



INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

RECHERCHE

Rapport d'étude
Expérimentation
FOLIOS
Octobre 2014

Suivi de l'expérimentation FOLIOS 2013-2014

Financement DGESCO

Catherine Loisy (directrice scientifique)
Fabien Malassingne,
Valérie Fontanieu,
Catherine Pérotin (coordonnatrice)



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE



Table des matières

1	INTRODUCTION	7
1.1	INTERPRETATION DE LA DEMANDE.....	7
1.1.1	Rappels sur le projet de la DGESCO	7
1.1.2	Objectifs de l'évaluation de l'expérimentation nationale.....	8
1.2	L'EQUIPE.....	9
1.2.1	Membres de l'IFÉ-ENS de Lyon	9
1.2.2	Chercheurs n'appartenant pas à l'IFÉ	10
1.3	REFERENCES DES AUTEURS.....	10
1.3.1	Projet INO (Identité numérique et orientation).....	10
1.3.2	Projet O-Mp3 (Orientation : MOINS 3 – plus 3).....	11
1.4	PRESENTATION DU RAPPORT.....	13
1.4.1	Objectifs de la présente étude	13
1.4.2	Présentation du plan du rapport	14
2	CONTEXTE, THEORIES MOBILISEES, METHODOLOGIE.....	15
2.1	CONTEXTE DE L'ETUDE	15
2.2	FONDEMENTS THEORIQUES MOBILISES	15
2.2.1	L'éducation à l'orientation	15
2.2.2	L'approche par compétence	16
2.2.3	La démarche portfolio au cœur du développement de la personne.....	17
2.3	METHODOLOGIE	18
2.3.1	Organisation générale du recueil de données.....	18
2.3.2	Population de l'enquête	19
2.3.3	Méthode retenue.....	20
2.3.4	Déroulement du recueil de données.....	22
3	LE RETOUR DE L'ENQUETE.....	23
3.1	RETOUR DES QUESTIONNAIRES	23
3.1.1	Retour général des questionnaires.....	23
3.1.2	Les domaines d'activité des répondants chefs de projet.....	24
3.1.3	Les caractéristiques des répondants praticiens	24
3.1.1	Les disciplines des enseignants impliqués dans l'expérimentation.....	26
3.1.2	Les caractéristiques des répondants chefs d'établissement	26
3.2	DISCUSSION SUR LE RETOUR DES QUESTIONNAIRES	26
4	RESULTATS DE L'ENQUETE.....	27
4.1	LA CIRCULATION DE L'INFORMATION EN AMONT DU DISPOSITIF	27
4.1.1	Les informations à destination des chefs de projet	27
4.1.2	Discussion sur la transmission d'informations avant le projet	28
4.2	LE DEMARRAGE DU PROJET.....	28
4.2.1	Résultats sur le démarrage du projet.....	28
4.2.2	Discussion sur le démarrage du projet	29
4.3	LA PERCEPTION DE LEUR ROLE PAR LES PILOTES DU PROJET.....	30
4.3.1	Comment les chefs de projet académiques perçoivent leur rôle.....	30
4.3.2	Comment les chefs d'établissement perçoivent leur rôle	31
4.4	LA MISE EN ŒUVRE DANS LES CLASSES.....	31
4.4.1	Le public « élèves »	31
4.4.2	Ce que les élèves produisent	32
4.4.3	Comment sont évaluées les activités des élèves	33
4.4.4	Les ressources des praticiens	33
4.4.5	Evaluation interne de la mise en œuvre de l'expérimentation.....	34
4.5	LES EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....	34
4.5.1	Effets perçus par les enseignants.....	34
4.5.2	Effets perçus par les chefs d'établissement	35
4.5.3	Nouveaux partenariats.....	36
4.6	ESTIMATION DU PROJET PAR LES ACTEURS EN ETABLISSEMENTS.....	36
4.6.1	Estimation de l'information préalable.....	36

4.6.2	Estimation des conditions d'expérimentation.....	37
4.6.3	Estimation de la mise en œuvre	38
4.6.4	Estimation de l'évaluation du dispositif	39
4.1	L'INTEGRATION DE DIFFERENTES DIMENSIONS DU PROJET SELON LES CHEFS DE PROJET ACADEMIQUES..	40
4.2	POURSUITE DE L'EXPERIMENTATION	40
5	SYNTHESE.....	43
5.1	LE RETOUR DE L'ENQUETE MENEES PAR L'IFE.....	43
5.2	RESULTATS DE L'ENQUETE	44
5.2.1	Circulation de l'information relative au projet et démarrage	44
5.2.2	Perception de leur rôle par les pilotes du projet	44
5.2.3	Mise en œuvre avec des élèves	44
5.2.4	Les effets du dispositif sur les pratiques pédagogiques	45
5.3	RETOUR SUR LE PROJET	46
5.4	LA VOLONTE DE POURSUIVRE LE PROJET.....	46
6	CONCLUSIONS GENERALES ET PERSPECTIVES	47
7	TABLE DES ANNEXES	51

1 Introduction

Dans le cadre de ses missions, l'IFÉ, Institut français de l'éducation, s'implique dans une diversité de chantiers, en relation avec la DGESCO (Direction générale pour l'enseignement scolaire) du MENESR (Ministère de l'éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). La DGESCO et l'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) ont commandé à l'IFÉ une étude sur l'expérimentation du projet FOLIOS.

Les échanges entre la DGESCO et l'IFÉ ont permis de définir les objectifs du projet pour l'année en cours, le budget alloué pour sa réalisation, et le délai pour produire les résultats attendus. Les partenaires sont convenus qu'une note de synthèse et un rapport seraient rendus, la première avant la fin de l'année scolaire, le second à l'issue des travaux d'analyse.

Le maître d'œuvre est la composante S2HEP-EducTice de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) de l'ENS (Ecole normale supérieure) de Lyon. L'équipe EducTice (Education, technologies de l'information et de la communication et enseignement) est une équipe pluridisciplinaire qui, depuis le 1er janvier 2011, est une composante de l'équipe d'accueil multi-hébergée S2HEP (Sciences et société : historicité, éducation, pratiques), portée par l'Université Lyon 1 et l'Ecole Normale Supérieure de Lyon. Les recherches de l'équipe EducTice sont structurées en trois axes : les représentations dynamiques des connaissances, l'apprentissage par confrontation à des situations complexes et le développement professionnel des acteurs de l'éducation. Au sein de l'équipe EducTice, la personne chargée du pilotage du projet est Catherine Loisy qui a déjà travaillé sur les questions d'orientation dans le second degré dans le cadre de la collaboration avec le ministère autour du programme Pairform@nce.

Après avoir présenté l'interprétation que nous avons faite de la demande, nous décrivons l'équipe impliquée dans cette étude.

1.1 Interprétation de la demande

1.1.1 Rappels sur le projet de la DGESCO

Nous commençons par rappeler les objectifs de l'expérimentation et du dispositif mis en place par la DGESCO. Les buts généraux de l'expérimentation, définis dans le protocole, portent sur :

- les parcours éducatifs ;
- les compétences formelles et non formelles.

Un protocole d'évaluation a été défini par le Ministère de l'Education Nationale ; il détermine les objectifs de l'expérimentation, son déroulement et son évaluation.

1.1.1.1 Les parcours éducatifs

Dans le protocole, le parcours éducatif est défini comme : « un ensemble continu et cohérent d'enseignements et de pratiques scolaires, éventuellement extrascolaires, non limités à une discipline et organisés autour d'une thématique donnée ».

Les buts du dispositif au sujet des parcours éducatifs sont au nombre de trois :

- Le premier est de réussir à promouvoir l’agir social des élèves, au sein de l’établissement scolaire ou à l’extérieur. L’enjeu est de permettre aux élèves de disposer de modes de valorisation personnelle différents du mode scolaire seul ;
- Le deuxième but cité est de favoriser l’apprentissage au-delà des disciplines. L’enjeu de l’interdisciplinarité voire de la transdisciplinarité est de permettre la construction de compétences transversales, mais également d’amener à l’élève de considérer les liens possibles entre les différents savoirs disciplinaires ;
- Le troisième but est de « soutenir des formes d’évaluation qualitative et bienveillante ». Il correspond à la mise en place d’évaluations complémentaires ou substitutives à la notation. Les élèves pourront ainsi ne pas entrer dans des logiques de sanction vécue et les enseignants pourront utiliser le mécanisme de renforcement positif. L’enjeu est, par la valorisation, de développer l’implication de l’élève dans le système éducatif.

1.1.1.2 Les compétences formelles et non-formelles

Le socle commun de connaissances et de compétences (S3C) définit sept compétences essentielles. FOLIOS s’inscrit dans la promotion du parcours d’éducation artistique et culturelle (EAC) et du parcours individuel, d’information, d’orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODMEP). Nous avons repéré les buts suivants pour ce qui concerne les compétences :

- Un des buts de l’expérimentation est de favoriser la formalisation des compétences liées à ces parcours (compétences 5, 6 et 7 du S3C). Le champ des compétences ouvre deux questions : celle de l’évaluation, et celle des environnements où s’expriment ces compétences ;
- Le deuxième but de l’expérimentation que nous avons repéré répond aux attentes du livret de compétences expérimental (LCEX) : il s’agit de prendre en compte des compétences dites « sociales » qui peuvent s’exprimer par exemple par des activités associatives ou sportives. L’enjeu est de redéfinir la porosité des frontières entre le système scolaire et l’environnement social de l’élève ;
- Le troisième but de l’expérimentation est partagé avec les parcours éducatifs : il s’agit de soutenir des formes d’évaluation qualitatives et bienveillantes. Ces formes, en effet peuvent s’exprimer particulièrement dans les compétences non-formelles, dont l’évaluation est libre sans toutefois limiter la qualité de l’évaluation à ce domaine.

1.1.1.3 Récapitulatif des buts de l’expérimentation

Le tableau 1 présente un récapitulatif des buts de l’expérimentation proposée par la DGESCO.

Tableau 1. Notions et buts de l’expérimentation réalisée par la DGESCO

Parcours éducatifs	Valoriser l’agir social des élèves (engagements scolaires et extra scolaires)
	Favoriser l’apprentissage au-delà des disciplines
	Soutenir des formes d’évaluation qualitatives et bienveillantes
Compétences	Formaliser les compétences relatives à l’EAC et au PIIODMEP
	Prendre en compte les compétences sociales

1.1.2 Objectifs de l’évaluation de l’expérimentation nationale

Le protocole rappelle à juste titre l’impossibilité de déterminer les impacts (directs) de l’expérimentation sur les résultats scolaires des élèves. Cette évaluation nécessiterait d’une part une enquête complète combinant recueils de données quantitatives et qualitatives, chose

impossible dans les conditions de temps de la présente étude, d'autre part un temps d'appropriation par les acteurs suffisamment long pour que l'on puisse parler d'« effets ».

