragez les élèves à énumérer trois choses qu'ils n'ont pas comprises. Les élèves peuvent écrire leurs réponses ou les envoyer par voie électronique. Après les avoir écrites, vous pouvez également leur demander de partager leurs questions à voix haute pour leur donner l'occasion de recevoir des commentaires de leurs pairs.

Collages

Stimulez la créativité de vos élèves en leur demandant de créer des collages avec un mélange d'images qui, selon eux, démontrent leur compréhension d'un concept ou d'un projet.

Vous pouvez demander aux élèves de présenter leurs collages aux autres et d'expliquer pourquoi ils ont choisi d'inclure chaque image. Permettez aux étudiants de poser des questions ou de donner leur avis.

Un questionnaire de vérification rapide

Demandez aux élèves de répondre à des questions qui démontreront leur maîtrise du matériel. Leurs réponses vous aideront à déterminer s'il est temps de passer à autre chose, de répartir les élèves en groupes, de fournir plus d'exemples ou d'identifier les élèves qui ont besoin d'un peu d'aide supplémentaire.

(10 idées d'évaluation formative pour les classes K-12 2016)

cas pratique 4 : État d'esprit de développement

a. Remplissez le tableau avec les déclarations des étudiants/enseignants

LES ELEVES PARLENT DE LEURS TACHES ACCOMPLIES	FIXE OU DEVELOPPEMENT ? POURQUOI ?	SI FIXE, DONNER UN EXEMPLE D'ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT
Pourquoi dois-je faire des tâches plus difficiles que mon voisin ?		
Pourrions-nous travailler ensemble, cela fonctionnera mieux ?		
Je n'écris pas parce que je le sais déjà		
Je ne vais pas le faire, c'est trop compliqué		
LES ELEVES PARLENT DU (DES) BULLETIN/POINTS	FIXE OU DEVELOPPEMENT ? POURQUOI ?	SI FIXE, DONNER UN EXEMPLE D'ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT
Qu'est-ce que j'ai mal fait ici ?		
Avons-nous une autre chance ?		
Ne corrigez pas trop sévèrement !		

LES ENSEIGNEMENTS PARLENT DES TACHES	FIXE OU DEVELOPPEMENT ? POURQUOI ?	SI FIXE, DONNER UN EXEMPLE D'ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT
Essayez de donner le meilleur de vous-même		
Si vous êtes vraiment impliqués, je suis certain que vous pourrez le faire		
Assurez-vous de réussir !		
Vous avez du talent, vous pouvez le faire !		
L'ENSEIGNANT ECRIT DANS LE BULLETIN	FIXE OU DEVELOPPEMENT ? POURQUOI ?	SI FIXE, DONNER UN EXEMPLE D'ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT
Tu as un don		
Ce sont de bons résultats		
J'espère voir plus d'engagements le mois prochain en histoire		
L'ENSEIGNANT PARLE DE L'ETUDIANT EN CONSEIL DE CLASSE	FIXE OU DEVELOPPEMENT ? POURQUOI ?	SI FIXE, DONNER UN EXEMPLE D'ETAT D'ESPRIT DE DEVELOPPEMENT
... ce n'est pas un travailleur		
... doit plus travailler sa grammaire		

b. Accroître la sensibilisation des étudiants et des éducateurs

But : sensibiliser les étudiants/éducateurs dans la mesure où les croyances sur nos capacités et notre efficacité influent notre motivation.

L'introduction : cet exercice durera trois minutes. Pendant ce temps, vous allez créer des mots de cinq lettres. Aucun mot ne devrait jamais être répété. Dans chaque mot suivant, vous ne pouvez utiliser que deux lettres du mot précédent.

Étape 1

Ci-dessous, marquez au bon endroit ce que vous pensez de vos possibilités pour faire cette tâche :

Je suis très bon	Je suis bon	Je suis plutôt bon	Je suis moyen	Je suis plutôt faible	Je suis faible	Je suis très faible

Étape 2

À mon signal, vous pouvez commencer à travailler. Vous avez trois minutes. Quand je dis « stop », vous arrêtez.

