

IO2 - Boîte à outils pour les enseignants.



Edité par le Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Pérouse. Février 2021.

Traduction française par l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV), Paris, mai 2021.

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement les opinions des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de l'utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.



Sommaire.

1. <i>Introduction.</i>	2
2. <i>Le cadre réglementaire européen.</i>	7
3. <i>Compétences clés.</i>	12
4. <i>Apprentissage formel, non formel et informel.</i>	20
5. <i>Comment améliorer les compétences acquises en dehors de l'école dans le cadre du programme scolaire</i>	23
6. <i>La matrice d'évaluation des compétences.</i>	26
7. <i>Exemples de bonnes pratiques : le projet Schola.</i>	30
8. <i>Évaluation des compétences - Outils pratiques.</i>	34
9. <i>Une proposition opérationnelle et un modèle.</i>	67
10. <i>Conclusions.</i>	88

1. Introduction

Dans de nombreux pays, les systèmes éducatifs sont encore fondés sur des modèles traditionnels, dans lesquels le contenu ou le « programme » joue un rôle central. Cependant cette éducation « fondée sur le contenu » ne s'adapte pas à la société complexe d'aujourd'hui et à ses exigences. Le besoin d'une approche fondée sur les compétences, où l'apprenant joue lui-même un rôle central dans le processus se fait de plus en plus pressant. Si l'éducation fondée sur les compétences peut représenter un défi pour l'enseignement, puisqu'elle remet en question son rôle traditionnel, elle favorise cependant l'implication des élèves et le développement de certaines compétences qui sont fondamentales pour s'intégrer dans notre société.

Dans ce paragraphe, nous nous concentrerons sur la comparaison entre l'éducation « fondée sur le contenu » et « fondée sur les compétences », puis nous définirons du terme « compétence » conformément au Cadre européen des certifications.

Mots clés : éducation axée sur les compétences; compétence; connaissances; compétences.

Le concept de "compétence" est l'une des meilleures solutions pour répondre au besoin de changement imposé par la complexité de notre société, qui n'est plus statique et prévisible, mais où les modèles de connaissance, de relation et de communication, les demandes d'emploi, sont en constante évolution. Face aux mouvements de notre société contemporaine, les systèmes éducatifs sont appelés à changer leur structure et leurs modalités, tout en conservant leur finalité : permettre aux personnes et aux communautés de vivre ensemble dans un système fondé sur les droits mutuels, reconnus à tous, et des tâches partagées dont chacun est responsable.

L'avantage majeur des compétences est de permettre, si elles sont bien comprises, de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage plutôt que le contenu ou le "programme" comme dans le modèle éducatif traditionnel.

Que cela change-t-il dans l'action pédagogique d'un enseignant qui souhaite passer d'une approche basée sur le contenu à une approche basée sur les compétences ? Dans le premier cas, l'accent est mis sur ce qui devrait servir à atteindre les objectifs, tandis que dans le second, l'accent est mis sur les objectifs d'apprentissage des matières, à partir desquels les actions didactiques appropriées sont identifiées.

La méthode la plus fréquemment adoptée dans le système scolaire italien est, encore aujourd'hui, l'approche de la « médiation didactique » qui se traduit par des leçons frontales. Les besoins favorisant l'apprentissage des élèves, filles et garçons, faisant face aux « disciplines » sont ignorés dans une didactique par le contenu.

Le programme scolaire ou, selon un concept désuet, le curriculum scolaire sont des éléments clés de l'approche du contenu. Les sujets deviennent passifs, ils sont tenus de faire partie d'un corpus statique de connaissances. Ce corpus constitue un moyen d'adhérer aux valeurs et aux significations que la connaissance transmet.

L'éducation centrée sur les contenus est simple et rassurante pour les enseignants : elle ne remet pas en cause leur autorité cognitive, elle permet la répétition des leçons une année après l'autre,

elle ne prévoit pas de négociation et de comparaison. La relation s'organise selon une forte asymétrie cognitive, ce qui enlève leurs responsabilités, réduit l'engagement dans la phase de planification, dans la préparation de la leçon unique, dans l'évaluation. Cette approche sépare clairement l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignant a deux devoirs : expliquer tous les contenus et évaluer. L'apprentissage demeure la responsabilité de l'apprenant.

Le but de l'école doit être de permettre un apprentissage actif qui implique le protagonisme des élèves. Cependant, la responsabilité de construire des activités et des situations qui permettent et encouragent le développement de l'apprentissage incombe à l'enseignant.

Dans la didactique par compétences, les compétences objectives sont définies dans la phase de planification. Ces compétences, lorsqu'elles sont complexes, sont "désassemblées" en sous-dimensions (par exemple : connaissances et compétences ou sous-compétences objectives). L'étape suivante nécessite un raisonnement complexe et articule une planification didactique (droit à la micro-planification). Il s'agit, en effet, de déterminer quelles sont les actions didactiques, les activités, les sessions d'information, les expériences, etc., appropriées afin de faciliter l'apprentissage de ces compétences.

Chaque action didactique est destinée à produire un apprentissage et doit répondre aux questions suivantes :

Quelle expertise suis-je en train d'acquérir ?

Comment cette compétence se traduit-elle dans la vie quotidienne ? Puis-je donner des exemples concrets ?

Quelles activités pédagogiques vais-je mener avec mes élèves pour promouvoir leur acquisition ainsi que les former à leur utilisation ?

Quels outils d'évaluation (formation) et d'autoévaluation vais-je utiliser ?

Quels contenus et informations sont essentiels à la réalisation de ces activités ?

Comment vais-je sensibiliser mes élèves au processus qu'ils traversent ?

Comment puis-je lier ce nouvel apprentissage à ce que mes apprenants savent déjà et peuvent faire ?

Suis-je capable de motiver l'utilité de cet apprentissage ?

Ai-je prévu des moments où il y aura une "production" des étudiants ? Le résultat sera... (produit, composition, autre...) ?

Si les compétences objectives ne sont pas atteintes, ai-je en tête des activités et des actions didactiques pour les récupérer ?

Comment cette compétence objective s'inscrit-elle dans les objectifs généraux de l'année scolaire en cours ?

Ai-je prévu des façons d'encourager la réflexivité et l'autoévaluation des enfants ?

Ai-je défini, avec mes collègues, à quel niveau d'autonomie cette compétence devrait-elle être atteinte ?

Quels autres collègues, à travers les outils de leurs disciplines, contribueront à l'acquisition de cette compétence ?

Les ai-je confrontés et avons-nous intégré le programme didactique ?

Répondre à ces questions d'une manière appropriée nécessite des efforts et du temps ; le programme et la micro-planification sont sans aucun doute plus exigeants, mais le degré d'implication des élèves augmente de façon exponentielle, tout comme les résultats en termes

d'acquisition de compétences. L'évaluation ne devient alors plus un moment à part, mais une partie intégrante du processus, et l'enseignant n'échappe pas, à son tour, à l'évaluation et à l'auto-évaluation de son propre travail.

L'Union européenne (Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2008 - CEC) définit les compétences comme suit : « **capacité avérée d'utiliser les connaissances, les compétences et les aptitudes personnelles, sociales et/ou méthodologiques, dans des situations de travail ou d'étude et dans le développement professionnel et/ou personnel. [...] Les compétences sont décrites en termes de responsabilité et d'autonomie** ».

Pour approfondir ce thème, vous pouvez consulter ce site : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>

Il est également utile d'inclure les définitions pertinentes des « compétences » et des « connaissances » mentionnées dans le CEC :

La connaissance « indique le résultat de l'assimilation de l'information par l'apprentissage. La connaissance est l'ensemble des faits, des principes, des théories et des pratiques liés à un domaine d'étude ou de travail. Dans le cadre du CEC, les connaissances sont qualifiées de théoriques et / ou pratiques ».¹

Les compétences « indiquent la capacité d'appliquer les connaissances et d'utiliser le savoir-faire pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes. Dans le cadre du CEC, les compétences sont décrites comme cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (impliquant des compétences manuelles et l'utilisation de méthodes, de matériaux, d'outils) ».

Encadré récapitulatif n. 1

Qu'est-ce qu'une compétence : aspects communs parmi les définitions:

Il s'agit d'un ensemble de connaissances, de compétences, de motivations, de croyances, de valeurs et d'intérêts.

Ils sont associés à une performance réussie.

Ils sont articulés dans une combinaison de divers éléments qui différencient les performances des gens.

En outre, le CEDEFOP définit les compétences comme «la capacité d'appliquer les résultats d'apprentissage de manière adéquate dans un contexte défini (éducation, travail, développement

¹ Cedefop (2008) Futurs besoins de compétences en Europe : prévisions à moyen terme, rapport de synthèse. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

personnel ou professionnel) ou la capacité d'utiliser les connaissances, les compétences et les capacités personnelles, sociales et / ou méthodologiques, dans des situations de travail ou en développement professionnel et personnel.

La compétence ne se limite pas aux éléments cognitifs (impliquant l'utilisation de théorie, de concepts ou de connaissances tacites) ; elle englobe également les aspects fonctionnels (y compris les compétences techniques) ainsi que les attributs interpersonnels (par exemple les compétences sociales ou organisationnelles) et les valeurs éthiques. » (CEDEFOP, 2008).

La recommandation fixe deux échéances :

- 2010 pour relier les systèmes nationaux de qualification au CEC.
- 2012 pour introduire dans les certificats de qualification individuels une référence au niveau EQF correspondant.

Depuis 2012, une référence au niveau correspondant du CEC a donc été introduite dans tous les nouveaux certificats de qualification et diplômes, complétant et renforçant ainsi les instruments européens de mobilité, tels que le portfolio Europass, Erasmus et ECTS. Cette recommandation a donc établi une référence commune pour relier les systèmes nationaux de qualification des différents pays et faciliter la communication entre eux. Un réseau de systèmes de qualification indépendants, mais liés et mutuellement compréhensibles, est ainsi créé.

L'ensemble du débat sur la certification et les compétences nées en Europe semblait suivre deux voies parallèles : d'une part, le développement progressif du concept de compétence (en termes de citoyenneté, de compétences de vie, de compétences essentielles et stratégiques), d'autre part, l'effort de transparence dans la délivrance des qualifications et des qualifications utilisables sur le marché du travail de l'UE. Les principaux points de la recommandation peuvent être résumés comme suit :

1. Renforcer le rôle de l'orientation dans les stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie, conformément à la stratégie de Lisbonne ;
2. Assurer quatre actions pour accompagner les transitions à vie des citoyens, qui peuvent être résumées comme suit :
 - Favoriser l'acquisition de compétences d'orientation tout au long de la vie ;
 - Faciliter l'accès aux services d'orientation pour tous les citoyens ;
 - Renforcer l'assurance qualité des services d'orientation ;
 - Encourager la coordination et la coopération entre les différents acteurs aux niveaux national, régional et local.

Cette recommandation définit également huit niveaux, qui décrivent les connaissances et les compétences (résultats d'apprentissage) qui la caractérisent. Cela permet de classer le niveau de connaissance et de compétences indépendamment de la manière dont il a été acquis. Plus précisément, les résultats d'apprentissage sont définis comme ce que l'apprenant sait, comprend et est capable d'atteindre à la fin d'un processus d'apprentissage. Les résultats sont définis en termes de connaissances et de compétences comme déjà défini dans la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2006.

Le CEC est donc un outil de référence pour comparer les niveaux atteints par les citoyens européens dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'un outil de classification des qualifications selon un ensemble de critères fondés sur la réalisation de niveaux d'apprentissage spécifiques.

Cet outil repose sur des niveaux de référence communs, liés aux résultats d'apprentissage et placés dans une structure à huit niveaux » :

- Niveau I - Diplôme d'études secondaires.
- Niveau II - Certification de deux ans
- Niveau III - Qualification
- Niveau IV - Diplôme national.
- Niveau V - Enseignement secondaire technique supérieur
- Niveau VI - Licence
- Niveau VII - Maîtrise
- Niveau VIII- Masters, Doctorats

Résumé

	Éducation fondée sur le contenu	Éducation fondée sur les compétences
Processus d'apprentissage centré sur	Le contenu, le cursus scolaire ou le « programme scolaire »	Le sujet d'apprentissage
Se concentre sur	ce qui devrait servir pour atteindre les objectifs didactiques	Les objectifs d'apprentissage et les besoins des matières
Stratégies	leçons frontales	négociation et dialogues avec les étudiants
Rôle du professeur dans le processus d'apprentissage	Autorité et asymétrie	plus de symétrie avec les élèves
Rôle de la matière apprise dans le processus d'apprentissage.	passive	active, habilité

Impact sur les professeurs	simple et rassurante pour les enseignants : elle ne remet pas en cause leur autorité cognitive	difficile, plus exigeante, : elle nécessite une auto-évaluation et une planification précise des actions didactiques
-----------------------------------	--	--

Question rapide

Que veut-on dire par « compétence » ?

Selon le *Cadre européen des certifications*, le terme « compétence » désigne la « capacité d'utiliser les connaissances, les compétences et les aptitudes personnelles, sociales et/ou méthodologiques, dans les situations de travail ou d'études et dans le développement professionnel et/ou personnel ». Le niveau de compétence d'un sujet détermine son niveau de responsabilité et d'autonomie. Le terme « compétence » englobe non seulement les éléments cognitifs (comme l'utilisation de la théorie, des concepts ou des connaissances tacites), mais aussi les aspects fonctionnels (y compris les compétences techniques) et les attributs interpersonnels (par exemple : les compétences sociales ou organisationnelles) et les valeurs éthiques.

2. Le cadre réglementaire européen

Depuis 2000, le Conseil européen soutient une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui signifie que l'apprentissage n'est plus conçu comme quelque chose à promouvoir dans une seule phase de la vie. Il doit plutôt devenir une condition permanente pour les gens. Avec la « stratégie de Lisbonne », l'Europe s'est engagée sur la voie de l'innovation dans la conception de l'éducation. Cette voie vise à accroître l'ouverture extérieure des systèmes éducatifs, en reliant ce qui est appris à la vie quotidienne et en soulignant que chaque citoyen doit avoir « les compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information ».

Ce paragraphe propose une vue d'ensemble, de 2000 à 2010, de l'évolution du concept d'« apprentissage » et des actions mises en œuvre pour promouvoir et lutter contre le décrochage scolaire dans les pays européens.

Mots clés : Apprentissage tout au long de la vie; Conseils européens

L'idée de nouvelles compétences de base à fournir tout au long de la vie est née au niveau européen à travers l'objectif de la « stratégie de Lisbonne » (Conseil Européen de Lisbonne 23 —24 mars 2000). Dans le cadre d'une économie de la connaissance, cet objectif vise à renforcer l'emploi, à mener des réformes économiques et à consolider la cohésion sociale. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le Conseil Européen a donc invité les États membres, le Conseil et la Commission à prendre les initiatives nécessaires dans leurs propres domaines de compétence pour atteindre les objectifs de la figure n° 1.

Pour faire face au changement continu et aux exigences de compétences encore plus élevées et actualisées, l'apprentissage ne peut plus être promu dans une seule phase de la vie.

Il doit plutôt devenir une condition permanente pour les gens. C'est pourquoi nous parlons d'apprentissage continu.

Il s'agit d'une priorité essentielle pour l'emploi, d'une action économique efficace et d'une pleine participation à la vie sociale.

En effet, la stratégie de Lisbonne est absolument essentielle car, pour la première fois dans un document européen, le développement économique est explicitement lié à l'investissement dans l'éducation et la formation.

Comme le montrent les objectifs énumérés ci-dessus, le Conseil européen de Stockholm propose - comme l'une des principales stratégies - d'accroître l'ouverture extérieure des systèmes éducatifs, en reliant ce qui est appris à la vie quotidienne.

Il réaffirme donc que chaque citoyen doit avoir « les compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information », en donnant à l'éducation un rôle décisif.

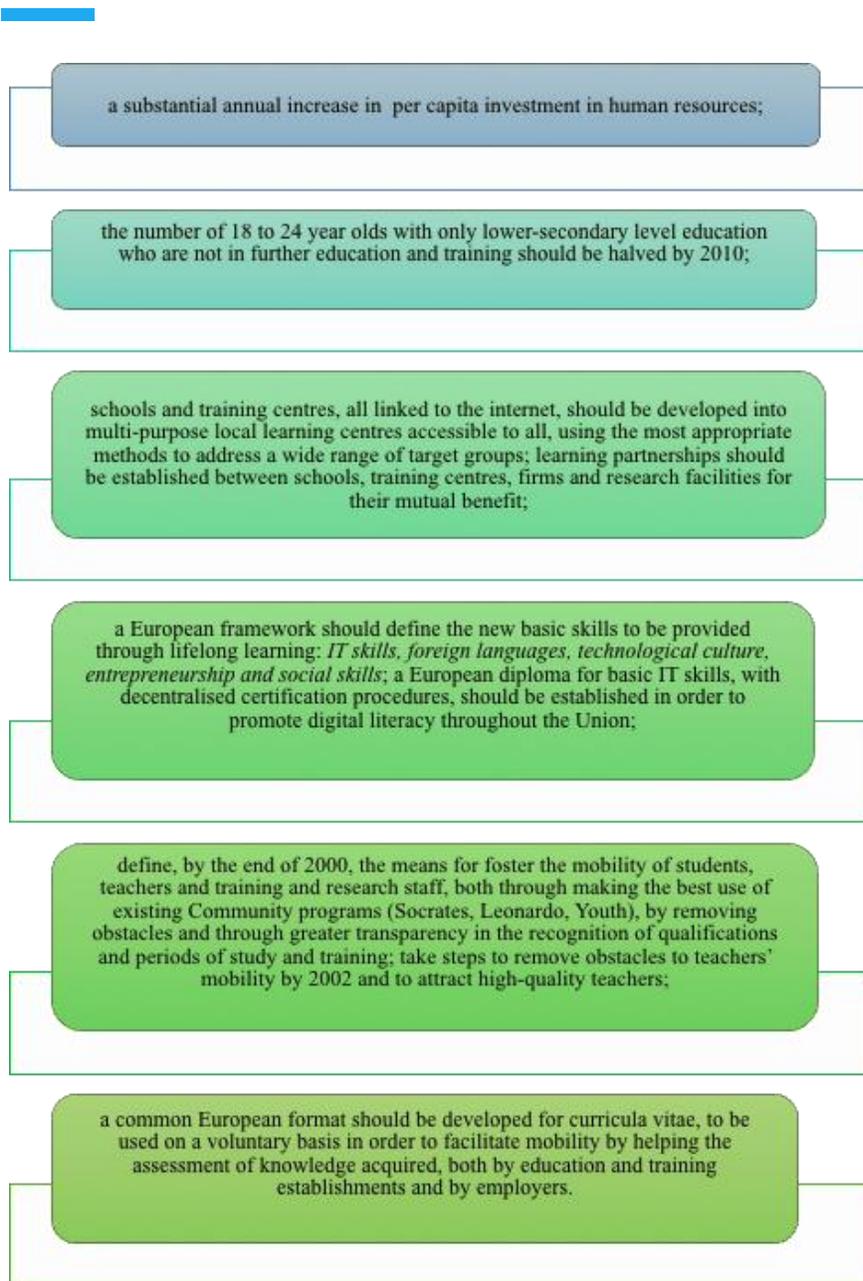


Fig. 1

Dans ce contexte, il est important d'ajouter une note sur les processus de Bologne et de Copenhague :

Le processus de Bologne consiste en la réforme du système d'enseignement supérieur au niveau international. Les objectifs exprimés dans le processus de Bologne, largement partagés par ses membres, visent à une réorganisation des politiques éducatives au sens communautaire, en fournissant tous les moyens nécessaires pour y parvenir. Plus précisément, le processus de Bologne prévoyait (et prévoit toujours) une série de points pivots à partir desquels les autres objectifs se déploient. Tout d'abord, l'objectif est de créer une large base de connaissances de qualité pour assurer le développement économique et social de l'Europe, afin de rendre la Communauté plus compétitive au niveau international. Un autre objectif principal est d'accroître l'attrait de

l'enseignement supérieur pour les pays non européens. Par ailleurs, en interne, le processus de Bologne tend à construire une organisation enseignante de plus en plus en phase avec le monde rapide et les intérêts de la Communauté, afin de garantir une meilleure capacité de dépense de la qualification sur le marché du travail, dans l'ensemble de l'espace européen. Pour que cet objectif soit réalisable, la transparence et la lisibilité des filières et des diplômes, soit une harmonisation des diplômes, afin de les rendre comparables entre les différents établissements, doit être atteinte. Il s'agit donc principalement de processus d'apprentissage formels.

D'autre part, le processus de Copenhague pense les domaines de l'apprentissage non formel et informel, son objectif spécifique étant de contribuer à la réalisation des objectifs en matière d'éducation de la stratégie Europe 2020 et de concevoir l'apprentissage tout au long de la vie comme un terme clé au sein de celle-ci, qui permet aux gens, à chaque étape de leur vie, de participer à des expériences qui stimulent l'apprentissage. Le processus comprend :

- une dimension politique visant à établir des objectifs européens communs et à réformer les systèmes nationaux de formation et d'enseignement professionnels (FEP);
- le développement de cadres et d'outils européens communs pour accroître la transparence et la qualité des compétences, des qualifications ainsi que pour accroître la mobilité
- la coopération visant à favoriser l'apprentissage mutuel au niveau européen et impliquant toutes les parties prenantes concernées au niveau national.

BOX – De la stratégie de Lisbonne à l'Europe 2020

La stratégie globale pour atteindre cet objectif d'ici 2010 couvrait une dizaine de domaines différents, y compris les politiques sociales et les domaines qui étaient pertinents pour construire une économie fondée sur la connaissance ainsi que pour moderniser le modèle social européen. Depuis lors, chaque année, la Commission présente au Conseil européen de printemps un rapport (**Rapport de printemps**) dans lequel elle examine en détail les progrès accomplis dans la mise en œuvre de cette stratégie. À cette occasion, les chefs d'État et de gouvernement de l'Union évaluent les progrès accomplis et fixent les priorités futures pour la réalisation des objectifs de Lisbonne. Depuis 2000, les étapes principales ont été :

Mars 2001 : Conseil européen de Stockholm

Il définit trois objectifs stratégiques :

- accroître la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne;
- faciliter l'accès aux systèmes d'éducation et de formation ;
- ouvrir les systèmes éducatifs au reste du monde.

Le rapport a également défini treize objectifs concrets et, pour chacun d'entre eux, a précisé un certain nombre de questions clés à traiter, ainsi qu'une liste indicative d'indicateurs permettant de mesurer leur mise en œuvre au moyen de la « méthode ouverte de coordination » susmentionnée.

Mars 2002 : Conseil européen de Barcelone

Un « Programme de travail détaillé » a été présenté dans ce conseil. Un nouvel objectif général a été identifié : « faire des systèmes d'éducation et de formation de l'UE une référence mondiale en matière de qualité d'ici 2010 ».

Mai 2003 : Conseil des ministres de l'Éducation

Le « Programme de travail détaillé » a été présenté dans ce conseil. Un nouvel objectif général a été identifié « faire des systèmes d'éducation et de formation de l'UE une référence mondiale en matière de qualité d'ici 2010 ».

Cinq domaines prioritaires sont identifiés, définissant également les niveaux de référence à atteindre d'ici 2010 :

- diminution du décrochage scolaire précoce (pourcentage ne dépassant pas 10 %);
- augmentation du nombre de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie (augmentation d'au moins 15 % et en même temps diminution du déséquilibre entre les sexes);
- augmentation du nombre de jeunes qui terminent l'enseignement secondaire supérieur (au moins 85 % de la population âgée de 22 ans);
- diminution de la proportion de jeunes de 15 ans peu alphabétisés en lecture (d'au moins 20 % par rapport à 2000);
- augmentation de la participation moyenne européenne aux initiatives d'éducation et de formation tout au long de la vie (au moins jusqu'à 12% de la population adulte en âge de travailler âgée de 25/64 ans)

Mars 2004 : Conseil européen de Bruxelles

Il est publié dans le rapport intérimaire conjoint du Conseil et de la Commission ("Education and Training 2010" The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms"), qui décrit les progrès et les retards dans le processus de coopération. Trois "leviers" ont également été identifiés sur lesquels fonder les actions futures pour atteindre les objectifs et le calendrier de Lisbonne:

- concentrer les réformes et les investissements sur les secteurs clés;
- faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité concrète;
- construire une Europe de l'éducation et de la formation.