Le protocole¹ définit trois objectifs (verbatim) :

- **apprécier les conditions de mise en place de l'application** tout en identifiant les améliorations à apporter au processus expérimental dans une perspective d'extension voire de généralisation ;
- **estimer l'impact de l'application FOLIOS** sur le degré d'adhésion des élèves à la « logique parcours », notamment au regard de leur motivation scolaire et du développement de leur désir d'apprendre ;
- **appréhender la pertinence de l'application au regard ce qui en est attendu du point de vue de l'institution scolaire** : valeurs éducative, pédagogique, sociale voire économique de l'identification et de la « capitalisation numérique » des acquis expérimentiels recensés dans le cadre des parcours.

Ces objectifs correspondent à la globalité du processus d'évaluation, celui-ci étant constitué de l'évaluation intermédiaire réalisée par les chefs de projets académiques, par le bilan de ces évaluations réalisé par la DGESCO et par la présente étude menée par l'IFÉ qui donne un point de vue externe. Le rapport produit par l'IFÉ répond à l'objectif général suivant : appréhender le dispositif dans sa dimension systémique, c'est-à-dire la manière dont les différents acteurs s'approprient, exploitent et se représentent celui-ci.

Notons que l'impact de l'application FOLIOS sur la logique parcours des élèves ne pourra, dans le cadre de cette étude, être estimé qu'au travers des représentations des acteurs chargés de la mise en œuvre du projet. De plus, les temps d'application du projet étant inconnus et vraisemblablement de l'ordre de quelques mois, l'interprétation de l'impact à partir des données glanées pourrait s'avérer captieuse.

1.2 L'équipe

Pour répondre à cette demande, une équipe pluridisciplinaire a été constituée, sous la responsabilité de Catherine Loisy, porteur du projet.

1.2.1 Membres de l'IFÉ-ENS de Lyon

Catherine Loisy, maître de conférences de psychologie, pilote du projet, est actuellement détachée dans l'équipe EducTice-S2HEP de l'IFÉ. Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants. Elle est impliquée dans le programme de recherche sur la pédagogie universitaire numérique, dans le projet I-M@g où elle prépare le parcours « Orientation et numérique »² destiné à former les enseignants du secondaire qui veulent faire travailler leurs élèves sur leur projet d'orientation en accompagnement personnalisé, et dans le dispositif LÉA (Lieux d'éducation associés à l'IFÉ). Elle pilote le projet DevSup soutenu par la Mission Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (MPES) dans le cadre de la rénovation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et le projet ONDES (Opportunités du numérique pour le développement professionnel dans l'enseignement supérieur), réponse à l'appel à projet PEPS-CNRS 2014. Elle est impliquée dans le projet ReVEA (Ressources vivantes pour enseigner et pour apprendre), réponse à l'appel à projet ANR 2013 sous la direction d'Éric Bruillard.

¹ Protocole de l'expérimentation de l'application nationale FOLIOS [projet dont un « document de travail » nous a été transmis]

² Le projet de parcours sur le numérique et l'orientation qui a été déposé s'intitule O-Mp3 « Orientation Moins 3 – Plus 3 ».

Valérie Fontanieu, ingénieur d'étude statisticienne, rattachée à la Direction des Systèmes d'Information (DSI) et plus particulièrement au service informatique TICE de l'IFÉ, collabore aux travaux d'études et d'enquêtes conduits dans les équipes de l'IFÉ. Elle contribue ainsi à la conception des enquêtes et à la réalisation des traitements et analyses statistiques.

Catherine Pérotin est directrice adjointe de l'IFÉ, en charge de l'innovation et du développement. Elle pilote des projets, notamment : études ou création de ressources en réponse à des appels à projets internationaux (projet européen TITA), nationaux (projet robot lycéen, projet « Opéra à l'école »), et des réponses à des demandes de la DGESCO comme le projet I-M@g qui fait l'objet d'une convention avec la DGESCO pour l'accompagnement du programme M@gistère.

1.2.2 Chercheurs n'appartenant pas à l'IFÉ

Fabien Malassingne, est doctorant en sociologie à l'université de Lille 3. Ses recherches portent sur la gestion des ressources humaines dans la fonction publique et plus particulièrement sur l'usage de la compétence. Il codirige un diplôme universitaire « Cadre des ressources humaines dans la fonction publique », et participe en tant que membre de bureau aux activités du GT46 de l'AFS « Formation, qualification, certification ».

1.3 Références des auteurs

Les chercheurs de l'équipe qui contribuent à cette étude, ont déjà, par le passé, participé à des projets qui nourrissent le travail qu'ils réalisent dans le cadre de cette étude.

1.3.1 Projet INO (Identité numérique et orientation)

Cette recherche s'est déroulée de 2011 à 2013 dans le cadre d'une convention entre la DGESCO et l'IFÉ (INRP au départ), pour l'accompagnement du programme de formation des enseignants Pairform@nce.

L'orientation active des élèves étant une préoccupation des politiques éducatives nettement affirmée dans la circulaire de rentrée 2009, le projet INO (Identité numérique et orientation) s'est donné comme but d'interroger la problématique de l'orientation dans le secondaire en s'appuyant sur la démarche portfolio. Le projet de recherche INO tente d'articuler la question de l'orientation à celle de l'identité numérique qui pose des problèmes spécifiques de visibilité et de risques encourus notamment chez les jeunes, en posant comme hypothèse que la construction d'une instrumentation relative à l'identité numérique peut être un atout pour l'orientation et le projet professionnel des élèves à condition qu'on en accompagne la construction.

Les objectifs du projet INO ont été de réfléchir à un support pédagogique et à une scénarisation pour accompagner la construction de l'identité numérique et de l'orientation, en s'appuyant notamment sur un e-portfolio. Les travaux ont été menés en collaboration étroite avec des praticiens pour concevoir, mettre en place, analyser des scénarios pédagogiques permettant de soutenir la construction de l'identité numérique en lien avec l'orientation des apprenants. En lien avec les fondements théoriques sur lesquels nous nous appuyons, le travail entre les équipes de recherche (INRP et laboratoire Praxiling – Université Montpellier 3), les partenaires (Rectorat de l'académie de Montpellier et ONISEP Languedoc-Roussillon) et les enseignants associés visait à répondre aux questions suivantes :

- Les apprenants doivent s'approprier les ressources disponibles sur les métiers : qu'est-ce que s'approprier ces ressources en fonction des différentes étapes de l'éducation et de la formation ?
 - *Le pendant pédagogique est la question : comment accompagner cette appropriation ?*

- Les apprenants doivent développer une attitude réflexive : quelle forme peut-elle prendre en fonction des différentes étapes de l'éducation et de la formation ?
 - *Le pendant pédagogique est la question : comment accompagner ce processus réflexif en s'appuyant sur un e-portfolio ?*
- 3) Les apprenants doivent apprendre à s'appuyer sur autrui, experts et/ou pairs : quelle forme de travail collaboratif peut être mise en œuvre en fonction des différentes étapes de l'éducation et de la formation ?
 - *Le pendant pédagogique est la question : comment soutenir la construction du réseau social et du travail collaboratif ?*

Les travaux ont été conduits en classe de 5^e et en classe de seconde dans les enseignements disciplinaires suivants : technologie en collège ; lettres modernes et anglais en lycée, en impliquant, en plus des enseignants, une conseillère d'orientation psychologue.

Le travail mené de manière collaborative au sein de l'équipe a amené à considérer que l'orientation active implique un travail sur la connaissance de soi (conscientisation de ses goûts, réflexion sur son parcours scolaire...) ; un travail de repérage dans l'offre d'études et de métiers (recherche, stockage, organisation d'informations) ; la construction de choix articulant projet et possibles. Les élèves ont créé leur portfolio personnel. Ils y ont stocké trois types de ressources :

- des informations (par exemple des fiches sur les métiers qu'ils avaient collectées sur différents sites dédiés à l'orientation) ;
- des traces de leurs activités (par exemple, des productions, le résultat de quizz) ;
- des analyses de ces activités, notamment leurs réflexions sur l'articulation de leurs souhaits d'orientation avec leurs aptitudes en lien avec la dimension « connaissance de soi » ; il s'agit de viser la prise progressive d'autonomie cognitive et pour cela, les enseignants impliqués dans le projet ont demandé à leurs élèves de tenir un journal de bord.

En plus du parcours Pairform@nce « Identité numérique et orientation » qui a été livré à la DGESCO, la recherche INO a permis de déboucher sur diverses productions à destination des acteurs de l'éducation et de la formation (e.g. Loisy et Mailles-Viard Metz, 2010), une communication sans acte dans un colloque international, cinq colloques internationaux avec actes, un article dans une revue internationale à comité de lecture (Loisy, 2012a), un chapitre d'ouvrage à visée pédagogique (Loisy, Inza, Bénech, 2012), une invitation à une université d'été CNRS (Loisy, 2013). La recherche INO a été présentée dans deux rapports sur le programme Pairform@nce livrés à la DGESCO (Loisy, 2011 ; Loisy, 2013).

1.3.2 Projet O-Mp3 (Orientation : MOINS 3 – plus 3)

Au lancement du projet, le niveau de seconde a été considéré par les enseignants associés au projet comme un moment problématique. En effet, c'est un moment décisif de l'orientation du fait que l'élève doit faire ses vœux de section. Or, les élèves choisissent massivement la filière S, se représentant que cette filière leur permettra de choisir librement leur passage dans le supérieur. Qu'elle soit motivée par la représentation de la filière S comme la « Voie royale » ou par l'envie de repousser le moment d'un vrai choix, cette situation pose question. Elle interroge la direction d'un établissement qui ne peut matériellement pas gérer ce flux ; les enseignants des filières S qui ont la perception que les élèves qui viennent dans ces filières n'ont pas le niveau requis dans les matières scientifiques ; certains élèves eux-mêmes qui vivent une scolarité difficile soit parce que leurs difficultés sont réelles en filière S (dimension cognitive), soit parce qu'ils vont à contrecœur dans une autre filière (dimension affective).

Une nouvelle équipe a été constituée dans un LéA³, un projet de l'IFÉ⁴ : le LéA Germaine Tillion de Sain Bel. Le choix de l'équipe du LéA a été de mettre en place le projet O-Mp3 (Orientation :

³ <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

MOINS 3 – plus 3), issu du projet INO (Identité numérique et orientation) en classe de seconde, mais en accompagnement personnalisé, un besoin ressenti dans l'établissement en termes d'innovation pédagogique.

Après les phases d'instrumentation des enseignants et d'ajustement du projet, la mise en œuvre du projet issu du projet INO dans ce contexte a amené l'équipe à réinterroger la centration sur la seule année de seconde : même si le choix des vœux en seconde est important, d'autres moments sont décisifs en terminale, or les vœux de filières pour le passage dans le supérieur sont à réaliser tôt dans l'année de terminale et alors même que l'élève est dans le même temps engagé dans la préparation de son baccalauréat. De plus, penser le projet dans la durée de la scolarité « lycée » est en accord avec les fondements théoriques de la construction progressive d'un instrument. Ce changement de perspective (prendre en compte l'orientation sur l'ensemble de la scolarité en lycée) a amené un changement de dénomination : le projet s'est appelé O-Mp3 (Orientation – MOINS 3 – plus 3), nom qui prend en compte la dimension longitudinale de la construction du projet d'orientation en lycée.