1.	16.
2.	17.
3.	18.
4.	19.
5.	20.
6.	21.
7.	22.
8.	23.
9.	24.
10.	25.
11.	26.
12.	27.
13.	28.
14.	29.
15.	30.

Étape 3

Si vous pensez avoir **réussi**, répondez pourquoi.

RÉUSSITE	
J'ai été chanceux	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
J'ai les capacités pour faire de telles tâches	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
J'ai mis beaucoup d'efforts dans cette tâche	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Ce n'était pas une tâche difficile	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10

Si vous pensez **ne pas avoir réussi**, répondez pourquoi.

ÉCHEC	
Je n'ai pas été chanceux	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Je ne suis pas capable d'accomplir une telle tâche	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
Je n'avais pas envie de mettre trop d'efforts	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10
C'était une tâche difficile	Je ne suis pas d'accord 1 2 3 4 5 7 8 9 10

c. Discussion : comment les « affirmations d'un état d'esprit de développement » peuvent-elles être pertinentes pour l'outil Schola ?

cas pratique 5 : **Communication positive**

a. Emotions

Buts :

- Exprimer des émotions
- Stimuler la confiance en soi

Matériel requis :

- Liste des différentes émotions (peur, colère, joie, tristesse, embarrassé, déception...)
- Chronomètre

Approche :

- Tous les participants marchent au même rythme.
- Le leader du groupe donne le signal et tous les participants expriment l'émotion mentionnée. Les participants expriment physiquement les émotions pendant environ une minute.
- Après cette minute, un signal est donné et le groupe recommence à marcher. Le signal suivant est donné. Après un certain nombre de fois, un autre leader peut être choisi.

Les participants ne sont pas autorisés à trop penser à l'émotion. Une fois le signal donné, ils doivent exprimer physiquement l'émotion en quelques secondes. Prenez soin de la spontanéité ! La première expression choisie est généralement la bonne. Les participants doivent avoir confiance dans leurs actions et leurs émotions.

Évaluation

- Quelle émotion vous a le plus touché ?
- Quelle émotion était facile à représenter ?
- Quelle émotion était plus difficile ? Pourquoi ?

(Baker)

b. État d'esprit

But

Expérimenter le pouvoir de l'esprit positif

Approche

- Désigner un binôme d'élèves
- Présenter l'approche avec un participant (A).
 - o Demandez-lui de se lever, les pieds légèrement écartés.
 - o Expliquez : « je vais te pousser à l'épaule, mais d'abord je vais te demander de penser à quelque chose que tu n'aimes pas, quelque chose que tu trouves difficile ou quelque chose que tu ne fais pas. Est-ce que tu penses à quelque chose ? Maintenant, réfléchis à ça. »
 - o Poussez-le à l'épaule ; il y a de fortes chances qu'il soit assez faible et que vous puissiez facilement le faire se déplacer.
 - o Faites-le encore, mais cette fois, avec cette instruction : « Maintenant, pense à quelque d'agréable, que tu as hâte de faire. Tu penses à quelque chose ? » Pendant qu'il réfléchit à quelque chose de positif, poussez-le encore. Il y a des chances qu'il ne puisse pas bouger aussi facilement maintenant.

- Laisser les autres binômes essayer ensemble.

Discussion sur :

- Les effets d'un état d'esprit positif
- À quel point un état d'esprit positif vous aide à avoir du pouvoir

(Job Cornelissen Source variant : Michiel Knotnerus)

cas pratique 6 :

Cartes de coaching

Version 1 : individuellement

But

Découvrir son talent, son ambition ou sa vision.

Préparation

Choisir le contexte : dans quel contexte faut-il répondre aux questions ? Si nécessaire, faites une sélection de cartes de coaching à l'avance.

Approche

L'élève choisit une carte et répond à cette question sous forme de bande dessinée. La bande se compose d'un maximum de 5 dessins.

Version 2 : en duo

Durée : ± 60 min.