Depuis lors, le Conseil et la Commission se sont engagés à suivre les progrès accomplis dans la mise en œuvre du plan de travail biennal. Toutefois, en juin 2005, constatant les mauvais résultats obtenus, les chefs d'État et de gouvernement de l'Union européenne ont décidé de relancer la stratégie de Lisbonne en la concentrant sur deux objectifs principaux : la croissance économique et l'emploi, et un programme triennal est établi



Fig.2

3. Les compétences clés.

Les compétences clés sont définies comme les compétences « dont tout le monde a besoin pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'emploi ».

En 2006, les compétences clés sont identifiées en référence à huit domaines, réformées et mises à jour en 2018, par le Conseil de l'Union européenne.

Mots clés : compétences clés; apprentissage tout au long de la vie; développement.

Les compétences clés ont été définies par la recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne intitulée Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie publiée le 18 décembre 2006 « dont chacun a besoin pour son épanouissement et son développement personnels, sa citoyenneté active, son inclusion sociale et son emploi ». Les compétences clés sont identifiées par rapport à **8 domaines** :

- Communication dans la langue maternelle
- Communication en langues étrangères
- Compétences scientifiques et mathématiques
- Compétences numériques
- Apprendre à apprendre
- Compétences sociales et civiques
- Sens de l'initiative et esprit d'entrepreneuriat
- Prise de conscience et expression culturelles.

Pour chaque compétence, les connaissances, les compétences et les attitudes essentielles liées à la compétence sont indiquées².

Ces compétences devraient être acquises au cours de l'enseignement et constituer une base pour la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie.

² Définitions données par le Cadre européen des certifications:

Connaissance : indique le résultat de l'assimilation de l'information par l'apprentissage. La connaissance est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine d'études ou à un travail; la connaissance est décrite comme théorique et/ou pratique.

Compétences : indique la capacité d'appliquer les connaissances et d'utiliser le savoir-faire pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes; les compétences sont décrites comme cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (impliquant des compétences manuelles et l'utilisation de méthodes, de matériaux, d'outils).

Compétences : indique la capacité avérée d'utiliser les connaissances, les compétences et les aptitudes personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et dans le développement professionnel et/ou personnel; les compétences sont décrites en termes de responsabilité et d'autonomie.

Compétences clés (2006)	Définition
Communication dans la langue maternelle	La communication dans la langue maternelle est la capacité d'exprimer et d'interpréter les pensées, les sentiments et les faits tant à l'oral qu'à l'écrit (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) et d'interagir de manière adéquate sur le plan linguistique dans toute la gamme des contextes culturels et sociaux - éducation et formation, travail, vie familiale et loisirs.
Communication en langues étrangères	La communication en langues étrangères partage les principales compétences requises pour la communication dans la langue maternelle : elle est fondée sur la capacité de comprendre, d'exprimer et d'interpréter les pensées, les sentiments et les faits sous forme orale et écrite (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) dans un éventail approprié de contextes sociaux - travail, maison, loisirs, éducation et formation - selon les souhaits ou les besoins individuels. La communication en langues étrangères exige également des compétences telles que la médiation et la compréhension interculturelle. Le niveau de commandement varie inévitablement entre les quatre dimensions, les différentes langues et en fonction du contexte, de l'environnement et des besoins/intérêts.
Compétences scientifiques et mathématiques.	<p>A. La compétence mathématique est la capacité d'utiliser l'addition, la soustraction, la multiplication, la division et les pourcentages sous forme mentale et écrite pour résoudre un éventail de problèmes dans les situations quotidiennes. L'accent est mis sur les aspects liés aux processus et aux activités ainsi que sur les connaissances. La compétence mathématique implique - à des degrés divers - la capacité et la volonté d'utiliser des modèles mathématiques de pensée (pensée logique et spatiale) et de présentation (formules, modèles, constructions, graphiques/graphiques).</p> <p>B. La compétence scientifique implique la capacité et la volonté d'utiliser l'ensemble des connaissances et des méthodologies pour expliquer le monde naturel afin d'identifier les problèmes et de tirer des conclusions fondées sur des données probantes. La compétence en technologie est considérée comme l'application des connaissances et de la méthodologie dans le but de répondre aux souhaits ou aux besoins ressentis par les êtres humains. Ces deux domaines de compétence impliquent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et une prise de conscience de la responsabilité de chaque citoyen.</p>

Compétences digitales	La compétence numérique consiste à pouvoir utiliser les technologies de la société de l'information (TSI) pour le travail, les loisirs et la communication de manière familière et critique. Il est soutenu par des compétences de base en TIC : l'utilisation d'ordinateurs pour trouver, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations et pour communiquer et participer à des réseaux collaboratifs via Internet.
Apprendre à apprendre	à "Apprendre à apprendre" est la capacité de persévérer dans l'apprentissage. Les personnes devraient également être en mesure d'organiser leur apprentissage grâce à une gestion efficace du temps et de l'information, tant individuellement qu'en groupe.
Compétences sociales et civiques	Ces compétences couvrent toutes les formes de comportement qui permettent aux individus de participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle - en particulier à la vie dans des sociétés de plus en plus diversifiées - et de résoudre les conflits lorsque cela est nécessaire. La compétence civique permet aux gens de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des concepts et des structures sociopolitiques et à un engagement envers une participation active et démocratique.
Entrepreneuriat	L'entrepreneuriat, c'est la capacité d'une personne de traduire ses idées en actions. Cela comprend la créativité, l'innovation et la prise de risques, ainsi que la capacité de planifier et de gérer des projets pour atteindre les objectifs. C'est une compétence utile pour tous dans la vie quotidienne, à la maison et dans la société. Il est essentiel pour les travailleurs d'être conscients du contexte dans lequel ils opèrent et de pouvoir saisir les opportunités qui leur sont offertes. C'est un point de départ pour les compétences et les connaissances plus spécifiques dont les entrepreneurs ont besoin lorsqu'ils commencent une activité sociale ou commerciale.
Prise de conscience et expression culturelle	Sensibilisation à l'importance de l'expression créative d'idées, d'expériences et d'émotions dans une grande variété de médias, y compris la musique, les arts de la scène, la littérature et les arts visuels.

En 2018, le Conseil de l'Union européenne a adopté une recommandation révisée sur les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les 8 compétences clés sont maintenues, mais elles ont été réformées et mises à jour.

Compétences clés (2018)	Définition
L'alphabétisation	<p>L'alphabétisation indique la capacité d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de créer et d'interpréter des concepts, des sentiments, des faits et des opinions, tant à l'oral qu'à l'écrit, à l'aide de documents visuels, sonores et numériques provenant de diverses disciplines et de divers contextes. Elle implique la capacité de communiquer et de communiquer efficacement avec les autres d'une manière appropriée et créative.</p> <p>Son développement constitue la base de l'apprentissage et de l'interaction linguistique. Selon le contexte, l'alphabétisation peut être développée dans la langue maternelle, la langue de l'enseignement scolaire et/ou la langue officielle d'un pays ou d'une région.</p> <p><i>Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence</i></p> <p>Cette compétence comprend la connaissance de la lecture et de l'écriture, ainsi qu'une bonne compréhension de l'information écrite et suppose donc la connaissance du vocabulaire, de la grammaire fonctionnelle et des fonctions du langage.</p> <p>Les gens devraient être en mesure de communiquer oralement et par écrit dans diverses situations et de surveiller et d'adapter leur communication à la situation. Cette compétence comprend également la capacité de distinguer et d'utiliser différents types de sources, de rechercher, de recueillir et de traiter des informations, d'utiliser des aides, de formuler et d'exprimer des arguments convaincants et appropriés au contexte, tant à l'oral qu'à l'écrit. Elle comprend la pensée critique et la capacité d'évaluer et d'utiliser l'information. Une attitude positive à l'égard de cette compétence implique une volonté d'engager un dialogue critique et constructif, une appréciation des qualités esthétiques et un intérêt pour interagir avec les autres. Elle implique une prise de conscience de l'impact de la langue sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une manière positive et socialement responsable.</p>

Compétences multilingues

Cette compétence définit la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace aux fins d'un usage commun. En principe, elle partage les idées principales de la compétence alphabétique : fondée sur la capacité de comprendre, d'exprimer et d'interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions sous forme orale et écrite (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) dans un éventail approprié de contextes sociaux et culturels selon les souhaits ou les besoins individuels. Les compétences linguistiques comprennent une dimension historique et interculturelle. Cette compétence est basée sur la capacité de médiation entre différentes langues et différents médias, comme indiqué dans le Cadre européen commun de référence. Selon les circonstances, cela peut comprendre le maintien et le perfectionnement des compétences en langue maternelle et l'acquisition de la ou des langues officielles d'un pays.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

Cette compétence exige la connaissance du vocabulaire et de la grammaire fonctionnelle des différentes langues, ainsi que la connaissance des principaux types d'interaction verbale et des registres linguistiques. La connaissance des conventions sociales, de l'aspect culturel et de la variabilité des langues est importante.

Les compétences essentielles sont la capacité de comprendre des messages oraux, de commencer, d'arrêter et de terminer des conversations et de lire, de comprendre et d'écrire des textes, à différents niveaux de compétence dans différentes langues, selon les besoins individuels. Elle suppose également le respect du profil linguistique individuel de chaque personne, y compris le respect de la langue maternelle de ceux qui appartiennent à des minorités et/ou qui sont issus de l'immigration ainsi que l'appréciation de la ou des langues officielles d'un pays comme cadre commun d'interaction.

**Compétences
mathématique et
compétences en
science,
technologie et
ingénierie**

A. La compétence mathématique est la capacité de développer et d'appliquer la pensée et la compréhension mathématique pour résoudre une gamme de problèmes dans les situations quotidiennes. Partant d'une solide maîtrise de l'arithmétique mathématique, l'accent est mis sur les aspects de processus et d'activité ainsi que sur la connaissance. La compétence mathématique implique, à différents niveaux, la capacité d'utiliser des modèles mathématiques de pensée et de présentation (formules, modèles, constructions, graphiques, diagrammes) et la volonté de le faire.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

Les connaissances requises en mathématiques comprennent une bonne connaissance des nombres, des mesures et des structures, des opérations fondamentales et des présentations mathématiques de base, une compréhension des termes et des concepts mathématiques et une connaissance des questions auxquelles les mathématiques peuvent répondre. Les gens devraient être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne à la maison et au travail (p. ex., dans la sphère financière) et de suivre et d'examiner des sujets liés entre eux. Les personnes devraient être en mesure d'effectuer un raisonnement mathématique, de comprendre les tests mathématiques et de communiquer en langage mathématique, ainsi que d'utiliser des aides appropriées, y compris des données statistiques et des graphiques, et de comprendre les aspects mathématiques de la numérisation. Une attitude positive par rapport aux mathématiques est basée sur le respect de la vérité et la volonté de rechercher des causes et d'en évaluer la validité.

B. La compétence scientifique désigne la capacité d'expliquer le monde qui nous entoure en utilisant toutes les connaissances et méthodologies, y compris l'observation et l'expérimentation, pour identifier les problèmes et en tirer des conclusions fondées sur des faits empiriques, et la volonté de le faire. Les compétences en technologie et en ingénierie sont des applications de ces connaissances et méthodologies pour répondre aux souhaits ou aux besoins ressentis par les êtres humains. La compétence en science, technologie et ingénierie implique de comprendre les changements induits par l'activité humaine et la responsabilité individuelle du citoyen.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

En science, technologie et ingénierie, les connaissances essentielles comprennent les principes fondamentaux du monde naturel, les concepts, théories, principes et méthodes scientifiques fondamentaux, les technologies, produits et procédés technologiques, et une compréhension

de l'impact des sciences, de la technologie et de l'ingénierie, ainsi que de l'activité humaine en général, sur l'environnement naturel.

Les compétences comprennent la compréhension de la science en tant que processus d'investigation à travers des méthodologies spécifiques, y compris des observations et des expériences contrôlées, la capacité d'utiliser la pensée logique et rationnelle pour tester une hypothèse, et la volonté de renoncer à ses croyances si elles sont contredites par de nouvelles découvertes empiriques. Cette compétence comprend une attitude d'évaluation critique et de curiosité, un intérêt pour les questions éthiques, et une attention à la fois à la sécurité et à la durabilité environnementale, en particulier en ce qui concerne les progrès scientifiques et technologiques par rapport à l'individu, les problèmes familiaux, communautaires et mondiaux.

Compétences numériques

La compétence numérique suppose un intérêt pour les technologies numériques et leur utilisation avec familiarité et un esprit critique et responsable pour apprendre, travailler et participer à la société. Il comprend l'alphabétisation informatique et numérique, la communication et la collaboration, l'alphabétisation médiatique, la création de contenu numérique (y compris la programmation), la sécurité (y compris le fait d'être à l'aise dans le monde numérique et d'avoir des compétences en cybersécurité), les questions de propriété intellectuelle, la résolution de problèmes et la pensée critique.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

Les gens doivent comprendre comment les technologies numériques peuvent favoriser la communication, la créativité et l'innovation, tout en étant conscients des possibilités, des limites, des effets et des risques qui en découlent. Ils devraient comprendre les principes généraux, les mécanismes et les justifications qui sous-tendent l'évolution des technologies numériques, ainsi que le fonctionnement et l'utilisation de différents dispositifs, logiciels et réseaux. Les personnes devraient adopter une approche critique de la validité, de la fiabilité et de l'impact de l'information et des données mises à disposition par des moyens numériques et être conscientes des principes éthiques et juridiques liés à l'utilisation des technologies numériques.

L'interaction avec les technologies numériques et le contenu nécessite une réflexion et critique, mais aussi d'être curieux, ouvert et intéressé par l'avenir de leur évolution. Elle exige également une approche éthique, sécuritaire et responsable de l'utilisation de ces outils.

**Compétences
personnelles,
sociales et
d'apprentissage**

La capacité de réfléchir à soi-même, de gérer efficacement le temps et l'information, de travailler avec les autres de façon constructive, de demeurer résilient et de gérer son apprentissage et sa carrière nécessite d'acquérir des compétences personnelles, sociales et d'apprentissage. Elle comprend la capacité de faire face à l'incertitude et à la complexité, d'apprendre à apprendre, de promouvoir son bien-être physique et émotionnel, de maintenir sa santé physique et mentale et de mener une vie axée sur la santé et l'avenir, faire preuve d'empathie et gérer les conflits dans un environnement de soutien et inclusif.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

Pour réussir dans ses relations interpersonnelles et participer à la vie en société, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les normes de communication généralement acceptés dans différents environnements sociaux. Il faut connaître ses stratégies d'apprentissage préférées, ses besoins en matière de perfectionnement des compétences et les différentes façons d'acquérir des compétences et de chercher des possibilités d'éducation, de formation et de carrière, ou de déterminer les formes d'orientation et de soutien disponibles.

Cette compétence repose sur une attitude positive à l'égard du bien-être personnel, social et physique et de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est fondée sur une attitude de collaboration, d'affirmation de soi et d'intégrité, comprenant le respect de la diversité des autres et de leurs besoins, et une volonté de surmonter les préjugés et de faire des compromis.

**Compétences
en matière
de citoyenneté.**

**en
de**

La compétence en matière de citoyenneté désigne la capacité d’agir en tant que citoyens responsables et de participer pleinement à la vie civique et sociale, sur la base d’une compréhension des structures et des concepts sociaux, économiques, juridiques et politiques, ainsi que des développements mondiaux et de la durabilité.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

La compétence en matière de citoyenneté repose sur la connaissance de concepts et de phénomènes fondamentaux concernant les individus, les groupes, les organisations de travail, la société, l’économie et la culture.

Elle comprend la connaissance des événements contemporains ainsi que l’interprétation critique des grands événements de l’histoire nationale, européenne et mondiale. Elle englobe également la connaissance des objectifs, des valeurs et des politiques des mouvements sociaux et politiques ainsi que des systèmes durables. La compétence en matière de citoyenneté exige la capacité de s’engager efficacement avec les autres pour atteindre un intérêt commun ou public, La participation constructive exige une volonté de participer à la prise de décisions démocratiques à tous les niveaux et aux activités civiques. Elle comprend le soutien à la diversité sociale et culturelle, à l’égalité des sexes et à la cohésion sociale, à des modes de vie durables, à la promotion d’une culture de paix et de non-violence et à la volonté de respecter la vie privée des autres et d’être responsable sur le plan environnemental.

Compétence entrepreneuriale

La compétence entrepreneuriale désigne la capacité d’agir sur les idées et les opportunités et de les transformer en valeurs pour les autres. Elle repose sur la créativité, la pensée critique et la résolution de problèmes, l’initiative et la persévérance, et la capacité de travailler en collaboration pour planifier et gérer des projets qui ont une valeur culturelle, sociale ou financière.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

La compétence entrepreneuriale exige de prendre conscience qu’il existe différentes opportunités et contextes dans lesquels les idées peuvent être transformées en actions dans les activités personnelles, sociales et professionnelles, et de comprendre comment ces opportunités se présentent.

Les compétences entrepreneuriales sont fondées sur la créativité, comprenant l’imagination, la réflexion stratégique et la résolution de problèmes, ainsi que la réflexion critique et constructive dans un contexte d’innovation et de processus créatifs en évolution.

Une attitude entrepreneuriale se caractérise par l’initiative et la conscience de soi, la proactivité, la prévoyance, le courage et la persévérance dans la réalisation des objectifs. Cela comprend le désir de motiver les autres et la capacité de valoriser leurs idées, de ressentir de l’empathie et des soins pour les gens et le monde, et d’accepter la responsabilité en appliquant des approches éthiques en tout temps.

Prise de conscience et expression culturelles.

La compétence dans la prise de conscience et l'expression culturelles implique la compréhension et le respect de la façon dont les idées et les significations sont exprimées et communiquées de façon créative dans différentes cultures et à travers un éventail d'arts et d'autres formes culturelles. Elle exige un engagement à comprendre, à développer et à exprimer ses idées et la signification de sa fonction ou de son rôle dans la société de diverses façons et dans divers contextes.

Connaissances, compétences et attitudes essentielles liées à cette compétence

Cette compétence exige la connaissance des cultures et des expressions locales, nationales, régionales, européennes et mondiales, y compris de leurs langues, de leur patrimoine et de leurs traditions expressives, et de leurs produits culturels, ainsi qu'une compréhension de la façon dont ces expressions peuvent s'influencer les unes les autres et influencer les idées des individus.

Les compétences connexes comprennent la capacité d'exprimer et d'interpréter des idées figuratives et abstraites, des expériences et des émotions avec empathie, et la capacité de le faire dans différents arts et autres formes culturelles. Ils comprennent également la capacité de reconnaître et de réaliser des possibilités d'amélioration personnelle, sociale ou commerciale par le biais des arts et d'autres formes culturelles et la capacité de s'engager dans des processus créatifs, à la fois individuellement et collectivement.



Cette section présente les 8 compétences clés, mises à jour par le Conseil de l'Union européenne en 2018, et énumère ainsi : Compétences en alphabétisation; Compétences multilingues; Compétences en mathématiques et en sciences, technologies et ingénierie; Compétences numériques; Compétences personnelles, la compétence sociale et l'apprentissage pour apprendre la compétence; la compétence en matière de citoyenneté; la compétence en matière d'entrepreneuriat; la connaissance et l'expression culturelles.

4. Apprentissage formel, non- formel et informel.

Avec le terme « apprentissage tout au long de la vie », nous nous référons à tous les domaines de la vie et à chaque moment utile au processus d'apprentissage. Cet élargissement conceptuel permet d'identifier les possibilités d'apprentissage qui existent en dehors des contextes ou de la période de développement liés aux années scolaires.

Pour atteindre cet objectif, il est essentiel d'identifier les différents types d'apprentissage : apprentissage formel, apprentissage non formel, apprentissage informel.

Mots clés : apprentissage tout au long de la vie; possibilités d'apprentissage.

Aujourd'hui, le terme d'apprentissage tout au long de la vie s'est répandu, faisant référence à la dimension verticale de cet apprentissage qui concerne toute la vie³. Cette conviction découle aussi de la compréhension de la dimension éducative inhérente à toute action humaine. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie représente le dépassement d'une dimension temporelle définie (le temps de l'éducation initiale) qui, autrefois, dans l'existence d'un sujet, représentait souvent la seule partie de la vie consacrée à l'apprentissage.

Pour être plus complet, il est également nécessaire de parler de l'apprentissage tout au long de la vie, une expression qui se réfère à la dimension horizontale, qui implique tous les domaines de la vie et représente le dépassement de ces lieux traditionnellement dédiés à l'apprentissage (tels que l'école et l'université) et l'enrichissement de chaque expérience du sujet.

L'expression complète devient alors l'apprentissage tout au long de la vie, avec lequel les temps et les espaces d'apprentissage s'étendent pour inclure chaque sphère de la vie et chaque phase de la vie du sujet.

L'apprentissage formel : il se déroule dans un contexte organisé et structuré (dans un établissement scolaire/de formation), est explicitement pensé et conçu comme un apprentissage et conduit à une certaine forme de certification.

Apprentissage non formel : il s'agit d'un apprentissage lié à des activités planifiées mais non explicitement conçues comme un apprentissage (ce qui n'est pas dispensé par un établissement de formation et ne mène normalement pas à une certification, par ex. une journée d'étude approfondie d'un problème de travail dans votre profession).

Apprentissage informel : les multiples formes d'apprentissage par l'expérience découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille, aux loisirs; il n'est ni organisé ni structuré et ne mène pas à la certification (par exemple: adhésion).

3 Cedefop 2015. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg : Office des publications. Cedefop reference series; No 104.

Dans un tel concept d'apprentissage, il est essentiel de faire comprendre aux gens, et non aux professionnels du savoir, comment le concept a changé afin qu'ils puissent reconnaître dans les différents aspects de leur vie les opportunités qui l'encouragent et, par la sensibilisation, en tirer profit.

Une partie fondamentale (mais non suffisante) de cette tentative est une meilleure appellation des différents types d'apprentissage à travers lesquels certains termes représentatifs sont maintenant entrés dans la langue, se propageant même en dehors des professionnels.

5. Comment améliorer les compétences acquises en dehors de l'école dans le cadre du programme scolaire.

Pour être vraiment compétent en dehors de l'école, il est fondamental de développer des compétences spécifiques requises par des situations réelles, mais diverses données montrent que ce qui est fait à l'école est difficilement transférable directement à des contextes pratiques externes. En fait, Resnick identifie quatre classes générales de discontinuité entre l'apprentissage à l'école et en dehors de l'école.

Mots clés : compétence, extra-scolaire, théorie et pratique, activités partagées.

Resnick (1987b)⁴ souligne qu'il existe au moins quatre caractéristiques principales selon lesquelles l'apprentissage en dehors de l'école diffère de l'apprentissage dans le contexte scolaire. La première est qu'à l'école la cognition individuelle domine, tandis qu'en dehors de l'école la cognition est partagée. En d'autres termes, la forme dominante d'apprentissage et de performance à l'école est individuelle. Bien qu'il existe des activités de groupe de différents types à l'école, les élèves sont jugés par ce qu'ils peuvent faire par eux-mêmes, et la plupart des activités à l'école sont conçues comme un travail individuel. En revanche, de nombreuses activités en dehors de l'école sont partagées socialement.

Le travail, la vie personnelle et les loisirs ont lieu dans les systèmes sociaux et la capacité de chaque personne à réussir dans une tâche donnée dépend de ce que les autres font et de la façon dont la performance mentale et physique de nombreuses personnes se mélange.