Les enseignants impliqués dans le projet ont défini collectivement les objectifs pour les trois niveaux de lycée ; pour chacun de ces niveaux, ils ont proposé des scénarios instrumentés adaptés à la construction progressive des compétences à s'orienter des élèves. Les ressources produites vont alimenter la construction du parcours M@gistère en projet :

- scénarios pédagogiques pour les niveaux de seconde, de première, de terminale décrivant les objectifs des séances, les ressources de l'enseignant pour construire et mener la séance, les ressources pour les élèves, les ressources pour la classe, des activités ;
- scénarios pédagogiques de longueurs variées pour le niveau seconde : du scénario minimum de trois séances permettant de poser la question de l'orientation pour des enseignants qui voudraient consacrer un temps minimal à l'orientation pendant leur temps d'accompagnement personnalisé, au scénario long sur l'année pour les enseignants non disciplinaires (EPS, par exemple), en passant par une taille intermédiaire, la plus fréquente chez les enseignants associés au projet qui sont des enseignants disciplinaires mais qui considèrent que la construction de l'instrument passe par un temps long ;
- ressources afférentes et réflexion sur l'implication des parents dans le projet.

En termes de production, une formation interne aux enseignants de l'établissement a été préparée et réalisée par l'équipe des enseignants associés au LéA. Au niveau de l'établissement, le projet a été diffusé au niveau des collègues en réunions de prérentrée, en Conseil pédagogique en présence de l'IA-IPR référent, aux Journées Portes ouvertes aux parents d'élèves, en Conseil pédagogique de fin d'année.

Au niveau de la diffusion en direction des acteurs de l'éducation et de la formation, le projet a été présenté au *Printemps de l'innovation* à Lyon en mars 2013, aux *Journées nationales de l'innovation* à Paris en mars 2013, à la *Conférence nationale Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information* co-organisée par l'IFÉ, l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et la DGESCO à Lyon en mai 2013. L'équipe d'enseignants a été sollicitée pour diffuser le projet sur la plateforme Acad'Innov' de l'académie de Rouen (Heili, Inza et Loisy, 2013). Il sera présenté au Salon virtuel de l'ONISEP à Paris en octobre 2014. Au niveau scientifique, le projet O-Mp3 a fait l'objet d'une présentation dans un séminaire interne de laboratoire (Loisy, 2014).

⁴ Les LéA sont définis dans le programme scientifique de l'IFÉ comme des lieux à enjeux d'éducation, rassemblant un questionnement des acteurs, l'implication d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet dans la durée. Il s'agit de considérer l'éducation comme un fait social total et de fonder des recherches en éducation sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. Le dispositif LéA vise également la diffusion des savoirs et des résultats issus de ces recherches et leur mise à disposition en formation initiale et continue des professeurs, des éducateurs et des chercheurs. Le dispositif repose sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation.

1.4 Présentation du rapport

1.4.1 Objectifs de la présente étude

Les objectifs de l'évaluation de l'expérimentation nationale peuvent être déclinés en processus de l'expérimentation, résultats repérables, et éventuelles implications d'ordre conceptuel.

Les deux premiers correspondent à l'étude du processus et de ses résultats et se déclinent ainsi :

- Définir les actions et activités pendant les différentes phases de la mise en œuvre du dispositif (information initiale sur le dispositif et adhésion des acteurs ; lancement du projet dans les établissements ; fonctionnement normalisé ; résultats) ;
- Définir le jeu d'acteurs autour de l'action selon trois configurations.

Le tableau 2 présente les configurations qui seront explorées a priori dans le cadre de cette étude exploratoire réalisée sous la responsabilité de l'IFÉ.

Tableau 2. Les quatre thématiques identifiées pour l'étude réalisée par l'IFÉ et les objectifs associés, en fonction des acteurs impliqués dans le dispositif⁵

	Information et choix du dispositif	Mise en place / premières séances	Fonctionnement actuel	Outputs / résultats de l'expérimentation
Chef de projet / chef d'établissement	<ul style="list-style-type: none">- Evaluer les informations transmises / reçues : origine, mode, ressources, perception- Identifier les raisons de l'adhésion au projet	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les modes d'accompagnement- Repérer une chronologie de la mise en place organisationnelle (ressources, actions et acteurs impliqués)	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les modes d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les résultats déclarés
Chef d'établissement / praticiens (enseignants et/ou autres acteurs de la mise en œuvre de l'expérimentation avec les élèves)	<ul style="list-style-type: none">- Identifier le mode de sélection des praticiens	<ul style="list-style-type: none">- Identifier le statut des praticiens- Repérer une chronologie de la mise en place organisationnelle (ressources, actions et acteurs impliqués)	<ul style="list-style-type: none">- Définir des rôles dans l'expérimentation et leur reconnaissance éventuelle	<ul style="list-style-type: none">- Remontée du processus d'évaluation
Praticiens / élèves	<ul style="list-style-type: none">- Identifier le mode de sélection des élèves / des classes	<ul style="list-style-type: none">- Repérer la date de démarrage effectif de l'expérimentation	<ul style="list-style-type: none">- Définir des rôles dans l'expérimentation et leur reconnaissance éventuelle Identifier les modes d'évaluation- Faire définir les pratiques	<ul style="list-style-type: none">- Identifier des résultats de production et d'intermédiation

Concernant le troisième objectif, nous tenterons d'identifier l'évolution de certaines valeurs associées au projet portées par les acteurs, en particulier :

- Evaluation : nous posons comme hypothèse que FOLIOS peut être un levier pour une évaluation plus formative, prenant davantage l'élève dans sa globalité, et plus centrée sur le processus de développement et non seulement sur les productions des élèves ;

⁵ Certaines configurations ne sont pas explorées a priori : chef de projet / praticiens (s) ; chef de projet / élèves ; chef d'établissement / élèves ; praticiens / non praticiens...

- Interactions : nous posons comme hypothèse que FOLIOS peut être un levier pour des interactions dans lesquelles l'élève est considéré comme co-acteur de son développement.

Nous attirons cependant l'attention des lecteurs sur le caractère expérimental de cette étude concernant les données et les analyses qui seront réalisées vis-à-vis de ce troisième objectif. En effet, le faible espace-temps entre le début annoncé de la mise en œuvre (décembre 2013 ou janvier 2014) et le moment de l'évaluation (mai 2014) incite à la prudence.

1.4.2 Présentation du plan du rapport

La partie 1 est la présente introduction qui présente l'interprétation de la demande par l'IFÉ en particulier les objectifs qui ont été fixés, l'équipe pluridisciplinaire mise en place pour travailler sur le projet, les références d'auteurs en lien avec le projet, et le plan de ce rapport.

La partie 2 présente les fondements conceptuels et méthodologiques sur lesquels s'appuient les auteurs du présent rapport. Elle présente notamment les cadres que l'équipe a mobilisés pour sa recherche : les notions d'orientation active et d'approche par compétence, la démarche portfolio au cœur du développement de la personne. Elle décrit la méthodologie en fournissant l'organisation générale du recueil, la collecte de données réalisée, les méthodes d'analyse mises en œuvre, et une vision détaillée du déroulement de la collecte.

La partie 3 présente le retour de l'enquête : retour général des questionnaires, et une revue de quelques caractéristiques des répondants

La partie 4 concerne les résultats de l'enquête en ligne. Elle développe les représentations des répondants sur la manière dont l'information a circulé en amont du dispositif, et comment s'est effectué le démarrage du projet dans les établissements et dans les classes. La perception de leur rôle par les pilotes académiques du projet et par les chefs d'établissement est traitée afin d'éclairer les stratégies managériales. La mise en œuvre dans les classes est un point important : du côté de l'élève, on s'intéresse au public réellement visé par la mise en place du projet dans les établissements, à ce que les élèves produisent, et aux évaluations mises en place ; du côté de l'enseignant, on s'intéresse aux ressources qu'ils mobilisent dans le cadre du projet et à l'existence d'une évaluation interne de la mise en œuvre de l'expérimentation. Les effets du dispositif sur les pratiques pédagogiques sont vus au travers de ce que les enseignants perçoivent sur eux-mêmes et de ce que les chefs d'établissement perçoivent, mais aussi sur le fait que des partenariats soient noués. L'estimation du projet par les acteurs en établissement est faite à travers quatre critères : l'information préalable, les conditions d'expérimentation, la mise en œuvre, l'évaluation du dispositif. L'estimation du projet par les chefs de projet académiques est traitée à part, compte tenu de leur rôle spécifique. Enfin, les répondants devaient répondre quant à leur souhait de poursuivre l'expérimentation.

La partie 5 est une synthèse de résultats de l'enquête qui pointe un certain nombre de points de vigilance. Le rapport se termine par les conclusions générales et il fournit des pistes de réflexion pour la poursuite du projet.

2 Contexte, théories mobilisées, méthodologie

2.1 Contexte de l'étude

Si, dès les années 1990, des textes mentionnaient déjà l'éducation à l'orientation, celle-ci a pris récemment une place accrue dans les textes institutionnels. La construction du projet d'orientation est clairement spécifiée dans la compétence 7 du Socle commun de connaissances et de compétences, désigné ci-après sous l'abréviation « socle commun » qui présente les sept compétences de tout élève en fin de scolarité obligatoire et dont la maîtrise est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB) depuis 2011. La circulaire Préparation de la rentrée 2009 a souligné des éléments importants : en parlant d'éducation active, ce texte a mis l'accent sur la prise en charge, par l'apprenant, de son orientation, celui-ci doit participer activement à la construction de connaissances sur les métiers et à la réflexion sur lui-même, sa personnalité, ses goûts, ses possibilités d'orientation scolaire et de métier : l'élève est l'acteur de son parcours d'orientation. Pour autant, le rôle des équipes éducatives n'en est pas amoindri puisqu'elles doivent l'accompagner dans cette construction, l'aider dans sa réflexion sur les possibilités qui lui sont offertes pour s'orienter et sur lui-même, « combattre les phénomènes d'autocensure... renforcer l'estime de soi » tout en associant les familles à l'élaboration du projet. Plus récemment, le rapport de la concertation nationale « Refondons l'école de la République » à l'initiative du Ministère de l'Éducation nationale (Dulot, 2012) recommande des changements vis-à-vis de l'orientation (de la souplesse dans les choix d'orientation, une certaine liberté donnée aux familles...), mais surtout il pose que l'École doit aider chaque élève à trouver sa voie en passant d'une orientation subie à une orientation choisie impliquant une préparation « tout au long de la scolarité » (page 40). L'expérimentation nationale FOLIOS s'inscrit dans les priorités de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école. L'expérimentation FOLIOS vise également les parcours artistiques, ce que nous pouvons situer dans une approche globale du développement de la personne

2.2 Fondements théoriques mobilisés

Les questions posées par le projet relèvent de disciplines distinctes. Ainsi, nous convoquons des notions travaillées en éducation, en psychologie cognitive et en sociologie.