But :

Discuter des talents et des objectifs de développement en duo.

Approche :

- Déterminer un objectif d'apprentissage, un talent que vous voulez développer ou une situation spécifique.
- Tout le monde choisit dix cartes qui correspondent au contexte choisi. Note : Pour chaque carton rouge (question formulée négativement), prenez deux cartes vertes (question positivement formulée).
- Montrer ses cartes et prendre un moment pour regarder les questions sur la table. Choisir une question qui intéresse le plus et la tourner
- Discuter, dans un ordre aléatoire, dix des vingt cartes sur la table.
- Enfin, tourner la carte avec la question qui intéresse le plus et voir si la réponse ajoute quelque chose à ce dont vous avez déjà discuté.
- Répondre aux questions suivantes à la fin de la conversation.
 - Que voulez-vous changer ?
 - Avec quoi voulez-vous commencer ?
 - Avec quoi allez-vous arrêter ? Déterminez le sujet de la conversation,

Questions par catégorie

<p>Questions formulées négativement (rouge)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce que tu n'attends pas avec impatience ? 2. Quelle était ta plus grande erreur ? 3. Qu'est-ce qui te met en colère ? 4. Qu'est-ce qui te dérange ? 5. En quoi es-tu mauvais ? 6. Qu'est-ce que tu aimes repousser ? <p>Questions formulées positivement (vert)</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Quand te sens-tu spécial ? 8. À quel point es-tu têtu ? 9. Qu'est-ce que tu aimes ? 10. En quoi es-tu bon ? 11. Qu'est-ce que tu ferais si tu étais invisible ? 12. De quoi rêves-tu ? 13. Quand est-ce que tu oublies le temps ? 14. De quoi es-tu fière ? 15. Qu'est-ce que tu attends avec impatience ? 16. Dans quoi veux-tu être le meilleur ? 	<p>Questions de réflexion (rose)</p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Quel est le meilleur conseil que tu aies reçu ? 18. Quel est ton sentiment préféré ? 19. Pourquoi est-ce que tu ris ? 20. Comment veux-tu que les gens se souviennent de toi ? 21. Tu étais bon en quoi enfant ? 22. Qu'est-ce qui a été un tournant important dans ta vie ? <p>Futures questions (jaune)</p> <ol style="list-style-type: none"> 23. Où te vois-tu dans 10 ans ? 24. Qu'est-ce que tu espères ? 25. Quand est-ce que tu réussis ? <p>Questions de talent (bleu)</p> <ol style="list-style-type: none"> 26. Comment définis-tu tes limites ? 27. Avec qui veux-tu travailler ? 28. Qu'est-ce que tu trouves d'important dans le contact avec les gens ? 	<ol style="list-style-type: none"> 29. À quel point es-tu créatif ? 30. À quel point la clarté est-elle importante pour toi ? 31. Dans quoi est-ce que tu aimes dépenser ton argent ? 32. En quoi est-ce que tu crois ? 33. Quand demandes-tu de l'aide ? 34. Qu'est-ce que signifie l'intégrité pour toi ? 35. À quel point l'argent est important pour toi ? 36. Comment veux-tu être guidé ? 37. Comment apprends-tu ? 38. Qu'est-ce que tu trouves d'important dans la collaboration ? 39. Comment connais-tu les besoins des autres ? 40. À qui demandes-tu de l'aide ? <p>(...) (Blaauw 2011)</p>
--	---	---

cas pratique 7 :

Travailler avec des images

Approche

- Fournir des photos ou des images de toutes sortes de contextes et les déposer sur le sol.
- Créer un cercle avec les élèves et posez-leur des questions telles que :
 - Qu'est-ce qui vous rend heureux ?
 - Quand vous sentez-vous le plus confiant ?
 - Quand ne vous sentez-vous pas en sécurité ?
 - ...
- Chaque fois les élèves choisissent une image pour leur réponse.
- Ils formulent leurs réponses en fonction de cette image.