La deuxième caractéristique est que l'activité mentale pure prévaut à l'école, tandis qu'en dehors de l'école ce qui est important est la manipulation des instruments. A l'école, en effet, la plus grande réussite est la "pensée pure" : ce que les individus peuvent faire sans le soutien externe de livres, calculatrices ou autres outils complexes. Bien que l'utilisation de ces outils puisse être autorisée pendant l'apprentissage, ils ne peuvent en général pas être utilisés pendant les tests et les évaluations. L'école est une institution qui valorise la pensée indépendante, sans l'aide d'outils physiques et cognitifs. Au contraire, la plupart des activités mentales en dehors de l'école sont étroitement liées aux outils et l'activité cognitive qui en résulte est modélisée et dépend du type d'outils disponibles.

⁴ Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address learning in school and out. Educational researcher, 16(9), 13-54.

La troisième caractéristique concerne le contraste entre la manipulation des symboles à l'école et le raisonnement contextualisé en dehors de l'école.

L'utilisation extensive des outils n'est en fait qu'une des façons dont la pensée parascolaire implique le monde physique dans une plus grande mesure que la pensée scolaire. Les actions en dehors de l'école sont étroitement liées aux objets et aux événements ; les gens impliquent souvent des objets et des événements directement dans leur raisonnement, sans nécessairement utiliser des symboles pour les représenter. L'apprentissage scolaire, au contraire, repose principalement sur des symboles, tandis que les liens avec des événements et des objets symboliques sont souvent perdus. En d'autres termes, l'activité symbolique tend à s'éloigner de tout contexte significatif.

L'apprentissage scolaire se limite au problème des règles d'apprentissage pour comprendre les symboles et écrire selon ses règles. Ce qui ressort, par exemple quand on compare l'application de l'arithmétique en classe et dans le monde réel, c'est que ce que l'on apprend à l'école - des règles symboliques de toutes sortes - n'est pas lié à ce que l'on sait en dehors.

Selon Resnick, si d'une part l'école ne contribue pas directement à la performance en dehors de l'école, d'autre part les connaissances acquises en dehors de l'école sont peu utilisées pour soutenir l'apprentissage scolaire.

Cette approche conduit à l'isolement entre la vie scolaire et la vie parascolaire. La quatrième caractéristique consiste dans le contraste entre l'apprentissage des principes généraux à l'école et les compétences spécifiques requises par la situation extérieure. Une partie de l'isolement susmentionné, par rapport à tout le reste, réside dans l'enseignement des principes théoriques généraux et des compétences. Sa généralité et sa transférabilité sont sans aucun doute la raison d'être de l'éducation formelle. Cependant, pour être vraiment compétents en dehors de l'école, les gens ont besoin de développer des compétences spécifiques requises par la situation.

DIFFÉRENCES ENTRE L'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE ET À L'EXTÉRIEUR DE L'ÉCOLE

Cognition individuelle à l'école / cognition partagée en dehors de l'école

À l'école : les élèves sont évalués pour ce qu'ils peuvent faire par eux-mêmes

À l'extérieur : travail, vie personnelle, plaisir exigent le partage d'activités

Activité mentale pure à l'école / Manipulation d'instruments à l'extérieur de l'école

À l'école : la réflexion se fait automatiquement

Extérieur : la plupart des activités mentales sont intimement liées aux instruments

Manipulation des symboles à l'école / Raisonnement contextualisé à l'extérieur

À l'école : l'apprentissage repose fondamentalement sur des symboles

Extérieur : les actions sont intimement liées aux objets et aux événements

Apprentissage des principes généraux à l'école / Compétences spécifiques requises par la situation en dehors de l'école

À l'école : acquisition de principes généraux

A l'extérieur : acquisition de compétences spécifiques liées à la situation

Diverses données montrent que ce qui se fait à l'école n'est guère transférable directement à des contextes pratiques externes. Il est également vrai que les individus qui ne sont pas scolarisés éprouvent des difficultés considérables face à la modification des contextes connus et peuvent échouer complètement; au contraire, les individus scolarisés sont capables de faire beaucoup mieux, bien qu'ils utilisent rarement les principes généraux enseignés à l'école et inventent plutôt de nouvelles méthodes spécifiques, plus adaptées à la situation.

Resnick identifie donc quatre classes générales de discontinuité entre l'apprentissage à l'école et la nature de l'activité cognitive en dehors de l'école.

En bref : 1) la scolarité se concentre sur la performance individuelle, tandis que le travail mental non scolaire est souvent partagé socialement; 2) la scolarité vise à promouvoir la pensée sans aide, tandis que le travail mental non scolaire implique généralement des outils cognitifs; 3) l'école favorise la pensée symbolique, 4) la scolarité vise à enseigner des compétences générales et des connaissances, tandis que les compétences spécifiques à la situation dominent à l'extérieur.



Dans cette section sont décrites les quatre principales différences de Resnick entre l'apprentissage en dehors de l'école et l'apprentissage à l'intérieur de l'école:

- 1) la scolarité est axée sur le rendement individuel, tandis que le travail mental non scolaire est souvent partagé socialement;*
- 2) la scolarisation vise à promouvoir la pensée sans aide, tandis que le travail mental non scolaire fait habituellement appel à des outils cognitifs;*
- 3) l'école favorise la pensée symbolique, tandis que l'activité mentale hors école s'engage directement avec les objets et les situations;*
- 4) l'enseignement vise à enseigner des compétences et des connaissances générales, tandis que les compétences spécifiques à la situation dominent à l'extérieur.*

6. The competency assessment matrix

Pour atteindre un **objectif de compétence**, une approche utile consiste à analyser la compétence dans ses **multiples dimensions**, en demandant quelles connaissances, compétences ou ressources le sujet devrait utiliser pour développer un comportement compétent. C'est pourquoi il est important d'analyser la compétence en planifiant une tâche ou une activité en fonction des éléments généraux d'une matrice d'évaluation des compétences (dimensions, critères, indicateurs, niveaux, ancrages).

Mots clés : matrice d'évaluation des compétences, compétence, tâche, dimensions, critères, indicateurs, niveaux, ancrages, compétences, connaissances

Les matrices d'évaluation des compétences visent la description analytique des compétences ainsi que la définition de critères et d'échelles de niveaux pour l'évaluation des compétences.

Elles reposent sur une définition de la compétence qui se concentre sur sa taille et sur les niveaux de maîtrise attendus. Les matrices d'évaluation du rendement sont fonctionnelles pour l'évaluation d'un rendement ou d'un produit particulier.

Éléments généraux des matrices d'évaluation des compétences

Dimensions générales : indiquer les caractéristiques particulières qui distinguent un objet d'évaluation donné : « quels aspects dois-je prendre en compte dans l'évaluation de cet objet particulier ? »

- **Critères** : définir les **paramètres de qualité** sur la base desquels un objet est évalué et répondre à la question « en fonction de ce que je peux apprécier la qualité de l'objet en question ? » Généralement, dans la construction d'une matrice, les critères sont considérés comme des alternatives aux dimensions, car les deux invitent à analyser certains éléments

clés de l'objet évalué. La principale distinction entre les deux termes est que les critères sont qualitatifs.

- **Niveaux** : décrire chaque critère sur une **échelle d'intensité**; décrire une **progression de l'intensité** des dimensions/critères considérés sur la base d'une échelle ordinale du plus bas au plus haut niveau. Les échelles utilisées dans les matrices ont normalement de 3 à 5 niveaux.
- **Ancrages** : fournir des **exemples concrets de performance** aux différents niveaux décrits dans la section.

Matrices d'évaluation des compétences du bâtiment

Des tâches authentiques nous permettent d'attester la maîtrise du sujet par rapport à une ou plusieurs compétences attendues. Par conséquent, le point de départ dans la planification d'une tâche authentique est de se demander quelles compétences doivent être développées chez les élèves.

Afin de concevoir des tâches et des activités appropriées, il serait tout d'abord utile d'avoir une idée claire de la compétence que l'on voudrait développer. Une matrice d'évaluation des compétences nous permet d'analyser la compétence elle-même.

À partir d'un objectif de compétence choisi parmi ceux indiqués dans les documents de politique, une approche utile consiste à analyser la compétence dans ses multiples dimensions, en demandant quelles connaissances, compétences, processus cognitifs et métacognitifs, les ressources de motivation que le sujet devrait utiliser pour développer un comportement compétent.

Se référant à la proposition du Boterf (2008) selon laquelle le sujet agit de manière compétente lorsqu'il sait déployer une série de ressources (savoir et savoir-faire, savoir agir, vouloir et être capable d'agir), il est possible d'identifier trois niveaux d'analyse des compétences (voir Castoldi, 2016) :

- Le **premier niveau** comprend l'ensemble des **ressources cognitives**, c'est-à-dire les connaissances (savoir) et les compétences (savoir-faire) nécessaires pour accomplir une tâche donnée.
- Le **deuxième niveau** se concentre sur les processus qui caractérisent la mobilisation des ressources précédentes (la capacité d'agir) et identifie trois types de processus : 1) l'interprétation de la tâche à accomplir (« **lecture des tâches** ») tels que, par exemple : compréhension, analyse et reconnaissance des variables; 2) processus d'action (« **stratégies d'action** ») qui rappellent les stratégies opérationnelles que le sujet doit activer pour faire face à la tâche, comme l'identification de solutions possibles; 3) processus d'autorégulation (« **contrôle/régulation** »), qui rappellent les méthodes de contrôle et de révision activées pour adapter son action à l'évolution de la situation.
- Le **troisième niveau** rappelle la **volonté d'agir** qui conditionne la façon dont le sujet agit dans la situation donnée (la volonté et la capacité d'agir) et se réfère à la relation du sujet avec lui-même (estime de soi, reconnaissance de ses propres ressources etc.), avec les autres (relation, collaboration, etc.), avec la tâche (motivation, détermination, etc.), avec le contexte (sentiment d'appartenance, attention aux ressources et aux contraintes, etc.).

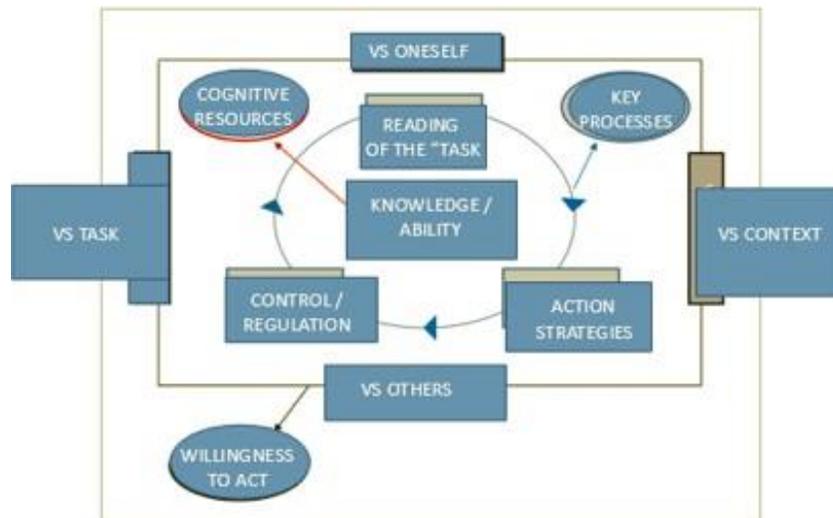


Fig. 3 - Analyse des niveaux de compétence (Castoldi, 2016)⁵

⁵ Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze (Evaluer et certifier les compétences)* . Roma: Carocci.

Ce dispositif peut être considéré comme un point de départ pour réfléchir aux différents aspects d'une compétence spécifique.

L'élaboration d'une matrice d'évaluation des compétences exige tout d'abord d'identifier les dimensions de la compétence, les caractéristiques particulières qui distinguent une performance. Par exemple, dans la compétence qui se rapporte à la compréhension d'un récit, nous pourrions tracer les dimensions suivantes : connaissance lexicale, identification de l'information, etc...

Une fois les dimensions identifiées, une déclinaison opérationnelle subséquente est représentée par des critères qui définissent les paramètres de qualité du rendement.

Les dimensions ou les critères sont souvent présents dans une matrice d'évaluation des compétences, car ils font tous deux référence à des éléments centraux de la compétence, bien que la différence réside dans le fait que les critères ont une connotation qualitative. Afin de lier à l'exemple précédent, nous pouvons proposer les critères : la reconnaissance du message principal, l'identification du but du texte, inférence des significations des mots inconnus du contexte, etc..

Une fois que les dimensions et les critères de compétence ont été identifiés, chaque dimension et/ou critère doit ensuite être décliné en deux ou trois indicateurs de comportement, ce qui atteste de la présence de chaque dimension ou critère particulier. Dans l'exemple sur la compréhension de l'histoire, il est possible de choisir comme indicateurs : la réutilisation des termes utilisés dans le texte dans d'autres contextes, le choix d'un titre conforme au sens général du texte, etc...

L'étape suivante consiste en une brève description des niveaux de maîtrise de la compétence, du niveau inférieur au niveau supérieur. Il existe quatre niveaux de compétence, à la fois pour s'aligner sur le modèle de certification du premier cycle (initial, de base, intermédiaire, avancé) et pour une déclinaison possible des grades.

Quelques suggestions concernant la description des niveaux :

Utiliser un **langage « positif »** qui met l'accent sur ce qui se trouve à ce niveau de compétence, plutôt que sur ce qui manque;

Se reporter au degré de :

- **la réélaboration personnelle** : des réponses reproductives des schémas et des modèles aux réponses personnelles et originales.
- **autonomie** : des comportements dictés par les adultes aux comportements des apprenants autonomes.
- **la familiarité des contextes d'action** : des contextes familiers et simples aux contextes nouveaux et complexes.

Partir du niveau de base de la maîtrise et continuer avec les niveaux supérieurs (en ajoutant dans la description des niveaux ce que l'étudiant peut faire plus indépendamment et / ou plus créativement et dans des contextes d'action inconnus).

Enfin, il est possible de choisir des exemples concrets (ancrés) de performance à différents niveaux.

Format possible d'une matrice d'évaluation des compétences

Niveau de la classe de référence :

Objectif de compétence :

Dimensions	Indicateurs	Au début	Basique	Intermédiaire	Avancé
<i>Maîtrise des ressources cognitives (connaissances et compétences)</i>					
<i>Processus cognitifs et/ou opérationnels</i>					
<i>Processus cognitifs et/ou opérationnels</i>					
<i>Processus cognitifs et/ou opérationnels</i>					
<i>Disposition à agir</i>					
<i>Disposition à agir</i>					



*Dans cette section, nous avons trouvé ce que l'établissement d'une **matrice d'évaluation des compétences** exige :*

- *Tout d'abord identifier les **dimensions et les critères***
- *Ensuite, décliner chacun en deux ou trois **indicateurs** de comportement*
- *Ensuite, faire une brève description des niveaux de maîtrise de la compétence, du niveau inférieur au niveau supérieur.*
- *Enfin, choisir des exemples concrets (**ancrés**) de performance à différents niveaux.*

7. Exemples de bonnes pratiques : le projet Schola

Trois projets sont considérés comme des exemples de « bonnes pratiques » : VAEB (2003-2006) initié par l'iriv dans 7 pays et décerné aux Prix Helsinki 2006 en tant que meilleure pratique; SUCCESS AT SCHOOL (2012-2014), initié par l'Université de Northampton (leader) avec l'iriv dans 6 pays de l'UE et 1ère place à la sélection de projets de l'UE à Bruxelles (2012); SCHOLA (2016-2018), initié par le Collège Blaise Pascal avec l'iriv dans 5 pays de l'UE et récompensé comme exemple de meilleure pratique (2019). Le projet Schola combine prévention et traitement en se concentrant sur un objectif principal : chaque enfant doit avoir toutes les chances de construire un avenir et ainsi réussir dans la vie.

Mots clés : bonnes pratiques, projet de bénévolat, apprentissage non formel, apprentissage informel, abandon scolaire précoce.

Le projet Schola⁶ découle de la nécessité de lutter contre le décrochage scolaire précoce (ESL) qui est devenu l'une des principales priorités des États membres de l'UE, comme indiqué notamment dans la "Stratégie Europe 2000". Cette approche combine prévention et soins en se concentrant sur un objectif principal : chaque enfant doit être en mesure d'avoir toutes les chances de construire un avenir et ainsi réussir dans la vie. C'est la préoccupation principale pour la cohésion sociale et un système éducatif équitable. L'implication de tous les membres de la communauté éducative, en relation étroite avec les autorités locales et les opérateurs, devrait permettre d'offrir des solutions alternatives à chaque jeune en difficulté scolaire.

Afin d'aborder l'ESL, des activités parascolaires ont été proposées en dehors de l'école, en particulier dans les zones urbaines sensibles (banlieues, zones à taux de chômage élevé, familles monoparentales, taux d'abandon élevé). Les enfants et les jeunes se voyaient proposer différents types d'activités leur permettant d'apprendre une langue, des mathématiques ou toute autre discipline par le biais de jeux ou d'activités sociales.

⁶ Be a Volunteer, Succeed at School. Schola: a pedagogical approach to value volunteering. vol. 1, p. 54-67, Ljubljana:ZRC Sazu, ISBN: 978-961-05-0117-6

L'idée, complémentaire à l'école, est de donner confiance en soi et espoir aux jeunes qui se sentent perdus et abandonnés par l'école. Ces activités combinent différents profils d' « éducateurs » - les enseignants travaillent en étroite collaboration avec les bénévoles et les professionnels. Cette approche alternative pourrait à nouveau impliquer les jeunes en difficulté à l'école et être un moyen de réussir leur éducation, par exemple en testant d'autres méthodes pédagogiques avec des adultes (professionnels d'associations ou de collectivités locales) qui ne devraient pas évaluer leur travail, mais les aider à améliorer l'évaluation qu'ils recevront à l'école. Cette « stratégie de déviation » a été renforcée par des activités éducatives offertes en dehors de l'école (par le jeu, le sport, les activités...) pour combler le fossé entre l'apprentissage informel et non formel (hors école) et l'apprentissage formel (à l'école).

Le projet Schola, initié avec le Collège Blaise Pascal et l'Iriv avec une équipe européenne (Collège Blaise Pascal & l'Iriv + Université de Pérouse + ZRC SAZU (Slovénie) + Université Karel De Grote (Belgique) + Université de Cracovie (Pologne).

Il constitue une très bonne base pour le projet CLASS et a été sélectionné comme exemple de « meilleure pratique » par la Commission européenne (2019). Ce n'était pas la première tentative d'utiliser une expérience volontaire comme exemple d'apprentissage non formel et informel et comme activité parascolaire significative pour lutter contre le décrochage scolaire (ESL).

Il y a eu deux projets européens antérieurs :

- VAEB⁷ (évaluation d'une expérience volontaire, 2003-2006, initié et mené par l'Iriv dans 7 pays)
- le SAS-Success at School grâce à un projet de volontariat (initié par l'Université de Northampton & l'Iriv dans 6 pays, 2012-2014)⁸.

Les deux projets ont également été récompensés (sélection 2012 et prix européens 2006).

Cela montre que le volontariat est considéré depuis 2006 (projet VAEB) comme une base significative pour l'acquisition des compétences pertinentes requises à la fois sur le marché du travail (VAEB, 2006) et à l'école (SAS, 2014 & Schola, 2018).

Projet	Principaux résultats
--------	----------------------

⁷ VAEB. 2003-2006. Weblog dédié à l'évaluation d'une expérience volontaire (Vaeb). 28. 5. 2018.

⁸ Halba, B. (2011). Valoriser le volontariat: un enjeu majeur pour l'Année européenne du volontariat. Compte rendu du projet VALUE.

<p>VAEB (2003-2006)</p> <p>Initié par iriv implanté dans 7 pays</p> <p>A reçu le prix Helsinki de 2006 comme une excellente pratique</p>	<p>Un premier rapport présente les données clefs relatives au volontariat et les thèses et presupposés de cette expérience sur le volontariat (AVE).</p> <p>Un second rapport analyse les résultats des expérimentations effectuées au printemps 2004, concernant les besoins exprimés par les associations nationales relatives au projet AVE. Ces consultations étaient fondées sur un questionnaire. Celui-ci peut être téléchargé en sept langues différentes, celes des sept pays partenaires. C'est un outil pour que l'association puisse analyser sa stratégie d'apprentissage et la transmission des compétences aux volontaires. Un portfolio et un guide pour les formateurs permet de valoriser la mise en place du projet et les compétences acquises pendant l'expérience. Ces outils ont été expérimentés parmi plusieurs associations et professionnels des ressources humaines.</p> <p>Un annuaire réunissant des experts, aux niveaux national et européen est disponible sur notre site, donnant accès au contact de ces experts. Ce forum est un espace d'échange d'expériences et de pratiques. Il est accessible pour les experts en formation.</p>
<p>Réussite scolaire (2012-2014)</p> <p>Initié par l'université de Northampton (leader) avec l'iriv dans implanté 6 pays de l'UE</p> <p>Premier rang lors de la sélection des projets de l'UE à Bruxelles (2012)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Approche pédagogique - proposer différentes sessions aux jeunes vivant dans des zones défavorisées pour favoriser une participation volontaire dans une association, en insistant sur l'aspect éducatif, la perspective professionnelle, les valeurs culturelles et sociales 2. Tutorat : proposer un soutien aux jeunes/élèves pour leur faire construire le lien entre les activités développées au sein de l'association et les compétences requises à l'école 3. Expérimenter les sessions avec le mentorat dans les cinq pays 4. Réseaux nationaux d'élèves, d'écoles, d'associations de jeunes travaillant avec les écoles 5. Publications (bulletins, dépliants, articles) - le président de l'initiateur et partenaire français, iriv conseil, a publié deux articles dans des revues scientifiques : Traditiones (Institut d'anthropologie) et Solsko Polje (Institut des sciences de l'éducation) 6. Le site internet : www.successatschool.eu 7. Un weblog pour l'expérimentation en Essonne (France) : http://sas-essonne.blogspot.fr/ <p>Réseau européen d'experts dans le domaine du Early School Leaving (ESL).</p>

Schola (2016-2018)
Initié par le collège Blaise
Pascal et l'Irivo dans 5 pays
européens
Récompensé comme un
exemple de meilleure
pratique (2019)

1. **Résultats intellectuels.** 1- Séances pédagogiques – offrir différents modules pour les mentors scolaires (enseignants et professionnels travaillant dans des associations - bénévoles et personnel rémunéré), basés sur une approche collaborative, pour comprendre et appliquer dans leur pratique professionnelle les avantages de l'extra-activité scolaires pour lutter contre l'ESL et renforcer la motivation des apprenants et des enseignants/formateurs
2. **Résultat intellectuel 2- Tutorat** : concevoir une stratégie pédagogique auprès des mentors (enseignants et éducateurs dans les associations) afin qu'ils intègrent l'approche Schola dans leur pratique professionnelle (stratégies différencielles - combiner les activités à l'école avec les stratégies hors école),
3. **Expérimenter** à la fois les sessions pédagogiques et le **tutorat** dans chacun des 5 pays- la première année les sessions de formation chez les enseignants et les formateurs (IO1) et la deuxième année le **tutorat** chez les jeunes (IO2);
4. **Valoriser les résultats** du projet auprès des associations, des écoles primaires et secondaires, des autorités locales en charge de l'éducation des publics à besoins spéciaux (jeunes) en mettant en place des groupes de réflexion, des rencontres d'information afin d'impliquer les acteurs clés ;
5. **Évaluer** la qualité des résultats parmi les partenaires
6. **Diffuser** les résultats parmi les réseaux européens, nationaux et locaux par la mise en œuvre d'événements tels que des séminaires ou des conférences.