2.2.1 L'éducation à l'orientation

L'éducation à l'orientation se fonde sur la perception que l'environnement est mouvant (Pelletier et Dumora, 1984) ; dans ce contexte, il s'agit de faire acquérir à l'élève une compétence susceptible de le rendre capable d'analyser les éléments de soi et la structure du monde environnant afin de développer des stratégies d'ajustement. Précisément, il est demandé à l'élève de collège de s'investir dans son projet d'orientation. Le palier 3 de la compétence 7 'L'autonomie et l'initiative' du Livret personnel de compétences (LPC) mentionne que l'élève doit être « acteur de son parcours de formation et d'orientation ». Pour cela, il est attendu de lui qu'il se familiarise avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ; qu'il connaisse les parcours de formation correspondant à ces métiers et les possibilités de s'y intégrer ; qu'il sache s'autoévaluer et qu'il soit capable de décrire ses intérêts, ses compétences et ses acquis.

Selon l'épistémologie constructiviste, la connaissance a un caractère construit (Piaget, 1936). Les processus constructifs sont consubstantiels de l'activité productive : l'activité productive vise l'atteinte d'objectifs par des tâches ; elle sous-tend l'activité constructive qui permet l'ouverture du champ des possibles et le développement du sujet. L'élève est considéré comme un sujet capable au sens de Rabardel (2005) : sujet en devenir, il est acteur de son propre mouvement et de ses dynamiques d'évolution. Le sujet capable modèle notamment ses systèmes de ressources et de valeurs, ce qui influe sur ses conditions d'activités pour le futur. Les ressources, qu'elles soient internes (propres à l'élève, par exemple) ou externes (dans la situation scolaire, par exemple), donnent forme aux différents rapports au monde. Selon Rabardel, trois types de rapports sont en jeu : le rapport aux objets de l'activité, le rapport aux autres sujets, et le rapport à soi-même. En lien avec les travaux de Rabardel, le développement peut être modélisé comme sur la figure 1 (Loisy, 2012a).

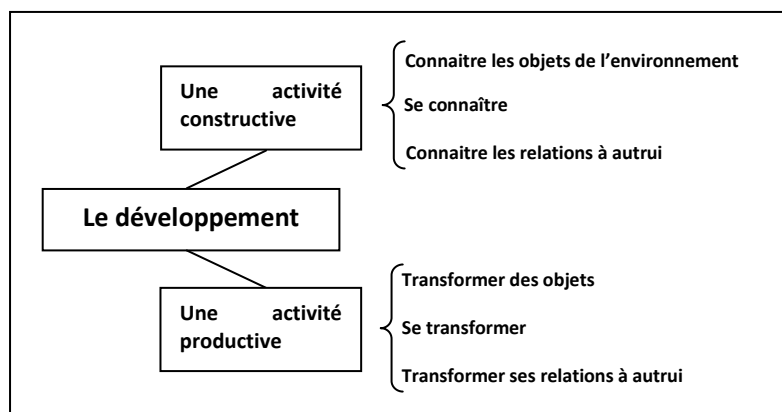


Figure 1. Le développement du sujet (Loisy, 2012a).

La production de ressources tangibles est un élément essentiel du développement à la fois pour apprendre à utiliser les objets de l'environnement et pour les connaître : apprendre à rechercher et à sélectionner les ressources disponibles sur l'orientation, mais aussi, au besoin, les recomposer, en concevoir. La connaissance et la gestion de soi doivent également être mises au travail. Par ailleurs, l'histoire du sujet s'articule à celle des groupes sociaux avec lesquels il noue des relations ; il lui faut apprendre à gérer les dimensions dans lesquelles autrui est partie prenante. La construction du projet d'orientation passe par une réflexion sur soi : l'élève doit pouvoir à la fois conscientiser les formes identitaires qui lui paraissent souhaitables et identifier les activités et interactions susceptibles de lui permettre de se construire dans ces formes (Guichard et Huteau, 2005).

2.2.2 L'approche par compétence

Une des spécificités de l'accompagnement de l'orientation de l'élève par l'enseignant réside dans le fait que celui-ci peut difficilement s'appuyer sur la transmission de savoirs ; il repose généralement sur une approche par compétence.

Les chercheurs du domaine s'entendent sur le fait qu'on parle de compétences pour désigner un réseau intégré et fonctionnel de ressources qui peut être mobilisé en actions finalisées dans des familles de situations (e.g. Allal, 2000). Trois points sont mis en exergue : la compétence comme système, son caractère opératoire, sa contextualisation à des familles de situations. Considérer la compétence comme un système opératoire dans un contexte amène à postuler que, pour qu'il y ait construction de compétences, une formation doit reposer sur la mise en place de situations réelles et objectivées, qui conservent une certaine spécificité par rapport aux objectifs visés, et dans lesquelles les ressources mobilisées soient articulées et non pas dissociées (Loisy, 2012b). Ainsi, l'entrée par les compétences se défend du point de vue du développement du sujet.

En revanche, sur le plan pédagogique, la mise en place de situations favorisant la construction de compétences est difficile et il est fréquent d'observer une incohérence entre des définitions officielles plutôt généreuses de la compétence et des programmes d'études dans lesquels la notion de compétence se trouve réduite à un objectif de premier niveau, la réalisation d'une tâche simple (Jonnaert *et al.*, 2004). Les stratégies de formation par compétences les plus efficaces combinent la contextualisation et la dimension collaborative (Schroeder *et al.* 2007), auxquelles nous ajoutons la dimension réflexive.

Si l'on se place du point de vue de l'évaluation des compétences mises au travail, les choses sont également complexes. La compétence étant un processus en évolution, son évaluation pose des questions professionnelles spécifiques puisqu'il s'agit d'évaluer quelque chose en voie de construction, en quelque sorte un potentiel cognitif. La littérature (e.g. Allal, 1999) fournit des pistes intéressantes, mais difficiles à mettre en œuvre :

- Une évaluation dynamique et interactive du potentiel avec observation de compétences émergentes, observation des transformations « *sur le vif* » lors d'interactions ;
- L'implication de l'apprenant dans le processus d'évaluation avec autoévaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation ;
- Une évaluation authentique en situation, c'est-à-dire dans des situations dans lesquelles la compétence est effectivement mobilisée, et par portfolio (insertion de différentes facettes d'une compétence, réflexions, etc.).

Du point de vue de la sociologie, la compétence recouvre des approches spécifiques. On peut ainsi citer des caractéristiques particulières données par Merchier et Phare (1992) au jugement de la compétence : interactivité, normativité et rétrospectivité. Dans cette perspective, la notion de compétence présente certes une dimension technique et liée à l'acte d'apprentissage ou à l'acte de production, mais également une dimension sociale liée à l'évaluation réalisée par les pairs, les prescripteurs et les autorités éventuelles. La formalisation des compétences, au travers d'un portfolio notamment, constitue donc pour l'élève-individu un segment d'identité reconnue par l'institution scolaire, en marge de l'identité dominante par la notation et la catégorisation des élèves. L'intégration dans un outil de type portfolio pose également la question des compétences acceptables, à la fois sur le critère de cohérence logique et sur le critère de norme sociale (par exemple, une activité illicite et ses résultats ne sont pas transformables en compétences).

2.2.3 La démarche portfolio au cœur du développement de la personne

L'orientation active participe, comme on l'a montré *supra*, de la construction de compétences définies dans le socle commun. La construction de compétences est vue comme le développement d'une instrumentation : pour cela, l'élève doit produire (donc être actif) et construire (donc être dans une démarche réflexive). La mise en œuvre d'une démarche portfolio s'accorde avec cette double dimension de la démarche instrumentale : l'élève produit des éléments dont il garde une « trace », il analyse ces traces pour construire progressivement son projet d'orientation. La démarche est socialisée : partage avec l'équipe éducative, mais aussi avec des pairs, et d'autres acteurs de son orientation.

Le portfolio, collection de documents et de réflexions que le sujet récolte et organise, soutient son développement :

- le portfolio prend forme dans un « objet-portfolio » que le sujet conçoit et développe lui-même ; Layec (2006) montre comment des étudiants se forment aux méthodologies et outils proposés tout en pilotant leur démarche portfolio ;
- la principale fonction du portfolio est l'analyse réflexive de son auteur sur lui-même et sur ses propres activités (Allal, 1999) ;
- le portfolio peut être utilisé dans des espaces plus ou moins ouverts (privé/semi-public/public), permettant de ménager des possibilités d'échanges à différents niveaux, avec différents

acteurs ; les espaces semi-publics permettent à des personnes choisies d'être partie prenante de l'activité en vue d'échanges constructifs.

La version numérique, e-portfolio, ne change pas fondamentalement la démarche. Elle offre un espace de stockage important, une grande maniabilité, une facilité d'organisation-réorganisation des données stockées, un transfert aisé d'un espace à un autre, des possibilités d'ouverture quasi infinies. Elle permet de stocker des documents de divers formats (documents écrits, photographies, documents sonores, vidéos...). Elle permet d'utiliser les instruments d'annotation, comme les tags. Un des risques, cependant, avec la version numérique des portfolios est que, en lien avec la visibilité offerte, le sujet se centre essentiellement sur la présentation de soi en occultant la dimension réflexive (Loisy, *et al.* 2011).

La démarche portfolio est aussi adaptée au développement de la personne prise dans sa globalité, un élément fondamental de l'approche psychologique développementale du sujet. Ainsi, toutes les activités de la personne (en l'occurrence, les activités artistiques dans le cadre de l'expérimentation FOLIOS) sont inter-reliées dans le développement du sujet.

2.3 Méthodologie

Les contraintes méthodologiques sont avant tout imputables à des questions temporelles (temps de l'expérimentation et temps de l'évaluation). Du fait de ces contraintes, n'a été retenu que le recueil de données par questionnaire car il était impossible de mettre en place des méthodes d'enquêtes extensives (entretiens, par exemple), ni des méthodes de contrôle (analyse en double aveugle, par exemple).

Toutes les académies concernées par la mise en place de l'expérimentation FOLIOS ont été destinataires du questionnaire qui a été transmis par la DGESCO à l'ensemble des équipes via les responsables de projet académiques...

2.3.1 Organisation générale du recueil de données

La figure 2 représente les différents acteurs⁶ impliqués dans le projet, ainsi que les recueils de données en lien avec les questions de recherche et la population.

⁶ Un étudiant a également été recruté comme vacataire pour la réalisation d'une partie des entretiens et pour la transcription de l'ensemble des entretiens.

