



Programme d'éducation  
intermédiaire

# Guide des projets

À utiliser à partir de septembre 2014 / janvier 2015



International Baccalaureate®  
Baccalauréat International  
Bachillerato Internacional





Programme d'éducation  
intermédiaire

---

# Guide des projets

À utiliser à partir de septembre 2014 / janvier 2015



International Baccalaureate®  
Baccalauréat International  
Bachillerato Internacional

## **Programme d'éducation intermédiaire**

### **Guide des projets**

Version française de l'ouvrage publié originalement en anglais  
en mai 2014 sous le titre *Projects guide*

Publié en mai 2014  
Mis à jour en septembre 2014, en février 2015, en mars 2016, en septembre 2017  
et en mars 2018

Publié pour le compte de l'Organisation du Baccalauréat International, fondation éducative à but non lucratif  
sise 15 Route des Morillons, CH-1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse, par

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd  
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate  
Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL  
Royaume-Uni  
Site Web : [www.ibo.org](http://www.ibo.org)

© Organisation du Baccalauréat International 2014

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'esprit international cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut mondial et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par la loi ou par la politique et le règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle. Veuillez consulter à cet effet la page <http://www.ibo.org/fr/copyright>.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB par l'intermédiaire du magasin en ligne de l'IB sur le site <http://store.ibo.org>.

Courriel : [sales@ibo.org](mailto:sales@ibo.org)



## Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.



# Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

## CHERCHEURS

Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

## INFORMÉS

Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

## SENSÉS

Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

## COMMUNICATIFS

Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

## INTÈGRES

Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

## OUVERTS D'ESPRIT

Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

## ALTRUISTES

Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

## AUDACIEUX

Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

## ÉQUILIBRÉS

Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

## RÉFLÉCHIS

Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

**Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.**



# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
Objectif du présent guide	1
<b>Projets du PEI</b>	<b>2</b>
Modèle du programme	2
Nature des projets du PEI	4
Projets du continuum des programmes de l'IB marquant un aboutissement	5
Objectifs globaux	7
Objectifs spécifiques	8
<b>Organisation des projets du PEI</b>	<b>11</b>
Aspects obligatoires	11
Rôles attribués au personnel	12
Calendriers pour la réalisation des projets du PEI	15
Langue des projets du PEI	17
Intégrité intellectuelle	18
<b>Pédagogie des projets du PEI</b>	<b>19</b>
La recherche dans le cadre des projets du PEI	19
L'action dans le cadre des projets du PEI	20
Contextes mondiaux	23
Approches de l'apprentissage	25
Journal de bord	28
Ressources	31
<b>Réalisation du projet communautaire du PEI</b>	<b>32</b>
Objectifs spécifiques du projet communautaire	32
Investigation et planification dans le cadre du projet communautaire	34
Présentation du projet communautaire	40
Utilisation des critères d'évaluation	42
Critères d'évaluation du projet communautaire en 3 <sup>e</sup> ou 4 <sup>e</sup> année	43
<b>Réalisation du projet personnel du PEI</b>	<b>48</b>
Objectifs spécifiques du projet personnel	48
Investigation et planification dans le cadre du projet personnel	50
Rapport du projet personnel	59

Utilisation des critères d'évaluation	62
Critères d'évaluation du projet personnel en 5 <sup>e</sup> année	63
Révision de notation du projet personnel	69

**Annexes** **73**

---

Termes relatifs aux projets du PEI	73
Mots-consignes pour les projets du PEI	74
Suggestions de lectures	75

## Objectif du présent guide

Ce guide est à utiliser à partir de septembre 2014 ou janvier 2015, selon le début de l'année scolaire.

Ce document fournit un cadre au projet communautaire et au projet personnel du Programme d'éducation intermédiaire (PEI) de l'IB. Il doit être lu et utilisé conjointement avec le document intitulé *Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique* (mai 2014) qui contient :

- des informations d'ordre général relatives au programme ;
- des informations détaillées sur les approches de l'apprentissage ;
- des conseils pour faciliter l'accès au programme et l'inclusion (y compris les aménagements destinés aux élèves ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage) ;
- une déclaration sur l'intégrité intellectuelle.

Dans les publications du PEI, les exigences sont présentées dans des encadrés semblables à celui-ci.

## Ressources complémentaires

Du matériel de soutien pédagogique est disponible sur le Centre de ressources pédagogiques (<https://resources.ibo.org>). Le matériel de soutien pédagogique pour les projets du PEI fournit des conseils sur la planification, l'organisation et la réalisation des projets du PEI. Il contient des exemples de bonnes pratiques, notamment des informations pour les superviseurs et les élèves, des calendriers et des travaux d'élèves annotés par des superviseurs.

La publication annuelle intitulée *Procédures d'évaluation* du Programme d'éducation intermédiaire, également disponible sur le Centre de ressources pédagogiques, contient des informations sur le processus de révision de notation obligatoire pour le projet personnel du PEI. Diverses publications consacrées au PEI sont disponibles sur le magasin de l'IB (<http://store.ibo.org>).

## Remerciements

L'IB tient à exprimer sa reconnaissance aux écoles du monde de l'IB et à la communauté mondiale de professionnels de l'éducation qui ont généreusement contribué au développement du Programme d'éducation intermédiaire.

## Modèle du programme

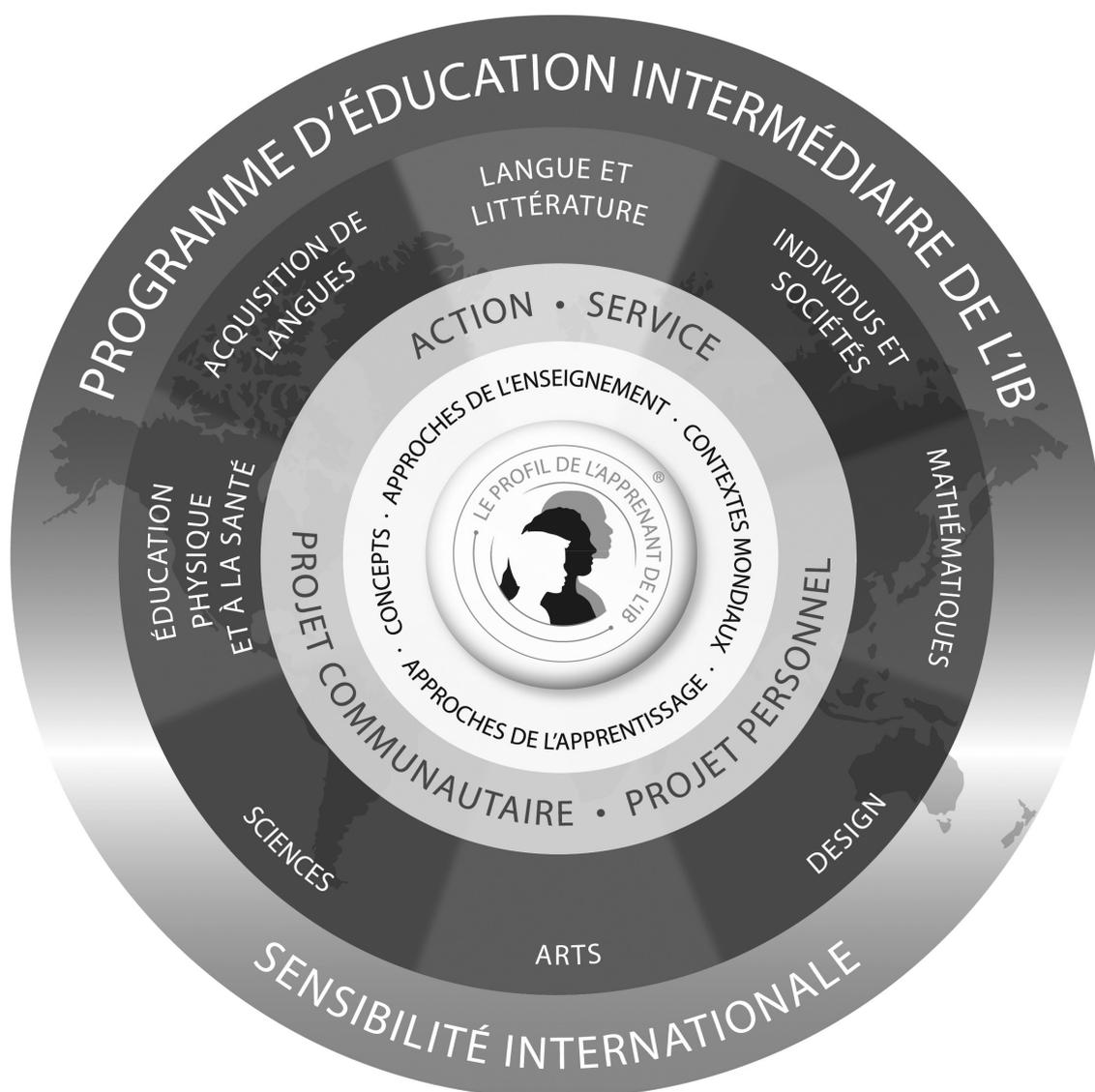


Figure 1

*Modèle du Programme d'éducation intermédiaire*

Conçu pour des élèves âgés de 11 à 16 ans, le PEI fournit un cadre d'apprentissage qui les encourage à devenir des individus faisant preuve de créativité, de pensée critique et de réflexion. Ce programme accorde une place prépondérante au défi intellectuel, encourageant ainsi les élèves à établir des liens entre leur étude des disciplines scolaires traditionnelles et le monde réel. Il favorise le développement des compétences nécessaires à la communication, à la compréhension interculturelle et à l'engagement mondial, trois qualités essentielles pour des jeunes qui se préparent à devenir les chefs de file du monde de demain.

La souplesse qui caractérise le PEI permet aux établissements scolaires de répondre à la plupart des exigences pédagogiques nationales ou locales. Prenant appui sur les connaissances, savoir-faire et savoir-être développés dans le cadre du Programme primaire (PP) de l'IB, il prépare les élèves à relever les défis pédagogiques qui les attendent dans le cadre du Programme du diplôme de l'IB et du Programme à orientation professionnelle de l'IB (POP).

Le PEI :

- contribue de façon globale au **bien-être** intellectuel, social, émotionnel et physique des élèves ;
- offre aux élèves des possibilités de développer les **connaissances, attitudes et compétences** nécessaires pour gérer des situations complexes et entreprendre des actions responsables dans le futur ;
- assure l'étendue et la profondeur des compréhensions acquises par les élèves à travers l'étude de **huit groupes de matières** ;
- impose aux élèves d'étudier au moins **deux langues** afin de les aider à comprendre leur propre culture et celles des autres ;
- donne aux élèves les moyens de prendre part à des activités de **service avec la communauté** ;
- contribue à préparer les élèves à l'**enseignement supérieur**, au **monde du travail** et à un **apprentissage tout au long de la vie**.

## Nature des projets du PEI

Les établissements scolaires qui dispensent les 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du PEI peuvent offrir à leurs élèves la possibilité de réaliser le projet communautaire **et** le projet personnel. Le projet communautaire et le projet personnel sont désignés conjointement par l'expression « projets du PEI ».

Le *projet communautaire* met l'accent sur la communauté et le service en incitant les élèves à explorer leurs droits et leurs responsabilités en ce qui concerne la mise en œuvre d'un service en tant qu'action au sein de la communauté. Il donne l'occasion aux élèves de prendre conscience des besoins qui se manifestent dans diverses communautés et d'y répondre par le biais de l'apprentissage par le service. En tant que consolidation de l'apprentissage, le projet communautaire permet aux élèves de s'investir dans une recherche approfondie et de longue durée menant à un service en tant qu'action au sein de la communauté. Le projet communautaire peut être réalisé individuellement ou en groupes composés de trois élèves au maximum.

Le *projet personnel* encourage les élèves à mettre en pratique et à renforcer leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage. Il les incite à consolider leurs acquis préliminaires ainsi que leurs connaissances spécifiques aux matières. Il leur permet en outre d'explorer un domaine qui les intéresse personnellement. Le projet personnel constitue une excellente occasion pour les élèves de réaliser un produit ou résultat vraiment personnel et souvent créatif, et de démontrer la consolidation de leur apprentissage dans le cadre du PEI. Il offre de nombreuses possibilités de différencier l'apprentissage et l'expression en fonction des besoins individuels des élèves. Il est important que le projet soit un travail personnel : il doit porter sur un défi qui motive et intéresse personnellement l'élève. Chaque élève mène à bien son projet personnel de façon autonome.

Les projets du PEI sont centrés sur les élèves et adaptés à leur âge. Ils les aident à entreprendre des explorations pratiques au moyen d'un cycle de recherche, d'action et de réflexion. Les projets du PEI aident les élèves à développer les qualités du profil de l'apprenant de l'IB et leur procurent une excellente occasion de démontrer les compétences liées aux approches de l'apprentissage qu'ils auront développées tout au long du programme. Ces projets encouragent par ailleurs les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie.

## Projets du continuum des programmes de l'IB marquant un aboutissement

Le continuum d'éducation internationale de l'IB favorise une progression de l'apprentissage pour les élèves âgés de 3 à 19 ans. La figure 2 illustre les parcours au sein du continuum des programmes de l'IB menant aux travaux ou projets marquant un aboutissement dans les quatre programmes de l'IB.

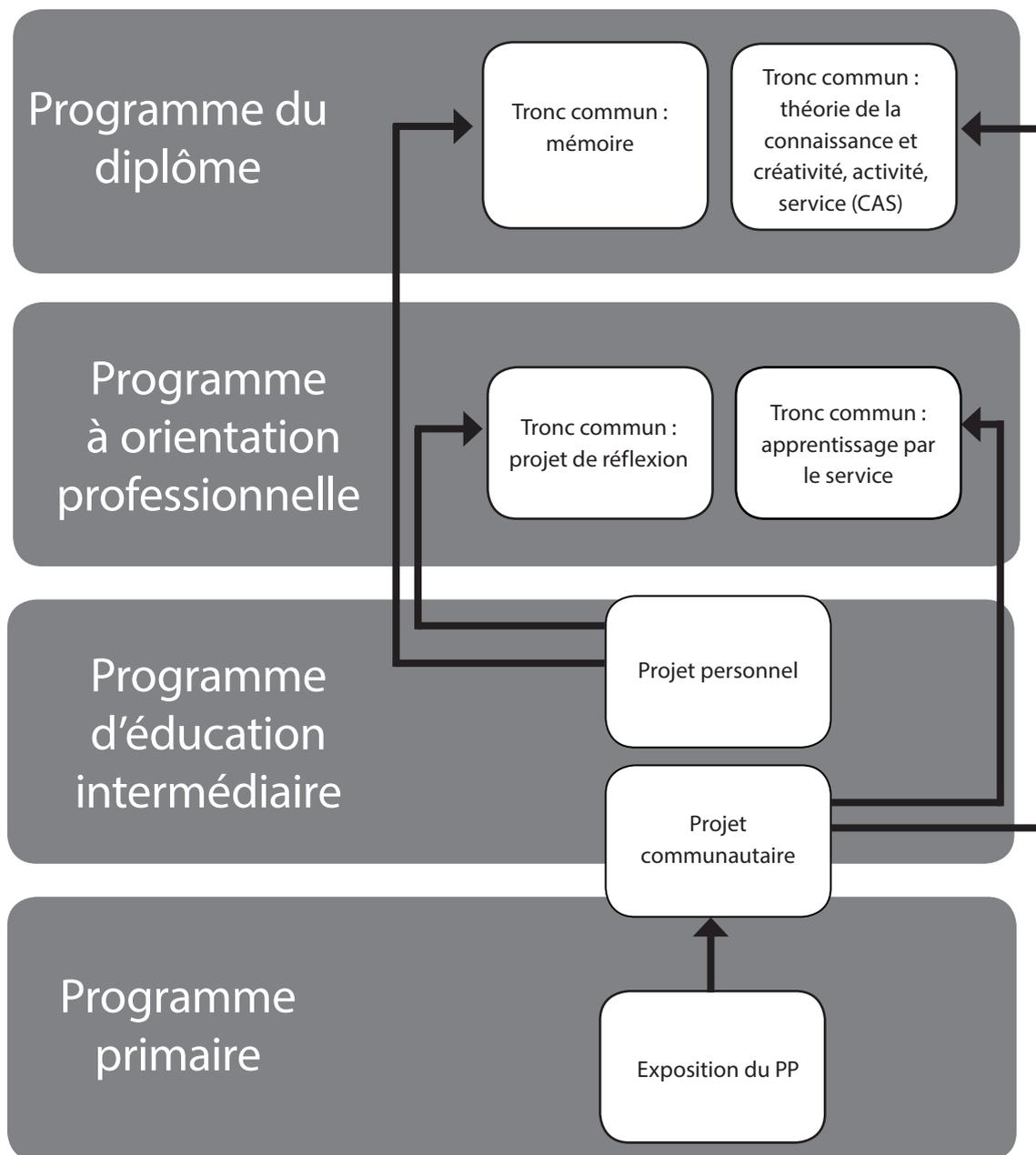


Figure 2

Parcours menant aux projets de l'IB au sein du continuum des programmes de l'IB

Les élèves ayant suivi le Programme primaire (PP) jusqu'à son terme auront participé à un programme d'études vaste et intéressant qui s'achève par l'exposition du PP. Ce projet adapté à leur âge leur permet de faire état d'un apprentissage faisant appel à une recherche sur le monde qui les entoure.

Les projets du PEI préparent les élèves à entreprendre les projets éducatifs et les présentations qu'il leur sera demandé de réaliser au cours de leurs études ultérieures, tels que ceux exigés dans le cadre du POP et du Programme du diplôme. Les projets du PEI sont étroitement liés aux évaluations spécifiques aux matières qui ont lieu dans le cadre du Programme du diplôme. C'est notamment le cas de l'activité d'engagement du cours de politique mondiale pour ce qui est de la nature de la tâche et du style de présentation du rapport. Toutefois, les projets du PEI se rapportent plus directement aux troncs communs respectifs du POP et du Programme du diplôme.