Principaux résultats du projet

RÉUSSITE À L'ÉCOLE (2012-2014)
Initié par l'université de Northampton (leader) en collaboration avec l'iriv dans 6 pays de l'UE
Premier rang lors de la sélection des projets de l'UE à Bruxelles (2012)

Approche pédagogique : proposer différentes sessions aux jeunes vivant dans des zones défavorisées pour favoriser une implication volontaire dans une association, en insistant sur l'aspect éducatif, la perspective professionnelle, les valeurs culturelles et sociales.

Tutorat : proposer un soutien aux jeunes/élèves pour leur faire construire le lien entre les activités développées au sein de l'association et les compétences requises à l'école.

Expérimentation : les sessions avec le tutorat dans les cinq pays.

Réseaux nationaux d'élèves, d'écoles, d'associations de jeunes travaillant avec les écoles.
Publications (bulletins, dépliants, articles) : le président de l'initiateur et partenaire français, l'iriv conseil, a publié deux articles dans des revues scientifiques : Traditions (Institut d'anthropologie) et Solsko Polje (Institut des sciences de l'éducation).

Un site web Internet : <http://www.successatschool.eu/> www.successatschool.eu

Un weblog pour l'expérimentation en Essonne (France) : <http://sas-essonne.blogspot.fr/>

Réseau européen d'experts dans le domaine du Early School Leaving (ESL).

SCHOLA (2016-2018)

Initié par le Collège Blaise Pascal avec l'iriv implanté dans 5 pays de l'UE

A reçu le titre d'exemple de pratique exemplaire (2019)

Principaux résultats du projet

Approche pédagogique : proposer différentes sessions aux jeunes vivant dans des zones défavorisées pour favoriser une implication volontaire dans une association, en insistant sur l'aspect éducatif, la perspective professionnelle, les valeurs culturelles et sociales.

Tutorat : proposer un soutien aux jeunes/élèves pour leur faire construire le lien entre les activités développées au sein de l'association et les compétences requises à l'école.

Expérimentation : les sessions avec le tutorat dans les cinq pays.

Réseaux nationaux d'élèves, d'écoles, d'associations de jeunes travaillant avec les écoles.

Publications (bulletins, dépliants, articles) : le président.



Dans cette section ont été analysés trois projets considérés comme des exemples de bonnes pratiques : VAEB (2003-2006), SUCCESS AT SCHOOL (2012-2014), SCHOLA (2016-2018). En particulier, le projet Schola a atteint une très bonne base pour CLASS et a été sélectionné comme exemple de « meilleure pratique » par la Commission européenne (2019).

8. Evaluation des compétences - outils pratiques

Sept outils pratiques pour l'évaluation des compétences sont présentés - La reconnaissance des compétences des bénévoles – CESVOT/LocalGlobal, Liceo Scientifico « G. Galilei » – Pescara – ITALIE, Le processus de réflexion en 4 étapes (York-Barr), « Start-Assessment-Center » (IMBSE, 1998), The VAEB portfolio – l'iriv & alii (2003-2006), Tool for self-assessment of learning and competences acquisition – Desincoop, CRL – Guimarães – Portugal, The Schola tool – l'iriv & alii (2016-2018).

Pour chaque instrument, l'historique de l'instrument et le contexte théorique, la structure de l'instrument, son applicabilité, ses forces et faiblesses ainsi que les commentaires sur l'utilisation dans le projet CLASS sont décrits.

Mots clés : évaluation des compétences, outils, analyse swot, volontariat.

La reconnaissance des compétences des bénévoles – CESVOT/LocalGlobal⁹

Historique des outils et documentation

La reconnaissance des compétences des bénévoles permet de décrire en détail les compétences que possède la personne qui fait et a fait du bénévolat actif. Les outils et la procédure ont été développés par un groupe de travail Cescvot composé de consultants en organisation, d'experts en formation, de bénévoles expérimentés et de psychologues du travail.

Cescvot a testé une méthode pour la reconnaissance des compétences des volontaires (Ri.Co.V.) qui effectuent du bénévolat dans le troisième secteur. La méthode (consistant en un modèle et une procédure) se réfère uniquement aux activités volontaires et suit les lignes directrices européennes sur la reconnaissance des compétences non formelles. C'est une méthode simple et durable qui peut être appliquée à l'expérience volontaire, quelle que soit la taille ou le domaine d'intervention des institutions. Ceci a été développé en collaboration avec LocalGlobal.

La méthode Ricov suit les lignes directrices européennes sur la reconnaissance des compétences non formelles, elle est simple, durable et applicable aux expériences de volontariat,

⁹Ce sont des documents non officiels envoyés par CESVOT Toscana, tous fournis par l'aide d'Andrea Caldelli de l'association Altra Città

indépendamment de la taille ou des secteurs d'intervention des institutions. La reconnaissance repose sur la détection et l'évaluation des compétences transversales qui sont développées par la réalisation d'activités de volontariat organisées ou par la participation à des formations non formelles. Les compétences transversales se réfèrent aux compétences relationnelles, communicatives et d'action du volontaire lui-même, excluant ainsi les compétences techniques liées au domaine des qualifications professionnelles.

Le service de reconnaissance utilise le travail d'une commission dans laquelle un expert de la méthode Ricov et un référent du CESVOT sont présents et prévoit la délivrance d'un certificat et d'une fiche récapitulative des compétences du volontaire.

La structure de l'outil.

L'enquête sur les compétences est réalisée à travers un entretien qui vise à vérifier avec le volontaire les expériences et les niveaux de performance pour les sept compétences prévues dans le modèle de référence.

Trois produits découlent du processus de reconnaissance des compétences : (1) le résumé des compétences des bénévoles, qui résume ce qui est ressorti de l'entrevue de reconnaissance, (2) le curriculum européen enrichi par le cadre de synthèse des compétences des bénévoles; et (3) le dossier des compétences des bénévoles qui documente les éléments de preuve qui ont émergé au cours de l'entrevue de reconnaissance devant le Comité de reconnaissance, contenant le formulaire d'observation du conseiller et les documents fournis par le bénévole.

Il convient de souligner que les compétences qui font l'objet du Résumé (1, 2) et du Dossier (3) sont exclusivement les « compétences typiques » du volontaire, compétences d'ordre transversal, selon la tripartition ISFOL, dont la mesure objective concerne les compétences relationnelles, communicatives et d'action du bénévole; toute identification et mesure de compétences techniques et professionnelles spécifiques relatives, par exemple, au domaine des qualifications professionnelles est exclue. L'attention est donc portée aux « compétences typiques du bénévole » que la personne développe en faisant du bénévolat organisé ou en participant à des cours de recyclage spécifiques organisés par les associations.

Applicabilité de l'instrument

Le Cadre des compétences des bénévoles est une matrice qui fournit un répertoire de sept compétences types (verticales) et de six niveaux de rendement (horizontaux). À leur tour, les niveaux de rendement sont regroupés en trois classes qui sont principalement liées à une attitude de (1) employé > participant-exécuter testamentaire, (2) technicien > autonomie gouvernementale, (3) expert > responsable - coordonnateur. Les caractéristiques fondamentales des trois classes d'attitude sont définies comme suit :

(1) Personne responsable > Participant-Exécuter testamentaire. Le bénévole participe aux activités de la mission en commençant par acquérir les connaissances et les outils qui le rendront autonome pour agir en fonction des valeurs et des objectifs de l'OdV. Ses fonctions sont principalement exploratoires et/ou exécutives. Il agit surtout aux côtés de bénévoles matures ou expérimentés.

(2) Technicien > Autonome-Autonome. Le bénévole possède des connaissances et des compétences qui lui permettent d'agir de façon autonome, conformément aux valeurs et aux objectifs de l'OdV, dont il est membre. Il a l'entière responsabilité et la pleine capacité d'action

individuelle. Il agit individuellement ; il soutient les jeunes bénévoles ; il peut être appuyé par des bénévoles plus expérimentés.

(3) Expert > Responsable - Coordonnateur. Le bénévole possède de solides connaissances et compétences qui lui permettent de guider le travail des autres bénévoles en interagissant avec eux de façon efficace en ce qui a trait à la mise en œuvre des valeurs, des buts et des activités de l'OdV. Il est responsable du travail des bénévoles en aidant à définir leurs fonctions et la façon de les exercer. Il est appelé à interagir avec des acteurs et des organismes extérieurs à l'association dans des activités de promotion et de coordination (réseau).

En général, l'outil est utilisé dans les parcours des bénévoles et Cesvot émet le formulaire de résumé aux bénévoles, contenant, en plus des renseignements personnels et du rôle joué dans l'organisation, la représentation synoptique du niveau pour chaque compétence identifiée et une description narrative des niveaux de performance pour les compétences évaluées (qui devraient être inclus dans le curriculum européen en tant que spécification des compétences transversales possédées par le volontaire). Avant l'entrevue, on demandera au bénévole d'envoyer son curriculum et un questionnaire rempli avec ses données et ses expériences de bénévolat, ainsi que tous les cours de formation suivis.

Analyse FFPM (Forces, faiblesses, possibilités et menaces)

	UTILE	NOCIF
INTERNE	<p>Forces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilité d'utilisation rapide • Spécifique aux bénévoles • Grilles de niveau claires et complètes 	<p>Faiblesses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jamais lié à l'école • Seulement les compétences liées aux activités de bénévolat • Besoin d'une formation spécifique pour les utilisateurs et les superviseurs
EXTERNE	<p>Opportunités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modèle très utilisé dans les activités de bénévolat et le secteur tertiaire • Les tableaux et les grilles permettent de remplir rapidement le formulaire de résumé 	<p>Menaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sans doute hors des programmes scolaires • Nécessité de mettre en œuvre un lien avec le cadre général des compétences • Les utilisateurs naïfs mettent trop de temps à apprendre à l'utiliser

Commentaires sur l'utilisation dans le cadre du projet CLASS

L'instrument semble à première vue très utile et bien centré sur le secteur bénévole et tertiaire. La facilité d'utilisation est très bonne avec des indications précises et des listes précises de compétences et leurs niveaux. Cependant, pour l'utilisation dans le projet Class, il est nécessaire de trouver un moyen de connexion qui permette la communication entre le monde du bénévolat et celui de l'école, d'élargir les listes de compétences et d'essayer de les lier avec les programmes scolaires.

Lycée scientifique “G. Galilei” - Pescara -ITALIE¹⁰

Historique de l’outil et cadre de références

Le lycée scientifique "Galilei" propose une rubrique d'évaluation des compétences clés, qui prend en compte divers éléments réglementaires et méthodologiques issus de documents italiens et européens ; elle peut ainsi être incluse dans la "boîte à outils" développée dans le cadre du projet CLASS.

Nous avons notamment fait référence aux documents suivants :

1. Work-School Pathways (en italien abrégé P.C.T.O) Guidelines (Pathways for Key Competences and Orientation), MIUR, 2019.
2. Profil des élèves du secondaire, (CEC, niveau 4) Offre éducative Planifier les années scolaires 2019 / 22.
3. Service Learning, Avanguardia Educative, INDIRE, 2017.
4. Grille d'évaluation des compétences CLÉS (a. Projet, b. Collaborer et participer, c. Agir de manière autonome et responsable), Lycée Galilei, 2018/19.

L'évaluation et la validation des compétences acquises dans le cadre des activités volontaires constituent l'objectif principal du projet CLASS; les documents suivants revêtent donc une importance particulière :

1. Ri.Co.V. La reconnaissance des compétences des bénévoles, CESVOT.
2. Charte des valeurs des bénévoles, CSVnet, 2001.
3. Programme 2030, Objectif 4, Objectif 4.7.

L'analyse FFPM de Ri.Co.V. met en évidence certaines différences entre leur outil et celui utilisé dans les écoles italiennes. Notre objectif est de les fusionner : l'école secondaire italienne éprouve encore des difficultés à passer de l'évaluation des disciplines à celle des compétences. En outre, il est bon de rappeler qu'après avoir reçu les recommandations européennes dans le système éducatif italien, les compétences clés de l'UE ont subi des changements terminologiques qui ont été déclinés en « compétences clés pour l'apprentissage » et regroupés en 4 axes disciplinaires.

Le lien entre les Compétences européennes / Compétences italiennes et les axes disciplinaires et le Profil des élèves du secondaire (voir point 2 de la liste) peut être structuré comme dans l'exemple relatif aux Compétences interpersonnelles (ANNEXE).

L'outil développé dans le cadre du projet CLASS sera donc utilisé pour évaluer les compétences développées au cours des parcours travail-études qui, dans le système éducatif italien, sont liées au monde du travail.

Les étudiants qui fréquentent les trois dernières années scolaires sont impliqués dans des activités parascolaires liées au travail ; par conséquent, les compétences clés peuvent être observées et évaluées du point de vue de l'orientation.

Chaque Conseil de Classe sélectionne certaines Compétences à observer et à développer qui sont particulièrement adaptées aux groupes de classes et ensuite elles seront évaluées et validées. Les Lignes directrices nationales recommandent de sélectionner les Compétences à partir d'une matrice de 4 Compétences fondamentales qui seront ensuite détaillées.

¹⁰ Ce sont des documents non officiels aimablement fournis par le Lycée Galilei de Pescara

Étant donné que les lycées italiens (comparables aux écoles secondaires) n'ont pas de connotation professionnelle, les activités de volontariat (telles que celles envisagées par CLASS) peuvent constituer une alternative valable aux stages en entreprise et surtout contribuer au développement des compétences citoyennes, sentiment de solidarité, esprit d'initiative et esprit d'entreprise. Pour les élèves de lycées, ces activités doivent compter au moins 90 heures au cours de la période de trois ans.

Structure de l'outil

L'outil proposé par CLASS est, tel que mentionné, composé d'une variété d'outils, certains fondés sur des données probantes (grille d'observation/évaluation), d'autres de type métacognitif (carnet de route, autobiographie cognitive, enquête).

Nous y proposons une rubrique tirée de l'expérience rapportée par l'Outil Ri.Co.V. avec quelques modifications et adaptations des Compétences développées par l'étudiant / bénévole dans le cadre de leurs activités Parcours Travail-École.

Le conseil de classe / tuteur peut facilement gérer en se référant à la liste des indicateurs à cocher le cas échéant. Dans l'outil proposé, nous faisons référence à 3 des 4 compétences incluses dans la matrice et définies par les lignes directrices sur les parcours entre le travail et l'école.

Les indicateurs appliqués aux différentes évidences permettent de définir le profil de l'élève / du bénévole en 4 niveaux : DÉBUTANT, ÉLÉMENTAIRE, INTERMÉDIAIRE, AVANCÉ.

Applicabilité de l'instrument

L'outil est conçu pour être utilisé pendant la période d'activité volontaire réalisée en tant que PCTO (évaluation formative) et à la fin de la période pour valider l'expérience, étant donné que les PCT dans le système italien contribuent à l'évaluation finale de l'étudiant.

Il permet l'enregistrement précis de multiples évidences généralement négligées dans l'évaluation scolaire et de les regrouper dans les profils DÉBUTANT, ÉLÉMENTAIRE, INTERMÉDIAIRE, AVANCÉ. Il est souhaitable que ces évaluations soient également incluses dans l'outil Europass CV de l'étudiant.

Les compétences techniques et professionnelles sont exclues de cette section.

PROPOSITION D'OUTIL D'ÉVALUATION - ANALYSE FFPM

F	F	P	M
FORCES	FAIBLESSES	POSSIBILITÉS	MENACES
-Lien entre l'évaluation du PCTO et les activités volontaires -Connaissance de la structure par les enseignants	-Ne tenir compte que du profil actuel de l'école secondaire scientifique (concerne les collèges et lycées en France)	-Possible utilisation au sein du monde associatif pour évaluer leurs bénévoles	-Spécifique à la réalité italienne -Changements réglementaires possibles

Commentaires sur l'utilisation dans le cadre du projet CLASS

L'outil établit un lien entre le monde de l'école et celui du volontariat, mais il doit être comparé aux réalités éducatives des autres pays partenaires et mis en œuvre avec les éléments qui tiennent compte de ces différences dans les systèmes éducatifs.

Le processus de réflexion en 4 étapes (York-Barr)¹¹

Historique des outils et documentation

Qui l'a développé ?

La méthode a été développée et publiée par Jennifer York-Barr, avec une équipe composée de William A. Sommers, Gail S. Ghore et Jo Montie.

La recherche et l'enseignement de J. York-Barr sont fondés sur des partenariats avec des écoles et des districts scolaires. Ses premiers travaux se sont concentrés plus spécifiquement sur la création de communautés de classe dans lesquelles les élèves présentant diverses anomalies ont été inclus. Ce travail a pris de plus en plus d'importance dans le développement des communautés scolaires fondées sur des conversations qui soutiennent la pratique et l'apprentissage réflexifs continus. Elle a reçu plusieurs prix d'enseignement collégial et universitaire et a rédigé ou corédigé plus de 100 publications, dont la plupart sont axées sur la collaboration en enseignement, l'intégration scolaire, le leadership des enseignants et l'apprentissage professionnel.

York-Barr est actuellement professeur agrégé à l'Université du Minnesota-Minneapolis (États-Unis).

¹¹ J. York-Barr et al., *Reflective Practice to improve Schools – An Action Guide for Educators*, 2006

Sur quelles bases a-t-il été élaboré?

La méthode s'appuie sur une pratique réflexive qui peut grandement améliorer le processus d'apprentissage chez les adultes.

En effet, la réflexion implique, et donc améliore, des dispositions telles que :

- Métacognition (réflexion et dialogue interne avant, pendant et après un événement).
- Relier l'information à l'apprentissage précédent.
- Tirer des informations cognitives et émotionnelles de différentes sources.
- Agir et traiter l'information (synthèse, évaluation).
- Appliquer des idées à des contextes autres que celui dans lequel elles ont été apprises.

De plus, les adultes qui utilisent une pratique réflexive peuvent inspirer positivement les enfants et les élèves à faire de même.

Ce volume, destiné principalement aux enseignants, aux éducateurs et au personnel scolaire en général, offre un cadre de stratégies de réflexion et d'éducation active.

Quels sont les modes d'emploi spécifiques?

Il n'y a pas de directives spécifiques pour l'utilisation, mais l'auteur recommande que la méthode soit utilisée dans un contexte plus large de construction d'une communauté réflexive dans l'organisation.

Structure de l'outil

À quoi ressemble l'instrument ?

Le processus de réflexion en 4 étapes est un questionnaire composé de 21 questions ouvertes, conçues pour guider la personne dans un processus de réflexion.

Les questions créent une ligne directrice pour analyser son propre comportement dans une occasion donnée, ils conduisent la personne à travers un chemin d'auto-évaluation, vers l'objectif final, qui est d'apprendre de son comportement d'une manière structurée.

De quelles parties se compose-t-il?

Les 21 questions sont divisées en 4 champs principaux, correspondant à 4 étapes :

- Retour en arrière (6 questions)
- Réflexion approfondie (5 questions)
- Apprenez quelque chose de nouveau sur vous-même (6 questions)
- Organisez vos prochaines étapes (4 questions).

Comment s'en servir ?

Le questionnaire peut être utilisé par des personnes ou en petits groupes, au cours d'une séance de formation ou comme devoir. Il peut être utilisé sans supervision, mais il est utile d'avoir un entraîneur/formateur pendant l'utilisation, car il peut y avoir des questions. Si le questionnaire est utilisé en classe (ou dans le cadre d'une séance de formation en groupe), il serait préférable que l'entraîneur, le formateur ou l'enseignant lise à haute voix une question à la fois, ce qui

donnerait aux participants le temps de se concentrer sur chaque question, plutôt que de distribuer le questionnaire en entier, étant donné que cela pourrait mener à contourner certaines questions ou à se dépêcher de terminer tout le questionnaire sans l'attention nécessaire à chaque question. Dans le cas où il y aurait un comportement d'équipe à analyser, il serait préférable de commencer par un travail fait par chaque personne, qui pourra ensuite comparer leur perception sur le sujet.

Quelles parties doivent être remplies par le professeur?

Étant donné que la méthode a été élaborée pour aider les enseignants et les éducateurs à évaluer et à améliorer leurs résultats en classe, les enseignants devraient passer le test et s'en servir comme exercice de réflexion. Comme il s'agit d'un exercice d'autoréflexion et d'autoévaluation, aucune partie ne devrait être remplie par les enseignants, les entraîneurs et les formateurs, si les récipiendaires sont les élèves.

Quelles parties doivent être remplies par l'élève (s'il y a lieu)?

Les étudiants -les participants en général- doivent écrire en autant de mots que possible toutes les réponses aux questions.

Applicabilité de l'instrument

Où est-il utilisé ?

Le questionnaire York-Barr est utilisé dans certaines écoles américaines comme méthode expérimentale pour accroître l'apprentissage au niveau individuel et organisationnel, afin que la pratique éducative s'améliore continuellement et que l'apprentissage des élèves soit amélioré. Il est également utilisé dans la recherche comportementale, lors de séances de coaching et dans la formation en entreprise.

Comment est-il utilisé ?

Le questionnaire est un outil qui permet d'acquérir des aptitudes réflexives et qui est utilisé comme exercice d'analyse critique d'un problème, d'une situation ou d'un événement.

Qu'est-ce que ça vous permet de détecter ?

La méthode permet de :

Examiner un processus pour voir s'il a atteint l'objectif ou les résultats souhaités.

Rendre l'apprentissage visible, pour compléter le cycle d'apprentissage pour chaque situation non structurée ou imprévue dans nos vies.

Donner une réponse plus réfléchie à un événement.

Atteindre le sens et la compréhension à l'intérieur des actions.

Ajouter de la valeur à soi et au rendement.

Passez à un niveau expert.

Comment peut-on l'utiliser dans le contexte scolaire?

Il peut être utilisé par les enseignants, afin d'apprendre des compétences de réflexion pratique.

Il peut être utilisé à des fins d'auto-évaluation, mais aussi pour évaluer le comportement des élèves à une occasion donnée.

Pour cette raison, il peut être une méthode pour apprendre à évaluer les compétences non formelles et informelles chez les étudiants avant, pendant et après une situation donnée.

Comment peut-on l'utiliser en dehors du contexte scolaire?

Le questionnaire peut être utilisé dans les organisations du travail:

- comme outil d'auto-évaluation et d'évaluation de son propre rendement,
- comme instrument de résolution de problèmes,
- donner un cadre structuré à l'apprentissage non formel ou informel,
- dans le cadre d'un plan d'action visant à mesurer et à améliorer la connaissance de soi et l'auto-efficacité.

Cela est particulièrement utile pour les gestionnaires et les cadres supérieurs, qui ont rarement quelqu'un pour évaluer leur rendement ou leurs compétences (leadership, gestion, stratégie, etc.), de sorte qu'ils ont moins de possibilités de croissance personnelle.

Le questionnaire est également utile aux équipes (esprit d'équipe et travail d'équipe), afin de mieux connecter et développer un processus de réflexion commun.

Quels degrés d'acquisition de compétences pouvez-vous détecter?

En tant qu'outil d'auto-évaluation, le seul degré détectable d'acquisition de compétences est un outil d'auto-évaluation.

Forces /Faiblesses –Analyse FFPM

Forces

- Polyvalence. L'outil peut être utilisé avec des célibataires et des groupes de tous âges.
- Facilité d'utilisation. Pas besoin de plateformes.
- Nouveau. La méthode n'a que 15 ans.
- Scientifiquement parlant.
- Stimulant. Il améliore les capacités personnelles et professionnelles et aide au développement de nombreuses compétences cognitives.
- Réaction en chaîne positive. L'exercice de réflexion a un effet positif aussi sur d'autres personnes, qui seront touchées par elle. Il peut être appris par les enseignants et enseigné par eux aux élèves.

Faiblesses

- Cela prend du temps. La méthode exige du temps à consacrer à la pratique réflexive, et souvent les gens n'ont pas beaucoup de temps à donner.
- Il faut se concentrer. Il peut être difficile pour les utilisateurs de se concentrer sur les questions, si ce n'est guidé par un enseignant/formateur/entraîneur, de sorte qu'il n'est pas à son meilleur pour utiliser sur son propre.
- Utilisation difficile dans le cadre des grands groupes. Comme les questions sont toutes ouvertes, il serait difficile de fusionner les données avec les grands groupes.