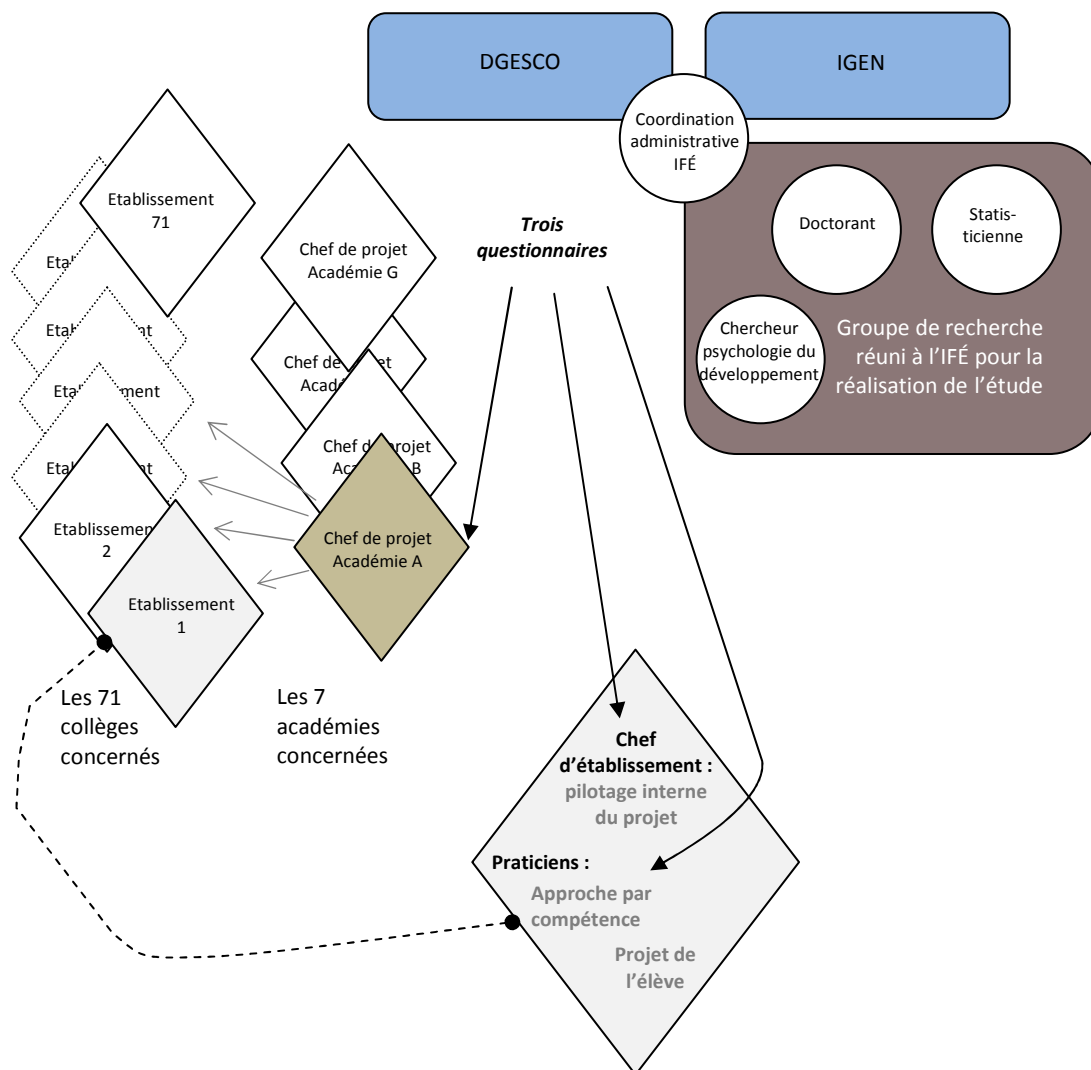


Figure 2. Acteurs impliqués dans la recherche IFE et organisation du recueil de données

2.3.2 Population de l'enquête

2.3.2.1 Répartition géographique des académies concernées

Sept académies sont concernées par l'expérimentation. Elles sont représentées sur la figure 3.

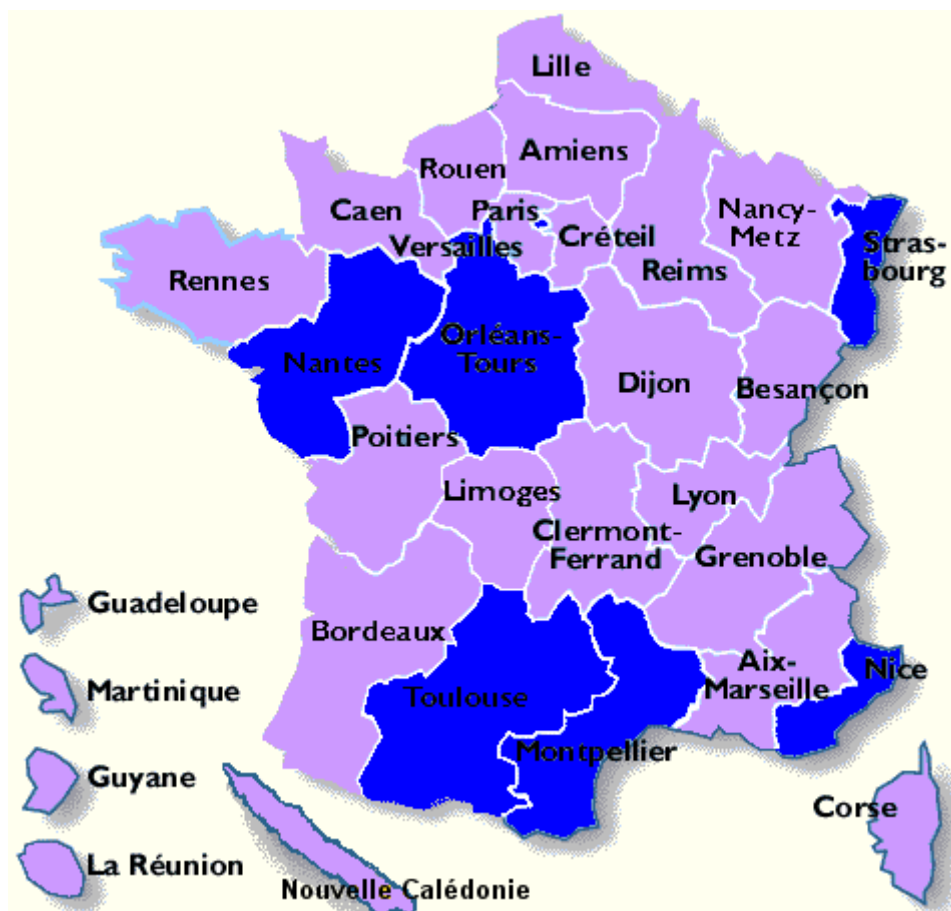


Figure 3. Ensemble des académies concernées par l'expérimentation FOLIOS pendant l'année 2013-2014

2.3.2.2 Population

A priori, l'ensemble des parties prenantes de l'expérimentation pouvait être intégrée à la population évaluée (notamment les élèves), mais les contraintes de l'étude, notamment temporelles, nous ont conduits à cibler certaines populations en particulier. Lors du travail préparatoire, nous avons identifié trois populations-cibles : les chefs d'établissements, les « praticiens » (enseignants, professeurs-documentalistes, conseiller d'orientation-psychologues –COP–, etc.), et les chefs de projets académiques. Pour chacune de ces trois populations, un questionnaire spécifique a été préparé.

Les trois populations possèdent des variables d'identification communes :

- Académie
- Ancienneté dans la fonction

Ces trois populations constituent la population interrogée lors de l'étude. Les parties prenantes à l'expérimentation non présentes dans la population interrogée pourront néanmoins apparaître indirectement, par les réponses des répondants.

2.3.3 Méthode retenue

L'enquête menée par l'IFÉ s'est déroulée en une seule phase. Le recueil de données comportait trois questionnaires, chacun spécifique aux populations définies supra. Les questionnaires ont été administrés par voie électronique : administration en ligne avec le serveur d'enquête *Limesurvey*.

La DGESCO qui assurait le suivi de la passation du questionnaire s'est attachée, par des relances, à obtenir un maximum de réponses.

Les données ont été traitées (codage) puis analysées en une phase d'analyse primaire (analyse des données quantitatives) et une phase secondaire (analyse qualitative des discours).

2.3.3.1 Thématiques de questionnement et précautions

Le tableau 3 présente les choix de thématiques choisis dans la présente étude, en lien avec les fondements théoriques mobilisés.

Tableau 3. Choix de thématiques pour l'étude réalisée par l'IFÉ

Thématiques	Items de questionnement	Référents conceptuels
Adoption du dispositif	Information préalable Mode de décision et d'adoption (adhésion, choix expérimentation, choix périmètre) Fonctions déclarées des acteurs	Rôles et stratégies des acteurs du dispositif (construction et/ou bricolage organisationnel)
Appropriation du dispositif	Démarrage (date, mode) Accompagnement des acteurs (chef d'établissement par chef de projet, praticien par chef d'établissement, élèves par praticiens) Actions mises en œuvre	Insertion dans la forme scolaire Accompagnement des acteurs face à la complexité Curriculum formel, curriculum réel
Effets du dispositif	Evaluation académique (items questionnés : existence de l'évaluation, modes de l'évaluation).	Pour tous : choix dans l'objet et les modes d'évaluation
	Evaluation interne à l'établissement (items questionnés : existence de l'évaluation, information préalable, organisation, réalisation, accompagnement)	Dimension sociale de la compétence
	Auto-évaluation des pratiques pédagogiques et partenariales	Réflexivité
	Auto-évaluation de son projet par l'élève	Portfolios et pouvoir d'agir

Ces thématiques de questionnement alimentent la construction d'items adaptés aux différents publics

L'expérimentation ayant débuté récemment, nous sommes conscients que le recul sur la pratique est rendu difficile. Le critère du *temps contraint* impacte la méthode et les buts de l'enquête. Ainsi, notre but est davantage d'identifier les manières de s'approprier l'outil plutôt que les résultats opérationnels découlant de sa mise en œuvre.

2.3.3.2 Méthode d'analyse

Les données de l'enquête ont été exportées et vérifiées. Deux réponses ont été notamment exclues car les répondants n'avaient pas opté pour le questionnaire les concernant.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un traitement statistique des données :

- Les données quantitatives ont ensuite été traitées en définissant au minimum la répartition (par option de réponse, en quartile ou avec une moyenne selon les cas de figures) ;
- Les données qualitatives ont été analysées et classées en fonction de catégories de réponses.

Dans un second temps, nous avons réalisé une analyse des données :

- Les données quantitatives et qualitatives classées ont été analysées de manière croisée, en fonction des hypothèses issues du traitement et d'analyse préalable au questionnaire.
- Les données qualitatives riches (sur lesquelles aucun classement n'a été effectué) ont été analysées séparément sur le plan discursif.

2.3.4 Déroulement du recueil de données

2.3.4.1 *Calendrier d'exécution*

La mission a été lancée en janvier 2012. Le tableau 4 présente les phases de la réalisation du projet.