Le tronc commun du POP comprend le cours de compétences personnelles et professionnelles, le projet de réflexion, le développement d'une langue seconde et l'apprentissage par le service. Le projet communautaire du PEI contribue à sensibiliser les élèves aux besoins de la communauté et soutient la mise en application des compétences liées aux approches de l'apprentissage, la nature réflexive de la recherche au fur et à mesure de la progression du projet, et le développement linguistique nécessaire pour la présentation orale qui constitue l'étape finale du projet.

Le tronc commun du Programme du diplôme, quant à lui, comprend le mémoire, la théorie de la connaissance et le programme de créativité, activité, service (CAS). L'importance accordée au service dans le programme CAS et le style de l'exposé de théorie de la connaissance se reflètent dans le service en tant qu'action et dans la présentation du projet communautaire du PEI.

À l'image du projet personnel du PEI qui permet aux élèves d'explorer des sujets qui les intéressent personnellement, le mémoire du Programme du diplôme permet aux élèves d'explorer une question qui revêt un intérêt sur le plan scolaire dans le cadre d'un mémoire de recherche. Le projet personnel ne prend pas nécessairement la forme d'un mémoire de recherche. Toutefois, la recherche intervient toujours dans les projets personnels, notamment en ce qui concerne l'utilisation et le recueil d'informations et de sources.

Le projet communautaire et le projet personnel mettent en exergue l'apprentissage expérientiel, qui est approfondi dans les activités de créativité, d'action et de service entreprises aussi bien dans le cadre du POP que du Programme du diplôme. Les projets du PEI donnent l'occasion aux élèves d'endosser la responsabilité de mener à bien un travail de grande envergure réalisé sur une longue période. Ils les confrontent également à la nécessité de mener une réflexion sur leur apprentissage et sur les résultats de leur travail. Ces compétences essentielles préparent les élèves à réussir dans leurs études ultérieures, dans le monde du travail et dans la communauté.

## Objectifs globaux

Les objectifs globaux énoncent ce que les élèves pourront s'attendre à découvrir et à apprendre. Ces objectifs suggèrent les changements qui pourront résulter de l'apprentissage chez l'élève.

Les objectifs globaux des projets du PEI consistent à encourager et à permettre aux élèves :

- de participer à une recherche approfondie qu'ils orientent eux-mêmes dans un contexte mondial ;
- d'adopter de nouvelles perspectives créatives et d'acquérir une meilleure compréhension grâce à une investigation poussée ;
- de faire preuve des compétences, attitudes et connaissances requises pour mener à bien un projet sur une longue période ;
- de communiquer de manière efficace dans des situations diverses ;
- d'agir de manière responsable dans le cadre de l'apprentissage ou grâce à cet apprentissage ;
- d'apprécier le processus d'apprentissage et d'être fiers de leurs accomplissements.

## Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques énoncent les buts spécifiques fixés pour l'apprentissage. Ils définissent ce que l'élève sera capable d'accomplir grâce aux études menées pour son projet.

### Objectifs spécifiques des projets du PEI

Les objectifs spécifiques des projets du PEI englobent les dimensions factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives de la connaissance. Le tableau 1 illustre les objectifs spécifiques distincts et communs du projet communautaire et du projet personnel.

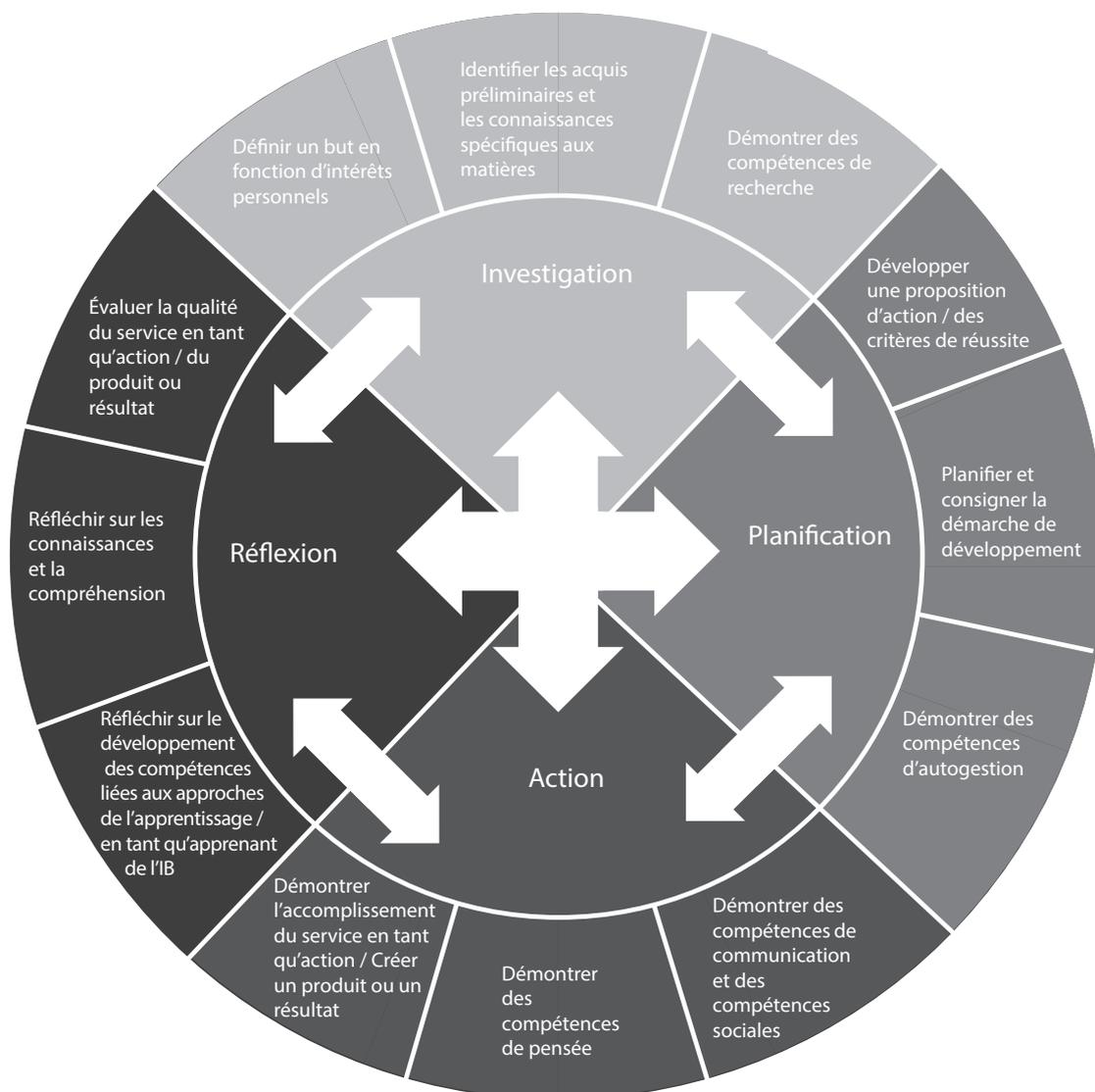
Objectifs spécifiques du projet communautaire	Objectifs spécifiques du projet personnel
<b>Objectif spécifique A : investigation</b>	
i. Définir un but afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels.	i. Définir un but et un contexte mondial clairs pour le projet, en fonction de leurs intérêts personnels.
ii. Identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet.	
iii. Démontrer des compétences de recherche.	
<b>Objectif spécifique B : planification</b>	
i. Développer une proposition d'action afin de répondre au besoin de la communauté.	i. Développer des critères de réussite pour le produit ou le résultat.
ii. Planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet.	
iii. Démontrer des compétences d'autogestion.	
<b>Objectif spécifique C : action</b>	
i. Démontrer qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet.	i. Créer un produit ou un résultat en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite.
ii. Démontrer des compétences de pensée.	
iii. Démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.	

Objectifs spécifiques du projet communautaire	Objectifs spécifiques du projet personnel
<b>Objectif spécifique D : réflexion</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Évaluer la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition.</li> <li>ii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service.</li> <li>iii. Réfléchir sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Évaluer la qualité du produit ou le succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'ils ont eux-mêmes établis.</li> <li>ii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension du sujet et du contexte mondial.</li> <li>iii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet leur a permis de se développer en tant qu'apprenants de l'IB.</li> </ul>

**Tableau 1**  
*Objectifs spécifiques des projets du PEI*

La présentation (dans le cas du projet communautaire) ou le rapport (dans le cas du projet personnel) donneront l'occasion aux élèves de démontrer dans quelle mesure ils ont atteint chacun des objectifs spécifiques. Les élèves devront communiquer de manière claire, précise et appropriée.

## Représentation visuelle des objectifs spécifiques des projets du PEI



**Figure 3**  
Représentation visuelle des objectifs spécifiques des projets du PEI

La représentation visuelle proposée dans la figure 3 montre que les quatre objectifs spécifiques définis pour le projet communautaire et le projet personnel (investigation, planification, action et réflexion) constituent une méthode de recherche cyclique et interactive et doivent être abordés dans cette optique. La réalisation des quatre objectifs spécifiques devra être démontrée de manière globale dans le processus, le produit et le rapport ou la présentation du projet.

## Aspects obligatoires

Dans les établissements où le PEI s'achève en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année, tous les élèves de dernière année sont tenus de réaliser le projet communautaire. Il est attendu des élèves qu'ils consacrent environ 15 heures à leur projet communautaire.

Le projet communautaire peut être réalisé soit individuellement, soit collectivement en groupes composés de trois élèves au maximum.

Dans les établissements où le PEI s'achève en 5<sup>e</sup> année, tous les élèves sont tenus de réaliser le projet personnel. La majeure partie du travail doit être effectuée au cours de la dernière année du programme. Il est attendu des élèves qu'ils consacrent au moins 25 heures à leur projet personnel.

Les établissements sont tenus d'inscrire tous les élèves de 5<sup>e</sup> année du PEI pour la révision de notation externe du projet personnel.

Les élèves qui satisfont aux exigences du projet personnel peuvent prétendre à l'obtention de résultats de cours du PEI de l'IB. Seuls les élèves ayant satisfait aux exigences du projet personnel pourront se voir décerner le certificat du PEI de l'IB.

Les établissements scolaires qui dispensent les 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du PEI peuvent offrir à leurs élèves la possibilité de réaliser le projet communautaire et le projet personnel.

Les établissements scolaires doivent impérativement s'assurer que :

- le projet communautaire et le projet personnel ne font pas partie du programme d'études d'un groupe de matières en particulier, bien que les matières puissent soutenir la réalisation du projet ;
- tous les superviseurs des projets connaissent le présent guide et comprennent leur rôle ainsi que leurs responsabilités ;
- les projets sont évalués par les superviseurs de l'établissement en fonction des critères énoncés dans le présent guide, et que l'évaluation fait l'objet d'une normalisation interne.

De plus, de nombreux établissements dispensant le PEI jugent utile :

- de communiquer les aspects obligatoires et les objectifs spécifiques des projets aux parents et aux spécialistes externes de la communauté ;
- de faire intervenir le bibliothécaire ou le spécialiste des ressources dans l'organisation du projet ;
- de faire appel au conseiller de l'établissement ou à un mentor qui peuvent aider les élèves à gérer leurs besoins scolaires et émotionnels et ainsi soutenir le processus des projets ;
- d'organiser des manifestations afin de donner l'occasion aux élèves de présenter leurs projets à leurs pairs, à leurs enseignants et à leurs parents.

## Rôles attribués au personnel

Les établissements scolaires doivent mettre en place une structure dans laquelle les rôles et les responsabilités du personnel chargé de superviser les projets du PEI sont définis.

Les établissements scolaires sont tenus d'attribuer les ressources nécessaires à la supervision et à la coordination des projets du PEI.

### Rôle du ou des coordonnateurs des projets

L'IB recommande la nomination d'un ou de plusieurs coordonnateurs des projets au sein de l'établissement qui seront responsables de la mise en œuvre, de l'organisation et de la gestion des projets dans l'établissement. Le nombre de coordonnateurs dépendra de la taille de l'établissement et du nombre d'élèves prenant part au projet communautaire ou au projet personnel (ou aux deux, selon la configuration et les pratiques de l'établissement). En principe, les établissements qui confient la responsabilité des projets du PEI au coordonnateur du PEI doivent lui dégager du temps supplémentaire pour assumer cette fonction. Les établissements ont également la possibilité de confier cette mission à un autre membre du personnel.

Avec le soutien et la collaboration du coordonnateur du PEI et de l'équipe de direction de l'établissement, les coordonnateurs des projets sont chargés de mettre en place les systèmes dont les superviseurs et les élèves auront besoin pour mener à bien ces projets.

### Rôle du ou des superviseurs

Le superviseur a pour mission de soutenir l'élève ou le groupe d'élèves pendant la réalisation du projet. Dans le cas des projets communautaires, il est important que les superviseurs fassent preuve de discernement lorsqu'ils autorisent les élèves à modifier la composition des groupes si cela s'avère nécessaire.

Projet communautaire	Projet personnel
Chaque élève ou chaque groupe d'élèves ayant décidé de travailler ensemble a un superviseur.	Chaque élève a son propre superviseur.

**Tableau 2**  
*Affectation des superviseurs*

Les systèmes mis en place par les établissements pour la supervision des projets varieront également selon la taille de l'établissement et le nombre d'élèves participant aux projets du PEI. Afin de garantir aux élèves une supervision adéquate, les établissements peuvent choisir d'impliquer tout le personnel, enseignant ou non, dans la supervision des projets. Les établissements doivent tenir compte des autres responsabilités ayant déjà été attribuées aux personnes concernées, telles que la supervision du mémoire du Programme du diplôme ou du projet de réflexion du POP, afin d'éviter toute surcharge de travail.

Les établissements utilisent diverses méthodes pour choisir les superviseurs qui seront assignés aux différents élèves. Il est possible que :

- les élèves choisissent eux-mêmes leur superviseur ;
- les superviseurs sélectionnent un ou plusieurs projets proposés par les élèves dans une liste ;
- les établissements attribuent les superviseurs aux élèves de manière aléatoire ou en fonction des contraintes qui leur sont imposées en matière d'emploi du temps.

#### Les superviseurs ont pour responsabilité :

- de s'assurer que le sujet choisi pour le projet du PEI est conforme aux normes juridiques et éthiques appropriées en matière de santé, de sécurité, de respect de la confidentialité, de droits de l'homme, de bien-être des animaux et de questions relatives à l'environnement ;
- de conseiller les élèves sur le processus et la réalisation du projet ;
- de confirmer l'authenticité du travail soumis par l'élève ;
- d'évaluer le projet du PEI à l'aide des critères énoncés dans le présent guide ;
- de participer au processus de normalisation de l'évaluation établi par l'établissement ;
- de mettre les notes finales du projet personnel à la disposition du coordonnateur du PEI afin de permettre leur saisie sur IBIS (à partir de 2016).

#### Les élèves doivent recevoir des informations et des conseils sur les aspects suivants :

- des directives concernant le projet du PEI ;
- un calendrier indiquant les échéances ;
- les critères d'évaluation du projet ;
- des conseils sur la manière de tenir et d'utiliser un journal de bord ;
- l'importance de l'analyse et de la réflexion personnelles ;
- des commentaires constructifs ;
- les exigences en matière d'intégrité intellectuelle.

**Tableau 3**

*Responsabilités du superviseur envers les élèves*

Les superviseurs soutiennent les élèves tout au long du projet. Les sections du présent guide intitulées « Réalisation du projet communautaire du PEI » et « Réalisation du projet personnel du PEI » fournissent des informations détaillées sur chaque projet qui concernent aussi bien les superviseurs que les élèves.

## Rôle de la bibliothèque, de la médiathèque ou du centre de ressources

La bibliothèque, la médiathèque ou le centre de ressources constituent une ressource essentielle pour les élèves, et il est recommandé de faire intervenir le bibliothécaire ou le spécialiste des ressources dans la réalisation du projet. Ils peuvent aider les élèves à acquérir des compétences de recherche, à rechercher et à se procurer des ressources, ainsi que leur apporter leur aide dans d'autres domaines tels que la citation des sources et l'élaboration des bibliographies.

## Rôle du ou des spécialistes de la communauté

Les élèves peuvent choisir de faire appel à des spécialistes appartenant à leur communauté, qui peuvent les aider à accéder à des travaux de recherche ou des preuves, leur fournir des informations pouvant enrichir leurs compétences et leurs connaissances, et servir de référence en matière de bonnes pratiques. Dans ce cas, le membre de la communauté guide et soutient l'élève tout au long du processus mais n'évalue pas le projet. Lorsque les établissements optent pour cette solution, il est important que les élèves reçoivent en complément des conseils de la part d'un superviseur interne à l'établissement pour toutes les questions relatives aux objectifs spécifiques et à l'évaluation du projet. Lorsqu'ils font appel à un superviseur externe, les établissements doivent veiller à respecter les politiques internes et les réglementations imposées par la loi afin d'assurer la sécurité des élèves.

## Calendriers pour la réalisation des projets du PEI

Il est attendu des élèves qu'ils consacrent environ 15 heures à leur projet communautaire et au moins 25 heures à leur projet personnel. Ce temps comprend :

- les rencontres avec les superviseurs ;
- l'apprentissage réalisé de façon autonome par le biais de la recherche, la planification, le développement et la réalisation du projet ;
- la présentation du projet.

Les établissements doivent fixer des échéances réalistes qui marquent les étapes importantes du développement du projet du PEI. L'établissement doit veiller à assurer l'équilibre entre le temps que les élèves doivent consacrer aux recherches et à l'atteinte du but du projet, et celui qu'ils doivent dédier à la production de la présentation ou du rapport.

Le tableau 4 propose une liste à laquelle les établissements pourront juger utile de se reporter au moment d'organiser les projets du PEI.