Commentaires sur l'utilisation du projet CLASS

Comme il est indiqué dans le chapitre « Comment l'utiliser dans le contexte scolaire », l'outil peut être utilisé pour évaluer le comportement des élèves avant, pendant et après une situation donnée, comme une activité parascolaire.

Pour cette raison, il peut être une méthode utile pour évaluer la croissance des compétences non formelles et informelles chez les étudiants avant, pendant et après l'expérience de volontariat dans le projet CLASS.

« Start- Assessment- Center » (IMBSE, 1998)¹²

Historique des outils et documentation

Qui l'a développé ?

La procédure "Start" du centre d'évaluation a été développée par l'Institut pour la promotion des institutions professionnelles et sociales (IMBSE). L'IMBSE est un établissement d'enseignement actif dans la promotion de la jeunesse à Moers, dans le Bas-Rhin, depuis 1983. Il est également actif dans d'autres États allemands depuis 1992. Dans le cadre du programme « Promouvoir et tester de nouvelles voies sur le marché du travail » initié par le ministère fédéral du Travail et des Affaires sociales, l'IMBSE a eu l'occasion en 1998 de développer et de tester des procédures d'évaluation pour les jeunes défavorisés dans la transition de l'école au travail (cf. Druckrey 2002, p. 16)¹³.

La signification du nom "Start" se compose de l'objectif suivant du programme d'enquête sur les compétences (tester les forces et les ressources). Les développeurs donnent aux jeunes la possibilité d'apprendre sur leurs compétences et aptitudes professionnelles, d'apprendre sur leurs compétences sociales et leurs aptitudes à faire face à la vie quotidienne. Ils apprennent les différentes professions et leurs exigences afin de pouvoir s'orienter et se stabiliser à cet égard. Comme nous le montrerons au niveau méthodologique, l'examen des compétences liées à l'emploi est l'une des priorités.

Ainsi, une grande partie des exercices d'évaluation est liée à l'emploi et propre à l'emploi. Surtout, il devrait être possible pour les superviseurs qui travaillent avec les jeunes d'élaborer des plans de soutien individuels et des parcours de qualification pour les jeunes sur la base des résultats de la procédure (Druckrey 2003, p. 60). Les objectifs de la procédure se situent donc principalement dans le domaine de l'orientation professionnelle et de l'évaluation des compétences des jeunes.

Sur quelles bases a-t-il été élaboré ?

L'origine de la méthode réside dans l'approche pratique consistant à observer les compétences dans des situations pratiques et à y réfléchir. La rétroaction de l'extérieur ainsi que les processus de réflexion intérieure jouent un rôle important.

En particulier, la rétroaction et la réflexion, fondées sur des observations concrètes et des auto-observations, peuvent influencer positivement l'apprentissage de chaque participant et donner des renseignements concrets sur les points forts des participants. De plus, la participation au Centre d'évaluation aide à déterminer les compétences de façon relativement précise.

¹² Druckrey, P. (2003): IMBSE- Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V., START. In: INBAS: Competence Assessment Part II: Instruments and Procedures; Reports and Materials, Volume 9, Offenbach am Main. pp. 60-84.

¹³ Druckrey, P. (2002): Start=Testing Strengths - Testing Resources. In Direkt: Fördern und Qualifizieren, issue 14/2002, pp. 16 - 17.

Kanning (2003)¹⁴ illustre le principe comme suit :

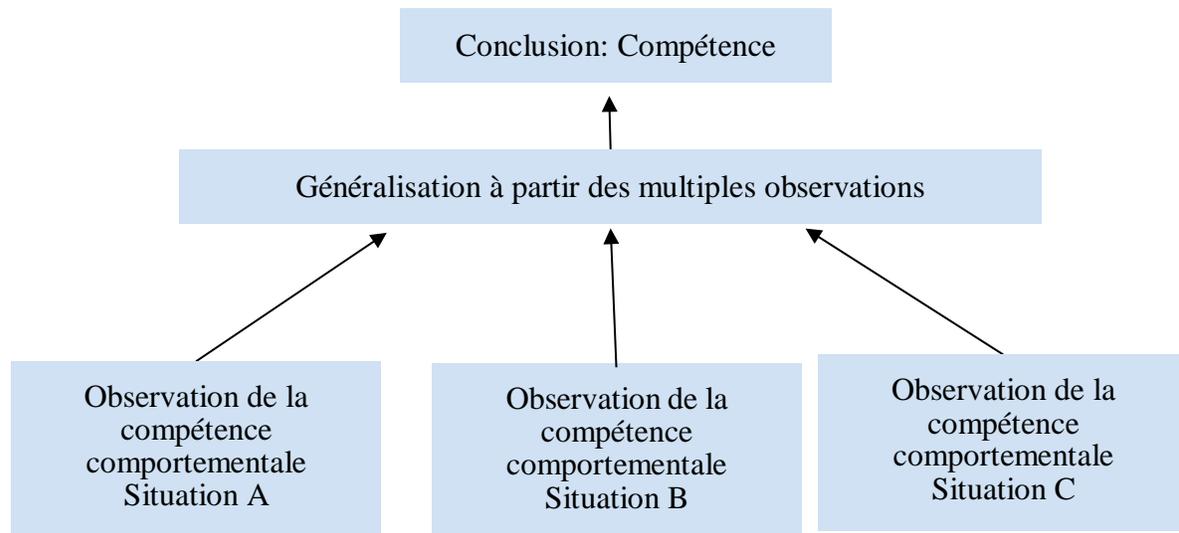


Fig. 4 - Comportement compétent selon Kanning, 2003

La réflexion est également un élément très important du processus d'évaluation. Les nouveaux renseignements que les participants recueillent à leur sujet sont liés aux apprentissages antérieurs. Ainsi, ces expériences peuvent être utilisées au-delà du contexte lui-même.

Quels sont les modes d'emploi spécifiques ?

Les outils d'évaluation sont décrits en détail dans les manuels de mise en œuvre des différents sous-domaines (p. ex. compétences sociales, soins, multimédia, etc.). En outre, les critères d'évaluation y sont résumés. Les auteurs recommandent la formation de spécialistes pour la mise en œuvre des différents centres d'évaluation.

Structure de l'outil

Le « Start » - Centre d'évaluation - Programme est une collection très complète de matériel et de méthodes pour l'évaluation des compétences des élèves. Pour chaque instrument spécifique à une compétence ou à un sujet spécifique, il y a un manuel contenant plus de 250 pages de documents et d'instructions résumés.

"Start" se concentre sur une approche orientée vers l'action et comprend des procédures d'évaluation pour différents sujets et domaines de compétence : administration (bureau), horticulture, économie domestique, activités informatiques, multimédia, soins, compétences sociales, textiles et ventes. Pour chacun de ces domaines, un centre d'évaluation complet a été

¹⁴ Kanning, U. (2003): Diagnostics of social competences. Göttingen: Hogrefe.

construit (cf. Druckrey 2003, p. 61.f.)¹⁵. Selon l'approche, l'intensité et l'intention d'exploration, le centre d'évaluation peut durer plusieurs jours, mais une individualisation axée sur les sous-domaines est également possible.

Les évaluations comprennent des exercices individuels, de groupe et de partenaire, ainsi que des jeux de rôles et des questionnaires. Les évaluations se concentrent sur les exigences centrales dans les zones testées respectives.

Pour les tâches individuelles, différents niveaux d'exigences sont pris en compte en développant trois niveaux de difficulté : les participants peuvent choisir le niveau de difficulté qu'ils croient pouvoir maîtriser.

Après une introduction orale par les instructeurs et un premier essai, les jeunes reçoivent des instructions de travail détaillées écrites et photo-équipées et donc une tâche et une instruction fortement pré-structurées. En plus des points focaux spécifiques à l'emploi, "Start" offre également des centres d'évaluation qui se concentrent exclusivement sur ce qu'on appelle les "compétences de vie". Ici, "Start" comprend les compétences sociales et organisationnelles. Les tâches vont de tâches individuelles ou de coopération, comme la construction d'une piste domino, la planification d'une visite au cinéma, l'appel à un client critique ou la conversation avec le patron (cf. IMBSE 2004). Dans l'ensemble, les exercices sont construits avec une référence au monde de la vie ainsi qu'au milieu de travail respectif.

Lors des travaux sur les exercices, les jeunes sont observés selon des critères préalablement définis et évalués sur la base d'une notation à cinq niveaux. Une échelle de 1 à 5 est appliquée, le cinquième niveau représentant la meilleure performance et le premier niveau la pire performance. Le « début » comporte cinq dimensions (caractéristiques cognitives, caractéristiques sociales, façon de travailler, motricité fine, dextérité, techniques culturelles, communication).

Derrière ces dimensions se cache un total de vingt caractéristiques (p. ex., perspicacité, persévérance, capacité de prendre contact, indépendance, diligence, capacité de travailler en équipe). Dans la sélection des caractéristiques, "Start" s'est orienté à partir de la procédure MELBA et a sélectionné celles qui sont pertinentes pour les champs respectifs. Après chaque exercice, les jeunes reçoivent un profil de compétences composé de profils d'exercices individuels et des résultats d'une conférence d'observateurs. Ceci est résumé dans un commentaire personnel.

À la fin de la procédure temporaire, chaque participant reçoit ses résultats individuels au cours d'entretiens individuels au cours desquels, outre un résumé écrit, une recommandation de promotion ou de développement est également donnée.

Le fait que les critères de qualité dans « Start » sont respectés a été vérifié dans une étude d'évaluation et est considéré comme prouvé.« Start » souligne que les normes de qualité du « Arbeitskreis Assessment Center e. V. » (<https://www.forum-assessment.de/>) sont respectées.

Dans la description du concept de "Start", des explications concrètes de la mise en œuvre des standards respectifs sont données (cf. Druckrey 2002, p. 12 et suiv.)¹⁶.

¹⁵ Druckrey, P. (2003): IMBSE- Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V., START. In: INBAS: Competence Assessment Part II: Instruments and Procedures; Reports and Materials, Volume 9, Offenbach am Main. pp. 60-84.

¹⁶ Druckrey, P. (2002): Start=Testing Strengths - Testing Resources. In Direkt: Fördern und Qualifizieren, issue 14/2002, pp. 16 - 17.

Quelles parties doivent être remplies par l'enseignant ?

Dans ce contexte, les enseignants jouent trois rôles différents. Premièrement, ils choisissent la forme d'évaluation appropriée pour le groupe cible et donnent des instructions sur la façon d'exécuter les tâches exactes. Dans la deuxième étape, ils observent les participants pendant qu'ils travaillent sur les tâches et les évaluent au sein d'équipes avec des experts. Dans la troisième phase, ils rendent compte des observations et des résultats aux participants et élaborent des plans d'action sur mesure pour eux.

Quelles parties doivent être remplies par l'élève (s'il y a lieu)?

Tout d'abord, les participants ont la tâche de travailler dans un cadre pratique en groupe ou seul. Dans certains cas, les procédures d'évaluation comportent des phases d'autoréflexion et d'auto-évaluation.

Applicabilité de l'instrument

Où est-il utilisé ?

Le programme "Start" s'adresse principalement aux jeunes qui participent à un programme de préparation professionnelle. Ici, la procédure est utilisée au début d'une mesure pour interroger et cartographier les domaines de compétence et les caractéristiques des compétences.

"Start" est utilisé par de nombreuses institutions qui mènent des actions de formation professionnelle afin de planifier des mesures de soutien supplémentaires de manière ciblée. Le partenaire allemand "Akademie Klausenhof", impliqué dans le projet Class, utilise cette procédure d'enquête de compétences depuis de nombreuses années avec le même objectif. Le terme « Start » peut aussi être utilisé au seuil entre l'école ordinaire et la carrière professionnelle et avoir un effet d'orientation.

Les contenus destinés aux spécialistes chargés de l'exécution et du projet sont transmis dans le cadre des formations.

Comment est-il utilisé ?

Le centre d'évaluation est utilisé pour évaluer les compétences des élèves et des jeunes sous la forme d'exercices pratiques.

Qu'est-ce que ça vous permet de détecter ?

La méthode du centre d'évaluation permet d'avoir une vue relativement globale des compétences particulières des participants et d'élaborer des plans de perfectionnement ciblés pour eux.

Comment peut-on l'utiliser dans le contexte scolaire?

Le programme d'évaluation complet a le potentiel et est utilisé dans les écoles pour identifier les domaines de compétence des élèves et les promouvoir de manière adéquate. Compte tenu de la vaste portée de cet outil, il convient de noter que des parties et des sous-zones individuelles peuvent également être utilisées. Toutes les observations pendant et à la périphérie de l'évaluation sont importantes pour évaluer les capacités des élèves. Ainsi, les compétences formelles et informelles peuvent être identifiées.

Comment peut-on l'utiliser en dehors du contexte scolaire?

Cet outil est très difficile à utiliser en dehors du contexte scolaire. Les grandes organisations peuvent être en mesure de le faire, mais la portée de l'outil nécessite le soutien professionnel et intensif des participants.

Quels degrés d'acquisition de compétences pouvez-vous détecter?

L'identification précise, la présentation et la synthèse des compétences et de leur connaissance représentent un accroissement des compétences pour une auto-évaluation réaliste des participants.

Forces et faiblesses

Forces.

Les résultats ont une grande importance.

- En demandant à plusieurs experts d'accompagner et d'évaluer les évaluations, on peut brosser un tableau objectif des compétences des participants.
- Certaines des compétences clés européennes sont cartographiées.
- Les matériaux ont été testés dans la pratique et sont constamment mis à jour.
- Certaines parties de l'outil favorisent les processus dynamiques de groupe et peuvent ainsi renforcer la volonté et la motivation des étudiants individuels à participer à l'exploration des compétences et aussi au bénévolat.
- C'est une approche très pratique.

Faiblesses.

- Les enseignants ont une charge d'apprentissage élevée pour pouvoir utiliser l'outil.
- La méthode prend beaucoup de temps à préparer.
- La méthode prend beaucoup de temps à mettre en œuvre.
- Il faut mettre l'accent sur les parties pertinentes du début.
- Pour de nombreuses parties de l'évaluation, des groupes plus importants sont nécessaires.

Commentaires sur l'utilisation dans le cadre du projet CLASS

Comme déjà décrit dans l'introduction, l'outil peut être bien utilisé dans le contexte scolaire dans les circonstances requises pour identifier les domaines de compétence des élèves dans certaines catégories pertinentes avant le volontariat et les stages. Ainsi, des processus supplémentaires peuvent être lancés sur la base des résultats de l'évaluation et les étudiants peuvent être placés dans des contextes bénévoles appropriés pour utiliser leurs forces ou pour développer des compétences.

Comme décrit dans les faiblesses de l'outil, "Start" est un programme d'évaluation très complet, qui devrait être davantage sélectionné pour être utilisé dans le projet de classe et vérifié pour sa pertinence. Une utilisation ciblée de méthodes utiles et une compilation individuelle, à la fois productive en termes de résultats et réalisable pour le personnel enseignant, semble donc impérative.

Du point de vue des partenaires allemands et des écoles participantes, l'utilisation de l'outil est favorisée par l'expertise existante de l'« Akademie Klausenhof » dans la manipulation de l'outil.

Le portfolio VAEB – iriv & alii (2003-2006)¹⁷

Historique des outils et documentation

Le portefeuille VAEB a été le premier outil conçu pour identifier et évaluer les compétences acquises grâce à une expérience volontaire en Europe. Elle a rassemblé une équipe européenne de 7 pays aux parcours différents dans le Volontariat. La France, leader du projet, vient d'adopter une loi (dite Loi de Modernisation de 2002) reconnaissant officiellement une expérience volontaire comme une expérience professionnelle, à condition qu'elle soit clairement documentée avec des « preuves ». Tout le processus doit être évalué par un jury composé de professionnels qualifiés dans le domaine de l'activité de volontariat (par exemple Santé, Comptabilité, Sport...). Le Royaume-Uni a été considéré comme le pays le plus avancé sur le terrain - compte tenu du nombre de britanniques déclarant avoir été volontaires au cours de la dernière année (près de la moitié de la population) et des nombreuses façons dont le bénévolat a été reconnu dans la Société et l'Éducation. Depuis la maternelle, les enfants sont éduqués et aidés à devenir bénévoles; en complément, des qualifications concrètes liées à une expérience volontaire ont été introduites. L'Italie était similaire à la France dans ses tentatives de reconnaître officiellement une expérience de bénévolat, car les bénévoles étaient nombreux dans le secteur caritatif, qui est principalement mis en œuvre par les associations religieuses s'adressant à un public fragile (comme les personnes âgées, malades, handicapées ou toute personne souffrant d'une dépendance), mais aussi dans le secteur culturel (grâce à des bénévoles, des musées ou des églises ou tout lieu patrimonial pouvant être ouvert au public) avec un soutien actif fourni depuis les années 1990 par différents gouvernements (par exemple Walter Veltroni, Ministre de la Culture qui a également été maire de Rome, une ville emblématique pour son patrimoine). L'Autriche était assez similaire à la France et à l'Italie, car elle a mis en œuvre un processus spécial pour obtenir des crédits sur la base d'une expérience volontaire lorsqu'un candidat avait l'intention de passer un examen public (devenir fonctionnaire). L'approche commune de la France et l'Italie peut être liée à un contexte culturel ou religieux similaire ainsi qu'à une tradition d'« éducation populaire » (éducation pour tous). L'Allemagne, la Pologne et la Hongrie ont été considérées comme des « pays moins avancés » dans la reconnaissance du volontariat. L'Allemagne n'avait pas de Centre pour les volontaires, alors que de nombreux autres pays occidentaux les ont créés depuis la fin des années 1970; une expérience volontaire a été jugée suffisamment sérieuse pour être identifiée et évaluée; le rôle joué par les syndicats peut expliquer ce manque de reconnaissance et de qualification lié à une expérience volontaire (c'est la même chose avec le processus de valorisation des acquis). La Pologne et la Hongrie étaient des pays communistes où toute participation était « officielle » avec ses nombreuses formes de « volontariat obligatoire » (par exemple pour les jeunes), ce qui est une contradiction évidente. En effet, la liberté est un critère essentiel dans la définition d'une participation volontaire. L'activisme était élevé (surtout dans la lutte contre l'URSS) et il y avait de nombreux militants (qui étaient volontaires). Cependant, comme leur implication était politique, elle n'était pas similaire à l'approche « neutre » en jeu dans les pays occidentaux. Lorsque ces pays sont devenus « démocratiques », libres de l'URSS (à la fin des années 1980), leurs populations sont devenues très réticentes à toute forme de participation aux organisations - le bénévolat n'était pas du tout populaire parmi les jeunes. Au cours de la mise en œuvre du projet VAEB, juste au moment de l'entrée de la Pologne et de la Hongrie dans l'Union européenne (2004), une loi a été adoptée en Pologne (considérée comme un « modèle » pour les autres pays de l'Est), et la Hongrie, reconnaissant officiellement le volontariat comme une activité sociale et éducative principale, avec

¹⁷ VAEB. 2003-2006. Weblog dedicated to the Assessment of a Voluntary experience (Vaeb). 28. 5. 2018.

des institutions ou des organisations spéciales qui lui sont dédiées. C'était une nouvelle étape dans la transition démocratique de ces anciens pays de l'Est.

Le projet VAEB peut être considéré comme un projet pionnier, car il était « le bon projet au bon moment ». En effet, il a été mis en œuvre à une époque où de nombreux changements se sont produits dans le cadre législatif du Volontariat pour reconnaître officiellement cette activité de « temps libre » prise de plus en plus au sérieux. En particulier, les bénévoles n'étaient plus soupçonnés d'être « incompetents » parce qu'ils n'étaient pas payés. « Faire quelque chose pour rien » était enfin considéré comme une activité civique, sociale mais aussi professionnelle cruciale. Pour cette raison, le projet VAEB a été décerné en 2006 lors des prix Helsinki (réunissant tous les ministres de l'éducation et du travail, associés à des experts dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie) «excellente pratique pour répondre aux priorités du processus de Copenhague et promouvoir une coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels ». Le projet VAEB a également ouvert la voie à une reconnaissance officielle du volontariat en Europe en tant qu'exemple emblématique de l'apprentissage non formel et informel. La Commission européenne l'a clairement exprimé à l'occasion de l'Année européenne du volontariat en 2011 (EYV 2011) par une déclaration officielle (septembre 2011).

Structure de l'outil

Le portfolio VAEB se compose d'une approche en 4 étapes.

Dans un premier temps, on demande aux bénévoles de rappeler leur vie volontaire de façon linéaire, une biographie. En complément, ils doivent détailler toutes les possibilités de formation qu'ils ont reçu de leurs associations dans le cadre de leur bénévolat. Par exemple, il est assez fréquent de suivre une formation avec un psychologue lorsqu'on s'adresse à un public sensible comme les personnes qui souffrent d'une dépendance.

Dans une deuxième étape, sur la base de leur biographie, les volontaires sont invités à détailler les tâches qu'ils ont accomplies ainsi que les résultats tangibles obtenus. Par exemple, si un bénévole a été chargé d'organiser un événement annuel de l'association, d'être responsable de la conception d'un dépliant, d'un site Web ou d'un weblog ou de tout autre soutien à la communication (affiche, ...), on lui demande de fournir ces « preuves du travail ». Dans le portfolio afin de créer un « livre » de ses réalisations en tant qu'artiste pour sa création (peintures, sculptures, photographies...).

Dans une troisième étape, les volontaires doivent sélectionner 3 à 5 compétences principales dans les 25 compétences proposées par le portfolio VAEB. Afin de les soutenir dans le processus, une carte mentale est offerte.

Sur la base d'une tâche/mission accomplie, les volontaires doivent expliquer dans quel contexte ils ont acquis cette compétence et le niveau de compétence correspondant (avec une échelle de 0 à 4 - 0 correspondant à une « pas d'expérience » et donc « incompetence », 4 étant le niveau de création car le volontaire pourrait créer une nouvelle tâche/mission grâce à la maîtrise parfaite de la compétence). La sélection des compétences doit être envisagée dans une perspective professionnelle.

Cela nous amène à la quatrième étape, le plan d'action. Sur la base du point de vue professionnel des bénévoles, certaines recommandations sont formulées : l'expérience peut être trop « légère » et par conséquent le bénévole doit consacrer plus de temps et prendre plus de responsabilités pour l'améliorer ; une deuxième option est lorsqu'une expérience pertinente est accompagnée d'une maîtrise pertinente de la compétence (avec un niveau minimal d'autonomie « Je suis capable de le

faire seul ») et que, par conséquent, le bénévole peut postuler à un emploi, à une formation ou à toute autre possibilité professionnelle; une troisième option est lorsque l'expérience volontaire est pertinente mais doit être évaluée grâce à une formation « officielle » dispensée par un organisme officiel.

En plus de ce processus de portefeuille qui doit être réalisé par un bénévole, si nécessaire avec l'appui de tout professionnel spécialisé dans la valorisation des acquis, il est également fortement recommandé de fournir tout témoignage de « fonctionnaires » dans l'association - par exemple un membre du conseil d'administration - afin de délivrer une attestation de participation (détaillant les dates, la durée en termes de semaines ou de mois, la tâche accomplie, les résultats obtenus, tout autre commentaire sur l'esprit ou le comportement ou la qualité du bénévole). Cela peut être considéré comme une « lettre de recommandation » - une moyenne de trois attestations (de la même association ou d'associations différentes) est un atout principal, car la diversité des personnes qui fournissent une telle attestation est une valeur ajoutée principale.

Applicabilité de l'instrument

La meilleure façon d'expliquer l'applicabilité du portfolio VAEB est de donner un aperçu de la manière dont il a été testé lors de la mise en œuvre du projet dans les 7 pays.