But

- Parler des émotions et sentiments
- Donner un moyen de communication alternative à l'utilisation de mots

cas pratique 8 : Portfolio

- a. Brainstorming: quelles autres méthodes de collecte sont possibles ?

- b. Dessiner une matrice pour cartographier les compétences et reliez-les aux critères

Expérience/preuve :	Authenticité	Pertinence	Quantité	Variation
Rapport d'expériences				
Avis				
Témoignages				
Preuve d'expérience				
Certificats				
Observations				
Entretiens				
Dessins				
Musique				
...				

cas pratique 9 :

Phase d'introduction : le rôle du bénévolat

Atelier 1 : Figure bénévole

Approche :

- L'enseignant dessine un grand personnage représentant un bénévole au tableau. Il donne à chaque étudiant trois post-it de couleurs différentes.
- L'étudiant écrit ou dessine sur les 3 post-it une réponse aux trois questions qui suivent (chaque question a sa propre couleur post-it)
 - Question 1 : Qu'est-ce qui te motive à être bénévole ?
 - Question 2 : Qu'aimes-tu dans ton travail bénévole ?
 - Question 3 : Que fais-tu le mieux là-bas ?
- Les différents post-its sont collés sur le dessin au tableau.

Débriefing, possibilités :

- Les élèves prennent 1 post-it (pas des leurs) du tableau s'ils savent à qui est le post-it. Ils expliquent ensuite pourquoi ils savaient que cela venait de cette personne (par exemple : « Je sais que Pierre est très bon pour la natation et il est bon à expliquer aussi, donc je pense que cela vient de lui »).
- Les élèves prennent 1 post-it (pas des leurs) du tableau où ils lisent quelque chose qu'ils admirent.
- Les élèves prennent 1 post-it (pas des leurs) du tableau où ils lisent quelque chose qu'ils veulent réaliser eux-mêmes.
- Les élèves prennent 1 post-it (pas des leurs) du tableau où ils lisent quelque chose qu'ils trouvent très gentil et motivant.
- Enseignant : si un lien peut être établi avec des compétences utiles à l'école, explicitez ce lien.

Buts :

- Prendre conscience de vos propres possibilités et forces.
- Prendre conscience de la motivation générale et de la motivation à être bénévole.

Atelier 2 : Origami avec une figure bénévole

Approche :

1. Chaque étudiant déchire sa propre figurine de mini-volontaire en papier coloré.
2. L'étudiant répond à des questions spécifiques concernant chaque partie du corps.

Il répond à chacune de ces questions en imaginant qu'il est lui-même un volontaire :

- Cerveau : Que sais-tu à propos de...?
 - Cheveux : Qu'est-ce qui t'effraie ?
 - Oreilles : Qu'est-ce qui ne t'intéresse absolument pas ?
 - Yeux : Qu'est-ce qui te rend triste ?
 - Nez : Qu'est-ce qui t'intéresse ?
 - Bouche : Quel est ton point faible ?
 - Cou : De quoi es-tu fier ?
 - Épaules : Qu'est-ce que tu adores faire ?
 - Cœur : qu'est-ce que tu aimes énormément ?
 - Veines : Qu'est-ce qui te mets très en colère ?
 - Mains : Qui veux-tu toujours aider ?
 - Doigts : Qu'est-ce que tu peux très bien faire ?
 - Genoux : Qu'est-ce que tu n'oses pas faire ?
 - Pieds : Quelles causes défends-tu ? Qu'est-ce qui est important pour toi ?
 - Orteils : Qu'est-ce qui te rend nerveux ?
3. Toutes les figures de bénévole sont rassemblées en un grand collage.
 4. Débriefing, possibilités :
 - b. Nous discutons « qu'est-ce que vous aimez faire de votre mieux ? » Comment pouvez-vous également utiliser cela à l'école ? Les étudiants se donnent mutuellement des suggestions.
 - b. Nous discutons « Qu'est-ce que tu sais très bien faire ? Comment pouvez-vous également utiliser cela à l'école ? » Les étudiants se donnent mutuellement des suggestions
 - c. ...