<b>Au moment d'organiser les projets, les établissements doivent tenir compte des éléments énoncés ci-après.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le nombre de superviseurs nécessaires</li> <li>• La sélection et la formation des superviseurs</li> <li>• Les moyens d'informer les élèves sur le projet</li> <li>• Les échéances fixées pour les superviseurs et les élèves</li> <li>• La prévision de plages horaires pour les rencontres entre les superviseurs et les élèves, individuellement ou en groupes</li> <li>• La documentation pour la gestion du projet</li> <li>• La bibliothèque ou les ressources de technologies de l'information et de la communication pour le projet</li> <li>• La normalisation interne du projet</li> <li>• Les moyens d'informer les parents sur les objectifs spécifiques et les caractéristiques du projet</li> <li>• La présentation du projet une fois terminé</li> </ul>

**Tableau 4**

*Éléments à prendre en compte par les établissements pour établir les calendriers des projets du PEI*

Les superviseurs des projets devront travailler avec les élèves tout au long du projet. La fréquence des rencontres entre les élèves et leur superviseur pourra varier en fonction du type de projet, du sujet, des caractéristiques des élèves impliqués ou des étapes du projet.

Afin de s'adapter aux différentes contraintes en matière d'emploi du temps, les établissements proposant le PEI pourront envisager d'adopter des stratégies telles que celles exposées ci-après :

- fournir des délais généreux permettant une certaine souplesse dans l'organisation du calendrier, afin de permettre aux élèves de rencontrer leurs superviseurs et de leur faire part de leurs progrès ;
- organiser des séances ouvertes pour que les élèves puissent rencontrer les enseignants de groupes de matières spécifiques à différentes étapes du projet ;
- prévoir, à intervalles réguliers, des séances spécifiquement consacrées au travail de collaboration ou aux rencontres pour discuter du projet.

## Langue des projets du PEI

### Projet communautaire

Le projet communautaire du PEI est généralement développé et présenté dans la langue d'enseignement de l'établissement. Cependant, les élèves doivent avoir la possibilité de présenter le rapport de leur projet communautaire dans leur meilleure langue ou dans leur langue de prédilection, qui peut être ou non leur langue maternelle ou la langue d'enseignement de l'établissement, sous réserve de remplir les conditions suivantes :

- les normes utilisées pour l'évaluation de ces projets sont les mêmes que celles appliquées à tous les projets communautaires de l'établissement ;
- l'établissement met au point un processus adéquat pour assurer l'évaluation et la normalisation internes.

Si aucun professionnel de l'établissement n'est en mesure de superviser l'élève dans la langue de son choix, l'établissement peut décider de confier la supervision de l'élève à un membre de la communauté. La santé et la sécurité de l'élève sont une priorité absolue et les réglementations locales en la matière peuvent avoir des répercussions sur la durée des rencontres entre le superviseur et l'élève. Les superviseurs extérieurs à la communauté scolaire doivent recevoir les mêmes informations qu'un superviseur basé dans l'établissement. Le superviseur externe doit rencontrer l'élève régulièrement et travailler sous la direction du personnel de l'établissement.

Les décisions relatives à la méthode employée par l'établissement pour assigner des superviseurs aux élèves dans le cadre du projet communautaire doivent être prises dans le cadre d'une planification à long terme reposant sur l'expertise du personnel de l'établissement et des parents. La communication avec les parents au sujet de la planification et du développement des langues doit faire partie des pratiques continues mises en place par l'établissement.

### Projet personnel

Les projets personnels doivent être développés et présentés dans l'une des langues offertes pour la révision de notation du PEI. Les enseignants de l'établissement doivent être en mesure d'évaluer et de procéder à la normalisation interne des projets personnels des élèves qui travaillent dans une langue autre que la langue d'enseignement.

Les *Procédures d'évaluation* du Programme d'éducation intermédiaire fournissent de plus amples informations au sujet des langues d'usage autorisées pour la révision de notation du projet personnel du PEI.

## Intégrité intellectuelle

Pour les projets du PEI, les élèves et leurs superviseurs sont tenus de consigner les dates de leurs rencontres, ainsi que les principaux points abordés à ces occasions, sur le formulaire d'intégrité intellectuelle fourni par l'IB. Ils doivent également dater et signer la déclaration attestant que le travail remis respecte les exigences en matière d'intégrité intellectuelle.

Ce formulaire est présenté en annexe du présent guide.

Il est uniquement nécessaire de reporter les dates de trois rencontres sur le formulaire. En règle générale, les élèves choisissent de consigner les rencontres ayant eu lieu au début, au milieu et à la fin du projet. La déclaration doit être signée par l'élève et son superviseur lors de la remise de la version finale du rapport ou de la présentation.

## La recherche dans le cadre des projets du PEI

Le projet communautaire et le projet personnel incarnent par excellence la recherche, dans le sens où ils reflètent la capacité de l'élève à initier, gérer et orienter une recherche personnelle.

Le processus de recherche entrepris dans le cadre des projets du PEI amène les élèves à participer à un large éventail d'activités dans le but d'accroître leurs connaissances, de renforcer leur compréhension et de développer leurs compétences et attitudes. Ces activités d'apprentissage, qui sont planifiées par les élèves, consistent notamment :

- à décider du sujet qu'ils souhaitent explorer, à identifier ce qu'ils savent déjà et à découvrir les connaissances qu'ils devront acquérir pour mener à bien le projet ;
- à développer des propositions ou des critères de réussite pour leur projet, à planifier leur temps et leurs ressources et à consigner les développements du projet ;
- à prendre des décisions, à développer des compréhensions et à résoudre des problèmes, à communiquer avec leur superviseur et d'autres interlocuteurs, et à créer un produit ou développer un résultat ;
- à évaluer le produit ou le résultat et à mener une réflexion sur leur projet et leur apprentissage.

À mesure que les élèves s'investissent dans un processus d'apprentissage qu'ils initient et orientent eux-mêmes, ils auront plus de facilité à construire des connaissances approfondies sur leur sujet et à mieux se connaître en tant qu'apprenants.

## L'action dans le cadre des projets du PEI

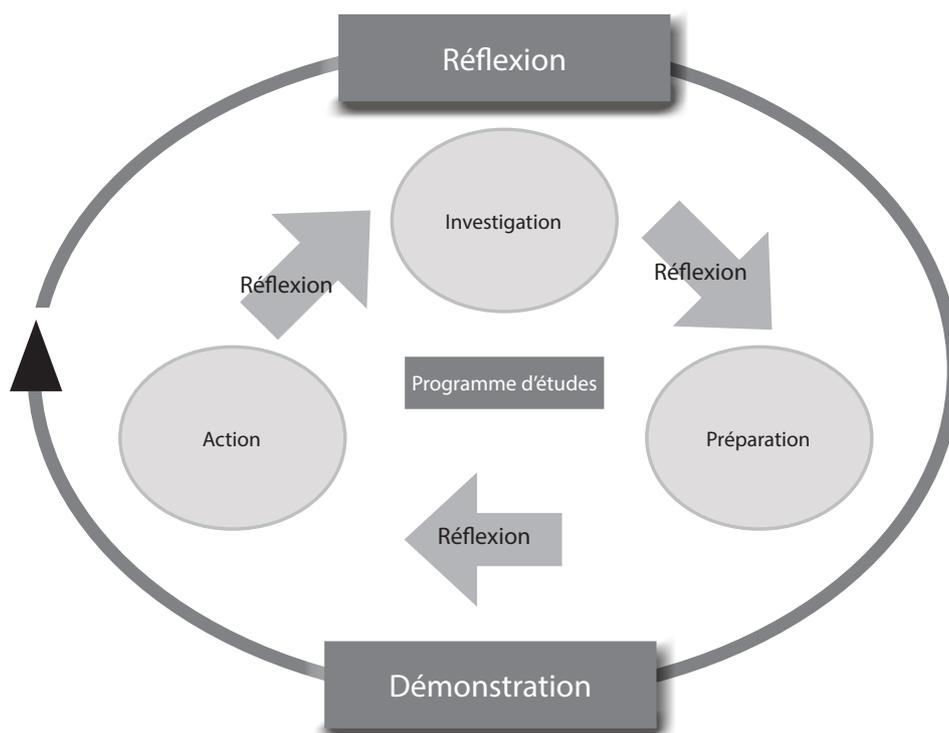
L'action (le fait d'apprendre par l'expérience directe) et l'engagement mondial sont deux idées centrales de la philosophie et des pratiques de l'IB. L'accent mis sur l'action fondée sur des principes est un aspect fondamental du PEI. Celle-ci, en étant associée à une recherche soutenue et à une réflexion critique, peut amener les élèves à développer les qualités du profil de l'apprenant de l'IB.

L'action fondée sur des principes est à la fois une stratégie et un objectif dans les programmes de l'IB. Elle illustre l'engagement de l'IB à enseigner par le biais d'expériences pratiques et ancrées dans la réalité. Les apprenants de l'IB agissent à la maison, en classe, à l'école, dans leurs communautés et à l'échelle mondiale. L'action implique d'apprendre en agissant, ce qui permet d'apprendre des choses sur soi et sur les autres. Les écoles du monde de l'IB privilégient l'action combinant intégrité et honnêteté ainsi qu'un grand sens de l'équité et du respect de la dignité des individus et des groupes. L'action fondée sur des principes se caractérise par des choix responsables et implique parfois de prendre la décision de ne pas agir. Des individus, des organisations et des communautés peuvent entreprendre des actions fondées sur des principes lorsqu'ils explorent les dimensions éthiques de certains défis personnels ou mondiaux. Dans les programmes de l'IB, l'action peut impliquer un apprentissage par le service, la défense d'une cause, une autoformation et l'éducation des autres.

*En quoi consiste le système éducatif de l'IB ? (2013)*

Dans l'ouvrage *The Complete Guide to Service Learning* (2010), Cathryn Berger Kaye propose une séquence en cinq étapes pour guider l'apprentissage par le service. Cette séquence a servi de base à l'élaboration des objectifs spécifiques et des critères d'évaluation des projets du PEI. Les étapes décrites ci-après, qui sont illustrées dans la figure 4, constituent un cadre de référence utile pour développer les qualités du profil de l'apprenant. La cinquième et dernière étape est intitulée « démonstration », ce qui correspond à la présentation ou au rapport des projets du PEI.

- a. *L'investigation* consiste à faire l'inventaire des centres d'intérêt, des compétences et des talents des élèves qui serviront au moment d'envisager les différentes possibilités. Cette analyse nécessite le recueil d'informations sur le besoin identifié à travers la recherche-action en ayant recours à diverses stratégies : médias, entretiens avec des experts, enquêtes menées auprès de populations variées et observations directes / expériences personnelles.
- b. La *préparation* consiste pour les élèves à planifier l'expérience de service en précisant les rôles et les responsabilités de chacun, les actions à entreprendre, les ressources requises ainsi que les échéances à respecter, et à acquérir les compétences nécessaires pour mener à bien le plan avec succès.
- c. *L'action* se rapporte à la mise en œuvre du plan. Les élèves peuvent décider de travailler seuls, avec un autre élève, en groupes d'élèves ou avec d'autres personnes.
- d. La *réflexion* demande aux élèves de décrire ce qui s'est passé, d'exprimer des sentiments, de générer des idées et de poser des questions. La réflexion est menée de manière intermittente et à la fin du projet pour mesurer le degré de compréhension et de synthèse atteint, faciliter la révision et la refonte des plans, et intérioriser l'expérience.
- e. La *démonstration* fait appel à la métacognition et demande aux élèves d'expliquer ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris et ce qu'ils ont accompli, ce qui permet de rendre compte de l'intégralité de cette expérience. Le recours aux technologies est encouragé.



**Figure 4**  
*Modèle d'apprentissage par le service*

Suivre ces cinq étapes permet d'encourager et de soutenir les initiatives des élèves. Le choix de leur initiative de service ainsi que leur plan partent de leurs intérêts, de leurs compétences, talents et connaissances, et permettent de les renforcer.

L'action entreprise peut revêtir des formes légèrement différentes selon le projet du PEI concerné.

## Projet communautaire : apprentissage par le service

Dans le cadre du projet communautaire, l'action implique de participer à un *apprentissage par le service* (service en tant qu'action).

Lors du processus d'apprentissage par le service, les élèves peuvent s'investir dans une ou plusieurs formes d'action.

- *Le service direct* : les élèves sont au contact direct d'autres personnes, de l'environnement ou d'animaux. Des exemples d'activités de ce type sont : la dispense de cours particuliers, la construction d'un jardin en collaboration avec des réfugiés, le dressage de chiens en vue de leur adoption.
- *Le service indirect* : même si les élèves ne sont pas en contact direct avec les destinataires du service, ils ont vérifié que leurs actions profiteraient bien à la communauté ou à l'environnement. Des exemples d'activités de ce type sont : la refonte du site Web d'une organisation, la rédaction de livres d'images pour l'apprentissage d'une langue, l'élevage de poissons pour repeupler un cours d'eau.
- *La défense d'une cause* : les élèves se font les porte-parole d'une cause ou d'un problème et invitent les autres à agir sur une question d'intérêt public. Des exemples d'activités de ce type sont : une campagne de sensibilisation sur le thème de la faim dans leur communauté, une pièce de théâtre sur comment passer de l'intimidation au respect, la création d'une vidéo sur des solutions de gestion durable de l'eau.

- *La recherche* : les élèves recueillent des informations à partir de sources variées, analysent des données et font un compte rendu sur un sujet important en vue d'influencer une politique ou une pratique. Des exemples d'activités de ce type sont : des enquêtes environnementales pour influencer leur établissement scolaire, la participation à une étude sur le comportement migratoire d'animaux, une recherche sur les moyens les plus efficaces de réduire le volume des déchets dans les espaces publics.

## Projet personnel : action fondée sur des principes

L'action menée dans le cadre du projet personnel implique de faire des choix personnels. De ce fait, l'apprentissage au PEI dépasse largement le domaine des connaissances et de la compréhension. Il concerne aussi le développement d'attitudes socialement responsables ainsi qu'une action réfléchie et appropriée, qui est initiée et entreprise par l'élève grâce au processus d'apprentissage.

L'action fondée sur des principes entreprise pour le projet personnel ne se traduit pas toujours par une forme spécifique de service avec la communauté. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le processus de recherche reste le même.

Le processus d'apprentissage dans le cadre du projet personnel du PEI implique les élèves dans une action revêtant des formes très diversifiées, notamment :

- le fait pour les élèves d'explorer un domaine qui les intéresse personnellement en s'aventurant au-delà du programme d'études propre à la matière ;
- le fait pour les élèves de partager leurs nouvelles compréhensions avec leurs pairs, leurs enseignants et leur famille ;
- le fait pour les élèves de modifier leur comportement en fonction de ce qu'ils apprennent, et de reconnaître qu'ils sont capables d'avoir un impact positif grâce à leurs décisions et à leurs actes.

Il n'est pas toujours possible de voir ou de mesurer l'action fondée sur des principes de manière claire ou immédiate. Aussi, il est important que les élèves consignent leurs réflexions au sujet de l'influence qu'exerce l'apprentissage effectué sur leurs attitudes et leur comportement.

Le processus de réflexion ne doit pas avoir lieu uniquement à la fin du projet, il doit être mené tout au long de celui-ci. Les élèves doivent être encouragés à réfléchir régulièrement sur le processus de recherche et les actions qu'ils entreprennent à différentes étapes de leur projet.

Le développement du projet personnel suit les mêmes étapes que le projet communautaire, à savoir : investigation, planification, action, réflexion et démonstration. Dans le cas du projet personnel, le rapport correspond à la démonstration des quatre premières étapes dans la mesure où il récapitule les processus d'investigation, la planification, les actions et les réflexions des élèves.

## Contextes mondiaux

Les contextes mondiaux orientent l'apprentissage vers une recherche autonome et collective des liens qui unissent entre eux les humains et de la responsabilité de chacun envers la planète. En utilisant le monde en tant que contexte d'apprentissage le plus vaste, les projets du PEI peuvent donner lieu à des explorations enrichissantes des thèmes suivants :

- identités et relations ;
- orientation dans l'espace et dans le temps ;
- expression personnelle et culturelle ;
- innovation scientifique et technique ;
- mondialisation et durabilité ;
- équité et développement.

Les élèves doivent choisir l'un de ces contextes mondiaux pour leur projet du PEI afin d'établir la pertinence de leur recherche (l'intérêt qu'elle présente).

Les questions ci-après peuvent aider les élèves à choisir un contexte mondial pour orienter leur projet.

- Qu'est-ce que je cherche à accomplir à travers mon projet personnel ?
- Quel est le message que je souhaite faire passer à travers mon travail ?
- Quel est l'effet que je recherche par le biais de mon projet ?
- De quelle manière un contexte mondial spécifique peut-il enrichir la finalité de mon projet ?

Lors de l'organisation de campagnes ou d'événements de collecte de fonds au profit d'un organisme, les élèves devront étudier les défis que l'organisme en question s'attache à relever, tels que la pollution, le changement climatique, les espèces menacées, la santé, l'éducation, le logement, l'alimentation, les droits de l'homme, les droits des minorités, l'immigration, la culture, les arts ou la communication. Ainsi, la cause défendue par l'organisme déterminera souvent le contexte mondial du projet.

Le choix du contexte mondial orientera de façon significative l'angle d'approche du projet du PEI. Les tableaux 5 et 6 illustrent l'influence qu'exercent les contextes mondiaux sur un sujet ou un problème exploré dans le cadre du projet personnel.

Contexte mondial	Exemples
Identités et relations	Examiner la question : « Pourquoi le rap a-t-il une signification pour moi ? ».
Orientation dans l'espace et dans le temps	Étudier l'évolution du rap en tant que style musical à travers les continents.
Expression personnelle et culturelle	Interpréter une chanson de rap devant ses pairs et organiser une séance de questions-réponses sur les cultures ayant influencé les paroles et la musique.
Équité et développement	Explorer de quelle manière le rap est devenu un moyen d'expression de la rébellion et de recherche de la justice sociale.