En France, le test a été réalisé avec deux associations. La première était une association de formation de volontaires en Ile de France (CICOS). L'approche de formation du portfolio VAEB était tout à fait pertinente pour eux car ils étaient utilisés pour l'évaluation mais pas sur la base d'une expérience volontaire. Les formateurs ont découvert l'approche de l'apprentissage informel et non formel et ont été tout à fait convaincus, d'autant plus que le principal problème rencontré par les associations (leur public) était le roulement élevé du personnel bénévole. Le portefeuille était un moyen de valoriser l'expérience acquise au sein de l'association et donc de garder les bénévoles plus longtemps. Les associations étaient tout à fait convaincues d'appliquer le portefeuille au recrutement de nouveaux bénévoles. La deuxième association française impliquée dans les tests était l'AFEV, une association créée pour aider les étudiants à devenir bénévoles, et la principale forme de bénévolat était le tutorat scolaire dans les zones urbaines sensibles. L'AFEV a déjà travaillé avec certaines universités (par exemple en Bretagne) afin d'offrir des crédits aux étudiants participant à des activités bénévoles en plus de leurs études. Le portfolio a donc été un outil utile pour l'AFEV, car il permet aux étudiants et à leurs tuteurs d'identifier leur expérience volontaire et de l'exprimer en termes de compétence. Un troisième partenaire français du projet VAEB a été l'Université du Maine (au Mans, ville située dans la région des Pays de Loire), qui a créé, parmi son département des sciences humaines et sociales, un Master dédié à la gestion de l'économie sociale, en mettant l'accent sur la gestion du bénévolat. Le portfolio était un exemple d'outil de gestion des ressources humaines (GRH) que l'enseignant de l'Université responsable du Master pouvait expliquer à ses étudiants comme beaucoup d'entre eux avaient l'intention de travailler au sein d'associations.

En Autriche et en Allemagne, le portefeuille VAEB a été testé auprès de deux associations différentes. En Allemagne, c'était une association à Francfort qui travaillait avec des femmes souhaitant se renouveler par une activité professionnelle après avoir élevé leurs enfants. Le portfolio VAEB a été des plus utiles pour valoriser une activité qu'ils avaient réalisée au cours des nombreuses années consacrées à leurs enfants, dans leur curriculum vitae il n'y avait plus de « blanc » mais de nombreuses activités réalisées grâce au bénévolat. En Autriche, l'organisation impliquée dans les tests était une fédération d'associations dans le domaine de l'« éducation pour tous », travaillant avec des personnes désireuses de se renouveler par une activité professionnelle

après une pause (raison familiale, dépression nerveuse, chômage, voyages...). L'association autrichienne était familière avec l'approche non formelle et informelle et pouvait facilement appliquer le portefeuille, l'approche Mind Pad était une suggestion autrichienne.

En Italie, le portfolio VAEB a été testé par la FIVOL- Fondazione Italiana per il Volontariato (il n'existe plus mais était soutenu financièrement par une fiducie créée par une banque à Rome). Le tableau des compétences a été proposé par nos collègues italiens, ils étaient également très familiers avec l'approche. Ils pourraient valoriser l'expérience acquise par les jeunes engagés dans le bénévolat civique afin de les aider à trouver un emploi après leurs études et leur première expérience « professionnelle » dans les nombreuses associations qui comptent sur des bénévoles pour mettre en œuvre leurs activités.

Au Royaume-Uni, le portfolio VAEB a été utilisé comme un autre outil d'évaluation pour une expérience volontaire et comme une méthode innovante pour l'acquisition d'une qualification (parmi les nombreuses propositions du British Framework of Qualification). L'Institut de Recherche sur le Volontariat (sous l'égide du Centre National du Volontariat), partenaire du projet VAEB, était composé de chercheurs ayant défendu un doctorat dans le secteur sans but lucratif ou des doctorants dans le même domaine. Ils pourraient combiner une perspective théorique avec l'approche pratique du portfolio VAEB. Cela a été un atout majeur pour le projet.

En Pologne et en Hongrie, les tests ont été mis en œuvre grâce aux Centres Nationaux pour le Volontariat qui ont été très convaincus par l'approche VAEB car ils pouvaient recevoir un soutien financier public. Les gouvernements polonais et hongrois avaient l'intention de promouvoir le volontariat dans la société pour renforcer un esprit démocratique, en suivant les paroles de Kennedy : « Ne demandez pas ce que votre pays peut faire pour vous, demandez ce que vous pouvez faire pour votre pays ».

Forces/faiblesses – analyse FFPM

Forces	Faiblesses
<p>Les bénévoles découvrent l'utilité de leur expérience et se rendent compte jusqu'où ils pourraient l'utiliser dans une perspective professionnelle.</p> <p>Les volontaires deviennent des « experts » en compétences, sur la base de celles qu'ils ont acquises grâce à leur implication.</p> <p>L'approche de l'apprentissage par la pratique est particulièrement significative, surtout pour les adultes qui sont plus réticents à l'apprentissage formel.</p>	<p>Les bénévoles seuls sont généralement perdus dans le processus de portfolio et ont besoin d'un conseiller/tuteur pour les aider, il n'est pas toujours simple de trouver un profil professionnel pertinent.</p> <p>Il n'est pas si facile de recueillir toutes les preuves d'activité avec les attestations des associations comme il y a un chiffre d'affaires élevé dans le secteur sans but lucratif.</p>
Opportunités	Menaces
<p>Les processus de valorisation des acquis qui sont devenus populaires dans de nombreux pays européens sont très intéressés par tout outil ou méthode destiné à identifier et à évaluer une expérience spécifique (principalement l'apprentissage non formel et informel).</p> <p>Les associations ont utilisé l'outil pour recruter de nouveaux profils de bénévoles, en particulier les plus jeunes, afin de préparer un avenir professionnel.</p>	<p>Le processus VPL où l'utilisation du portefeuille VAEB doit être financée par des organismes publics ou privés qui limitent les opportunités pour le candidat, c'est une limite principale.</p> <p>Certains conseillers du VPL ne sont pas familiers avec une expérience volontaire et peuvent même être plus exigeants pour la justification qui pourrait décourager les bénévoles.</p>

Commentaires sur l'utilisation dans le cadre du projet CLASS

Le portfolio du VAEB devrait être très utile, car il est très axé sur le bénévolat et a été conçu pour évaluer un tel exemple d'apprentissage non formel et informel.

L'approche du portfolio est devenue de plus en plus populaire au cours des dernières années pour évaluer une expérience (en particulier liée à l'éducation informelle et non formelle) et ne devrait pas soulever beaucoup de questions.

Néanmoins, les enseignants doivent être soutenus pour appliquer le portefeuille VAEB – premièrement, le bénévolat reste une activité très spécifique ; deuxièmement, l'approche non formelle et informelle est encore nouvelle dans les écoles où l'apprentissage formel est évidemment la norme principale ; toute expérience acquise À première vue, le terme « en dehors de l'école » peut être considéré comme non pertinent. Une approche étape par étape doit être améliorée.

Outil d'auto-évaluation de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences - Desincoop, CRL - Guimarães -Portugal ¹⁸

Historique de l'outil et cadre de références

Depuis 2006, Desincoop a participé à des projets de mobilité et après 2009 à des dizaines de projets dans Jeunesse en Action, plus tard Erasmus+, dans lesquels a identifié le manque de conscience de presque tous les jeunes de l'importance de ces projets pour acquérir des compétences et des connaissances.

En 2010, une nouvelle approche stratégique a commencé avec les plus jeunes membres de la coopérative, avec leur participation à plusieurs formations presque promues par Salto et d'autres réseaux européens et avec la création d'un groupe organisé de volontaires pour soutenir toutes les procédures nécessaires pour engager les participants de manière plus efficace.

Groupe de bénévoles pour appuyer toutes les procédures afin de mobiliser les participants de façon plus efficace.

En raison de cette expérience, en 2013, l'accréditation coopérative dans EVS a été proposée au Desincoop Board. Depuis le moment où nous avons commencé à remplir le formulaire de demande, un petit groupe de bénévoles avec les conseils techniques du président a fait une recherche pour mettre en œuvre différents outils de gestion du SVE et aussi transférer ces outils aux activités de bénévolat locales.

La version finale du fichier Compétences pour l'auto-évaluation a été approuvée en 2015 après quelques expériences décevantes avec les premières versions.

Le deuxième moment important de la mise en œuvre de cet outil a été la diffusion du projet local ImaC dans le cadre du partenariat établi avec le groupement scolaire Francisco de Holanda. Aujourd'hui est le soutien de toutes les activités, prévues sur une base annuelle et révisées après une évaluation de l'impact. Dans ce projet, les participants sont engagés au moins trois ans, de 10 à 12 ans.

Nous avons deux participants : un groupe appartient à des cours de formation professionnelle qui acceptent de participer pendant l'année scolaire à certaines activités; un autre profil est lié aux élèves qui sur 11 et 12 années font leur travail. . formation connexe développer une activité ou en choisir une à leurs preuves d'aptitude professionnelle sur 12 grades.

Pendant l'été, les élèves du secondaire sont recrutés pour des actions dans le cadre du programme NOS et sont normalement ceux qui aident à l'évaluation et à l'identification des besoins pour un nouveau plan annuel à proposer au début de l'année scolaire.

Sur quelles bases a-t-il été élaboré?

L'outil a été construit dans un modèle très participatif pour fournir une auto-évaluation aux nouveaux bénévoles.

La raison principale, après une réflexion approfondie, était l'importance de donner aux participants les moyens de se développer et de suivre leur propre chemin. La deuxième raison était que nous avons décidé que cet outil devrait être un pilier de l'apprentissage que le bénévolat est la capacité d'accepter et de mettre en œuvre un engagement. En ce sens, nous avons proposé à chaque bénévole de faire cet exercice d'abord pour lui-même.

La version finale et les éléments de chaque domaine ont été sélectionnés en fonction du contexte de l'application.

¹⁸ Ce sont des documents non officiels aimablement fournis par DESINCOOP

Quelle est la littérature de référence?

Les documents européens ont constitué une référence importante, ainsi que certaines thèses de maîtrise et de doctorat. La faiblesse de cet outil est l'inexistence d'un document de support décrivant le processus de construction et le processus de suivi. Desincoop est une petite coopérative et pour nous participer à ce genre de tâches n'est pas une activité professionnelle, c'est notre contribution à la matérialisation des coopératives 7ème Principe : Engagement envers la communauté.

Quels sont les modes d'emploi spécifiques?

Après la présentation de l'organisation, il y a la discussion des attentes au sujet de la participation des bénévoles, qui implique les deux parties, Desincoop et le bénévole; la troisième étape est liée à la négociation des tâches et exercices pour planifier un calendrier. La quatrième phase est la présentation de l'outil et le décodage du sens de chaque élément. La suivante est la proposition au bénévole d'examiner la planification, de déterminer les moments critiques pour l'apprentissage et de reproduire le dossier dans le nombre de moments critiques. Deux moments sont toujours parmi les propositions de Desincoop : remplir le premier jour et remplir avant le rapport de bénévolat. Par conséquent, le premier engagement est de remplir ce document uniquement aux dates fixées et de ne jamais consulter les dossiers précédents. Les seules exceptions sont liées à des moments très précis, très fréquent dans EVS, liés par exemple au doute de continuer ou d'interrompre le volontariat ou lorsque certains conflits surviennent au sein de l'organisation d'accueil ou/et avec l'organisation d'envoi puisque les responsabilités et les attentes ont un rôle très important. Le tuteur peut soutenir le bénévole dans les analyses de parcours et éviter les décisions volontaires, mais la décision d'utiliser et de partager le contenu est toujours une décision volontaire.

Structure de l'outil

À quoi ressemble l'instrument ?

L'outil est un fichier Excel avec différentes sections, il utilise une échelle de 1 à 5 pour chaque question.

De quelles parties se compose-t-il?

Domaine individuel - désigne les groupes de compétences qui relèvent principalement de l'individu :

Compétences personnelles - se rapporter à la personne elle-même

- Développement personnel - Capacité de développer des qualités en tant qu'individu dans l'interaction.
- Apprendre à apprendre - Capacité d'adopter une attitude d'apprentissage permanente.

Compétences en leadership - liées à la maîtrise des activités, des processus ou des personnes

- Esprit d'innovation - Capacité de participer au changement et de le promouvoir.
- Esprit d'initiative - Capacité de commencer des activités.
- Coordination des personnes - Capacité de promouvoir et d'exécuter des activités qui impliquent d'autres personnes.

Relations interpersonnelles - Relations avec les autres

- Sensibilité interpersonnelle - Capacité d'interagir facilement.
- Mise en réseau - Capacité de tisser de nouveaux liens sociaux.

Secteur auxiliaire de travail - Concernant à l'apprentissage croisé sur la contribution pour le travail

Expertise technique - liée à des connaissances particulières

- Administratif - Capacité d'exécuter des tâches auxiliaires de base pour le travail individuel.
- Planification et organisation - Capacité de programmer le travail.
- Compétences de base en technologies de l'information et de la communication (TIC) - Capacité d'utiliser l'ordinateur et les autres TIC dans l'optique des utilisateurs.

Qualités relationnelles - en ce qui concerne le travail des autres

- Négociation - Capacité d'établir un engagement entre des intérêts divergents.
- Travail d'équipe - Capacité de développer une activité avec d'autres personnes au profit du groupe.
- Communication - Capacité de transmettre de l'information au destinataire.

Comment s'en servir ?

Comme nous l'avons expliqué lors de la phase de réception, nous proposons cet outil au nouveau bénévole.

Quelles parties doivent être remplies par le professeur?

Cet outil a été créé pour un contexte de bénévolat comme outil d'autoévaluation. Bien que l'enseignant ne soit pas tenu de le remplir, il s'agit d'un instrument fondamental pour lutter contre l'analphabétisme et permettre aux étudiants ou aux bénévoles d'utiliser l'outil correctement.

Quelles parties doivent être remplies par l'élève (si c'est applicable)?

Comme il s'agit d'un instrument d'autoévaluation, il est censé être entièrement rempli par l'étudiant ou le bénévole, ce qui est hors de contrôle externe. Le remplir est aussi une décision volontaire. Nous proposons de partager son contenu, mais la décision finale appartient au bénévole. S'il accepte, c'est un indicateur très important pour notre évaluation de l'intégration des bénévoles dans l'organisation.

Applicabilité de l'instrument

Où est-il utilisé ?

Jusqu'à présent, il a été utilisé exclusivement dans le cadre des activités de Desincoop et au cours des cinq dernières années scolaires en partenariat avec une école secondaire.

Comment est-il utilisé ?

Être conscient des avantages du bénévolat et de l'importance de toutes les acquisitions qui peuvent être transférées à d'autres dimensions de la vie a été le principal objectif.

Plus précisément, comme nous l'avons déjà expliqué, elle permet d'explorer le principe de l'engagement mais aussi d'autres dimensions importantes.

Qu'est-ce que ça vous permet de détecter ?

L'auto-engagement du volontaire pour le remplir et décider comment et quand. Le volontariat est d'abord un engagement et cet instrument nous permet de détecter l'intensité et la régularité du respect de cet exercice, de présumer d'une décision qui a été prise par lui-même et qui vise principalement à favoriser l'auto-connaissances et compétences critiques.

Comment peut-on l'utiliser dans le contexte scolaire?

Cet outil a également été utilisé dans un contexte scolaire avec des élèves du programme professionnel et permet aux enseignants d'observer comment les élèves se perçoivent à différents moments de leur parcours scolaire. Il peut être utilisé dans une activité spécifique ou dans le cadre d'un stage ou d'une activité communautaire.

Comment peut-on l'utiliser en dehors du contexte scolaire?

Il a été créé principalement pour être utilisé en dehors du contexte scolaire et avec la participation de bénévoles.

Quels degrés d'acquisition de compétences pouvez-vous détecter?

Comme mentionné, seulement si le bénévole décide de partager ses propres réflexions.

Forces/faiblesses – analyse FFPM

Forces

- L'outil est le fruit d'un processus participatif des jeunes.
- L'apprentissage est fondé sur un processus holistique.
- Apprentissage des valeurs et des compétences par l'expérience et la pratique.
- Auto-suivi des parcours de volontariat.
- Conçu pour les activités/projets de bénévolat.

Faiblesses

- Cela dépend du niveau de maturité des étudiants.
- Sans décodage, ce n'est pas un outil facile à gérer.
- La présence de compétences interpersonnelles est un point de confusion, même lorsqu'il est expliqué qui est lié à différents domaines.
- Dans certains cas, il est trop long et devrait être adapté à différents contextes.
- Les lignes directrices peuvent être utiles.

Commentaires sur son utilisation dans le cadre du projet CLASS

Le cas portugais est familier à certains enseignants car il a été utilisé pendant quatre années scolaires et peut aider dans la phase pilote. Il a été testé et peut être développé pour une réflexion plus approfondie sur son utilisation.

L’outil Schola – iriv & alii (2016-2018)¹⁹

Historique des outils et documentation

L’outil Schola a été conçu dans le cadre d’un projet Erasmus + pour identifier et évaluer les compétences acquises grâce à une expérience volontaire comme exemple d’activité extra-scolaire. Elle a rassemblé une équipe européenne de 5 pays aux parcours différents dans le Volontariat. France (Collège Blaise Pascal & Iriv), responsable du projet; Italie (Université de Pérouse); Belgique (Université Karel De Grote); Pologne (Université de Cracovie); Slovénie (ZRC SAZU). Le projet SCHOLA était la deuxième tentative d’utiliser une expérience volontaire comme moyen de lutter contre le décrochage scolaire précoce (ESL) car la première tentative était dans le cadre du projet Success at school (SAS, 2012-2014); initié par l’iriv (France) avec l’Université de Northampton (Royaume-Uni), leader, ZRC SAZU (Slovénie), l’Université de Bologne (Italie), l’Université de Lisbonne (Portugal) et la Nouvelle Université de Sofia (Bulgarie). Le projet SAS avait suggéré une formation pour les étudiants qui pourraient être plus susceptibles de lutter à l’école parce qu’ils vivaient dans des zones urbaines sensibles (ce fut le cas pour les partenaires de France, Italie, Lisbonne) ou parce qu’ils appartenaient à des familles de migrants qui ne parlaient pas la langue d’accueil (ce fut particulièrement le cas pour les partenaires au Royaume-Uni, en Bulgarie et en Slovénie). La formation visait à expliquer les avantages du bénévolat, à renforcer un esprit altruiste, à promouvoir la participation à une activité parascolaire utile aux autres, à créer des occasions de rencontrer des personnes (principalement des adultes) qui n’appartenaient pas aux familles des élèves. (parents) ou écoles (enseignants), en réfléchissant sur différentes façons d’acquérir une expérience pertinente pour leur travail scolaire. En plus de la formation, un mentorat a été conçu pour aider les enseignants à accompagner leurs élèves dans des activités parascolaires. Sur la base du projet Success at school, le projet Schola a été conçu en étroite collaboration avec le Collège Blaise Pascal (Massy, France), car cette école avait déjà testé le projet SAS pendant 3 ans (2014-2016). D’autres acteurs ont également été associés aux tests (une association la première année - Espace Singulier, un centre social, un centre culturel - Paul B; l’Opéra de Massy) comme les activités devaient être mises en œuvre en dehors de l’école et l’idée était pour les élèves de découvrir d’autres parties de leur ville (car ils étaient peu susceptibles d’aller dans des quartiers autres que le leur). D’autres partenaires ont été associés parce qu’ils avaient déjà travaillé avec un réseau pertinent d’écoles et/ou d’associations (Université de Pérouse, Université de Lisbonne), principalement avec des écoles (Université de Cracovie et Karel De Grote University) ou principalement avec des associations (ZRC SAZU).

Le principal défi du projet Schola était de construire un pont entre les activités mises en œuvre dans les écoles (dans le cadre du programme scolaire obligatoire) et les activités parascolaires mises en œuvre en dehors des écoles (pendant leur temps libre, sur la base du libre arbitre). En France, un lien a été fait avec un stage obligatoire que les étudiants devaient réaliser (une semaine, pendant l’année scolaire, dans n’importe quel lieu tel qu’un magasin, une entreprise, une école...) à l’âge de 14 ans (dernière année avant le lycée – lycée en français). En effet, le processus était équivalent : communiquer avec une association (pour le bénévolat) / une organisation (pour le stage); se présenter (pourquoi ils seraient pertinents pour l’« emploi »); respecter les règles de l’organisation (statut de l’association / code interne de l’organisation); fournir une tâche/mission

¹⁹ Be a Volunteer, Succeed at School. Schola: a pedagogical approach to value volunteering. vol. 1, p. 54-67, Ljubljana:ZRC Sazu, ISBN: 978-961-05-0117-6

spécifique (avec des résultats tangibles); être invité à effectuer une auto-évaluation (interview pour le volontariat, rapport de stage). En Italie, l'Université de Pérouse a fait appel à un réseau très significatif, une fédération d'associations dont les bénévoles ont suggéré de lire à haute voix des livres (de nombreux styles, selon l'endroit où ils ont été lus) dans des bibliothèques, des écoles maternelles ou des maisons de retraite. Ainsi, les étudiants pourraient facilement être impliqués en tant que bénévoles actifs. En Belgique et en Pologne, les partenaires connaissant mieux les enseignants et les écoles, ils ont dû construire un tout nouveau réseau sur le terrain, en dehors des écoles, avec des associations travaillant avec les étudiants. En Belgique, le territoire était urbain (Anvers) avec une population très diversifiée, en Pologne, le territoire était rural avec un profil très homogène d'étudiants. En Slovénie, le ZRC SAZU avait l'habitude de travailler avec des associations dans le domaine des arts populaires et de la tradition; beaucoup d'entre elles étaient des associations de jeunes; cet institut de recherche était également très familier avec le bénévolat (une revue scientifique qu'ils ont éditée, Traditiones, avait publié des numéros spéciaux sur le volontariat ; une conférence internationale d'anthropologues a également été axée sur ce sujet dix ans auparavant). La diversité de l'équipe, rassemblant des partenaires plus familiers avec le thème du volontariat (iriv, ZRC SAZU, Université de Pérouse) et d'autres plus familiers avec le thème de l'abandon scolaire précoce et les stratégies pour soutenir les enseignants (Collège Blaise Pascal, Karel De Grote, Université de Cracovie), a eu un impact très fructueux sur la conception de l'outil. Cet instrument a été conçu pour identifier et évaluer les compétences acquises par le Volontariat et les moyens de les faire comprendre et appliquer dans les écoles (tant par les enseignants que par les responsables des écoles). Le volontariat était connu de tous les partenaires, il ne s'agissait pas d'une véritable innovation (comme cela avait été le cas 10 ans auparavant dans le cadre du projet VAEB pour l'Allemagne, la Pologne ou la Hongrie), au moins au niveau individuel (approche micro-économique). Toutefois, elle était novatrice au niveau institutionnel (approche méso-économique), car il n'y a toujours pas de reconnaissance officielle d'une expérience de bénévolat comme exemple d'apprentissage « non formel » et « informel » et « formel » est toujours la seule prise en compte pour l'évaluation des élèves. Les écoles et l'éducation en général sont plutôt conservatrices et moins ouvertes aux activités acquises pendant les activités parascolaires.

Structure de l'outil

L'outil Schola consiste également en une approche en 4 étapes (comme le portefeuille VAEB).

Dans un premier temps, les étudiants bénévoles sont invités avec leurs enseignants à décrire leur expérience volontaire, en détaillant les tâches et les missions accomplies au cours de leur activité bénévole. Ils doivent répondre à 3 questions : quoi, où, pourquoi. Une condition principale pour considérer la participation comme pertinente est sa durée (de 6 mois, au moins, à un an). En outre, il doit être rempli sur une base régulière (chaque semaine ou chaque mois), en respectant 5 caractéristiques principales - libre (liberté), impayé (sans but lucratif), pour les autres (altruisme), à des fins générales (pour la Communauté) dans le cadre d'une structure sans but lucratif (association, autorité locale, église...).