Buts :

1. Augmenter la sensibilisation à vos propres forces
2. Cartographier des besoins de développement
3. Stimuler la connaissance de soi.

Atelier 3 : débat sur le « style Oxford »

Approche :

1. 4 orateurs défendent une opinion et 4 autres sont contre cette opinion. Il y a d'abord un vote sur le sujet choisi. (Par exemple « le bénévolat est une exploitation »/« Les bénévoles n'ont pas besoin de certaines compétences »/...)
2. Les arguments sont discutés à propos de cette affirmation dans chaque groupe.
3. Les orateurs contestent les arguments de leurs adversaires.
4. Finalement, les orateurs résument leur propre argumentation afin qu'ils puissent également souligner de nouveaux arguments.

Buts :

1. Renforcer l'implication des bénévoles
2. Améliorer l'image du volontariat

Atelier 4 : Jeu de rôle

Approche :

Les étudiants jouent un jeu de rôle. Ils obtiennent une carte avec une situation. Plusieurs rôles sont possibles (selon le scénario) : étudiants, volontaires dans le travail bénévole, professeurs, conseillers d'étudiants.

Exemple de situation : Le professeur Johnson et le professeur Smiths sont très mécontents de leurs étudiants Ann et Stef, car ils passent beaucoup trop de temps à faire d'autres choses quand ils sont à l'école. Ann et Stef travaillent en tant que bénévoles dans une organisation d'aide alimentaire. Parfois, ils leur arrivent de quitter les leçons pour s'entretenir avec le conseiller d'orientation.

Les étudiants et le conseiller d'orientation doivent convaincre l'enseignant Johnson et l'enseignant Smiths de l'importance du bénévolat et de l'importance des compétences qu'ils acquièrent.

cas pratique 10 : Concevoir son portfolio — brainstorming & discussion générale

Nous avons déjà discuté que, outre la **reconnaissance** des compétences, il peut s'avérer utile et motivant pour les élèves de **valider** réellement les compétences acquises.

Chaque école a sa propre approche pédagogique. Par conséquent, une méthode au choix peut être utilisée. Dans ce contexte, il semble évident d'explorer les limites de ce qui est souhaitable et réalisable.

Les questions qui suivent peuvent servir d'inspiration :

1. Est-ce que nous mettons en œuvre un portfolio axé sur le développement et/ou axé sur l'évaluation? (Voir « Éducation et portfolio orientés vers les compétences p.29 »)
2. Fixons-nous les critères de qualité (afin de prouver leurs compétences acquises) en consultation avec les étudiants? (Voir la section « Recueillir des preuves de compétences dans le portfolio p.32 »)
3. Considérons-nous le plan de développement personnel? (Voir « conception d'une éducation axée sur les compétences/questions d'apprentissage, page 10)
4. Que devrions-nous faire avec le portfolio?
 - Tendre vers un certificat de compétence (non officiel) ?
 - Présentation du portfolio ?
 - Insérer un avis sur les compétences sur les bulletins de l'école ?
 - Dispenser certains cours ou missions en fonction des compétences acquises ?
5. Comment considérons-nous le portfolio ?
 - En tant que système d'évaluation (sommatif) ?
 - En tant que support pour le processus de développement personnel (formatif) ?
 - En tant que support pour le processus d'apprentissage personnel (formatif) ?
 - En tant que système de sensibilisation motivationnelle ?

Bibliographie

10 Formative Assessment Ideas for K-12 Classrooms. 2nd March 2016.

<https://blog.masteryconnect.com/10-formative-assessment-ideas-for-k-12-classrooms/>.

B.J. Fraser, H.J. Walberg. *Two Decades of Classroom Environment Research*. In *Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences*. Oxford, England: Pergamon Press, 1991.

Bakker, Hugo. *33 gratis energizers*. sd.

Blaauw, Espérance. „Coachkaarten_handleiding.” *coachkaarten.nl*. 2011.

http://www.coachkaarten.nl/documentenmap/pdf/coachkaarten_handleiding.pdf.