**Tableau 5**  
*Le rap en tant que genre musical*

Contexte mondial	Exemples
Orientation dans l'espace et dans le temps	Explorer de quelle manière, au cours de l'histoire, différentes cultures ont utilisé l'énergie pour répondre à différents besoins.
Innovation scientifique et technique	Élaborer une maquette en 3D d'un dispositif solaire, accompagnée des instructions nécessaires à sa fabrication.
Mondialisation et durabilité	Débattre des idées d'Hervé Kempf sur le sujet suivant : « Comment les riches détruisent la planète ».

**Tableau 6**  
*Dispositifs fonctionnant à l'énergie solaire*

## Approches de l'apprentissage

Les projets du PEI constituent un aboutissement qui donne aux élèves l'occasion de présenter, de manière vraiment personnelle, les compétences liées aux approches de l'apprentissage qu'ils ont acquises.

Les compétences liées aux approches de l'apprentissage que les élèves ont développées dans le cadre des groupes de matières les prépareront à travailler de façon plus autonome et à mener un projet du PEI sur une longue période. Les projets, essais et investigations effectués dans le cadre des différents groupes de matières sont des outils importants pour aider les élèves à développer les compétences et attitudes nécessaires à la réalisation des projets du PEI.

Les compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage constituent une base solide pour apprendre de façon autonome et avec d'autres personnes, démontrer les connaissances acquises et mener une réflexion sur le processus d'apprentissage. Elles aident les élèves à gagner en autonomie, en stratégie et en motivation et les préparent, en définitive, à apporter une contribution responsable dans des contextes locaux et mondiaux.

Le tableau 7 illustre les alignements possibles entre les compétences liées aux approches de l'apprentissage et les objectifs spécifiques du projet communautaire et du projet personnel. Toutefois, il est important de comprendre que les compétences liées aux approches de l'apprentissage s'articulent entre elles tout au long des étapes des projets du PEI, dans la mesure où elles se soutiennent et se recoupent souvent durant toute leur réalisation.

Objectifs spécifiques du projet communautaire	Objectifs spécifiques du projet personnel	Groupes de compétences du PEI liées aux approches de l'apprentissage	
<b>Objectif spécifique A : investigation</b>			Compétences affectives : conscience de soi, persévérance, gestion des émotions, motivation personnelle et résilience
i. Définir un but afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels.	i. Définir un but et un contexte mondial clairs pour le projet, en fonction de leurs intérêts personnels.	Compétences de collaboration Compétences de pensée critique Compétences de pensée créative	
ii. Identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet.		Compétences en matière de culture de l'information Compétences en matière de culture des médias Compétences de transfert	
iii. Démontrer des compétences de recherche.			
<b>Objectif spécifique B : planification</b>			
i. Développer une proposition d'action afin de répondre au besoin de la communauté.	i. Développer des critères de réussite pour le produit ou le résultat.	Compétences de collaboration Compétences d'organisation Compétences de pensée critique Compétences de pensée créative	
ii. Planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet.		Compétences de collaboration Compétences d'organisation Compétences de réflexion	
iii. Démontrer des compétences d'autogestion.			
<b>Objectif spécifique C : action</b>			
i. Démontrer qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet.	i. Créer un produit ou un résultat en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite.	Compétences d'organisation Compétences de pensée critique Compétences de pensée créative	
ii. Démontrer des compétences de pensée.		Compétences de communication Compétences de collaboration Compétences de pensée critique Compétences de pensée créative Compétences de transfert	
iii. Démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.			
<b>Objectif spécifique D : réflexion</b>			
i. Évaluer la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition.	i. Évaluer la qualité du produit ou le succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'ils ont eux-mêmes établis.	Compétences de communication Compétences de réflexion	
ii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service.	ii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension du sujet et du contexte mondial.		
iii. Réfléchir sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.	iii. Réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet leur a permis de se développer en tant qu'apprenants de l'IB.		

Tableau 7

Compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage et objectifs spécifiques des projets du PEI

Les élèves démontreront dans quelle mesure ils ont atteint les objectifs spécifiques par le biais de la présentation ou du rapport remis à la fin du projet. Les élèves devront communiquer de manière claire, précise et appropriée, en faisant appel aux compétences de communication, d'organisation et de réflexion spécifiques aux approches de l'apprentissage.

Les élèves ont l'occasion de développer leurs compétences affectives – pleine conscience, persévérance, gestion des émotions, motivation personnelle et résilience – tout au long du processus. Cette série de compétences aide les élèves à gérer leur état d'esprit et à aborder leurs projets de façon saine et équilibrée.

## Journal de bord

Dans le cadre du projet communautaire et du projet personnel, les élèves sont tenus de documenter leur démarche dans le journal de bord. Cette exigence permet aux élèves de démontrer leurs comportements de travail et de faire preuve d'intégrité intellectuelle.

### Documentation de la démarche

Le *journal de bord* est le terme générique utilisé pour désigner le dossier que les élèves tiennent à jour pour consigner les progrès accomplis tout au long du projet. Cependant, les supports utilisés pour consigner la démarche peuvent varier en fonction des préférences des élèves. Il peut s'agir de supports écrits, visuels ou audio, ou bien une combinaison des trois, et il peut inclure des documents en version papier et au format électronique. Il est vivement conseillé aux élèves qui utilisent des supports électroniques et numériques de réaliser des copies de sauvegarde de leur journal de bord ou de transmettre des sauvegardes sur un site de stockage en ligne.

Les élèves se seront familiarisés avec la pratique qui consiste à documenter le développement de leur projet dans le journal de bord et peuvent faire appel aux techniques employées pour documenter le journal de bord pour les arts, le dossier de conception en design ou des cahiers de travail similaires utilisés dans d'autres groupes de matières. Les élèves ont la possibilité de développer leurs propres formats et présentations. Les établissements peuvent toutefois fournir des modèles ou des exemples pour les orienter dans leur travail.

Le journal de bord est propre à l'élève, dans le sens où ce dernier s'en sert également pour explorer des méthodes afin de consigner sa démarche. Il n'existe pas de modèle type à imposer aux élèves pour consigner leur démarche dans leur journal de bord. Cependant, il incombe aux élèves d'être en mesure d'apporter des preuves, à travers l'utilisation du journal de bord, qu'ils ont abordé les quatre objectifs spécifiques afin de démontrer leurs accomplissements par rapport aux niveaux les plus élevés des critères.

Le journal de bord doit...	Le journal de bord ne doit pas...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• être utilisé tout au long du projet pour documenter son développement ;</li> <li>• servir à consigner au fur et à mesure les intentions, les processus et les réalisations ;</li> <li>• servir à consigner les réflexions et développements initiaux, les activités de remue-méninges, les pistes de recherche possibles et toute autre question soulevée ;</li> <li>• servir à consigner les interactions avec les sources, par exemple, avec les enseignants, les superviseurs, les intervenants externes ;</li> <li>• servir à consigner des éléments de recherche choisis, annotés et/ou édités et à conserver les éléments bibliographiques ;</li> <li>• servir à consigner des informations utiles, telles que des citations, des images, des idées, des photographies ;</li> <li>• permettre d'explorer des idées et des solutions ;</li> <li>• servir à évaluer le travail effectué ;</li> <li>• servir à mener une réflexion sur l'apprentissage ;</li> <li>• être conçu par l'élève dans un format qui correspond à ses besoins ;</li> <li>• servir à consigner les réflexions et les commentaires constructifs reçus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• être utilisé tous les jours (sauf si une telle utilisation par l'élève est justifiée) ;</li> <li>• être rédigé une fois le processus terminé ;</li> <li>• être considéré comme un travail supplémentaire : il doit faire partie intégrante du projet et le soutenir ;</li> <li>• être un agenda détaillé contenant toutes les actions réalisées par l'élève ;</li> <li>• être un document statique présenté dans un seul format.</li> </ul>

**Tableau 8**  
*Nature du journal de bord*

Les élèves doivent apporter à leurs superviseurs des preuves de la démarche consignée dans leur journal de bord lors des rencontres ou en leur fournissant un accès si le journal de bord est présenté au format numérique. Si la lisibilité est importante, la consignation de la pensée critique et créative et de la réflexion menée revêt davantage d'importance que la clarté et la présentation.

## Sélection des extraits du journal de bord

Dans le cadre du projet communautaire et du projet personnel, les élèves doivent sélectionner avec soin des preuves issues de leur journal de bord qui leur permettront de démontrer leur développement dans tous les critères. Ces extraits seront présentés à la fin du projet, en annexe du rapport ou de la présentation. Il incombe à l'élève de mettre les extraits appropriés à la disposition du superviseur.

Les élèves qui travaillent individuellement doivent sélectionner jusqu'à 10 extraits distincts pour illustrer les développements clés du projet. Les élèves ayant choisi de travailler en groupe sur le projet communautaire doivent quant à eux remettre jusqu'à 15 extraits du journal de bord.

Les élèves doivent sélectionner des extraits qui démontrent la manière dont ils ont abordé chacun des objectifs spécifiques, ou annoter des extraits en vue de mettre en évidence ces informations.

Un extrait peut être composé :

- de schémas heuristiques ;
- de listes à puces ;
- de graphiques ;
- de courts paragraphes ;
- de remarques ;
- d'échéanciers et de plans d'action ;
- d'illustrations annotées ;
- d'éléments de recherche annotés ;
- d'objets issus de visites dans des musées, des galeries ou provenant de spectacles qui ont inspiré l'élève ;
- d'images, de photographies, de croquis ;
- de supports visuels ou audio d'une durée de 30 secondes maximum ;
- de captures d'écran d'un blog ou d'un site Web ;
- des retours d'information issus de l'autoévaluation ou de l'évaluation par les pairs.

Les supports qui se rapportent directement à la réussite du projet doivent également être inclus dans les extraits, le cas échéant. Par exemple, si l'élève a conçu un questionnaire ou une enquête qui ont été décrits et analysés dans le rapport, il peut faire figurer un passage de l'enquête remplie.

Un extrait individuel peut inclure tout format utilisé par l'élève pour documenter sa démarche. Les extraits sont simplement destinés à apporter des preuves de la démarche et ne seront pas évalués isolément.

## Ressources

### Ressources pour l'investigation et la planification

Les élèves doivent sélectionner des informations pertinentes et fiables provenant d'un éventail varié de sources pour développer leur projet du PEI. Le nombre et le type de ressources dépendront de la nature du projet. Néanmoins, pour atteindre les niveaux les plus élevés en matière d'investigation, les élèves sont tenus de sélectionner un éventail varié de sources ainsi que des sources de différents types. Les élèves devront développer leur capacité à évaluer la fiabilité des sources grâce aux compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage, en développant notamment des compétences en matière de culture de l'information et de culture des médias. Les élèves devront analyser des facteurs tels que la crédibilité de l'auteur, la valeur d'actualité, la précision, la pertinence, le public visé et l'objectivité de la source.

Les sources disponibles peuvent inclure les acquis préliminaires des élèves ainsi que des sources primaires et secondaires telles que le contenu notionnel d'une matière, des personnes pertinentes, des données recueillies dans le cadre d'une enquête, des publications, des documents Internet (qui fournissent un large éventail de ressources), des enregistrements vidéo ou audio, ou encore des images.

Bien que les élèves soient autorisés à utiliser leurs acquis préliminaires comme source, ceux-ci, à eux seuls, ne permettent pas la profondeur ni l'ampleur du questionnement nécessaires pour le projet.

Les élèves sélectionneront des sources au cours de la première étape de leur projet mais ils poursuivront leur recherche et l'évaluation des sources tout au long de sa réalisation. Ils doivent consigner les informations recueillies à partir de ces sources dans leur journal de bord, en y ajoutant des annotations et en précisant les usages possibles.

Les élèves utilisent des informations tout au long du projet, au fur et à mesure qu'ils déterminent les actions à effectuer, établissent un calendrier et consignent leurs activités dans leur journal de bord. Les élèves doivent veiller à consigner les décisions qu'ils prennent en s'appuyant sur les informations recueillies dans leurs sources. Ils devront établir des liens entre leurs acquis préliminaires et les nouvelles connaissances acquises dans des situations potentiellement nouvelles et trouver des solutions.

### Ressources pour la démonstration de l'apprentissage

À un certain moment du projet, les élèves atteindront une étape où ils seront en mesure d'entamer la préparation de la présentation de leur projet communautaire ou du rapport de leur projet personnel. Leur réflexion devra porter sur ce qu'ils ont appris tout au long de la réalisation du projet. Cet apprentissage concerne les connaissances spécifiques acquises en rapport avec tous les sujets abordés dans le cadre du projet, l'influence exercée par la transposition de ces connaissances sur le projet, ainsi que les découvertes qu'ils ont réalisées en lien avec le but du projet et le contexte mondial ciblé. Il porte également sur les élèves eux-mêmes en tant qu'apprenants, sur la façon dont ils ont pris conscience des compétences liées aux approches de l'apprentissage et dont ils les ont développées.

Tout au long du processus, les élèves consignent leurs décisions dans leur journal de bord et ils doivent s'appuyer sur ces informations pour produire la présentation ou le rapport du projet.

## Objectifs spécifiques du projet communautaire

Les objectifs spécifiques du projet communautaire énoncent les buts spécifiques fixés pour l'apprentissage. Ils définissent ce que les élèves seront capables d'accomplir grâce à la réalisation du projet communautaire.

Dans le cadre du projet communautaire du PEI, les élèves **doivent** aborder **tous** les aspects de **chacun** des objectifs spécifiques.

Ces objectifs spécifiques sont directement liés aux critères d'évaluation présentés dans la section « Critères d'évaluation du projet communautaire en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année » du présent guide.

### A Investigation

Les élèves devront être capables :

- i. de définir un but afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels ;
- ii. d'identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet ;
- iii. de démontrer des compétences de recherche.

### B Planification

Les élèves devront être capables :

- i. de développer une proposition d'action afin de répondre au besoin de la communauté ;
- ii. de planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;
- iii. de démontrer des compétences d'autogestion.

### C Action

Les élèves devront être capables :

- i. de démontrer qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet ;
- ii. de démontrer des compétences de pensée ;
- iii. de démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.

## D Réflexion

Les élèves devront être capables :

- i. d'évaluer la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;
- ii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;
- iii. de réfléchir sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.

## Investigation et planification dans le cadre du projet communautaire

Le projet communautaire du PEI comprend trois composantes.

Composante du projet communautaire	Méthode d'évaluation
Orientation sur un service en tant qu'action	Preuves figurant dans la présentation
Journal de bord	Sélection d'extraits présentée en annexe de la présentation
Présentation	Évaluation du contenu de la présentation à l'aide des quatre critères

**Tableau 9**  
*Composantes du projet communautaire*

Les élèves peuvent choisir de travailler sur le projet communautaire de façon autonome ou collective, en groupes composés de trois élèves au maximum. Dans le cas d'un travail collectif, les élèves doivent travailler en collaboration pour aborder les objectifs spécifiques du projet, développer ensemble leur apprentissage par le service et réaliser leur présentation en groupe à la fin du projet.

L'objectif spécifique relatif à l'investigation requiert des élèves qu'ils choisissent l'orientation de leur projet. Les élèves doivent suivre un ensemble de procédures pour déterminer cette orientation. Ils devront :

- définir un **but** afin de répondre à un besoin de la communauté en fonction de leurs intérêts personnels ;
- identifier le **contexte mondial** à utiliser pour le projet communautaire ;
- développer une **proposition d'action** pour le projet communautaire.

Les élèves qui choisissent de travailler en groupe doivent définir le but ensemble.

## Définition du but afin de répondre à un besoin de la communauté

La liste ci-après fournit quelques exemples de buts :

- sensibiliser ;
- participer activement ;
- mener des recherches ;
- informer les autres ;
- créer ou innover ;
- faire évoluer les comportements ;
- défendre une cause.

Un *besoin* désigne une condition ou une situation où quelque chose est requis ou désiré. Il peut également s'agir d'un devoir ou d'une obligation, ou encore du manque d'une chose nécessaire, souhaitable ou utile.

La communauté peut être locale, nationale, virtuelle ou mondiale. Ce terme couvre un large éventail de définitions. Les **communautés**, en tant que concept clé du PEI, se définissent comme suit.

Les **communautés** désignent des groupes qui partagent une proximité. Une telle proximité s'entend en termes d'espace, de temps ou de liens qui unissent leurs membres. Les communautés regroupent, par exemple, des personnes qui partagent des caractéristiques, des convictions et/ou des valeurs particulières, de même que des groupes composés d'organismes interdépendants qui cohabitent dans un habitat spécifique.

*Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique* (mai 2014)

Le tableau 10 illustre les différents types de communautés.

Communauté	Exemples		
Un groupe de personnes qui vivent au même endroit	Quartier indien de Singapour	Citoyens belges	Peuple Korowai de Papouasie
Un groupe de personnes qui partagent des caractéristiques, des convictions et/ou des valeurs particulières	Forum en ligne destiné aux personnes atteintes de trisomie 21	Végétariens	Élèves de 3 <sup>e</sup> année membres du club d'histoire
Un ensemble de nations ou d'États unis par des intérêts communs	Union européenne	États-Unis d'Amérique	Conseil des droits de l'homme des Nations Unies
Un groupe composé de plantes ou d'animaux interdépendants qui cohabitent et évoluent dans un habitat spécifique	Population d'oiseaux indigènes de Madagascar	Flore du Moyen-Orient en Asie occidentale	Projet Ecorium en Corée du Sud (réserve de zones humides)

**Tableau 10**  
*Exemples de communautés*

Les élèves doivent évaluer, dans la mesure du raisonnable, la manière dont ils pourraient répondre au besoin de la communauté. Ils doivent se sentir motivés par un but qu'ils peuvent raisonnablement atteindre dans le temps qu'il leur est suggéré de consacrer au projet. Ce but doit les amener à accomplir un service en tant qu'action qui marquera une étape importante dans la communauté. La décision qui consiste à déterminer si un projet présente un défi approprié appartient avant tout aux élèves, mais elle doit être orientée par les superviseurs. Un projet considéré comme trop ambitieux ou trop limité pour un élève ou un groupe peut être accessible ou stimulant pour un autre. Les élèves peuvent faire appel à des enseignants et à d'autres adultes spécialistes en tant que ressources mais le projet doit impérativement être réalisé par les élèves eux-mêmes.