Dans une deuxième étape, les élèves sont invités à réfléchir à leur expérience volontaire - recueillir des commentaires sur les résultats obtenus ou tout résultat tangible; en outre, ils doivent identifier et analyser les sentiments et les pensées après cette nouvelle expérience. Ils doivent également fournir une rétroaction concrète sur les facteurs externes et internes qui ont pu avoir une incidence sur leur expérience volontaire (de façon positive ou négative).

Dans une troisième étape, les étudiants doivent sélectionner les compétences proposées dans le portfolio SCHOLA et, sur la base d'une tâche/mission accomplie, expliquer dans quel contexte ils ont acquis la compétence sélectionnée et le niveau de compétence correspondant (avec la même échelle de 0 à 4 - 0 correspondant à « pas d'expérience » et donc « incompetence », 4 représentant le niveau de création car le volontaire pourrait créer une nouvelle tâche/mission grâce à la maîtrise parfaite de la compétence). Les compétences pertinentes pour un étudiant sont liées aux huit compétences clés (Commission européenne, 2006), mais elles sont adaptées à leur niveau d'éducation (alphabétisation-KC1, langue étrangère-KC2, Calcul -KC3, compétences fondamentales en technologies de l'information et de la communication-KC4, apprentissage- KC5, compétences sociales et civiques- KC6, sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat-KC7, conscience culturelle et expression-KC8). S'ajoutent à cela les compétences attendues d'un élève dans un contexte scolaire, les compétences acquises grâce au volontariat permettant une meilleure expression à l'oral et à l'écrit pour présenter une association (KC1), être capable d'exprimer le même contenu dans une langue étrangère (KC2), être capable d'organiser un budget (KC3), pouvoir concevoir un blog ou un site web pour une entreprise (KC4), pouvoir expliquer à d'autres volontaires les tâches qu'ils doivent remplir (KC5), défendre une cause et y sensibiliser des personnes (KC6), initier et mettre en oeuvre des actions concrètes pour défendre cette cause (KC7), pouvoir être comprise en dépit du contexte ou des origines du public. (KC8).

Dans une quatrième étape, les élèves et leurs enseignants sont invités à élaborer un plan d'action. L'idée principale est de combler le fossé entre l'apprentissage formel (acquis à l'école) et l'apprentissage informel et non formel (acquis en dehors de l'école). L'analyse SWOT est proposée comme approche méthodologique pour identifier et améliorer ses faiblesses et valoriser ses points positifs.

Applicabilité de l'instrument

La meilleure façon d'expliquer l'applicabilité de l'outil SCHOLA est de donner un aperçu de la manière dont il a été testé dans les 5 pays.

En France, les tests ont été réalisés en collaboration avec l'Opéra de Massy, comme les séances pédagogiques proposées aux étudiants ont eu lieu dans une salle de réunion appartenant à l'Opéra et un professionnel travaillant pour l'Opéra de Massy pourrait présenter son / sa voie éducative et professionnelle. Les séances ont eu lieu une fois par mois, sur une base volontaire pour les étudiants. Les étudiants étaient très impliqués; le nombre de participants était en moyenne de 12 étudiants. Les seuls obstacles à la participation étaient d'autres activités parascolaires comme les activités sportives (par exemple, l'équipe féminine de basketball, très impliquée dans les essais de Schola, a connu beaucoup de succès et a dû participer à une série de compétitions). Un autre exemple : 4 des participants ont également participé à un atelier scientifique (destiné à construire une fusée); ces étudiants ont également très bien réussi, ils ont remporté la première place dans un concours national et la troisième place dans un concours international. Cela donne une idée des profils des étudiants. La deuxième partie de l'année a été davantage axée sur l'organisation de leur événement annuel : les participants ont suggéré d'organiser un « défilé » de mode mondiale. Ils ont sélectionné les pays d'origine de la plupart de leurs camarades, choisi les vêtements appropriés, choisi la musique la plus appropriée et convenu de la façon de présenter chacun d'eux. Grâce à l'action suggérée par la Schola, ils se rencontraient une fois par mois pour travailler, et se connaissaient mieux grâce à ce contexte différent. C'était aussi une façon pour eux de découvrir leurs enseignants dans une perspective différente, car ce n'était plus un mode d'interaction hiérarchique. Les jeunes étaient également très heureux de rencontrer d'autres adultes

(professionnels de l'Opéra, membres de l'équipe iriv) et d'avoir la possibilité de s'exprimer, en posant des questions spécifiques et en pensant à leur propre avenir professionnel (même seulement théoriquement).

En Italie, la Schola a d'abord été testée grâce au réseau « Reading in a loud voice » (Lire à haute voix) mais dernièrement l'équipe de l'Université de Pérouse a très bien réussi à impliquer un réseau très riche et varié d'associations sur le terrain, appartenant principalement ou travaillant avec le CESVOL (le centre régional de volontariat en Ombrie). Au cours d'un séminaire organisé à Pérouse, l'équipe de Schola a été très impressionnée par l'implication des enseignants dans un partenariat étroit avec les associations et l'Université de Pérouse, un exemple très réussi de « cercle vertueux ».

En Slovénie, l'équipe ZRC SAZU était habituée à travailler avec les associations mais pas tellement avec les écoles et c'était la partie délicate - être convaincant avec les enseignants pour soutenir leurs élèves dans des activités parascolaires (et être non rémunéré pour ce soutien, ainsi que les bénévoles). En outre, le taux d'ESL est faible en Slovénie (système éducatif efficace et petit pays).

En Pologne, l'approche Schola a été très efficace grâce aux partenaires impliqués en dehors de l'Université de Cracovie (la plus impliquée dans les associations de jeunes à la campagne).

De plus, le volontariat est devenu populaire en Pologne car c'est une activité habituellement offerte aux jeunes comme activité parascolaire. Néanmoins, le principal obstacle était les nombreux changements dans le système éducatif (nombreuses réformes) et donc l'incertitude quant à la durabilité de toute initiative visant à lutter contre le décrochage scolaire. A l'occasion d'un séminaire tenu à Cracovie, nos collègues polonais ont organisé des rencontres sur le terrain avec les écoles et les élèves et nous avons pu comprendre les nombreuses questions qu'ils se posaient sur l'avenir de leur programme obligatoire. Par conséquent, les activités « non obligatoires » sont encore plus incertaines.

En Belgique, l'équipe de Karel de Grote était très concernée et impliquée. Grâce à leur implication personnelle, un réseau efficace d'acteurs sur le terrain a pu être construit, notamment des associations travaillant avec les jeunes. Certains d'entre eux avaient déjà lancé des outils pour identifier et évaluer une expérience volontaire (par exemple un portfolio en ligne, en néerlandais). L'impact de la Schola a été très positif car l'équipe belge a pu mettre en place une action locale, en utilisant l'outil et en suivant l'approche Schola dans plusieurs écoles autour d'Anvers. Les enseignants qui travaillent avec une très riche diversité d'élèves sont très exigeants de toute nouvelle stratégie pour engager les élèves et améliorer leur motivation pour l'école et toute activité liée à l'école.

Forces et faiblesses - analyses FFPM

<p style="text-align: center;">Forces</p> <p>Les enseignants qui ont été bénévoles sont les meilleurs « modèles » pour leurs élèves, car ils peuvent fournir des exemples concrets d'expériences bénévoles et des témoignages vifs. Plus les chefs d'établissement sont impliqués dans le processus, plus la motivation des enseignants à soutenir leurs élèves dans des activités parascolaires est forte, car leur « travail supplémentaire » est pris en compte, même de manière informelle. Ils sont mieux appuyés pour toute action qu'ils souhaitent mettre en œuvre.</p>	<p style="text-align: center;">Faiblesses</p> <p>Certains enseignants ne sont pas convaincus du volontariat, d'autant plus qu'ils doivent encore organiser de nombreuses activités, en plus de leurs principales tâches d'enseignement à l'école. S'il s'agit de bénévoles, c'est dans d'autres contextes, différents de leur profession. L'approche de la compétence est toujours un processus continu et certains enseignants ne sont pas très familiers avec l'apprentissage non formel et informel.</p>
<p style="text-align: center;">Possibilités</p> <p>Le projet et l'outil SCHOLA pourraient être un support principal pour valoriser et évaluer toute activité parascolaire, puisque l'approche du portefeuille est assez simple à adapter à tout nouveau contexte - les 4 étapes restent inchangées et la liste des compétences peut facilement être mise à jour et adaptée à une nouvelle demande/profil. Plus le taux d'ESL est élevé, meilleures sont les chances d'être convaincant pour les écoles/enseignants qui acceptent de tester toute nouvelle approche.</p>	<p style="text-align: center;">Menaces</p> <p>L'approche Schola doit être soutenue par les responsables d'écoles qui jouent un rôle clé car ils sont en charge de valider toute évaluation supplémentaire des élèves, en étroite collaboration avec les enseignants. L'institution (administration en charge de l'éducation) doit valoriser l'apprentissage non formel et informel et en particulier le recours à des activités parascolaires pour acquérir un tel apprentissage.</p>

Commentaires sur l'utilisation dans le cadre du projet CLASS

Le portfolio SCHOLA devrait être utile car il est centré sur le Volontariat et a été conçu pour évaluer un tel exemple d'apprentissage non formel et informel ; il devrait être encore plus adapté au contexte de la CLASSE (écoles et enseignants) tel qu'il a été conçu à cet effet et testé dans ce contexte.

Néanmoins, une fois de plus, les enseignants doivent être soutenus:

- appliquer le processus du portefeuille (approche en 4 étapes);
- être convaincu que le volontariat est un exemple significatif d'une activité parascolaire pour
- s'attaquer au problème du décrochage scolaire; comprendre la combinaison entre l'apprentissage non formel, informel et formel.

En outre, le soutien des chefs d'établissement est plus que nécessaire, puisqu'ils ont le dernier mot en ce qui concerne l'inclusion de l'évaluation des compétences dans l'évaluation des élèves (même si les enseignants ont un rôle actif de proposition et de mise en œuvre dans le processus).

Outils	Forces	Faiblesses	Lien
La reconnaissance des compétences des bénévoles – CESVOT/ Local et global	Facilité et rapidité d'utilisation. Spécifique pour les bénévoles. Grilles de niveau claires et complètes.	Jamais lié à l'école. Seules les compétences liées aux activités de bénévolat. Besoin d'une formation spécifique pour les utilisateurs et les superviseurs.	
Lycée scientifique G. Galilei” – Pescara - ITALIE	Lien entre l'évaluation du PCTO et les activités volontaires. Structure connue des enseignants.	Il ne tient compte que du profil actuel de l'école secondaire scientifique.	
Le processus de réflexion en 4 étapes (York-Barr)	Polyvalence. L'outil peut être utilisé avec des célibataires et des groupes de tous âges. Facilité d'utilisation. Pas besoin de plateformes. Nouveau. La méthode n'a que 15 ans. Scientifique. Stimulant. Il améliore les capacités personnelles et professionnelles et aide au développement de nombreuses compétences cognitives. Réaction en chaîne positive. L'exercice de réflexion a un effet positif aussi sur d'autres personnes, qui seront touchées par elle. Il peut être appris par les enseignants et enseigné par eux aux élèves.	La méthode exige du temps à consacrer à la pratique réflexive et souvent les gens n'ont pas beaucoup de temps à donner. Il faut se concentrer. Il peut être difficile pour les utilisateurs de se concentrer sur les questions, si ce n'est guidé par un enseignant / formateur / coach. Difficile à utiliser pour les grands groupes. Comme les questions sont toutes ouvertes, il serait difficile de fusionner les données avec les grands groupes.	

<p>“Start-Evaluation Centre” (IMBSE, 1998)</p>	<p>Les résultats ont une grande importance. En demandant à plusieurs experts d’accompagner et d’évaluer les compétences, on peut en dresser un tableau objectif pour chaque participant. Certaines des compétences européennes sont cartographiées. Les matériaux ont été testés dans la pratique et sont constamment mis à jour. Certaines parties de l’outil favorisent les processus dynamiques de groupe et peuvent ainsi renforcer la volonté et la motivation des étudiants individuels à participer à l’exploration des compétences et aussi au bénévolat. C’est une approche très pratique.</p>	<p>Les enseignants ont une charge d’apprentissage élevée pour pouvoir utiliser l’outil. La méthode prend beaucoup de temps à mettre en œuvre. Il faut mettre l’accent sur les parties pertinentes du début. Pour de nombreuses parties de l’évaluation, de plus grands groupes sont nécessaires.</p>	
<p>Le portfolio VEAB-iris & alli (2003-2006)</p>	<p>Les bénévoles découvrent l’utilité de leur expérience et se rendent compte de jusqu’où ils pourraient l’utiliser dans une perspective professionnelle. Les volontaires deviennent des « experts » des compétences, sur la base de celles qu’ils ont acquises grâce à leur implication. L’approche de l’apprentissage par la pratique est particulièrement significative, surtout pour les adultes qui sont plus réticents à l’apprentissage formel.</p>	<p>Les bénévoles seuls sont généralement perdus dans le processus du portfolio et ont besoin d’un conseiller/tuteur pour les aider. Il n’est pas toujours simple de trouver un profil pertinent d’un professionnel . Il n’est pas si facile de recueillir toutes les preuves d’activité avec les attestations des associations, car il y a un roulement élevé dans le secteur sans but lucratif.</p>	

<p>Outil d'auto-évaluation de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences <i>Desincoop, CRL – Guimarães - Portugal</i></p>	<p>L'outil est le fruit d'un processus de participation des jeunes. L'apprentissage est basé sur un processus holistique. Apprentissage des valeurs et des compétences par l'expérience et la pratique de l'auto-suivi des parcours de volontariat. Conçu pour les activités/projets de bénévolat.</p>	<p>Cela dépend de la maturité du niveau étudiant. Sans décodage, ce n'est pas un outil facile à gérer. La présence de compétences interpersonnelles était un point de confusion, même lorsqu'il est expliqué qu'il est lié à différents domaines. Dans certains cas, elle est trop grande et devrait être adaptée aux différents contextes. Les lignes directrices peuvent être utiles.</p>	
<p>L'outil Schola – iriv & alii (2016-2018)</p>	<p>Les enseignants qui ont été bénévoles sont les meilleurs « modèles » pour leurs élèves, car ils peuvent fournir des exemples concrets d'expériences bénévoles et des témoignages vifs. Plus les chefs d'établissement sont impliqués dans le processus, plus la motivation des enseignants à soutenir leurs élèves dans des activités parascolaires est forte, car leur « travail supplémentaire » est pris en compte, même de manière informelle. Ils sont mieux appuyés pour toute action qu'ils souhaitent mettre en œuvre.</p>	<p>Certains enseignants ne sont pas convaincus du volontariat, d'autant plus qu'ils doivent encore organiser de nombreuses activités, en plus de leurs principales tâches d'enseignement à l'école. S'il s'agit de bénévoles, c'est dans d'autres contextes, différents de leur profession. L'approche de la compétence est toujours un processus continu et certains enseignants ne sont pas très familiers avec l'apprentissage non formel et informel.</p>	



Dans cette section ont été analysés des outils pratiques pour évaluer les compétences et des commentaires sur leur utilisation dans le cadre du projet CLASS:

- 1. La reconnaissance des compétences des bénévoles – CESVOT/- Toscane-Italie*
- 2. Liceo Scientifico « G. Galilei » – Pescara – ITALIE*
- 3. Le processus de réflexion en 4 étapes (York-Barr)*
- 4. « Start -Assessment- Center » (IMBSE, 1998)*
- 5. Le portefeuille VAEB – iriv & alii (2003-2006)*
- 6. Outil d'auto-évaluation de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences – Desincoop, CRL- Guimarães – Portugal*
- 7. L'outil Schola – iriv & alii (2016-2018)*

9. Une proposition et un modèle opérationnels

Suite à l'analyse des outils présentés dans le paragraphe précédent, un nouveau modèle opérationnel standard est proposé. Le but est de fournir un instrument pour encadrer les activités bénévoles des élèves et en tenir compte dans le programme scolaire. Grâce à cet outil, les étudiants seront amenés à réfléchir sur leurs activités et les compétences développées dans le bénévolat. Avec le soutien des enseignants, des éducateurs, les élèves participeront activement à la production d'une certification des compétences acquises.

Mots clés : évaluation des compétences; outil opérationnel; bénévole

L'analyse des outils collectés conduit à une proposition opérationnelle, un modèle standard pour mieux encadrer les élèves dans les activités menées dans le domaine du volontariat / du troisième secteur, dans le cadre du cursus scolaire. La proposition prévoit différentes étapes opérationnelles où l'élève, en fonction du temps et du parcours, est amené à réfléchir, à documenter en détail et - avec l'appui des enseignants et des éducateurs en dehors de l'école - différents produits qui formeront une synthèse et une certification intégrée des compétences acquises à l'école et en dehors de l'école.

L'ouverture du dossier de l'étudiant

Dans un premier temps, l'étudiant remplira une fiche de données personnelles, afin que le dossier de l'étudiant puisse être officiellement ouvert, ainsi que recueillir la « feuille de route de l'association » qui accompagnerait la fiche de données personnelles afin d'ouvrir le dossier de l'étudiant. Un formulaire de confidentialité signé par le partenaire de l'étudiant sera fourni.

<i>Code</i>	<i>Elément</i>	<i>Exemple</i>
1	DONNÉES PERSONNELLES ET ASSOCIATION	
1.1	Nom et prénom:	
1.2	Lieu et date de naissance :	
1.3	Mail:	
1.4	Téléphone:	
1.7	École :	
1.8	Programme scolaire :	
1.9	Association , municipalité :	
1.10	Macrosecteur	
1.11	Participez-vous à d'autres associations de bénévoles?	ASSOCIATION > DÉLÉGATION / PROV. > MACROSECTEUR > DURÉE > RÔLE >
2	VOTRE EXPÉRIENCE EN TANT QUE VOLONTAIRE	
2.1	Pendant combien de temps allez vous pratiquer le bénévolat actif?	
2.2	À quelle fréquence pratiquerez vous à des activités de bénévolat ?	
3	EXPÉRIENCES DE FORMATION	

3.1	Veillez mentionner les principales formations dispensées dans les associations auxquelles tu as participé.	TITRE DU COURS > ANNÉE-DATE > ASSOCIATION > DURÉE DES HEURES > SUJETS COUVERTS >
4	QUELLES SONT MES COMPÉTENCES	
4.1	Alphabétisation	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.2	Compétence multilingue	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.3	Compétences mathématiques et compétences en science, technologie et ingénierie	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.4	Compétences numériques	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.5	Compétences personnelles, sociales et d'apprentissage	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.6	Compétence en matière de citoyenneté	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.7	Compétence entrepreneuriale	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.8	Sensibilité et expression culturelles	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	AUTRE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS	
5.1	Quels sont mes intérêts ?	
5.2	Qu'est-ce que je veux accomplir?	
5.3	Quelles actions/travaux aimerais-je réaliser?	
5.4	Expérience personnelle ou sociale	
5.5	Tout autre intérêt (sport, arts, loisirs, etc.)	

Journal du volontaire

Une fois que l'expérience de bénévolat a commencé, un journal synthétique est fourni, où l'étudiant devra rapporter les dates, le travail effectué, les choses qui se sont passées. Il/elle devra également remplir une partie liée aux sentiments et aux expériences (positives et négatives).

Cette partie est destinée à lancer le processus de réflexion propre à l'élève, qui permettra de mettre en évidence les compétences acquises à la fin du cours.

DATE ET HEURE	LIEU	ACTIVITÉ RÉALISÉE	ÉLÉMENTS POSITIFS	ÉLÉMENTS NÉGATIFS

L'étape de réflexion

A la fin du volontariat, à travers un guide de réflexion extrapolé, l'étudiant peut commencer le chemin d'autoréflexion visant à mettre en évidence les moments et les actions marquants, qui ont servi le développement des compétences à travers les activités menées. Par conséquent, l'étudiant doit d'abord identifier au moins 5 événements spécifiques qu'il/elle considère comme les plus significatifs, en les puisant dans le journal du bénévole qu'il/elle a rempli pendant le parcours de bénévolat. Ci-dessous, à titre de guide, il y a les questions sur lesquelles il/elle doit réfléchir et répondre brièvement pour chacune des 5 expériences considérées comme les plus importantes.

n°	Évènement
1	
2	
3	
4	
5	

Voici, à titre de guide, les questions sur lesquelles il doit réfléchir et y répondre brièvement pour chacune des cinq expériences considérées comme les plus importantes.

1. RÉTROSPECTIVE	
1.1 Que s'est-il passé ?	
1.2 Où en étais-je ?	
1.3 Qu'est-ce que je faisais ?	
1.4 Quel était le contexte de l'événement ?	
1.5 Quel rôle ai-je joué dans ce qui s'est passé ?	
1.6 Quel rôle ai-je joué dans ce qui s'est passé ?	
2. RÉFLEXION APPROFONDIE	
2.1 Pourquoi les événements ont-ils pris cette tournure ?	
2.2 Pourquoi je me suis comporté de cette façon ?	
2.3 Comment le contexte a-t-il influencé l'expérience ?	
2.4 Mes expériences passées ont-elles influé sur les réactions que j'ai eues ?	
2.5 Comment ont-ils influencé mes actions et mes pensées à ce moment là ?	

3. APPRENDS QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU À PROPOS SUR TOI-MÊME	
3.1 Qu'est ce que j'ai appris de cette expérience ?	
3.2 Comment puis-je m'améliorer ?	
3.3 Qu'est ce qui a bien fonctionné ?	
3.4 Qu'est-ce que j'ai bien fait ?	
3.5 Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ou pas aussi bien que je le pensais ?	
3.6 Comme ai-je contribué à ce	
4. ORGANISE LES PROCHAINES ÉTAPES	
4.1 Que dois-je penser de la prochaine fois que je rencontre une situation semblable ?	
4.2 Comment puis-je favoriser des conditions qui peuvent améliorer l'apprentissage futur et les contextes dans lesquels je me déplace ?	
4.3 Si cela se reproduit, que ferais-je différemment ?	
4.4 Comment puis-je adapter ma pratique à la lumière des compétences acquises ?	

Première identification des compétences

Sur la base des réflexions produites par l'étudiant et sur la base du journal du bénévole, l'étudiant peut commencer, en résumé, à identifier les niveaux et les compétences acquises pendant le cours. Un questionnaire sera ensuite transmis afin qu'il puisse identifier les compétences (perçues) et les niveaux de réalisation.

Compétences rôle/ activités des bénévoles

As-tu un exemple pour montrer comment tu as démontré cette compétence dans ton bénévolat?

1. **Communication interpersonnelle** (*Être capable de communiquer des idées et de l'information aux autres et de travailler avec une variété de personnes dans des environnements multiculturels, par exemple des bénévoles, des clients, des membres du personnel*).

1 2 3 4 Sans objet

2. **Communication externe** (*gestion des relations publiques, lobbying et plaidoyer, promotion de votre travail / organisation par le biais de présentations, contact avec les médias, etc.*)

1 2 3 4 Sans objet

3. **Communication écrite** (*Être en mesure de présenter de l'information sous forme écrite, p. ex., rapports, articles, procès-verbaux de réunions*).