Bonebakker, Fatima. *Training, coaching en opleidingsbeleid*. 2012.

<http://www.fatimabonebakker.nl/nl/coaching-technieken/>.

Borek, Agnieszka. Jagellonian, May 2017.

Carol, Dweck. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House, 2006.

–. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.

Competentievericht onderwijs vorm geven. sd.

<http://www.diversiteitactie.be/themas/observeren-en-evalueren/professionalisering/competenties-inzetten/competentievericht>.

Dochy, Filip & Nickmans, Goele. *Competentievericht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma BV, 2005.

Dweck, Carol. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.

Dweck, Carol S. *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP, 2016.

Halba, Bénédicte. *Gestion du bénévolat et du volontariat*. Bruxelles : De Boeck, 2006.

Halba, Bénédicte. *Valuing learning outcomes of a voluntary experience*. VAEB project, Paris: a alij, 2006.

Halba, Bénédicte. „Bénévolat & volontariat en France et dans le monde." Paris : La Documentation française, 2003.

HRwijs. sd. <http://www.hrwijs.be/thema/wat-zijn-competenties>.

Informeel leren. 03 december 2013. <https://www.leraar24.nl/informeel-leren>.

Janson, Dolf. „Over het belang van informeel leren op school." *Speziaal*, 2014: 13-17.

JAZZ 4 THE AGES YOUTH WINNERS. Niagara Jazz Festival.

Job Cornelissen. Bron variant: Michiel Knotnerus, Bart Verhagen. „werkvormen info door acteursbureau Kapok." *werkvormen.info*. sd. www.werkvormen.info/werkvorm/mindset.

„Klasse voor leraren." *Klasse*. Juni 2000. <https://www.klasse.be/archief/communicatie/>.

Klink, Marcel van der. „Wat heb je over vijf jaar nodig?" *Informeel leren*. Februari 2017. <http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>.

Kyndt, Dr Eva, en Elisabeth Raes. „Blits-teamleren." *Formeel en informeel leren*. sd. http://www.blits-teamleren.be/sites/default/files/formeel_en_informeel_leren.pdf?phpMyAdmin=n-SUbe%2CBO6tAL4qEUuOGUOR10G6.

Magda, Ritzen, en Kösters Jacqueline. „Mogelijke functies van een portfolio binnen een competentiegericht curriculum." *researchgate*. 04 Juni 2014. https://www.researchgate.net/publication/242665161_Mogelijke_functies_van_ee_n_portfolio_binnen_ee_n_competentiegericht_curriculum.

Mieke Clement, Lies Saga. „Portfolio." *KuLeuven*. sd. <https://www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/evaluatie/portfolio.pdf>.

Peter C. Brown, J. S. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Peter C. Brown, James S Mc Donnell. *Make it stick The science of successful learning*. Harvard: Harvard University Press, 2014.

Rowe, Richard. *Toolkit for learning and teaching feedback and assessment*. sd. <https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/f-a/feedback/formative>.

Smets, Wouter. *Slim differentiëren praktijkboek binnenklasdifferentiatie voor leerkrachten*. Antwerpen: De Boeck, 2017.

Stompedissee, Bartel. „Paper informeel leren.“ *Zestor arbeidsmarkt en opleidingsfonds hbo*. Februari 2017.

<http://www.zestor.nl/sites/default/files/publications/Paper%20Informeel%20leren.pdf>.

Vandendriessche, Lynn. „Bouwen aan een positief inclusief klasklimaat.“ *lib.ugent.be*. 2008. http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/290/244/RUG01-001290244_2010_0001_AC.pdf.

Vrijwilligerswerk, vzw Vlaams Steunpunt. *Wie mag vrijwilligen*. sd.

<http://www.vlaanderenvrijwilligt.be/wetgeving/wie-mag-vrijwilligen/>.

William, D. & Black, D. „Developing the theory of formative assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability.“ *Educational assessment, evaluation and accountability*, Feb 2009:5-31.