Le tableau 11 fournit des exemples de projets communautaires stimulants et de projets communautaires très stimulants.

Projet stimulant	Projet très stimulant
Des élèves identifient un problème de cyberintimidation au sein de la communauté scolaire et sensibilisent les membres de la communauté à ce problème à l'aide d'une campagne d'information.	Des élèves font évoluer les mesures disciplinaires sanctionnant la cyberintimidation entre les pairs en conduisant des négociations avec différents interlocuteurs de l'établissement.
Un élève apprend que l'hôpital local pour enfants manque de personnel et propose ses services à titre bénévole pendant une période déterminée.	Un élève met au point un spectacle de marionnettes qu'il prévoit de présenter dans plusieurs établissements scolaires et hôpitaux pour distraire les enfants.
Des élèves estiment que leur établissement devrait soutenir une société locale spécialisée dans l'autisme qui se trouve à proximité du site de l'établissement. Ils élaborent et créent une histoire pour enfants afin d'informer les élèves sur l'autisme.	Des élèves travaillent avec les adhérents de la société spécialisée dans l'autisme pour rédiger et publier ensemble une histoire pour enfants qu'ils présentent ensuite, à l'occasion d'une journée portes ouvertes de l'établissement, lors d'un exposé animé par les élèves et les adhérents de la société.
Des élèves mènent une action de sensibilisation sur le don du sang dans un hôpital ou une clinique proches.	Des élèves organisent la venue dans l'établissement d'un camion du don du sang à l'occasion de conférences menées par les élèves.

**Tableau 11**  
*Projets communautaires stimulants et très stimulants*

## Identification du contexte mondial du projet

Le contexte mondial choisi par les élèves doit fournir un contexte pour l'investigation et les recherches menées dans le cadre du projet. Les élèves ne doivent choisir qu'un seul contexte mondial pour définir leur but. En règle générale, d'autres contextes mondiaux sont susceptibles d'apporter un éclairage ou d'ouvrir d'autres perspectives pour le projet. Cependant, le fait de se concentrer sur un seul contexte offrira des possibilités qui ne peuvent se présenter que dans un cadre restreint (volontairement établi) et permettra de donner une orientation précise au projet.

Le tableau 12 illustre des exemples de contextes mondiaux correspondant aux différents aspects du projet communautaire.

Le but	Un besoin	Une communauté	Contexte mondial
Sensibiliser	Liberté d'expression	Une nation perçue comme politiquement opprimée	Expression personnelle et culturelle
Participer activement	Chiens d'utilité dressés	Communauté ayant des besoins spéciaux	Identités et relations
Mener des recherches	Accès à l'eau potable	Pays des îles du Pacifique	Orientation dans l'espace et dans le temps

Le but	Un besoin	Une communauté	Contexte mondial
Informer les autres	(Accès aux) services médicaux	Divers groupes socio-économiques	Équité et développement
Créer ou innover	Progrès médicaux	Groupe de soutien pour les patients atteints de cancer	Innovation scientifique et technique
Faire évoluer les comportements	Acceptation sociale	Communauté scolaire regroupant les enseignants et les élèves	Identités et relations
Défendre une cause	Modernisation des méthodes locales de gestion des déchets	Population locale qui se prépare en vue d'un événement d'envergure nationale	Mondialisation et durabilité

Tableau 12

*Contextes mondiaux dans les projets communautaires*

Il est utile de donner aux élèves l'occasion de faire une séance de remue-méninges pour chercher des idées et d'en discuter avec d'autres personnes, par exemple, avec d'autres élèves, des amis en dehors de l'établissement, des proches et des enseignants. Les élèves doivent documenter le développement de leur projet en consignait leurs idées ainsi que leur réflexion. Il est utile de consigner l'exercice de remue-méninges effectué à partir de la définition du but dans le journal de bord. Les élèves pourront ainsi s'y reporter afin de vérifier qu'ils ne perdent pas de vue leur objectif au fur et à mesure qu'ils progressent dans le projet.

Le tableau 13 illustre quelques exemples de l'utilisation de chaque contexte mondial dans le cadre d'un projet communautaire du PEI.

Contexte mondial	Exemples de projets communautaires
<p><b>Identités et relations</b></p> <p>Les élèves étudient l'identité ; les convictions et valeurs ; le bien-être personnel, physique, mental, social et spirituel ; les relations humaines, notamment la famille, les amis, les communautés et les cultures ; ce que signifie être un être humain.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place une campagne de thérapie par le rire dans un hôpital pour enfants ou dans un centre de soins pour personnes âgées.</li> <li>• Organiser une classe de tutorat proposant un enseignement supplémentaire ou adapté à des élèves de primaire.</li> <li>• Mener des recherches sur les effets des boissons à base de cola sur la digestion et mettre en place une campagne visant à promouvoir les boissons saines disponibles dans les distributeurs de l'établissement.</li> </ul>

Contexte mondial	Exemples de projets communautaires
<p><b>Orientation dans l'espace et dans le temps</b></p> <p>Les élèves étudient les histoires personnelles ; les foyers et les parcours ; les tournants de l'histoire de l'humanité ; les découvertes ; les explorations et les migrations de l'humanité ; les relations entre les individus et les civilisations d'un point de vue personnel, local et mondial, et leur interdépendance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adhérer à un musée ou à une société d'histoire de la communauté pour contribuer à faire perpétuer, restaurer et retrouver l'histoire locale.</li> <li>• Élaborer un plan pour faciliter l'accessibilité aux personnes en fauteuil roulant.</li> <li>• En partant du constat d'un manque d'installations dans la communauté locale, chercher à améliorer les installations mises à la disposition des jeunes en rédigeant un article pour le magazine de l'établissement qui expose les grandes lignes du problème et les solutions possibles.</li> </ul>
<p><b>Expression personnelle et culturelle</b></p> <p>Les élèves étudient les manières dont nous découvrons et exprimons nos idées, nos sentiments, notre nature, notre culture, nos convictions et nos valeurs ; les manières dont nous réfléchissons à notre créativité, la développons et l'apprécions ; notre appréciation de l'esthétique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Améliorer le cadre d'un hôpital local en élaborant et en créant une série d'images à afficher dans les couloirs.</li> <li>• Présenter une pièce de théâtre pour sensibiliser le public au problème de l'intimidation.</li> <li>• Promouvoir la compréhension interculturelle en organisant un concours de graffitis.</li> </ul>
<p><b>Innovation scientifique et technique</b></p> <p>Les élèves étudient le monde naturel et les lois qui le gouvernent ; les interactions entre les peuples et le monde naturel ; la manière dont les êtres humains appliquent leur compréhension des principes scientifiques ; l'impact des avancées scientifiques et technologiques sur les communautés et les environnements ; l'impact des environnements sur l'activité humaine ; la manière dont les êtres humains adaptent les environnements en fonction de leurs besoins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider une communauté locale à utiliser les appareils électriques de façon efficace et économique.</li> <li>• Développer un programme visant à promouvoir l'utilisation de l'énergie éolienne pour alimenter les appareils domestiques.</li> <li>• Mener une campagne pour réduire la consommation de papier et promouvoir le recyclage.</li> <li>• Mener une campagne pour réduire le gaspillage d'eau, d'électricité ou de combustible.</li> </ul>
<p><b>Mondialisation et durabilité</b></p> <p>Les élèves étudient la corrélation entre les systèmes créés par les êtres humains et les communautés ; la relation entre les processus locaux et mondiaux ; la manière dont les expériences locales ont un effet régulateur sur les problèmes mondiaux ; les tensions et les occasions provoquées par les relations au niveau mondial ; les effets de la prise de décision sur l'humanité et l'environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une campagne de sensibilisation au problème du gaspillage des pailles en plastique et réduire leur utilisation.</li> <li>• Communiquer aux autorités locales un projet de plantation d'arbres dans des zones qui en ont besoin.</li> <li>• Créer un jardin scolaire ou communautaire.</li> </ul>

Contexte mondial	Exemples de projets communautaires
<p><b>Équité et développement</b></p> <p>Les élèves étudient les droits et responsabilités ; les relations entre les communautés ; le partage de ressources limitées avec d'autres peuples et d'autres organismes vivants ; l'accès à l'égalité des chances ; la résolution des conflits et la paix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une campagne de sensibilisation au commerce équitable.</li> <li>• Participer aux possibilités d'éducation, par exemple, soutenir une organisation non gouvernementale locale qui œuvre en faveur de l'alphabétisation dans notre ville.</li> <li>• Répondre aux préoccupations des populations immigrantes et migrantes.</li> </ul>

Tableau 13

*Les contextes mondiaux et les projets communautaires du PEI*

Les élèves doivent déterminer les connaissances dont ils disposent déjà suite à leurs expériences antérieures ou à l'apprentissage spécifique qu'ils ont réalisé dans les matières, puis documenter la manière dont celles-ci les aideront à atteindre leur but. Les acquis préliminaires permettront aux élèves d'évaluer les connaissances et compétences qu'il leur sera nécessaire d'acquérir à travers leurs recherches et investigations.

## Développement d'une proposition d'action pour le projet

Lorsque les élèves ont une idée bien précise du but qu'ils souhaitent atteindre et du service en tant qu'action à accomplir dans le cadre leur projet, ils sont alors en mesure d'établir leur proposition. Ils devront planifier des tâches ou des activités spécifiques à réaliser pour développer leur projet. Les élèves peuvent avoir recours à des listes de contrôle, des grilles d'évaluation, des échéanciers, des organigrammes ou d'autres stratégies pour préparer leur proposition.

Le projet doit suivre une proposition d'action et mener les élèves à entreprendre des activités de conception, de résolution de problèmes, de prise de décision et d'investigation. Les propositions doivent être réalisables en fonction du temps et des ressources disponibles. En effet, certains projets peuvent nécessiter trop de temps ou des procédures trop complexes. D'autres projets peuvent être trop simplistes et ne présenter aucun défi pour les élèves. La faisabilité d'un projet sera déterminée d'après les discussions entre les élèves et les superviseurs. Les élèves doivent documenter la proposition dans leur journal de bord et l'utiliser pour évaluer le service en tant qu'action accompli grâce au projet.

## Présentation du projet communautaire

La présentation à la fin du projet communautaire consiste en une présentation orale adressée à un public. Le public peut être composé d'enseignants, de pairs, de proches et d'amis, ou de membres de la communauté au sens large.

- Pour une présentation individuelle, le temps imparti est de 6 à 10 minutes.
- Pour une présentation de groupe, le temps imparti est de 10 à 14 minutes.

Les élèves qui choisissent de réaliser le projet en groupe devront présenter le projet en groupe. Tous les membres du groupe doivent avoir la possibilité de prendre la parole au cours de la présentation.

Le format de la présentation doit être structuré conformément aux objectifs spécifiques du projet communautaire du PEI. Les élèves doivent planifier, élaborer les versions préliminaires, répéter et préparer les informations et supports nécessaires à leur présentation. Il est recommandé que les superviseurs assistent à une des répétitions de la présentation pour faire part de leurs commentaires, et ce, pour chaque élève ou groupe d'élèves.

Les établissements qui le souhaitent peuvent diffuser à leurs élèves diverses conférences TEDxTeen (conférences en anglais animées par des adolescents, dont certaines sont sous-titrées en français) dont ils pourront éventuellement s'inspirer pour leurs présentations. Pour accéder à ces conférences, saisissez le mot-clé « teen » sur <http://www.ted.com/tedx> ou consultez le site [www.tedxteen.com](http://www.tedxteen.com) (site en anglais).

Lors de la présentation, les élèves sont tenus de remettre les éléments suivants au superviseur du projet communautaire :

- un formulaire d'intégrité intellectuelle dûment rempli pour chaque élève ;
- la proposition d'action ;
- des extraits du journal de bord ;
- tout support visuel utilisé au cours de la présentation ;
- la bibliographie / les sources.

Les élèves ayant choisi de travailler en groupe devront remettre une sélection d'extraits provenant des journaux de bord de chacun des membres du groupe afin d'illustrer le développement de leur projet communautaire. D'après les bonnes pratiques, une sélection équitable d'extraits provenant du journal de bord de chaque élève permet de mieux représenter les contributions apportées individuellement par l'ensemble des membres du groupe. Pour les projets de groupe, les élèves peuvent remettre jusqu'à 15 extraits des journaux de bord. Pour les projets individuels, le nombre d'extraits du journal de bord est limité à 10.

Tout élève qui mène à bien et présente son projet de manière individuelle se verra attribuer des niveaux pour le travail personnel qu'il a accompli dans le cadre du projet.

En ce qui concerne les élèves ayant choisi de travailler en groupe, les superviseurs doivent attribuer les mêmes niveaux à chaque élève. La possibilité de réaliser un travail en collaboration avec d'autres élèves encourage la compréhension du travail d'équipe et de la réalisation collective. Dans des circonstances

exceptionnelles, et sous réserve des politiques et pratiques locales en matière de travail de groupe, les superviseurs peuvent attribuer des niveaux différents aux élèves pour leur participation et leur travail dans le cadre du projet communautaire.

Les formats de présentation ne doivent en aucun cas inclure des séances de questions-réponses ou des entretiens formels utilisés pour évaluer de manière plus approfondie la présentation des élèves ou ajuster les niveaux atteints par la présentation en tant que telle.

**Directives supplémentaires :** veuillez consulter le matériel de soutien pédagogique pour obtenir des exemples de présentations orales. Quel que soit le format de présentation choisi, les élèves doivent citer leurs sources.

## Utilisation des critères d'évaluation

L'évaluation du projet communautaire du PEI est critériée. Elle s'appuie sur quatre critères d'évaluation qui ont tous la même pondération :

<b>Critère A</b>	Investigation	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère B</b>	Planification	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère C</b>	Action	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère D</b>	Réflexion	<b>Maximum : 8</b>

**Tous** les aspects de **chacun** des critères d'évaluation **doivent** être évalués dans le cadre des projets communautaires.

Dans le PEI, les objectifs spécifiques correspondent aux critères d'évaluation. Chaque critère comporte huit niveaux possibles (1 – 8) répartis en quatre bandes qui représentent généralement un travail limité (1 – 2), convenable (3 – 4), considérable (5 – 6) et excellent (7 – 8). Chaque bande possède un descripteur qui lui est propre. Les enseignants s'appuient sur ces descripteurs pour décider du niveau qui correspond le mieux aux progrès et aux résultats des élèves.

Le présent guide fournit les **critères d'évaluation prescrits** pour le projet communautaire réalisé au cours de la 3<sup>e</sup> ou de la 4<sup>e</sup> année du PEI. Pour se conformer aux exigences locales ou nationales, les établissements peuvent ajouter des critères et utiliser des modèles d'évaluation supplémentaires. Les établissements sont tenus d'utiliser les critères d'évaluation appropriés, tels qu'ils sont publiés dans le présent guide, pour consigner le niveau d'accomplissement des élèves à la fin du programme.

Les coordonnateurs et les superviseurs doivent clarifier les attentes pour le projet communautaire du PEI en faisant directement référence aux critères d'évaluation prescrits. Les clarifications spécifiques à la tâche doivent expliquer clairement les connaissances et les compétences attendues des élèves. Les clarifications peuvent se présenter sous les formes suivantes :

- une discussion menée de façon traditionnelle ou virtuelle ;
- une journée d'information ;
- des pages fournissant des conseils détaillés sur le site intranet de l'établissement.

# Critères d'évaluation du projet communautaire en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année

## Critère A : investigation

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet communautaire, les élèves doivent être capables :

- i. de définir un but afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels ;
- ii. d'identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet ;
- iii. de démontrer des compétences de recherche.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	Les élèves n'atteignent <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>indiquent</b> un but afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels, mais leur but peut être <b>limité</b> en termes de profondeur ou d'accessibilité ;</li> <li>ii. identifient des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières, mais qui peuvent être <b>limités</b> en termes d'occurrence ou de pertinence ;</li> <li>iii. démontrent des compétences de recherche <b>limitées</b>.</li> </ol>
3 – 4	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>résumant</b> un but <b>convenable</b> afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels ;</li> <li>ii. identifient des acquis préliminaires <b>élémentaires</b> et des connaissances spécifiques aux matières <b>élémentaires</b> qui ne s'avèrent pertinents que pour <b>certains aspects</b> du projet ;</li> <li>iii. démontrent des compétences de recherche <b>convenables</b>.</li> </ol>
5 – 6	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>définissent</b> un but <b>clair et stimulant</b> afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels ;</li> <li>ii. identifient des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent <b>généralement pertinents</b> pour le projet ;</li> <li>iii. démontrent des compétences de recherche <b>considérables</b>.</li> </ol>

Niveaux	Descripteurs de niveaux
7 – 8	<p>Les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>i. <b>définissent</b> un but <b>clair et très stimulant</b> afin de répondre à un besoin d'une communauté, en fonction de leurs intérêts personnels ;</li><li>ii. identifient des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent <b>systematiquement très pertinents</b> pour le projet ;</li><li>iii. démontrent d'<b>excellentes</b> compétences de recherche.</li></ul>

## Critère B : planification

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet communautaire, les élèves doivent être capables :

- i. de développer une proposition d'action afin de répondre au besoin de la communauté ;
- ii. de planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;
- iii. de démontrer des compétences d'autogestion.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	Les élèves n'atteignent <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développent une proposition d'action <b>limitée</b> afin de répondre au besoin de la communauté ;</li> <li>ii. présentent un plan et une consignation <b>limités ou partiels</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontrent des compétences d'autogestion <b>limitées</b>.</li> </ol>
3 – 4	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développent une proposition d'action <b>convenable</b> afin de répondre au besoin de la communauté ;</li> <li>ii. présentent un plan et une consignation <b>convenables</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontrent des compétences d'autogestion <b>convenables</b>.</li> </ol>
5 – 6	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développent une proposition d'action <b>adaptée</b> afin de répondre au besoin de la communauté ;</li> <li>ii. présentent un plan et une consignation <b>considérables</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontrent des compétences d'autogestion <b>considérables</b>.</li> </ol>
7 – 8	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développent une proposition d'action <b>détaillée, appropriée et réfléchie</b> afin de répondre au besoin de la communauté ;</li> <li>ii. présentent un plan et une consignation <b>détaillés et précis</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontrent d'<b>excellentes</b> compétences d'autogestion.</li> </ol>

## Critère C : action

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet communautaire, les élèves doivent être capables :

- i. de démontrer qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet ;
- ii. de démontrer des compétences de pensée ;
- iii. de démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	Les élèves n'atteignent <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Les élèves : i. démontrent qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet de manière <b>limitée</b> ; ii. démontrent des compétences de pensée <b>limitées</b> ; iii. démontrent des compétences de communication et des compétences sociales <b>limitées</b> .
3 – 4	Les élèves : i. démontrent qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet de manière <b>convenable</b> ; ii. démontrent des compétences de pensée <b>convenables</b> ; iii. démontrent des compétences de communication et des compétences sociales <b>convenables</b> .
5 – 6	Les élèves : i. démontrent qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet de manière <b>considérable</b> ; ii. démontrent des compétences de pensée <b>considérables</b> ; iii. démontrent des compétences de communication et des compétences sociales <b>considérables</b> .
7 – 8	Les élèves : i. démontrent qu'ils ont accompli le service en tant qu'action découlant du projet de manière <b>excellente</b> ; ii. démontrent d' <b>excellentes</b> compétences de pensée ; iii. démontrent d' <b>excellentes</b> compétences de communication et d' <b>excellentes</b> compétences sociales.