Tableau 4. Phases de réalisation de l'étude réalisée par l'IFÉ

	Avril	Mai	Juin	Juillet
Etape de l'étude réalisée par l'IFÉ	Préparation de la méthodologie	Préparation de trois questionnaires Présentation de la méthodologie au séminaire national	Ouverture des questionnaires Traitement des réponses aux questions fermées des questionnaires	Remise d'une première note Rédaction du rapport de l'étude pilotée par l'IFÉ

2.3.4.2 *Description des étapes de la réalisation*

Déroulement de l'enquête par questionnaire

- Début avril : constitution de l'équipe ;
- Le 14 avril : réunion en présentiel à l'IFÉ pour préparer la méthodologie générale ;
- Courant avril : finalisation de la méthodologie et envoi de ce document par Catherine Pérotin à Nicolas Torres, adjoint au chef de bureau, Bureau de l'orientation ;
- Le 14 mai : présentation de l'étude prévue par l'IFÉ au séminaire FOLIOS - Lycée Jean Zay, Paris (Catherine Loisy et Fabien Malassingne)
- Courant mai : finalisation des questionnaires ;
- Du 6 au 20 juin : ouverture des questionnaires aux répondants ;
- Fin juin : traitement des réponses aux questions fermées et rédaction de la note ;
- Le 3 juillet : livraison de la note comportant les principaux résultats statistiques ;
- Début juillet : rédaction du rapport ;
- Le 20 juillet : remise du rapport.

3 Le retour de l'enquête

3.1 Retour des questionnaires

3.1.1 Retour général des questionnaires

La figure 4 présente les dates de retour des questionnaires complets pendant la durée d'ouverture de l'application Limesurvey. Le lancement officiel du recueil de données a eu lieu le 7 juin, une première relance a eu lieu le 14 juin, une seconde le 18 juin.

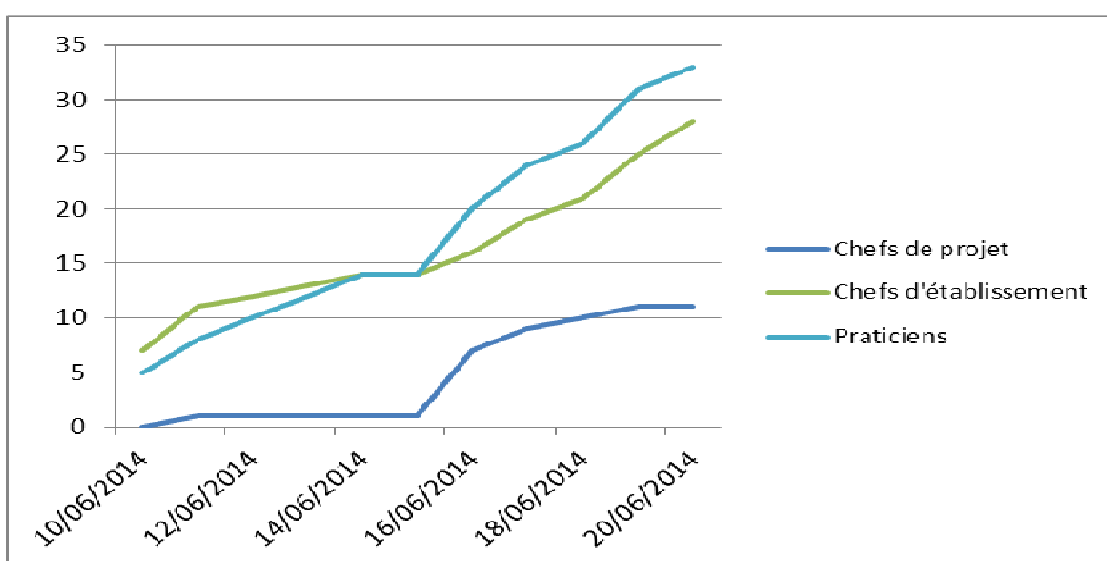


Figure 4. Le retour des questionnaires mis en place par l'IFÉ.

Le tableau 5 présente les réponses obtenues par académies et par questionnaires.

Tableau 5. Réponses par académie et par questionnaire

Académie	Chefs de projets académiques	Chefs d'établissements	Praticiens	Total/Académie
Nantes	2	2	0	4
Orléans	1	3	7	11
Montpellier	2	6	4	12
Nice	1	4	8	13
Paris	0	3	3	6
Strasbourg	2	6	6	14
Toulouse	2	4	5	11
Total/statut	11	28	33	71

Au total, 71 répondants ont participé à l'enquête. Des disparités apparaissent en fonction des académies, mais elles peuvent s'expliquer par le démarrage décalé de la mise en œuvre de l'expérimentation FOLIOS dans les académies.

Parmi les répondants, 33 sont chargés de la mise en œuvre au niveau des classes. Il ne nous a pas été possible de recueillir le nombre précis de praticiens concernés par l'expérimentation, nous ne pouvons donc pas déterminer un pourcentage de répondants par rapport aux praticiens impliqués.

Concernant les chefs d'établissements, nous avons obtenu 28 réponses sur les 71 établissements concernés ; ce qui fait un pourcentage de 39%.

Au total, 11 réponses ont été fournies au questionnaire destiné aux chefs de projet, mais ce chiffre masque probablement des erreurs : deux répondants ont indiqué être « principal » ou « principal adjoint », il s'agit probablement d'une erreur de questionnaire (les trois questionnaires ont été transférés aux chefs de projets académiques et aux chefs d'établissement). Nous relevons qu'aucune réponse émanant des chefs de projet de l'académie de Paris n'a été recueillie.

3.1.2 Les domaines d'activité des répondants chefs de projet

Les chefs de projets sont, pour la plupart, IA-IPR ou IEN. Dans la figure 5, ils sont présentés par domaines d'activité (domaine artistique, domaine de l'orientation, domaine numérique, autre).

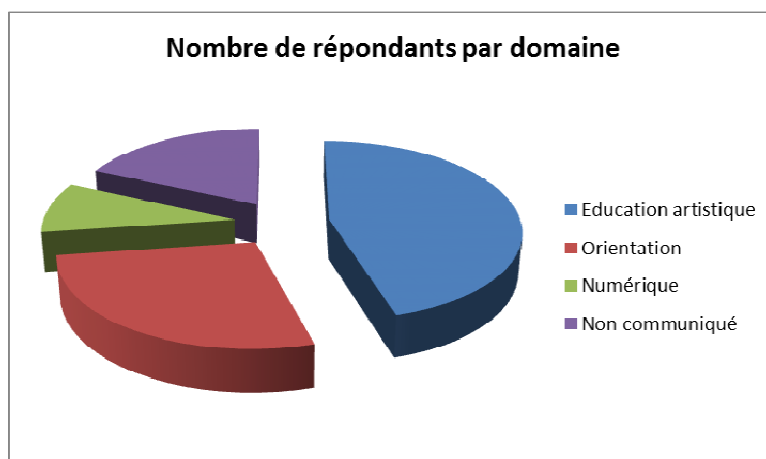


Figure 5. Les répondants chefs de projet par domaine d'activité

Les chefs de projets ayant répondu au questionnaire interviennent dans le domaine de l'éducation artistique pour 5 d'entre eux, de l'éducation musicale pour 3 d'entre eux. L'un des répondants est délégué aux actions numériques ; nous ne connaissons pas sa discipline d'origine.

3.1.3 Les caractéristiques des répondants praticiens

Les praticiens qui ont renseigné le questionnaire sont, dans une grande majorité des enseignants comme le montre la figure 6. Les répondants « autres » sont personnel de direction pour deux d'entre eux (à moins qu'ils ne se soient trompés de questionnaire) et AED pour l'un d'entre eux

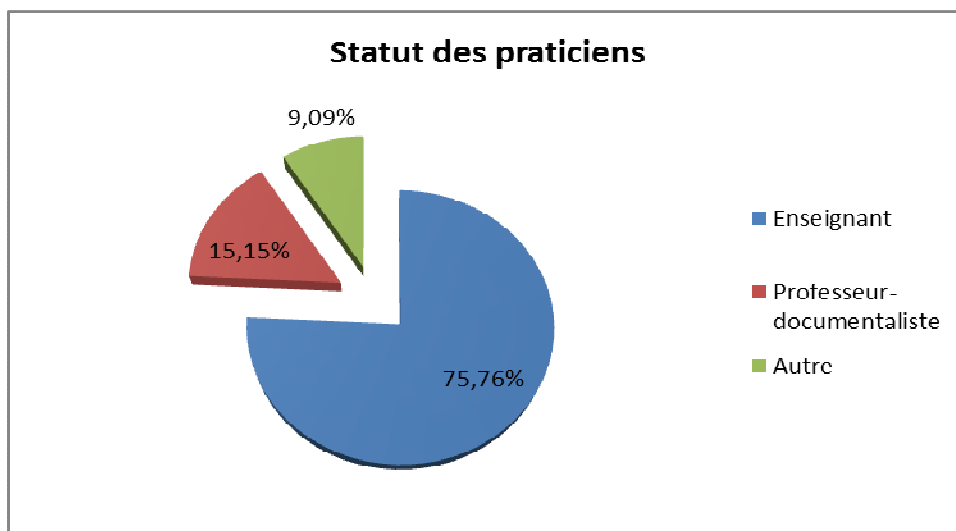


Figure 6. Statut des personnes chargées de la mise en œuvre

La majorité des répondants (49%) a une ancienneté générale dans sa fonction de 10 ans à moins de 20 ans.

En revanche, un résultat nous a paru plus surprenant : la majorité des répondants praticiens exerce depuis moins de 5 ans dans l'établissement où il a été impliqué dans l'expérimentation FOLIOS. Comme le montre la figure 7, le nombre de praticiens impliqués dans le projet semble inversement proportionnel à l'ancienneté dans l'établissement.