1 2 3 4 Sans objet

4. **Organisation d'événements** (*Organisation d'événements tels que séminaires, conférences, assemblées générales, expositions, concours, spectacles, etc.*)

1 2 3 4 Sans objet

5. **Informatique** (*Utilisation de programmes informatiques, par exemple Word, Excel, Access; utilisation d'Internet et de la messagerie électronique; utilisation de bases de données; conception de sites Web; programmation*)

1 2 3 4 Sans objet

6. **Langues étrangères** (*Compréhension des langues parlées et écrites; traduction et interprétation; utilisation de la langue à des fins commerciales*)

1 2 3 4 Sans objet

7. **Écoute active** (*Être réceptif à ce que disent les autres, faire preuve d'empathie, ne pas assumer un rôle majeur dans la conversation, répondre aux demandes d'aide*)

1 2 3 4 Sans objet

8. **Être proactif** (*Faire preuve d'initiative et de créativité, réagir à des situations changeantes, être flexible*)

1 2 3 4 Sans objet

9. **Négociation / médiation** (*Faciliter un débat constructif; trouver des compromis; trouver des solutions satisfaisantes aux conflits*)

1 2 3 4 Sans objet

10. **Résolution de problèmes** (*Trouver des solutions appropriées à des situations spécifiques; gestion du stress*)

1 2 3 4 Sans objet

11. **Prise de décision** (*Identifier les options possibles et assumer la responsabilité de choisir le meilleur résultat*)

1 2 3 4 Sans objet

12. **Leadership** (*Être capable de diriger, prendre des décisions stratégiques pour aller de l'avant; représenter votre organisation à l'extérieur*)

1 2 3 4 Sans objet

13. **Travail en équipe** (*Contribuer à un climat de collaboration; coopérer pour atteindre des objectifs communs, accepter le point de vue des autres*)

1 2 3 4 Sans objet

14. **Motiver les autres** (*Encourager les autres à s'impliquer*)

1 2 3 4 Sans objet

Autres compétences spécifiques développées à la suite de ton bénévolat (écris- les ici)

Évaluation des compétences

L'élève doit élaborer cette dernière partie avec le soutien obligatoire de l'éducateur en dehors de l'école; elle consiste en une grille avec des indicateurs et se concentre sur les niveaux que l'élève croit avoir atteints.

<i>Compétence</i>	<i>Niveau</i>					
	<i>Agent</i>		<i>Technique</i>		<i>Expert</i>	
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>
2.1 Civisme actif	Je connais les valeurs de l'organisation bénévole à laquelle je participe, en parlant des bénévoles plus âgés.	Je connais les valeurs de mon organisation bénévole et je connais largement les principes fondateurs du bénévolat.	Mon action bénévole s'inspire des valeurs de la mission de mon organisation bénévole	Mon activité bénévole s'inspire des valeurs associatives et des principes fondateurs du bénévolat organisé.	Je pratique sciemment les principes du volontariat en promouvant la mission de mon organisation bénévole	Je pratique sciemment les principes du bénévolat et je répands les valeurs fondatrices du bénévolat organisé.
2.2 Relation	Je suis capable d'établir des relations avec les interlocuteurs en gardant à l'esprit les règles de bonne communication (également avec l'aide d'autres bénévoles)	J'écoute attentivement mes interlocuteurs en appliquant les règles de bonne communication et en m'adressant, si nécessaire, aux volontaires les plus expérimentés.	Je communique efficacement avec mes interlocuteurs de manière autonome en me référant aux règles de bonne communication.	Je sais comment établir des relations de confiance et de respect mutuel avec mes interlocuteurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation bénévole.	Je tiens des dialogues structurés. J'ai des compétences interpersonnelles avancées et je peux vous conseiller si vous avez besoin de jeunes bénévoles.	Je forme et développe le réseau de mon association, en prenant soin des relations interpersonnelles et en prêtant attention aux modes de communication corrects.
2.3 Travail en équipe	Je participe à des groupes de travail pour apprendre les fonctions, les rôles et les responsabilités	Je participe à des groupes de travail en assumant des fonctions, des rôles et des responsabilités particuliers	Je participe activement aux groupes de travail concernant les fonctions, les rôles et les responsabilités qui m'ont été assignés.	Je participe activement aux groupes de travail conformément aux principes d'une bonne communication organisationnelle	Je coordonne les groupes de travail en créant le partage et l'acceptation des rôles et responsabilités	Je coordonne les groupes de travail avec autorité en créant les conditions préalables à l'apprentissage coopératif.

<p>2.4 Analyse / évaluation</p>	<p>Je participe à la collecte de données et/ou à la définition de problèmes et/ou à l'élaboration de nouvelles idées de projets.</p>	<p>Je collecte et organise des données afin de résoudre un problème de manière organisée.</p>	<p>Je peux traiter des informations afin d'identifier des objectifs d'action spécifiques liés à mon rôle dans l'organisation bénévole.</p>	<p>Je peux traiter des données afin d'identifier des solutions orientées résultats par rapport à son champ d'action.</p>	<p>Je peux définir des stratégies basées sur les données en tenant compte des contraintes et des ressources disponibles au sein de mon organisation bénévole.</p>	<p>Je peux construire des systèmes de suivi et d'évaluation pour fixer et contrôler l'atteinte des objectifs.</p>
<p>2.5 Résolution de problèmes</p>	<p>Je peux identifier une situation critique en ce qui concerne mon activité bénévole en m'adressant aux personnes de l'organisation bénévole qui sont en mesure de répondre.</p>	<p>Je peux identifier les situations critiques dans le travail bénévole que je fais et, avant de demander de l'aide, je peux donner une réponse préventive au besoin.</p>	<p>Je peux identifier des situations critiques simples dans le cadre de mon activité volontaire et les résoudre lorsqu'elles me concernent directement.</p>	<p>Je comprends les problèmes complexes* qui surviennent dans le cadre de mon travail bénévole et je les résous lorsqu'ils me touchent directement.</p>	<p>Je peux identifier et résoudre des situations difficiles qui affectent mon travail bénévole et mon organisation.</p>	<p>Je suis capable de concevoir des systèmes pour prévenir les problèmes de l'organisation bénévole en identifiant des solutions utiles au bénévole pour bien remplir son rôle.</p>
<p>2.6 Communica tion externe</p>	<p>Je participe à des activités de communication externe liées aux activités que je mène.</p>	<p>Je participe aux activités de communication externe en accomplissant les fonctions spécifiques qui me sont assignées.</p>	<p>Je réalise également des activités de communication externe à l'aide d'outils de communication numérique.</p>	<p>J'ai des rôles de communication technique en utilisant les médias pour multiplier les relations avec le public.</p>	<p>Je suis en mesure de définir des outils et des méthodes pour encourager la participation du public aux objectifs et aux résultats de l'association.</p>	<p>Je suis en mesure de communiquer la qualité des services en activant les canaux d'écoute et de vérification pour l'amélioration continue.</p>

2.7 Organisation (des activités prosociales)	Je participe à l'organisation d'activités d'adhésion simples* en suivant les instructions qui me sont données.	Je participe à l'organisation d'activités d'adhésion complexes* sous la direction de bénévoles expérimentés.	Je peux m'organiser pour réaliser des activités simples* selon des instructions spécifiques.	Je peux m'organiser pour mener des activités complexes* en interagissant avec d'autres bénévoles et/ou agences	Je suis capable d'organiser des activités impliquant les ressources humaines et la gestion financière.	Je peux organiser des activités complexes* en utilisant des techniques spécifiques de planification d'entreprise et/ou de collecte de fonds.
---	--	--	--	--	--	--

Comportement	Participant > Executant	-Autonome > Auto-organisé	Responsable > Coordinateur
Niveau de complexité-autonomie	Le bénévole participe aux activités de la mission en commençant à se doter des connaissances et des outils qui le rendront autonome pour agir en fonction des valeurs et des objectifs de l'organisation bénévole. Ses fonctions sont principalement exploratoires et/ou exécutives. Il agit principalement aux côtés de bénévoles matures ou expérimentés	Le bénévole possède des connaissances et des compétences qui le rendent autonome pour agir conformément aux valeurs et aux objectifs de l'organisation bénévole dont il est membre. Il ou elle a l'entière responsabilité et capacité d'action individuelle. Il agit individuellement; il appuie les jeunes bénévoles; il peut être appuyé par des bénévoles plus expérimentés.	Le bénévole possède de solides connaissances et compétences qui lui permettent de guider d'autres bénévoles en interagissant avec eux pour mettre en œuvre les valeurs, les objectifs et les activités de l'organisation bénévole. Il est responsable du travail des bénévoles en aidant à définir leurs fonctions et la façon de les exercer. Il/Elle est appelé à interagir avec des acteurs et des organismes extérieurs à l'association dans le cadre d'activités de promotion et de coordination (réseau).

L'évaluation du parcours avec l'enseignant ou le tuteur de l'association

À la fin de chaque période de volontariat, l'étudiant devra apporter la documentation produite par lui / elle à l'enseignant de référence avec l'enseignant, l'étudiant approfondira l'expérience, de sorte qu'il / elle peut remplir ce qui sera le "profil de compétences de l'étudiant", ainsi que le plan d'action futur. En effet, rappelez-vous que l'expérience du volontariat, afin de se connecter avec les objectifs de la réalisation des compétences, en particulier les compétences clés, entre le milieu extra-scolaire et le milieu scolaire, ne doit pas être une expérience "ponctuelle". Il devrait plutôt s'agir d'une série d'expériences en dehors du contexte scolaire qui vont en parallèle et se recoupent avec celles du programme scolaire.

FEUILLE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE APPROFONDIE

Entrevue avec l'enseignant <> bénévole

<i>Date:</i>	Enseignant:
<i>1.1 Nom et prénom du bénévole</i>	
<i>1.2 Âge</i>	
<i>1.3 Diplôme</i>	
<i>1.4 Association</i>	
<i>1.5 Domaine* :</i>	
<i>1.6 Rôle du bénévole :</i>	

1.7> Notes de l'enseignant

ÉVALUATION DE LA PERFORMANCE À LA SUITE D'UNE ENTREVUE AVEC LE BÉNÉVOLE

<i>Compétence</i>	<i>Niveau</i>						<i>REMARQUES SUR L'ENTREVUE.</i>
	<i>Débutant</i>		<i>Technique</i>		<i>Expert</i>		
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	
2.1 Civisme actif							
2.2 Lien							
2.3 Travail d'équipe							
2.4 Analyse/ Diagnostic							

2.5 Résolution de problème							
2.6 Communication externe							
2.7 Organisation (d'activités prosociales)							

<i>Comportement</i>	<i>Participant > Débutant</i>	<i>Autonome > Technicien</i>	<i>Gestionnaire > Expert</i>
<i>Rôle</i>	<i>Débutant- Exécuteur</i>	<i>Technicien - Auto-organisé</i>	<i>Responsable - Coordinateur</i>
Niveau de complexité-autonomie	Le bénévole participe aux activités de la mission en commençant à se doter des connaissances et des outils qui le rendront autonome pour agir en fonction des valeurs et des objectifs de l'organisation bénévole. Ses fonctions sont principalement exploratoires et/ou exécutives. Il ou elle agit principalement aux côtés de bénévoles matures ou expérimentés.	Le bénévole possède des connaissances et des compétences qui lui permettent d'agir de façon autonome et cohérente avec les valeurs et les objectifs de l'organisation bénévole dont il est membre. Il ou elle a l'entière responsabilité et capacité d'action individuelle. Il agit individuellement; il appuie les jeunes bénévoles; il peut être appuyé par des bénévoles plus expérimentés.	Le bénévole possède de solides connaissances et compétences qui lui permettent de guider d'autres bénévoles en interagissant avec eux pour mettre en œuvre les valeurs, les objectifs et les activités de l'organisation bénévole. Il est responsable du travail des bénévoles en aidant à définir leurs fonctions et la façon de les exercer. Il est appelé à interagir avec des acteurs et des organismes extérieurs à l'association dans le cadre d'activités de promotion et de coordination (réseau).

EXPÉRIENCE DU BÉNÉVOLE, ÉVALUATION

ÉVALUATION DE ...	REMARQUES	ANALYSE APPROFONDIE NÉCESSAIRE ...	
3.1 Temps de l'expérience			
3.2 Fréquence des services			
3.3 Domaines			
AUTRES REMARQUES			
3.4 Rôle et tâches			
TÂCHE SIGNALÉE	NIVEAU	MOIS / ANNÉES	REMARQUES
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

FORMATION

Veillez indiquer les formations dispensées dans les associations auxquelles vous avez participé.

ANNÉE	COURS	ASSOCIATION	DURÉE - HEURES	DISCIPLINES ET THÈMES
	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

NOTES RÉCAPITULATIVES > ÉVALUATION GLOBALE DU BÉNÉVOLE

--

Résumé des compétences du bénévole

Date					
Volontaire					
Nom de famille		Email		Date de naissance	
Prénom					
		Téléphone		Bénévole depuis	
Association principale					
Nom		Domaine		Années d'existence	
Délégation				Fréquence	
Rôle principal au sein de l'association					

Activités dans d'autres associations

Yes

No

Cours de formations au volontariat

Yes

No

Résumé des compétences du volontaire

<i>Compétence</i>	<i>Niveau</i>					
	<i>Débutant</i>		<i>Technique</i>		<i>Expert</i>	
	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>T1</i>	<i>T2</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>
2.1 Civisme actif						
2.2 Lien						
2.3 Travail d'équipe						
2.4 Analyse / Diagnostic						
2.5 Résolution au problème						

2.6 Communication externe						
2.7 Organisation (des activités prosociales)						

Profil de compétences des bénévoles

Le profil montre brièvement la performance que pour chaque compétence a été vérifiée par l'enseignant lors de l'entretien avec le bénévole.

CIVISME ACTIF >

LIEN >

TRAVAIL EN ÉQUIPE>

ANALYSE / ÉVALUATION >

RÉSOLUTION AU PROBLÈME >

COMMUNICATION EXTERNE>



FUTUR PLAN D’ACTION

COMPÉTENCE	NIVEAU ATTEINT	NIVEAU SOUHAITÉ	MESURES À PRENDRE

La fin de l’école, la certification des compétences et la mise en œuvre du CV

À la fin du parcours scolaire, l’enseignant, grâce au dossier de l’élève, lors de la certification finale des compétences, pourra donc certifier non seulement les compétences acquises dans le parcours scolaire, mais sera en mesure de les intégrer à celles réalisées et bien documentées en dehors du contexte scolaire. Un autre moment, après la certification, est l’achèvement du curriculum vitae. L’enseignant peut alors fournir des exemples et des indications précises sur la façon de remplir le curriculum, de sorte qu’il ne représente pas seulement, comme cela arrive souvent, une liste des résultats de la formation et des expériences de travail, mais qu’il détaille les compétences acquises par l’élève, et, par conséquent, il permettra à un employeur éventuel d’avoir beaucoup plus d’éléments pour l’évaluation du CV lui-même.

Exemple de curriculum vitae au format UE

FORMULAIRE DE CURRICULUM VITAE EUROPÉEN

DONNÉES PERSONNELLES

Nom [**NOM DE FAMILLE, PRÉNOM (PRÉNOM)**]

Adresse [**NUMÉRO DE MAISON, RUE, CODE POSTAL, PAYS, VILLE**]

Téléphone

Télécopieur

Courriel

Citoyenneté

Date de naissance [jour, mois, année]

EMPLOI ANTÉRIEUR

• Temps (de et à) [Énumérez chaque poste - qui est important pour le curriculum vitae – séparément.

en commençant par le dernier et en remontant dans le temps.]

• Nom et adresse de l'employeur

• Type d'activité, champ

• Profession, poste

• Principales activités et tâches

ÉDUCATION ET FORMATION

• Temps (de et à) [Énumérez chaque formation - qui est importante pour le curriculum vitae – séparément.

en commençant par le dernier et en remontant dans le temps.]

• Nom et type d'établissement d'enseignement

• Principaux sujets/savoir-faire étudiés

• Nom de la qualification obtenue

• Niveau selon les classifications de pays

COMPÉTENCES ET APTITUDES INDIVIDUELLES

Compétences et compétences acquises tout au long de votre vie et de votre carrière, mais qui ne sont pas nécessairement certifiées par un certificat ou un diplôme officiel

LANGUE MATERNELLE [**CITEZ VOTRE LANGUE MATERNELLE**]

AUTRES LANGUES

[**énumérer les langues**]

• Compétence en lecture [Indiquez votre niveau de connaissances : excellent, bon, de base.]

• Compétences en rédaction [Indiquez votre niveau de connaissances : excellent, bon, de base.]

• Capacité de parler [Indiquez votre niveau de connaissances : excellent, bon, niveau de base.]

COMPÉTENCES ET APTITUDES SOCIALES

Vivre avec les autres et travailler en collaboration dans un environnement multiculturel, dans un poste exigeant une communication et un travail d'équipe (p. ex., dans les domaines suivants :

[ÉNUMÉREZ les compétences et indiquez où vous les avez acquises.]
culture et sports), etc.

COMPÉTENCES ET APTITUDES ORGANISATIONNELLES *Coordonner et administrer les personnes, les projets et les plans budgétaires; au travail, comme travail bénévole (p. ex., dans les domaines de la culture et des sports) ou à la maison, etc. [ÉNUMÉRER les compétences et identifier où vous les avez acquises.]*

COMPÉTENCES TECHNIQUES *Ordinateurs, équipements spéciaux, machines, etc.*
[ÉNUMÉREZ les compétences et indiquez où vous les avez acquises.]

COMPÉTENCES ET APTITUDES DANS LE DOMAINE DES ARTS *Musique, écriture, beaux-arts, etc. [ÉNUMÉREZ les compétences et indiquez où vous les avez acquises.]*

AUTRES COMPÉTENCES ET APTITUDES *Compétences non mentionnées ci-dessus.*
[ÉNUMÉREZ les compétences et indiquez où vous les avez acquises.]

PERMISSION(S) DE LEADERSHIP

La valeur directrice du chemin

Le chemin assume donc une fonction à la fois évaluative et directrice. L'école qui décide d'adopter cette voie non seulement réalise une expérience d'intégration significative, mais met également en place un système intégré entre les expériences scolaires et parascolaires et stimule l'émergence de compétences d'auto-orientation.



Cette section a analysé les huit étapes d'une proposition opérationnelle visant à mieux encadrer les étudiants dans les activités du bénévolat / du tiers secteur, où l'étudiant est amené à réfléchir, à documenter et à produire différents produits.

- 1- L'ouverture du dossier de l'étudiant.*
- 2- Journal du bénévole*
- 3- L'étape de réflexion*
- 4- Première identification des compétences*
- 5- Évaluation des compétences*
- 6- L'évaluation du parcours avec l'enseignant ou le tuteur de l'association*
- 7- La fin de l'école, la certification des compétences et la mise en œuvre du CV*
- 8- La valeur directrice du chemin*

10. Conclusions

Le modèle proposé ici vise à inclure une méthode commune de reconnaissance des compétences acquises au niveau informel et non formel par le biais d'activités parascolaires dans le troisième secteur.

Grâce aux sept étapes proposées, l'élève sera en mesure d'identifier les compétences acquises et le niveau de ces compétences, afin d'être en mesure d'aider l'enseignant à certifier non seulement les compétences apprises à l'école, mais aussi celles apprises en dehors de l'école. Au cours de la phase de test avec les enseignants, quelques bonnes idées pour l'utilisation correcte et fonctionnelle du modèle sont sorties, qui seront discutées et rapportées dans ce dernier paragraphe.

Une première observation a été faite au sujet de la difficulté que les élèves peuvent avoir à apprendre et à exécuter tout le processus. Il y a deux solutions possibles à ce problème : la première est que l'étudiant est suivi et aidé par un éducateur ou un bénévole au sein de l'association où l'étudiant acquiert de l'expérience. Le second, moins cher et plus réalisable, est d'activer un système dans lequel les étudiants les plus expérimentés (ceux qui ont déjà fait les activités dans le passé) soutiennent les moins expérimentés au cours du processus. Ensuite, l'éducateur ou l'étudiant proposera des rencontres régulières pour accompagner et former l'étudiant inexpérimenté.

Une deuxième observation a été faite au sujet de l'inexpérience de l'élève à franchir la première étape, particulièrement en ce qui concerne sa capacité critique de déterminer, sur une échelle de 1 à 10, son niveau de compétence de départ. Nous croyons qu'il s'agit simplement d'un exercice pour que les élèves réfléchissent, après l'activité proprement dite, à leurs croyances et à leurs compétences et qu'ils apprennent ensuite à se placer dans un rôle actif. réfléchir au point de départ qu'ils ont identifié et à leur perception d'eux-mêmes après avoir fait le chemin (p. ex., il est intéressant, en tant qu'entraînement métacognitif, de réfléchir à ce qu'ils ont eu au début du chemin et à la façon dont il a changé depuis le début).

Enfin, nous savons que chaque pays ou école pourrait avoir des niveaux différents de ceux de notre modèle (par exemple en Italie, les niveaux, au lieu de 6, sont 4), de sorte que l'observation portait sur la façon de relier les deux modes.

À notre avis, les indicateurs étant bien décrits et précis, il appartiendra à l'enseignant de choisir la manière de lier ces indicateurs aux indications fournies par les différents pays. En effet, il suffit de lire les indicateurs et de prendre une décision sur la valeur équivalente des formats individuels présents dans les différents pays et écoles.



À notre avis, étant donné que les indicateurs sont bien décrits et précis, il sera choisi par chaque enseignant comment les relier aux indications de chaque pays. En fait, il suffit de lire les indicateurs et de prendre une décision sur la valeur équivalente des différents formats que présentent les différents pays et écoles.

Principaux partenaires :

SOLCO Srl – Coordinateur (IT)

Université de Pérouse – Département de philosophie, sciences humaines et sciences de l'éducation (IT)

IRIV – Institut de recherche sur le volontariat (FR)

Desincoop (PT)

Caritas Borken (DE)

Liceo Galilei Pescara (IT)

Partenaires associés :

AEFH (Groupement scolaire Francisco de Hollanda), Guimarães (PT)

Akademie Klausenhof, Hamminkeln (DE)

CSV (Centre de service aux bénévoles), Pescara (IT)

Cet outil (9. Une proposition opérationnelle et un modèle est une réélaboration par le groupe de recherche de l'Université de Pérouse, coordonné par le Prof. Federico Batini, à partir des outils originaux suivants :

La reconnaissance des compétences des bénévoles – CESVOT/LocalGlobal²⁰

Lycée scientifique "G. Galilei" - Pescara -ITALY²¹

Le processus de réflexion en 4 étapes(York-Barr)²²

“Start- Assessment- Center” (IMBSE, 1998)²³

Le portfolio VAEB– iriv & alii (2003-2006)²⁴

²⁰ Ce sont des documents non officiels aimablement envoyés par CESVOT Toscana, tous fournis avec l'aide d'Andrea Caldelli de l'association Altra Città

²¹ Ce sont des documents non officiels aimablement fournis par le Lycée Galilei de Pescara

²² J. York-Barr et al., Reflective Practice to improve Schools – An Action Guide for Educators, 2006

²³ Druckrey, P. (2003): IMBSE- Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V., START. In: INBAS: Competence Assessment Part II: Instruments and Procedures; Reports and Materials, Volume 9, Offenbach am Main. pp. 60-84.

²⁴ VAEB. 2003-2006. Weblog dedicated to the Assessment of a Voluntary experience (Vaeb). 28. 5. 2018.

Outil d'auto-évaluation de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences - Desincoop, CRL-Guimarães -Portugal.²⁵

L'outil Schola- iriv & alii (2016-2018)²⁶

Les chapitres 1 à 6 ont été assemblés par Marco Bartolucci (Unipg) à partir de textes originaux fournis par Federico Batini et Giulia Toti (groupe de recherche Unipg). Le chapitre 7 a été élaboré par Marco Bartolucci (Unipg) grâce à la collaboration de Benedicte Halba Institut de Recherche et d'Information sur le Volontariat (dont le travail est à la base de cette collaboration). Le chapitre 8 a été élaboré par Marco Bartolucci (Unipg) à partir du matériel fourni par tous les partenaires comme indiqué dans le chapitre lui-même et dans la note au chapitre suivant. Le chapitre 9 contient l'outil assemblé par le groupe de recherche Unipg à partir des outils fournis par tous les partenaires.

²⁵ Il s'agit de documents non officiels aimablement fournis par DESINCOOP.

²⁶ Be a Volunteer, Succeed at School. Schola: a pedagogical approach to value volunteering. vol. 1, p. 54-67, Ljubljana:ZRC Sazu, ISBN: 978-961-05-0117-6.