## Critère D : réflexion

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet communautaire, les élèves doivent être capables :

- i. d'évaluer la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;
- ii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;
- iii. de réfléchir sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	Les élèves n'atteignent <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présentent une évaluation <b>limitée</b> de la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;</li> <li>ii. présentent une réflexion <b>limitée</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;</li> <li>iii. présentent une réflexion <b>limitée</b> sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.</li> </ol>
3 – 4	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présentent une évaluation <b>convenable</b> de la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;</li> <li>ii. présentent une réflexion <b>convenable</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;</li> <li>iii. présentent une réflexion <b>convenable</b> sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.</li> </ol>
5 – 6	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présentent une évaluation <b>considérable</b> de la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;</li> <li>ii. présentent une réflexion <b>considérable</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;</li> <li>iii. présentent une réflexion <b>considérable</b> sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.</li> </ol>
7 – 8	Les élèves : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présentent une <b>excellente</b> évaluation de la qualité du service en tant qu'action par rapport à la proposition ;</li> <li>ii. présentent une <b>excellente</b> réflexion sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension de l'apprentissage par le service ;</li> <li>iii. présentent une réflexion <b>détaillée et précise</b> sur le développement de leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage.</li> </ol>

## Objectifs spécifiques du projet personnel

Les objectifs spécifiques du projet personnel énoncent les buts spécifiques fixés pour l'apprentissage. Ils définissent ce que l'élève sera capable d'accomplir grâce à la réalisation du projet personnel.

Ces objectifs spécifiques sont directement liés aux critères d'évaluation présentés dans la section « Critères d'évaluation du projet personnel en 5<sup>e</sup> année » du présent guide.

### A Investigation

Les élèves devront être capables :

- i. de définir un but et un contexte mondial clairs pour le projet, en fonction de leurs intérêts personnels ;
- ii. d'identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet ;
- iii. de démontrer des compétences de recherche.

### B Planification

Les élèves devront être capables :

- i. de développer des critères de réussite pour le produit ou le résultat ;
- ii. de planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;
- iii. de démontrer des compétences d'autogestion.

### C Action

Les élèves devront être capables :

- i. de créer un produit ou un résultat en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;
- ii. de démontrer des compétences de pensée ;
- iii. de démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.

## D Réflexion

Les élèves devront être capables :

- i. d'évaluer la qualité du produit ou le succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'ils ont eux-mêmes établis ;
- ii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension du sujet et du contexte mondial ;
- iii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet leur a permis de se développer en tant qu'apprenants de l'IB.

## Investigation et planification dans le cadre du projet personnel

Le projet personnel du PEI comprend trois composantes.

Composante du projet personnel	Méthode d'évaluation
Orientation sur un sujet en vue de réaliser un produit ou un résultat	Preuves figurant dans le rapport
Journal de bord	Sélection d'extraits présentée en annexe du rapport
Rapport	Évaluation du contenu du rapport à l'aide des quatre critères

**Tableau 14**  
*Composantes du projet personnel*

Les projets personnels sont élaborés et menés à bien individuellement par les élèves, mais peuvent impliquer un travail de groupe (par exemple, une représentation théâtrale). Si le produit ou le résultat peut être créé en collaboration, la contribution individuelle de chaque élève, de même que sa démarche à travers les cinq étapes de l'apprentissage, doivent être évidentes. Les projets de groupe qui permettent aux élèves de prendre en charge différents aspects du projet à titre individuel peuvent eux aussi s'avérer enrichissants. Le projet personnel est toujours évalué de manière individuelle pour chaque élève.

Les élèves doivent identifier un but en fonction des domaines ou des sujets qui les intéressent personnellement. Il est utile de leur donner l'occasion de faire une séance de remue-méninges pour chercher des idées et d'en discuter avec d'autres personnes, par exemple, avec d'autres élèves, des amis en dehors de l'établissement, des proches et des enseignants. Les superviseurs des projets doivent orienter et conseiller les élèves dans le choix des sujets à aborder dans le cadre de leur projet. Toutefois, ils doivent soutenir l'élève de façon objective en veillant à ne pas s'appropriier le projet de l'élève. Le projet doit impérativement rester celui de l'élève.

Les élèves doivent documenter leur réflexion, leur processus de recherche ainsi que la démarche les ayant conduits à préciser et à développer leurs idées initiales. Les élèves développeront un résumé indiquant le but qu'ils souhaitent atteindre, ce qui constituera souvent la base de leur première rencontre avec leur superviseur.

Les buts des projets personnels doivent être stimulants tout en restant à la portée des élèves, et ils doivent leur donner matière à développer leurs connaissances, leurs compétences, leurs aptitudes et leurs techniques de manière conséquente. Les buts doivent être réalisables en fonction du temps et des ressources disponibles. En effet, la réalisation de certains buts peut nécessiter des procédures trop complexes ou un processus d'apprentissage trop long. D'autres buts peuvent être trop simplistes et ne présenter que peu de défis ou de véritables occasions de développement pour les élèves. Étant donné la nature **personnelle** des projets du PEI, des buts qui sont peu stimulants pour certains élèves peuvent être très stimulants pour d'autres.

Le projet personnel donne aux élèves des occasions de s'adonner à des passions et de prendre des risques de manière responsable. Ces occasions doivent être attrayantes, intéressantes et pertinentes sur le plan scolaire. Cependant, il faut veiller à ce que les projets soient à la portée des élèves et n'affectent pas leur

santé ou leur bien-être, ni ne compromettent d'autres engagements personnels ou scolaires. Les élèves doivent travailler en étroite collaboration avec leurs superviseurs afin de définir des buts pour les projets qui soient **à la fois** réalistes et stimulants. Le fait qu'un projet soit suffisamment stimulant ou non est souvent défini en fonction des acquis préliminaires des élèves et de leur niveau de compétence, ainsi qu'en fonction des critères de réussite qu'ils établissent pour juger du succès du projet.

Dans le rapport de projet, les élèves doivent justifier les buts qu'ils ont développés en expliquant les **raisons** pour lesquelles ceux-ci sont très stimulants, et la **façon** dont ils sont très stimulants.

Il est important de tenir compte des points forts et des points faibles de l'élève, tout comme de ses centres d'intérêt et de ses acquis préliminaires. Bien que la collaboration avec d'autres fasse partie du projet, ce dernier doit être le fruit du travail personnel de l'élève. L'élève doit en effet être capable de mener à bien son projet en ne se reposant pas uniquement sur l'aide apportée par d'autres. Il peut faire appel à des enseignants et à d'autres adultes spécialistes en tant que ressources, mais il doit impérativement mener à bien son projet de manière autonome

Le tableau 15 fournit deux types d'exemples de buts pour les projets personnels, l'un peu stimulant et l'autre plus stimulant.

Acquis préliminaires et/ou niveau de compétence de l'élève	But peu stimulant	But plus stimulant	Éléments fournis par l'élève pour justifier que le but de son projet est « très stimulant »
Compétences élémentaires en photographie numérique (autodidacte), fascination pour l'art paysager, engagement envers la justice environnementale	Documenter ses compétences en photographie dans un portfolio personnel	Monter une exposition de photographies numériques de paysages locaux affectés par le changement climatique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève expose dix photographies sur des écrans numériques à haute résolution.</li> <li>• Les photographies de l'exposition sont choisies à l'aide d'un processus collaboratif qui inclut des élèves, des parents et au moins un photographe professionnel.</li> <li>• Quelques photographies doivent être prises avec un ou plusieurs filtres (nouvelle technique).</li> <li>• Chaque photographie a un lien avec le changement climatique qui repose sur des recherches ou qui est scientifiquement correct et documenté.</li> </ul>

Acquis préliminaires et/ou niveau de compétence de l'élève	But peu stimulant	But plus stimulant	Éléments fournis par l'élève pour justifier que le but de son projet est « très stimulant »
Compréhension élémentaire de la conception Web et de la nutrition individuelle	Concevoir et construire un site Web afin de sensibiliser la communauté scolaire au problème de l'obésité infantile	Concevoir et construire un site Web qui met à la disposition des adolescents du contenu reposant sur des recherches présenté dans un environnement de qualité professionnelle sur le plan esthétique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le site Web est utilisé par le public visé (l'élève développe et met en place un plan pour que le site Web soit accessible et connu des adolescents au sein de la communauté scolaire, et il mesure le nombre de visiteurs uniques).</li> <li>• L'élève consigne le nombre de consultations des pages, les taux de clics internes et les partages afin d'analyser le niveau d'engagement des visiteurs.</li> <li>• L'élève mène à bien une enquête sur l'interface utilisateur, qui montre que 80 % des utilisateurs seraient prêts à recommander le site Web à un ami.</li> <li>• Le site Web est passé en revue par un enseignant de design ou un développeur Web professionnel afin de vérifier la présentation utilisée et les fonctionnalités incluses.</li> <li>• Des sources primaires, comme un nutritionniste diplômé, viennent confirmer le contenu reposant sur des recherches.</li> </ul>
Deux années d'étude des arts visuels dans le cadre du PEI	Créer une peinture à l'aquarelle de style impressionniste	Créer une peinture dans le style de Mary Cassatt afin qu'elle serve de ressource pédagogique montrant les principes de la conception d'un tableau, la composition des couleurs et différentes manières d'utiliser les pinceaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'énoncé de projet est approuvé par l'enseignant d'arts de l'établissement.</li> <li>• L'élève montre au moins trois principes de conception (équilibre, contraste, mouvement).</li> <li>• L'élève choisit un sujet typique des impressionnistes et montre la composition, l'utilisation de la lumière, le maniement du pinceau, le contexte social et les aspects émotionnels.</li> <li>• L'élève développe de courtes explications sur le style impressionniste qui peuvent être affichées avec la peinture et sont de la qualité de celles d'un musée.</li> </ul>

Acquis préliminaires et/ou niveau de compétence de l'élève	But peu stimulant	But plus stimulant	Éléments fournis par l'élève pour justifier que le but de son projet est « très stimulant »
Aucune expérience en matière d'horticulture ou de jardinage	Planter un potager familial en agriculture biologique	Concevoir, préparer et planter un potager biologique qui permettra de récolter les produits nécessaires pour réaliser trois plats végétaliens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conception du potager tient compte du climat, du sol et des plantes locales, et elle est justifiée et approuvée par les parents, tout comme le budget.</li> <li>• L'élève fait des recherches sur les principaux principes des effets de l'horticulture biologique aux niveaux local et mondial, notamment en s'entretenant avec des membres de communautés locales de jardiniers ou des experts gouvernementaux.</li> <li>• L'élève planifie, prépare et sert des plats végétaliens à un jury de dégustation avec un menu comprenant des informations nutritionnelles sur le repas servi.</li> </ul>

Acquis préliminaires et/ou niveau de compétence de l'élève	But peu stimulant	But plus stimulant	Éléments fournis par l'élève pour justifier que le but de son projet est « très stimulant »
<p>Étude des médias dans le cadre du PEI et réalisation d'un produit de conception numérique dans le cadre de cours de la 4<sup>e</sup> année du PEI, envie de faire carrière dans le cinéma, vidéographe compétent, connaissance élémentaire des logiciels de montage vidéo</p>	<p>Filmer et monter un entretien avec une famille locale qui documente leur expérience en tant qu'immigrants</p>	<p>Créer un mini-documentaire de cinq minutes portant sur l'inclusion sociale des communautés locales d'immigrants, qui pourra être visionné sur le site Web de l'établissement ou montré à la communauté scolaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève fait des recherches sur des questions liées à l'inclusion sociale, notamment en recueillant des témoignages directs auprès d'immigrants locaux.</li> <li>• L'élève développe plusieurs scénarios possibles.</li> <li>• L'élève produit une bande sonore cohérente qui est facilement intelligible dans une grande salle.</li> <li>• L'élève utilise des techniques de cinéma pour créer une réponse émotionnelle qui vient renforcer le contenu informationnel.</li> <li>• L'élève établit des liens entre les récits locaux et les défis mondiaux actuels.</li> <li>• L'élève est un réalisateur responsable sur le plan éthique (tient compte du respect de la vie privée des participants et de leur statut légal, fait preuve de respect envers les différences, communique en utilisant un ton approprié) et obtient les autorisations nécessaires.</li> <li>• L'élève projette le documentaire devant la communauté scolaire, lors d'un forum avec le gouvernement local, ou le partage avec un groupe de défense des immigrants.</li> </ul>

Acquis préliminaires et/ou niveau de compétence de l'élève	But peu stimulant	But plus stimulant	Éléments fournis par l'élève pour justifier que le but de son projet est « très stimulant »
Trois années dans la ligue amicale de basketball, et réalisation partielle d'un portfolio électronique d'entraînement relatif à la condition physique dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé de 4 <sup>e</sup> année du PEI	Créer un programme de conditionnement physique pour les membres de la ligue de basketball à utiliser hors-saison	Utiliser la technologie disponible pour créer des programmes individualisés pour cinq membres de la ligue de basketball, qui permettent d'améliorer trois mesures de la condition physique d'au moins 10 % au cours d'une période de trois mois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève trouve des informations scientifiques fiables sur le sport et l'exercice.</li> <li>• L'élève collabore avec des experts sportifs et médicaux locaux afin de choisir des mesures de la condition physique appropriées.</li> <li>• L'élève recrute, entraîne et motive les membres de l'équipe, suit leurs progrès en matière de condition physique et les félicite pour leur réussite.</li> <li>• L'élève développe des buts individualisés en se basant sur des mesures correctes et fiables.</li> </ul>

Tableau 15

Exemple de buts peu stimulants et de buts plus stimulants pour les projets personnels

## Identification du contexte mondial du projet

Le contexte mondial choisi par l'élève doit fournir un contexte pour l'investigation et les recherches menées dans le cadre du projet. L'élève ne doit choisir qu'un seul contexte mondial pour définir son but. En règle générale, d'autres contextes mondiaux sont susceptibles d'apporter un éclairage ou d'ouvrir d'autres perspectives pour le projet. Cependant, le fait de se concentrer sur un seul contexte offrira des possibilités qui ne peuvent se présenter que dans un cadre restreint (volontairement établi) et permettra de donner une orientation précise au projet.

Le tableau 16 illustre quelques exemples de l'utilisation de chaque contexte mondial dans le cadre d'un projet personnel du PEI.