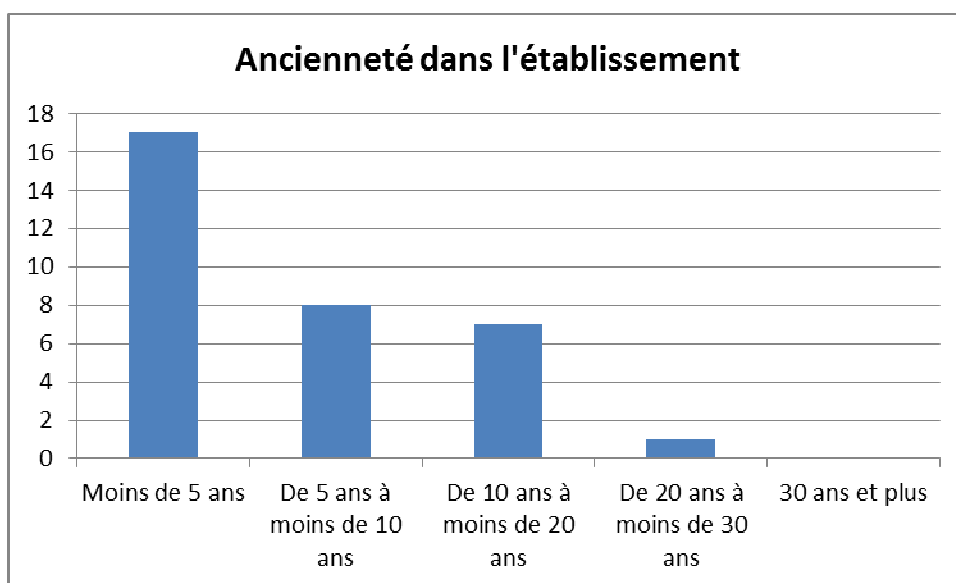


Figure 7. Ancienneté dans leur établissement des répondants impliqués dans la mise en œuvre du projet FOLIOS

Un autre résultat, qui va dans le sens de nos interrogations, est à noter : près d'un praticien sur trois déclare ne pas avoir choisi de conduire l'expérimentation par lui-même, mais avoir été désigné.

3.1.1 Les disciplines des enseignants impliqués dans l'expérimentation

Les enseignants impliqués dans l'expérimentation qui ont renseigné le questionnaire représentent une diversité de disciplines comme montre la figure 8.

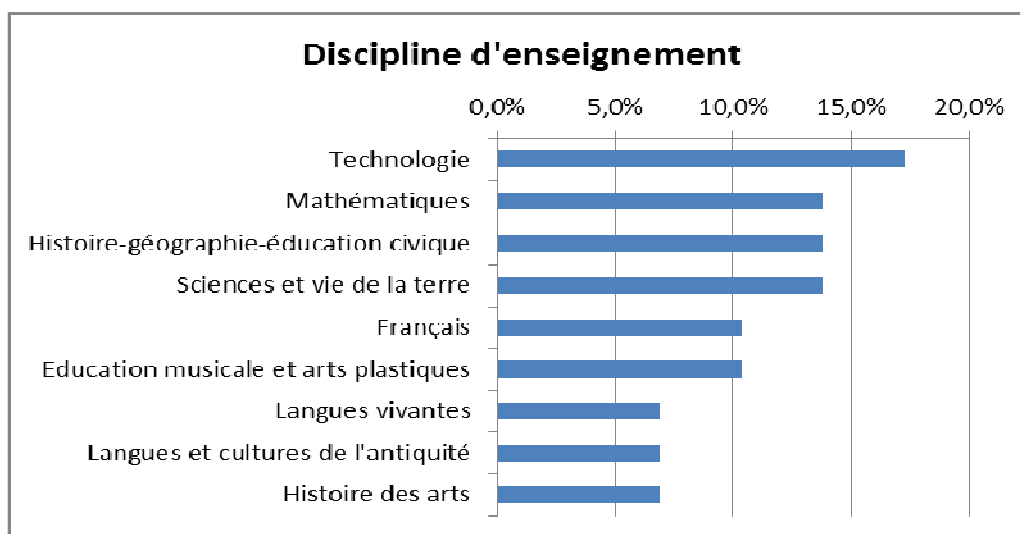


Figure 8. Réponses à la question « Quelle est votre discipline d'enseignement ? » (En %)

La plupart des répondants (56%) réalise l'expérimentation dans le cadre d'enseignements interdisciplinaires ; pour un bon tiers des répondants, l'expérimentation est réalisée dans le cadre de leur enseignement disciplinaire (38%), mais rarement dans le cadre d'autres enseignements et jamais dans le cadre de dispositifs spécifiques.

3.1.2 Les caractéristiques des répondants chefs d'établissement

Les chefs d'établissement qui ont répondu au questionnaire, sont principaux de collège (82%) ou principaux adjoints. Les réponses montrent que 75% des répondants chefs d'établissement exercent cette fonction depuis moins de 10 ans, mais il faut rappeler que l'expérimentation se déroule en collège et que c'est souvent en collège que les chefs d'établissement débutent cette fonction. Si 79% d'entre eux est dans l'établissement depuis moins de 5 ans, en revanche, aucun répondant n'est dans l'établissement depuis plus de 10 ans, ce qui serait effectivement contraire aux règles qui sévissent dans les procédures de mutation.

3.2 Discussion sur le retour des questionnaires

Les questionnaires ont été disponibles sur l'application Limesurvey pendant deux semaines. Le taux de retour est plutôt satisfaisant sur cette période contrainte. Les relances envoyées par la conseillère auprès de la directrice générale de la DGESCO ont été efficaces, car on observe qu'elles ont été suivies, à chaque fois, d'une augmentation du nombre de réponses.

Concernant les personnes chargées de la mise en œuvre du projet avec les élèves, il s'agit le plus souvent d'enseignants qui arrivent dans l'établissement. Même si les répondants ont, pour la plupart, entre 10 et 20 ans d'ancienneté dans le métier, nous trouvons étonnant que l'expérimentation échoue aux enseignants arrivés le plus récemment dans l'établissement. Il nous semble toucher ici un point sensible sur lequel nous souhaitons attirer l'attention des porteurs du projet, qu'ils soient de la DGESCO ou de l'IGEN, des chefs de projet et des chefs d'établissement.

4 Résultats de l'enquête

4.1 La circulation de l'information en amont du dispositif

4.1.1 Les informations à destination des chefs de projet

Les figures 9, 10 et 11 présentent les réponses concernant la manière dont ont transité les informations lors de la mise en place du projet.

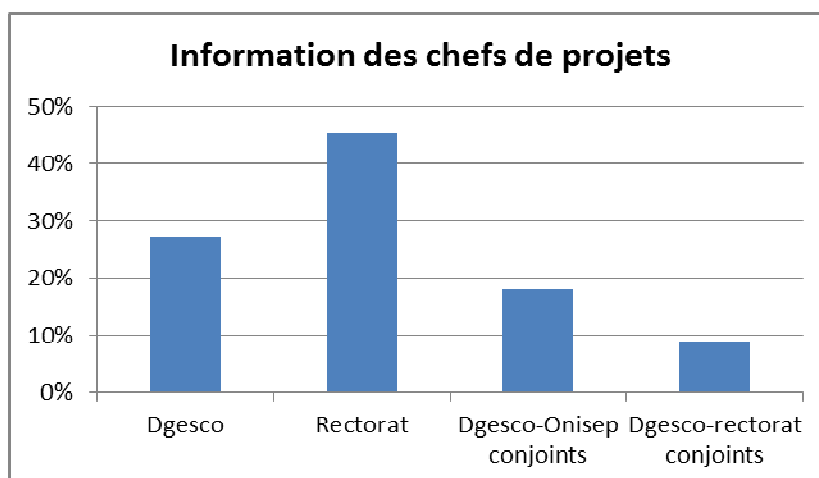


Figure 9. Les voies par lesquelles ont été informés les chefs de projet (en %)

Les chefs de projet académiques ont été informés par la DGESCO et par les rectorats, parfois conjointement, plus rarement par la DGESCO et l'ONISEP.

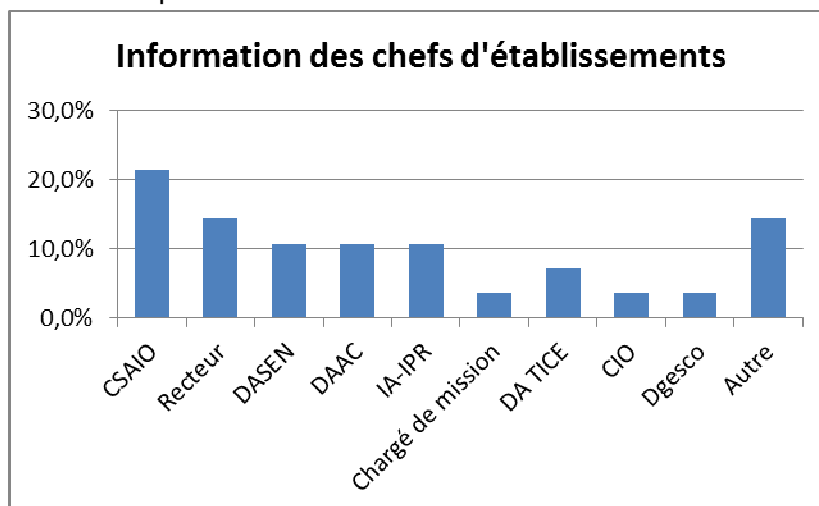


Figure 10. Les voies par lesquelles ont été informés les chefs d'établissement (en %)

Les chefs d'établissement ont été informés par un panel de cadres.

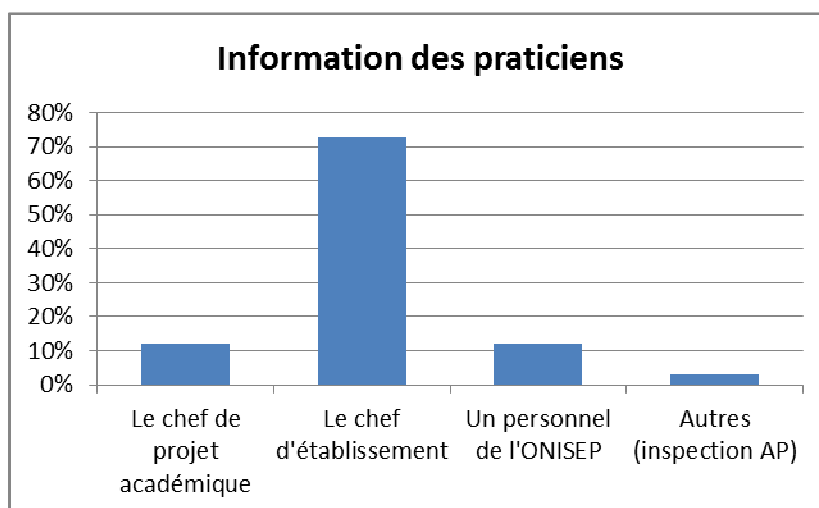


Figure 11. Les voies par lesquelles ont été informés les praticiens (en %)

Au contraire, pour ce qui concerne les enseignants, c'est principalement le chef d'établissement qui les a informés.

4.1.2 Discussion sur la transmission d'informations avant le projet

Comme le montrent ces figures, l'information initiale sur le dispositif a fonctionné « en cascade » : les chefs de projet académiques réfèrent principalement à la DGESCO comme source de prime information, les chefs d'établissements citent majoritairement les instances académiques, et les praticiens indiquent le chef d'établissement. Cette approche quantitative masque cependant une certaine diversité, notamment pour les chefs d'établissement, qui ont bénéficié d'une information en provenance de sources variées.