Contexte mondial	Exemples de projets personnels
<p><b>Identités et relations</b></p> <p>Les élèves étudient l'identité ; les convictions et valeurs ; le bien-être personnel, physique, mental, social et spirituel ; les relations humaines, notamment la famille, les amis, les communautés et les cultures ; ce que signifie être un être humain.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les deux facettes de l'utilisation des réseaux sociaux : campagne de sensibilisation sur la citoyenneté numérique et la cyberintimidation.</li> <li>• L'influence exercée par les identités en ligne sur les relations hors ligne : mémoire de recherche.</li> <li>• Perpétuer les traditions culinaires : série de vidéos présentant des recettes de famille revêtant une valeur historique.</li> <li>• L'influence des médias de masse sur l'identité des adolescents : court métrage.</li> </ul>
<p><b>Orientation dans l'espace et dans le temps</b></p> <p>Les élèves étudient les histoires personnelles ; les foyers et les parcours ; les tournants de l'histoire de l'humanité ; les découvertes ; les explorations et les migrations de l'humanité ; les relations entre les individus et les civilisations d'un point de vue personnel, local et mondial, et leur interdépendance.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'univers du point de vue de l'espace euclidien : maquette en 3D.</li> <li>• Les explorateurs en quête d'un nouveau monde : présentation de l'immigration au fil des siècles à l'aide de textes visuels.</li> <li>• Le <i>Mayflower</i> et le rêve de la liberté religieuse : une histoire familiale personnelle.</li> <li>• Retracer l'histoire d'une famille au moyen d'archives et d'une statue figurative.</li> </ul>
<p><b>Expression personnelle et culturelle</b></p> <p>Les élèves étudient les manières dont nous découvrons et exprimons nos idées, nos sentiments, notre nature, notre culture, nos convictions et nos valeurs ; les manières dont nous réfléchissons à notre créativité, la développons et l'apprécions ; notre appréciation de l'esthétique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les jeux vidéo en tant que mode d'expression culturelle : court métrage expliquant en quoi cinq jeux vidéo sont l'expression de notre culture.</li> <li>• L'art du Manga dans la culture japonaise : série animée japonaise et enquête visant à évaluer la compréhension de mes pairs.</li> <li>• La culture et l'expression personnelle à travers la danse dans le centre culturel de la communauté locale : représentation.</li> </ul>
<p><b>Innovation scientifique et technique</b></p> <p>Les élèves étudient le monde naturel et les lois qui le gouvernent ; les interactions entre les peuples et le monde naturel ; la manière dont les êtres humains appliquent leur compréhension des principes scientifiques ; l'impact des avancées scientifiques et technologiques sur les communautés et les environnements ; l'impact des environnements sur l'activité humaine ; la manière dont les êtres humains adaptent les environnements en fonction de leurs besoins.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les nanofibres permettent de fabriquer des vélos plus résistants : prototype de vélo fabriqué à l'aide de nanofibres.</li> <li>• « L'antimatière donne matière à réflexion » : débat d'information.</li> <li>• « Pourquoi la génétique et la génomique sont-elles importantes pour ma santé ? » : présentation multimédia.</li> <li>• « Les cellules souches peuvent-elles remplacer les greffes d'organes ? » : rapport d'investigation.</li> </ul>

Contexte mondial	Exemples de projets personnels
<p><b>Mondialisation et durabilité</b></p> <p>Les élèves étudient la corrélation entre les systèmes créés par les êtres humains et les communautés ; la relation entre les processus locaux et mondiaux ; la manière dont les expériences locales ont un effet régulateur sur les problèmes mondiaux ; les tensions et les occasions provoquées par les relations au niveau mondial ; les effets de la prise de décision sur l'humanité et l'environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lutte pour l'eau dans les pays en développement : campagne de sensibilisation.</li> <li>• Les répercussions des crises financières en Europe et dans la Communauté économique européenne sur les États-Unis : présentation visuelle.</li> <li>• L'éducation en tant que vecteur de changement pour l'avenir du Pérou : atelier destiné à des adultes.</li> <li>• Le rôle des pays en développement dans la protection de la forêt tropicale humide : diaporama.</li> </ul>
<p><b>Équité et développement</b></p> <p>Les élèves étudient les droits et responsabilités ; les relations entre les communautés ; le partage de ressources limitées avec d'autres peuples et d'autres organismes vivants ; l'accès à l'égalité des chances ; la résolution des conflits et la paix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir le commerce équitable – Le commerce du cacao au Ghana : campagne de sensibilisation visant à promouvoir le commerce équitable auprès de la cantine ou de la cafétéria de notre établissement.</li> <li>• Les économies de marché et leur rôle dans le commerce équitable : conférence destinée aux élèves.</li> <li>• Exploration des croisements entre l'appartenance raciale et l'inégalité : émission radiophonique.</li> <li>• Le droit des demandeurs d'asile à vivre comme nous : peinture.</li> </ul>

Tableau 16

*Les contextes mondiaux et les projets personnels du PEI*

Le contexte mondial permet à l'élève de s'engager dans un cycle de recherche et dans un processus qui l'amène à passer des connaissances théoriques à une action réfléchie et fondée sur des principes.

## Élaboration des critères de réussite pour le produit ou le résultat

Dans le cadre de la définition du but, les élèves doivent identifier un produit ou un résultat final pour leur projet. Il peut s'agir d'un travail artistique original, d'une maquette, d'un plan d'activité, d'une campagne, d'un plan ou d'un dessin architectural, d'un essai, d'un programme d'études, d'un débat, d'un film ou de tout autre travail.

Les élèves doivent définir des critères de réussite réalistes pour mesurer la qualité du résultat ou du produit final de leur projet. En collaboration avec leur superviseur, les élèves décident de ce qui constitue un produit ou un résultat de haute qualité. Des listes de contrôle ou des grilles d'évaluation font partie des outils appropriés pour établir des normes et évaluer la qualité. Les élèves doivent consigner les critères de réussite dans leur journal de bord et les utiliser pour évaluer le résultat ou le produit final.

Prenons l'exemple d'un projet dont le but est de concevoir un programme de conditionnement physique personnalisé dans le cadre d'une préparation en vue d'un semi-marathon. Le projet vise à améliorer la condition physique de l'élève concerné grâce à un programme d'entraînement. Le résultat consiste à démontrer que l'élève a amélioré sa condition physique en parvenant à franchir la ligne d'arrivée d'un semi-marathon. Les critères de réussite peuvent inclure une proposition du programme de course indiquant les temps intermédiaires prévus et le temps final que l'élève espère réaliser au semi-marathon. Le résultat peut être documenté sous la forme d'un graphique illustrant l'évolution de la condition physique de l'élève, d'entrées dans un journal, de temps de course et d'une série de photos prises le jour du semi-marathon.

En règle générale, les élèves ne seront pas en mesure d'établir des critères de réussite avant d'avoir passé un certain temps à effectuer des recherches sur le but de leur projet. Par conséquent, cet aspect du projet ne peut être défini qu'une fois que les élèves ont une idée bien précise du but qu'ils souhaitent atteindre et du résultat ou du produit de leur projet.

## Rapport du projet personnel

Un *rapport* désigne un compte rendu oral ou écrit de ce qu'une personne a observé, entendu, réalisé ou recherché. Un rapport a pour but de fournir des informations de manière aussi claire et aussi succincte que possible. Le rapport du projet personnel du PEI démontre l'investissement de l'élève par rapport à son projet personnel en synthétisant les expériences et compétences consignées dans le journal de bord.

La présentation du rapport doit comporter des sections identifiables reprenant les mêmes intitulés que les objectifs spécifiques du projet personnel du PEI, à savoir investigation, planification, action et réflexion. Le rapport doit fournir des preuves pour tous les aspects de chacun des critères.

Le format du rapport du projet personnel peut varier en fonction des ressources disponibles et des centres d'intérêt des élèves. Les élèves doivent tenir compte de leurs préférences en matière d'apprentissage, de leurs points forts et des ressources dont ils disposent pour décider du format de présentation qui convient le mieux pour le rapport. La capacité à communiquer de manière claire et succincte est essentielle pour démontrer les différents éléments du rapport et atteindre les niveaux les plus élevés des critères. Il incombe au superviseur de conseiller l'élève sur le format du rapport.

Les formats qu'il est possible d'adopter pour le rapport du projet personnel sont répartis en quatre grandes catégories : écrit, électronique, oral et visuel.

Format	Longueur		
	Anglais, français, espagnol et arabe	Chinois	Japonais
Écrit	1 500 à 3 500 mots	1 800 à 4 200 caractères	3 000 à 7 000 kana/kanji
Électronique (site Web, blog, diaporama)	1 500 à 3 500 mots	1 800 à 4 200 caractères	3 000 à 7 000 kana/kanji
Oral (balado [podcast], émission radiophonique, enregistrement)	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes
Visuel (court métrage)	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes

**Tableau 17**  
*Formats du rapport du projet personnel*

Lorsque l'élève rédige un rapport dans une langue autre que celles indiquées ci-dessus, l'établissement doit lui préciser les limites de longueur appropriées pour cette langue.

Quelle que soit la créativité dont font preuve les élèves dans l'élaboration et la présentation du rapport, ce dernier ne se substitue en aucun cas au produit ou au résultat de leur projet personnel. Tout produit ou résultat d'un projet personnel présenté au format écrit (par exemple, un essai ou une nouvelle) est considéré comme distinct du rapport du projet personnel.

Un rapport écrit a pour but de documenter et d'expliquer la démarche entreprise dans le cadre du projet personnel de manière concise et succincte. Il se compose généralement de différentes sections qui sont elles-mêmes divisées en sous-sections. Les élèves sont tenus de s'assurer que le rapport satisfait aux critères d'évaluation et qu'il est bien structuré.

Un rapport oral peut se présenter sous des formes variées, telles qu'un balado (podcast), un entretien ou une émission radiophonique. Les rapports oraux doivent être enregistrés en vue de la normalisation interne et de leur éventuel envoi à l'IB dans le cadre de la révision de notation. Lors d'une présentation orale, les élèves peuvent s'aider de notes, d'aide-mémoire et de supports visuels. Les élèves doivent veiller à ce que tous les éléments du rapport contribuent à satisfaire aux critères d'évaluation. L'établissement et les élèves doivent décider ensemble s'il serait utile de présenter le rapport devant un public approprié.

Un rapport visuel se présente généralement sous la forme d'un court métrage dans lequel l'élève retrace les moments clés de son projet personnel en s'appuyant sur les informations qu'il a consignées dans son journal de bord. Le court métrage doit être structuré de manière à démontrer les accomplissements de l'élève dans le cadre du développement du projet personnel. L'élève doit tenir compte, et ce, dès le départ, de la planification et du temps nécessaires au tournage et au montage subséquent.

Un rapport au format électronique peut prendre diverses formes, telles qu'un site Web, un blog, une présentation Prezi, PowerPoint ou autre diaporama. À l'instar des autres formats, les élèves doivent s'assurer que le rapport au format électronique répond aux critères d'évaluation et qu'il démontre efficacement leur investissement dans le projet personnel.

Les élèves qui optent pour un rapport multimédia regroupant à la fois des supports écrits et audio ou audiovisuels doivent respecter la corrélation entre le nombre limite de mots et la durée maximale des présentations audio ou audiovisuelles. Cette corrélation est présentée dans le tableau 18.

Durée (enregistrement audio ou audiovisuel)		Nombre limite de mots
3 minutes	et	1 200 à 2 800 mots 2 688 à 3 360 caractères 2 400 à 5 600 kana/kanji
6 minutes	et	900 à 2 100 mots 2 016 à 2 520 caractères 1 800 à 4 200 kana/kanji
9 minutes	et	600 à 1 400 mots 1 344 à 1 680 caractères 1 200 à 2 800 kana/kanji
12 minutes	et	300 à 700 mots 672 à 840 caractères 600 à 1 400 kana/kanji

**Tableau 18**

*Exigences relatives à la longueur et à la durée des rapports multimédia*

Les rapports oraux, visuels et multimédias doivent être enregistrés en vue de la normalisation interne et de leur éventuel envoi aux fins de la révision de notation. Les superviseurs sont tenus de s'assurer que la qualité de l'enregistrement est suffisante pour un envoi à l'IB.

Dans la mesure où le rapport est une composante du projet personnel du PEI, les élèves doivent soigneusement planifier leur temps. La planification, les versions préliminaires, les répétitions et la préparation des informations et des supports sont toutes des étapes nécessaires et les élèves doivent avoir conscience du temps qu'ils devront consacrer à la réalisation du rapport. Les élèves doivent veiller à ce que leur rapport constitue une composante à part entière du projet personnel du PEI et non une série d'entrées du journal de bord mises bout à bout.

Si le projet personnel comprend un travail de groupe, chaque élève doit créer son propre rapport en veillant à ce que ce dernier démontre clairement la contribution qu'il a apportée à toutes les étapes du projet personnel. En outre, chaque élève doit impérativement tenir à jour son propre journal de bord.

Lorsqu'ils soumettent leur rapport (en respectant les exigences concernant la forme du travail) en vue de l'évaluation, les élèves sont tenus de remettre les éléments suivants :

- le formulaire d'intégrité intellectuelle dûment rempli ;
- des extraits du journal de bord (en annexe, en respectant les exigences concernant la forme du travail) ;
- tout support visuel utilisé au cours de la présentation, le cas échéant (en annexe, en respectant les exigences concernant la forme du travail) ;
- des preuves du produit ou du résultat (en respectant les exigences concernant la forme du travail) ;
- la bibliographie / les sources.

**Directives supplémentaires :** veuillez consulter le matériel de soutien pédagogique pour obtenir des exemples de rapports présentés à l'oral.

## Utilisation des critères d'évaluation

L'évaluation du projet personnel du PEI est critériée. Elle s'appuie sur quatre critères d'évaluation qui ont tous la même pondération :

<b>Critère A</b>	Investigation	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère B</b>	Planification	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère C</b>	Action	<b>Maximum : 8</b>
<b>Critère D</b>	Réflexion	<b>Maximum : 8</b>

**Tous** les aspects de **chacun** des critères d'évaluation **doivent** être évalués dans le cadre des projets personnels.

Dans le PEI, les objectifs spécifiques correspondent aux critères d'évaluation. Chaque critère comporte huit niveaux possibles (1 – 8) répartis en quatre bandes qui représentent généralement un travail limité (1 – 2), convenable (3 – 4), considérable (5 – 6) et excellent (7 – 8). Chaque bande possède un descripteur qui lui est propre. Les enseignants s'appuient sur ces descripteurs pour décider du niveau qui correspond le mieux aux progrès et aux résultats des élèves.

Le présent guide fournit les **critères d'évaluation prescrits** pour le projet personnel réalisé au cours de la 5<sup>e</sup> année du PEI. Les établissements sont tenus d'utiliser les critères d'évaluation appropriés, tels qu'ils sont publiés dans le présent guide, pour consigner le niveau d'accomplissement des élèves à la fin du programme.

Les coordonnateurs et les superviseurs doivent clarifier les attentes pour le projet personnel du PEI en faisant directement référence aux critères d'évaluation prescrits. Les clarifications spécifiques à la tâche doivent expliquer clairement les connaissances et les compétences attendues des élèves. Les clarifications peuvent se présenter sous les formes suivantes :

- une discussion menée de façon traditionnelle ou virtuelle ;
- une journée d'information ;
- des pages fournissant des conseils détaillés sur le site intranet de l'établissement.

# Critères d'évaluation du projet personnel en 5<sup>e</sup> année

## Critère A : investigation

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet personnel, les élèves doivent être capables :

- i. de définir un but et un contexte mondial clairs pour le projet, en fonction de leurs intérêts personnels ;
- ii. d'identifier les acquis préliminaires et les connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent pertinents pour le projet ;
- iii. de démontrer des compétences de recherche.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>indique</b> un but et un contexte mondial pour le projet, en fonction de ses intérêts personnels, mais ceux-ci peuvent être <b>limités</b> en termes de profondeur ou d'accessibilité ;</li> <li>ii. identifie des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières, <b>mais</b> qui peuvent être <b>limités</b> en termes d'occurrence ou de pertinence ;</li> <li>iii. démontre des compétences de recherche <b>limitées</b>.</li> </ol>
3 – 4	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>résume</b> un but et un contexte mondial <b>élémentaires et appropriés</b> pour le projet, en fonction de ses intérêts personnels ;</li> <li>ii. identifie des acquis préliminaires <b>élémentaires</b> et des connaissances spécifiques aux matières <b>élémentaires</b> qui s'avèrent <b>pertinents</b> pour <b>certains</b> aspects du projet ;</li> <li>iii. démontre des compétences de recherche <b>convenables</b>.</li> </ol>
5 – 6	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. <b>définit</b> un but et un contexte mondial <b>clairs et stimulants</b> pour le projet, en fonction de ses intérêts personnels ;</li> <li>ii. identifie des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent <b>généralement pertinents</b> pour le projet ;</li> <li>iii. démontre des compétences de recherche <b>considérables</b>.</li> </ol>

Niveaux	Descripteurs de niveaux
7 – 8	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>i. <b>définit</b> un but et un contexte mondial <b>clairs et très stimulants</b> pour le projet, en fonction de ses intérêts personnels ;</li><li>ii. identifie des acquis préliminaires et des connaissances spécifiques aux matières qui s'avèrent <b> systématiquement très pertinents</b> pour le projet ;</li><li>iii. démontre d'<b>excellentes</b> compétences de recherche.</li></ul>

## Critère B : planification

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet personnel, les élèves doivent être capables :

- i. de développer des critères de réussite pour le produit ou le résultat ;
- ii. de planifier et consigner la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;
- iii. de démontrer des compétences d'autogestion.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développe des critères de réussite <b>limités</b> pour le produit ou le résultat ;</li> <li>ii. présente un plan et une consignation <b>limités ou partiels</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontre des compétences d'autogestion <b>limitées</b>.</li> </ol>
3 – 4	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développe des critères de réussite <b>convenables</b> pour le produit ou le résultat ;</li> <li>ii. présente un plan et une consignation <b>convenables</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontre des compétences d'autogestion <b>convenables</b>.</li> </ol>
5 – 6	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développe des critères de réussite <b>considérables</b> et <b>appropriés</b> pour le produit ou le résultat ;</li> <li>ii. présente un plan et une consignation <b>considérables</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontre des compétences d'autogestion <b>considérables</b>.</li> </ol>
7 – 8	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. développe des critères de réussite <b>rigoureux</b> pour le produit ou le résultat ;</li> <li>ii. présente un plan et une consignation <b>détaillés et précis</b> de la démarche entreprise dans le cadre du développement du projet ;</li> <li>iii. démontre <b>d'excellentes</b> compétences d'autogestion.</li> </ol>

## Critère C : action

### Maximum : 8

Dans le cadre du projet personnel, les élèves doivent être capables :

- i. de créer un produit ou un résultat en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;
- ii. de démontrer des compétences de pensée ;
- iii. de démontrer des compétences de communication et des compétences sociales.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. crée un produit ou un résultat <b>limité</b> en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;</li> <li>ii. démontre des compétences de pensée <b>limitées</b> ;</li> <li>iii. démontre des compétences de communication et des compétences sociales <b>limitées</b>.</li> </ol>
3 – 4	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. crée un produit ou un résultat <b>élémentaire</b> en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;</li> <li>ii. démontre des compétences de pensée <b>convenables</b> ;</li> <li>iii. démontre des compétences de communication et des compétences sociales <b>convenables</b>.</li> </ol>
5 – 6	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. crée un produit ou un résultat <b>considérable</b> en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;</li> <li>ii. démontre des compétences de pensée <b>considérables</b> ;</li> <li>iii. démontre des compétences de communication et des compétences sociales <b>considérables</b>.</li> </ol>
7 – 8	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. crée un <b>excellent</b> produit ou résultat en tenant compte du but, du contexte mondial et des critères de réussite ;</li> <li>ii. démontre d'<b>excellentes</b> compétences de pensée ;</li> <li>iii. démontre d'<b>excellentes</b> compétences de communication et d'<b>excellentes</b> compétences sociales.</li> </ol>

## Critère D : réflexion

**Maximum : 8**

Dans le cadre du projet personnel, les élèves doivent être capables :

- i. d'évaluer la qualité du produit ou le succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'ils ont eux-mêmes établis ;
- ii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi leur connaissance et leur compréhension du sujet et du contexte mondial ;
- iii. de réfléchir sur la façon dont la réalisation du projet leur a permis de se développer en tant qu'apprenants de l'IB.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint <b>aucun</b> des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présente une évaluation <b>limitée</b> de la qualité du produit ou du succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'il a lui-même établis ;</li> <li>ii. présente une réflexion <b>limitée</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi sa connaissance et sa compréhension du sujet et du contexte mondial ;</li> <li>iii. présente une réflexion <b>limitée</b> sur la façon dont la réalisation du projet lui a permis de se développer en tant qu'apprenant de l'IB.</li> </ol>
3 – 4	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présente une évaluation <b>élémentaire</b> de la qualité du produit ou du succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'il a lui-même établis ;</li> <li>ii. présente une réflexion <b>convenable</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi sa connaissance et sa compréhension du sujet et du contexte mondial ;</li> <li>iii. présente une réflexion <b>convenable</b> sur la façon dont la réalisation du projet lui a permis de se développer en tant qu'apprenant de l'IB.</li> </ol>
5 – 6	L'élève : <ol style="list-style-type: none"> <li>i. présente une évaluation <b>considérable</b> de la qualité du produit ou du succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'il a lui-même établis ;</li> <li>ii. présente une réflexion <b>considérable</b> sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi sa connaissance et sa compréhension du sujet et du contexte mondial ;</li> <li>iii. présente une réflexion <b>considérable</b> sur la façon dont la réalisation du projet lui a permis de se développer en tant qu'apprenant de l'IB.</li> </ol>

Niveaux	Descripteurs de niveaux
7 – 8	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>i. présente une <b>excellente</b> évaluation de la qualité du produit ou du succès du résultat à l'aide des critères de réussite qu'il a lui-même établis ;</li><li>ii. présente une <b>excellente</b> réflexion sur la façon dont la réalisation du projet a approfondi sa connaissance et sa compréhension du sujet et du contexte mondial ;</li><li>iii. présente une <b>excellente</b> réflexion sur la façon dont la réalisation du projet lui a permis de se développer en tant qu'apprenant de l'IB.</li></ul>

## Révision de notation du projet personnel

La validation officielle des notes finales du projet personnel est obligatoire pour tous les établissements dans lesquels le PEI s'achève en 5<sup>e</sup> année. Dans le cadre de cette validation, l'évaluation interne effectuée par les enseignants et normalisée au sein de l'établissement fait l'objet d'un processus de révision de notation externe.

L'expression « révision de notation » désigne la vérification et la normalisation de l'évaluation. À la suite de ce processus, il peut s'avérer nécessaire de procéder à un ajustement des résultats, en fonction de la manière dont le superviseur a compris et appliqué les critères d'évaluation du projet personnel du PEI.

### Exigences de forme à respecter

Le rapport, structuré en sections reconnaissables reprenant les mêmes intitulés que les objectifs spécifiques du projet, sera évalué à l'aide de tous les aspects de chacun des critères. En plus de respecter la durée et/ou le nombre de mots maximum alloués pour le rapport, les élèves doivent inclure une annexe, une bibliographie et des preuves du produit ou du résultat.

L'annexe au rapport comprend un maximum de 10 pages ou captures d'écran contenant :

- des extraits soigneusement choisis du journal de bord qui illustrent les connaissances, les processus et les compétences développés tout au long du projet ;
- dans le cas du rapport oral uniquement, les supports visuels utilisés lors de la présentation du rapport.

Les preuves du produit ou du résultat doivent se limiter à (extraits inclus) :

- cinq images présentées dans un seul document PDF ;
- un fichier audio ou vidéo de 30 secondes ;
- une page de texte au format A4 (ou équivalent).

Chaque élève doit aussi inclure :

- le formulaire d'intégrité intellectuelle dûment rempli.

### Longueur maximum du rapport

Lorsqu'un élève présente son rapport dans une langue autre que l'anglais, l'arabe, le chinois, le coréen, l'espagnol, le français ou le japonais, l'établissement doit stipuler à l'élève le nombre de mots ou de caractères maximum pour la langue concernée. Le tableau suivant fournit des orientations en se basant sur les équivalences proposées pour les cours du groupe de matières Acquisition de langues.

Format	Langues utilisant l'alphabet romain, notamment l'anglais, l'espagnol et le français ; langue arabe	Chinois	Coréen	Japonais	Langues utilisant un alphabet non romain
	Mots	Caractères	Caractères	Kanas ou kanjis	Mots
Texte : écrit ou électronique (site Web, blog, diaporama)	1 500 à 3 500	1 800 à 4 200	1 800 à 4 000	3 000 à 7 000	1 400 à 3 500
Audio (balado [podcast], émission radiophonique, enregistrement) ou visuel (court métrage)	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes	13 à 15 minutes

## Modalités de l'évaluation

Le rapport du projet personnel est évalué à l'aide des critères établis pour le projet personnel, publiés dans le présent guide.

Le projet personnel doit être un travail personnel de l'élève. Toutefois, le superviseur doit jouer un rôle important en soutenant l'élève au cours d'au moins trois rencontres, qui seront consignées sur le formulaire d'intégrité intellectuelle. Il incombe au superviseur de s'assurer que les élèves connaissent les exigences du projet et chaque aspect des critères d'évaluation.

Les superviseurs doivent fournir des commentaires constructifs appropriés qui guideront les élèves dans le développement et l'amélioration de leur travail. Les superviseurs sont tenus d'user de leur jugement de manière professionnelle et intègre lorsqu'ils déterminent la nature et l'étendue des commentaires fournis aux élèves sur les rapports du projet personnel. Il convient de leur fournir des conseils généraux plutôt que des annotations approfondies, des modifications détaillées ou des critiques développées.

Dans un souci d'équité et afin d'éviter toute influence excessive, les commentaires émis par les superviseurs sur les projets personnels doivent se limiter à conseiller les élèves de manière générale quant à la façon d'aborder et de mener à bien leur travail. Afin de respecter une norme commune en matière de bonnes pratiques, les superviseurs ne peuvent fournir des commentaires formels sur les rapports de projet des candidats qu'une seule fois. Une fois que les élèves ont remis la version définitive de leur rapport de projet pour qu'elle soit évaluée au sein de l'établissement, ils ne peuvent plus la modifier ou la retirer.

Les superviseurs doivent s'assurer que tous les travaux d'élèves envoyés pour l'évaluation externe sont préparés conformément aux exigences de l'IB. En particulier, les élèves et les superviseurs sont tenus de comprendre toutes les exigences de l'IB relatives à l'intégrité intellectuelle, notamment celles portant sur

l'authenticité des travaux et la propriété intellectuelle. Les superviseurs doivent expliquer clairement aux élèves et à leurs parents que tous les travaux envoyés pour être évalués au sein de l'établissement, y compris les projets personnels du PEI, doivent être le fruit du travail authentique et personnel des candidats. Les superviseurs doivent utiliser des moyens appropriés pour s'assurer que le travail de chaque candidat est, selon leur jugement professionnel, un travail authentique. Lorsqu'un candidat soumet un travail aux fins de l'évaluation qui n'est pas authentique, l'établissement scolaire doit suivre sa politique interne en ce qui concerne les questions d'intégrité intellectuelle.

Le plagiat et la collusion constituent des infractions aux principes du règlement de l'IB, qui exposent les candidats concernés aux conséquences applicables aux cas de mauvaise conduite. En outre, l'envoi de travaux d'élèves inauthentiques peut fausser les résultats de l'évaluation et risque de désavantager l'ensemble des élèves de la cohorte de l'établissement en biaisant de manière déloyale son échantillonnage envoyé pour la révision de notation.

Lors de l'attribution des totaux des niveaux par critère, le jugement des superviseurs sur les accomplissements des élèves doit reposer uniquement sur les travaux achevés des candidats qui seront présentés pour la révision de notation. Les niveaux attribués ne doivent pas être influencés par l'expérience antérieure du superviseur avec le candidat concerné, ni par des travaux du candidat non présentés dans le cadre de la remise des travaux liés au projet personnel.

Si plus d'un superviseur est chargé de l'évaluation, un processus de normalisation interne doit être mis en place pour veiller à ce que tous les candidats soient notés selon une norme commune. Les superviseurs sont encouragés à consigner les commentaires qu'ils émettent sur les projets des candidats pour expliquer les niveaux attribués (surtout lorsque les jugements se situent à la limite entre deux niveaux), car cela aide l'examineur à valider les jugements du superviseur. Les commentaires des superviseurs doivent être chargés avec les travaux faisant partie de l'échantillonnage envoyé pour la révision de notation.

## Descripteurs des notes finales spécifiques au projet personnel

Les descripteurs des notes finales spécifiques à chaque groupe de matières constituent une référence importante dans le cadre du processus d'évaluation. Ils ont été rédigés suite à une analyse minutieuse des critères d'évaluation des groupes de matières et des descripteurs généraux des notes finales du PEI afin de cerner et de décrire dans un seul descripteur les accomplissements des élèves pour chaque note finale pour les projets du PEI.

Lors de chaque session d'évaluation, les descripteurs des notes finales spécifiques au projet personnel sont également la principale référence pour définir les seuils d'attribution des notes finales pour le projet personnel. Au cours de ce processus, l'équipe chargée de l'attribution des notes finales compare les travaux des élèves aux descripteurs correspondant aux notes finales 2 et 3, 3 et 4 ou 6 et 7 (les autres seuils sont établis à intervalles réguliers entre ces seuils clés). Le processus d'attribution des notes finales permet d'établir des seuils pour les projets personnels lors de chaque session d'examen, en se servant des travaux des élèves comme référence.

Les descripteurs des notes finales spécifiques aux groupes de matières relie l'évaluation électronique à l'évaluation critériée ainsi qu'aux critères d'évaluation et aux descripteurs de niveaux du PEI par lesquels s'applique le principe de l'évaluation critériée du programme.

Note finale	Descripteur
7	Produit un rapport de très bonne qualité qui montre l'adoption d'un processus approfondi et innovant tenant compte du contexte mondial choisi. Communique une compréhension approfondie et nuancée du processus d'apprentissage autonome dans toutes les étapes du cycle de recherche. Fait systématiquement preuve d'une pensée critique et créative complexe. Transpose des connaissances et des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet de manière autonome et judicieuse.
6	Produit un rapport de très bonne qualité qui montre l'adoption d'un processus parfois innovant tenant compte du contexte mondial choisi. Communique une très bonne compréhension du processus d'apprentissage autonome dans toutes les étapes du cycle de recherche. Fait preuve de pensée critique et créative, souvent de manière complexe. Transpose des connaissances et des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet.
5	Produit généralement un rapport de très bonne qualité qui montre l'adoption d'un processus approfondi tenant compte du contexte mondial choisi. Communique une bonne compréhension du processus d'apprentissage autonome dans toutes les étapes du cycle de recherche. Fait preuve de pensée critique et créative, parfois de manière complexe. Transpose généralement des connaissances et des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet.
4	Produit un rapport de bonne qualité qui tient compte du contexte mondial choisi. Communique une compréhension élémentaire du processus d'apprentissage autonome dans toutes les étapes du cycle de recherche. Fait souvent preuve de pensée critique et créative. Transpose quelques connaissances et quelques compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet.
3	Produit un rapport de qualité convenable qui tient compte du contexte mondial choisi. Communique une compréhension élémentaire du processus d'apprentissage autonome tout au long du projet. Commence à faire preuve d'une certaine pensée critique et créative, bien qu'élémentaire. Commence à transposer des connaissances et des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet.
2	Produit un rapport de faible qualité. Communique une compréhension limitée du processus d'apprentissage autonome. Fait rarement preuve de pensée critique ou créative. Le transfert des connaissances ou des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans le projet est limité.
1	Produit un travail de très faible qualité. Fait un grand nombre d'erreurs de compréhension concernant le processus d'apprentissage autonome. Fait très rarement preuve de pensée critique ou créative. Manque considérablement de flexibilité, utilise rarement des connaissances ou des compétences.

## Termes relatifs aux projets du PEI

Terme	Définition
<b>Bibliographie</b>	Liste répertoriant par ordre alphabétique toutes les sources utilisées pour mener des recherches dans le cadre du projet.
<b>Critères de réussite</b>	Normes spécifiques, définies par l'élève, que le produit ou le résultat du projet personnel doit respecter pour constituer un travail de qualité.
<b>Journal de bord</b>	Terme générique qui désigne la documentation élaborée par les élèves au cours de la réalisation du projet du PEI.
<b>Liste des références</b>	Liste répertoriant par ordre alphabétique uniquement les sources citées dans la présentation ou le rapport du projet.
<b>Produit</b>	Résultat final du projet personnel de l'élève. Ce terme est particulièrement utilisé lorsque le projet aboutit à un résultat tangible, tel qu'une sculpture, un court métrage, un récit ou une maquette.
<b>Rapport</b>	Compte rendu oral ou écrit de ce qu'une personne a observé, entendu, réalisé ou recherché, et dont le but est de fournir des informations de manière aussi claire et aussi succincte que possible.
<b>Résultat</b>	Aboutissement final du projet personnel de l'élève. Ce terme est particulièrement utilisé lorsque le projet aboutit à un résultat qui n'est pas tangible ou à un résultat qui comporte plusieurs aspects, par exemple, une campagne de sensibilisation.

## Mots-consignes pour les projets du PEI

Mot-consigne	Définition
<b>Créer</b>	Donner corps à une idée ou à son imagination, sous la forme d'un travail ou d'une invention.
<b>Définir</b>	Donner la signification précise d'un mot, d'une expression, d'un concept ou d'une grandeur physique.
<b>Démontrer</b>	Établir de manière évidente, par un raisonnement ou des éléments de preuve, en illustrant à l'aide d'exemples ou d'applications.
<b>Développer</b>	Améliorer progressivement, donner plus d'ampleur ou exposer dans le détail. Évoluer vers un état plus avancé ou plus efficace.
<b>Formuler</b>	Exprimer de façon précise et systématique le ou les concepts ou arguments pertinents.
<b>Identifier</b>	Fournir la bonne réponse à partir de plusieurs possibilités. Reconnaître et présenter brièvement un fait distinctif ou une caractéristique.
<b>Indiquer</b>	Donner un nom spécifique, une valeur ou toute autre réponse brève sans explication ni calcul.
<b>Justifier</b>	Donner des raisons ou des preuves valables pour étayer une réponse ou une conclusion.
<b>Présenter</b>	Montrer, donner à observer, examiner ou considérer.
<b>Résumer</b>	Présenter brièvement ou donner une idée générale.

## Suggestions de lectures

ANDERSON, L. et KRATHWOHL, D. 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, États-Unis : David McKay Company, Inc.

ANSTEY, M. et BULL, G. 2006. *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Kensington Gardens, Australie-Méridionale : Australian Literacy Educators' Association.

BADKE, W. Stepping Beyond Wikipedia. *Educational Leadership*. Mars 2009, volume 66, numéro 6, p. 54 à 58.

BEETLESTONE, F. 1998. *Creative children, imaginative teaching*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

COSTA, A. 2001. *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. Virginie, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

COTTRELL, S. 2008. *The study skills handbook*. Hampshire, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.

DYKES, M. Août 2005. DAWSON, D. Août 2009 (édition revue). *How to evaluate information sources* [en ligne]. Canada : University of Saskatchewan. Disponible sur Internet : <<http://library.usask.ca/howto/evaluate.php>>.

FISHER, R. 1995. *Teaching children to learn*. Cheltenham, Royaume-Uni : Nelson Thornes Ltd.

FREESTONE, M. 2007. *Thinking for Understanding: A Practical Resource for Teaching and Learning and Curriculum Development*. Tasmanie : DesignShare Inc.

HAYES JACOBS, H. 2010. *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. Virginie, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

HERMAN, J.L., ASCHBACHER, P.R. et WINTERS, L. 1992. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Virginie, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

KAYE, C. 2010. *The complete guide to service learning*. Minneapolis, États-Unis : Free Spirit Publishing.

Kaye, C. 2012. *Strategies for success with 21st century skills and literacy*. Los Angeles, États-Unis : ABCD Books.

MARZANO, R., PICKERING, D. et MCTIGHE, J. 1993. *Assessing Student Outcomes. Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Virginie, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

OHLER, J. Orchestrating the media collage. *Educational Leadership*. Mars 2009, volume 66, numéro 6, p. 9 à 13.

RICHARDSON, W. 2009. *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Deuxième édition. Thousand Oaks (Californie), États-Unis : Corwin Press.

STERNBERG, W. et WILLIAMS, W. 1996. *How to develop student creativity*. Virginie, États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.

THOMAN, E. et JOLLS, T. 2001. JOLLS, T. 2003 (section sur la déconstruction). *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide To Media Literacy Education* [en ligne]. Center for Media Literacy. Disponible sur Internet : <[http://www.medialit.org/sites/default/files/01\\_MLKorientation.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKorientation.pdf)>.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. 2009. *The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain, and Education Science in the Classroom*. New York, États-Unis : Teachers' College Press.

WOLF, Sara. Information Literacy and Self Regulation: A Convergence of Disciplines. *School Library Media Research* [en ligne]. American Library Association. 2010, volume 10. Disponible sur Internet : <[http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/wolf\\_informationliteracy](http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume10/wolf_informationliteracy)>.