De manière plus qualitative, les raisons qui mènent à l'adoption de l'expérimentation FOLIOS sont variées. Quels que soient les acteurs, elles se regroupent autour de certaines dimensions du projet : historique (suite ou complément du webclasseur), numérique (individus innovants ou établissements pilotes), pédagogique (intérêt de l'individu ou de l'équipe), ou encore thématique (lien avec le PEAC et/ou le PDMF). Dans certains cas, la raison invoquée est détachée des caractéristiques mêmes du projet pour être identifiée comme proposition ou demande institutionnelle⁷.

4.2 Le démarrage du projet

4.2.1 Résultats sur le démarrage du projet

Les données qui suivent concernent les dates de démarrage effectif du projet. La figure 12 correspond au démarrage officiel du projet dans l'établissement tel qu'il est daté par les chefs d'établissement. La figure 13 correspond au démarrage « effectif » dans les classes, avec les élèves, tel qu'il est daté par les enseignants.

⁷ Nota : les questions qui ont généré ces réponses étaient des questions ouvertes (pas de choix proposé).

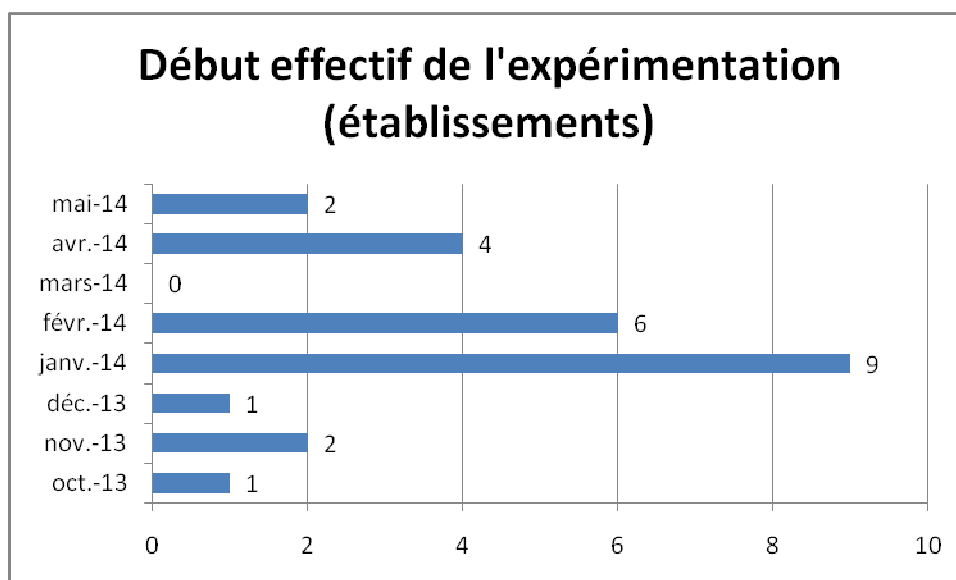


Figure 12. Le démarrage de l'expérimentation dans les établissements selon les chefs d'établissements (en %)

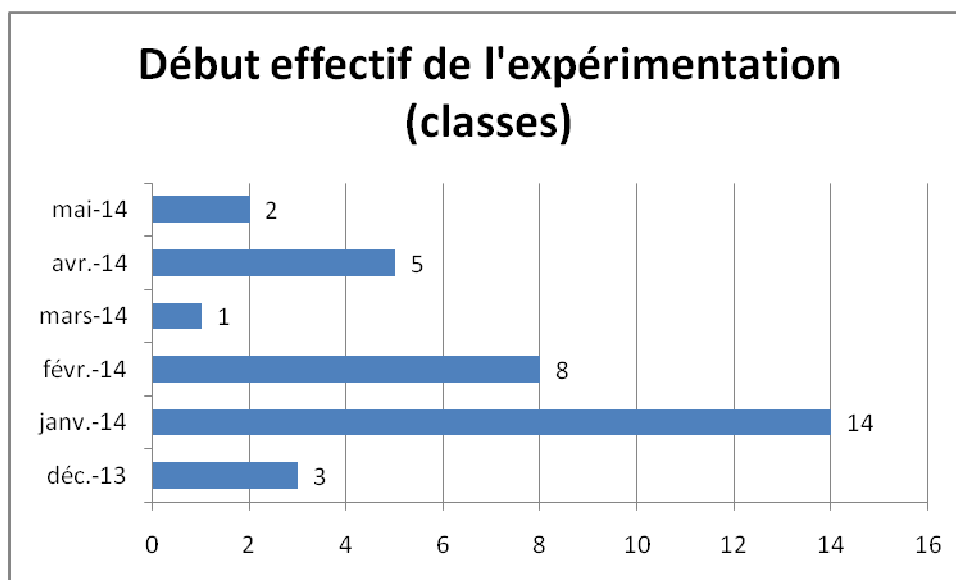


Figure 13. Le démarrage de l'expérimentation dans les classes selon les praticiens (en %)

Un certain décalage est relevé pour le démarrage du dispositif, aussi bien au niveau du lancement dans les établissements, que dans les classes. On peut remarquer qu'au niveau des établissements, 3 lancements sur 4 avaient été effectués fin février 2014, dont 3 sur 5 en janvier et février. L'adoption au sein des classes suit cette tendance avec un délai compris entre 1 et 2 mois.

4.2.2 Discussion sur le démarrage du projet

On repère que le décalage entre le début annoncé au niveau de l'établissement et le début réel du projet dans les classes est léger. Nous interprétons ceci comme le signe que la transmission de l'échelon des chefs d'établissement aux praticiens est rapide.

Dans les réponses des chefs d'établissement notamment, ces débuts effectifs de l'expérimentation correspondent néanmoins à des situations diverses : certains intègrent FOLIOS dans la dynamique

de projets déjà existants quand d'autres débutent la construction du projet en même temps que l'expérimentation. Pour ces derniers, l'évaluation du dispositif est souvent moins aisée.

4.3 La perception de leur rôle par les pilotes du projet

4.3.1 Comment les chefs de projet académiques perçoivent leur rôle

La figure 14 montre comment les chefs de projet académiques qui ont renseigné le questionnaire perçoivent leurs missions dans le cadre de l'expérimentation FOLIOS.

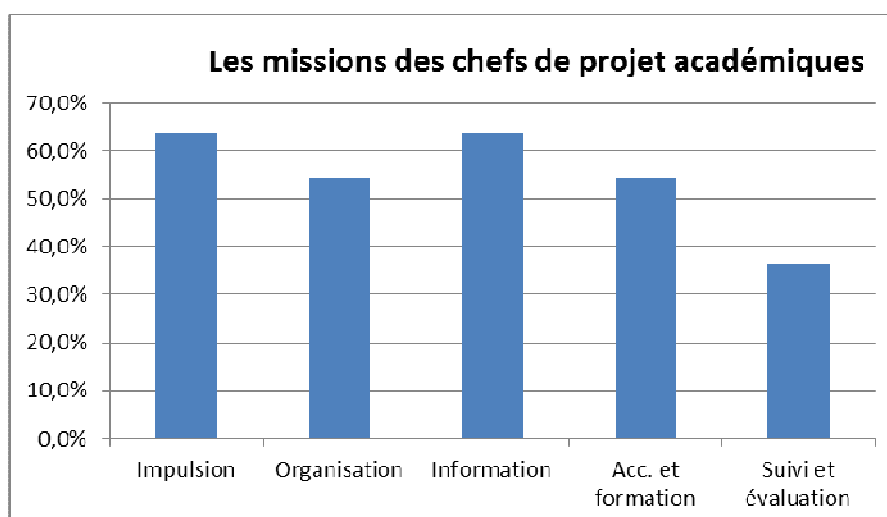


Figure 14. Les missions des chefs de projet académiques telles qu'ils les perçoivent

Pour réaliser ces missions, les chefs de projet académiques qui ont renseigné le questionnaire ont réalisé diverses activités qui sont présentées dans la figure 15.

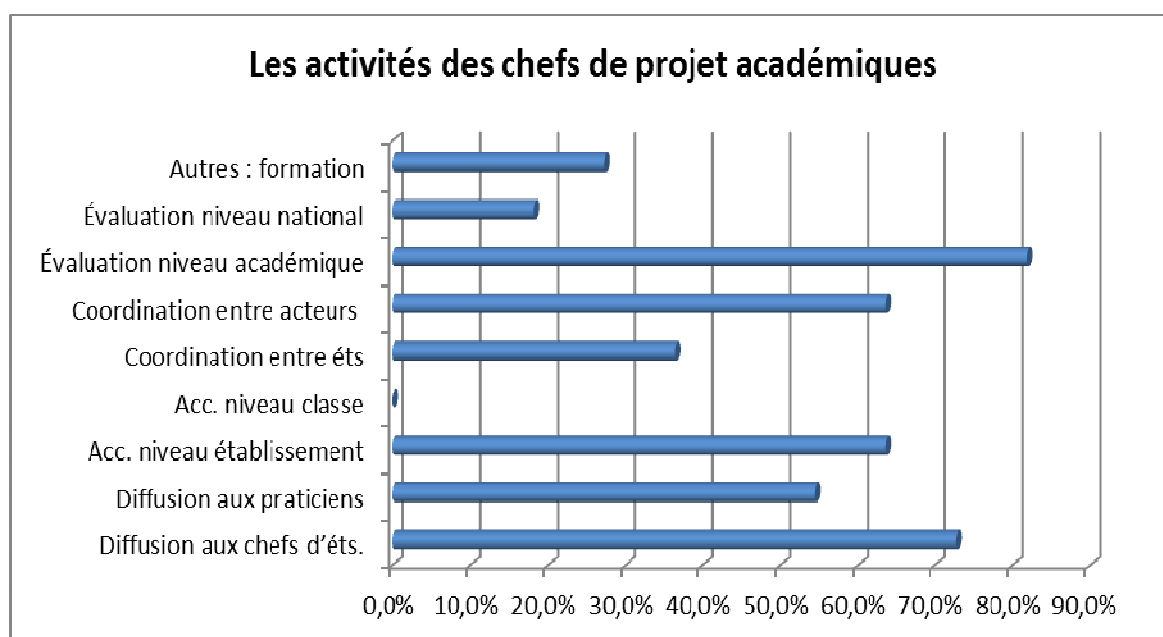


Figure 15. Les activités des chefs de projet académiques telles qu'ils les indiquent

Les activités des chefs de projet académiques répondants tournent autour de l'accompagnement des établissements et de la formation (17 réponses) ; de la diffusion de l'information (14 réponses) qu'elle soit en direction des chefs d'établissement ou des praticiens ; de la coordination qu'elle soit entre établissements, ou entre acteurs (11 réponses) par exemple acteurs des services informatiques de l'académie, professionnels de l'orientation, acteurs des entreprises ; et de l'évaluation (11 réponses), principalement au niveau académique, mais aussi au niveau national.

Les réponses données relatives aux missions et aux activités sont congruentes.

4.3.2 Comment les chefs d'établissement perçoivent leur rôle

Les chefs d'établissement devaient définir leur fonction dans le cadre de l'expérimentation : leurs réponses sont présentées dans la figure 16.

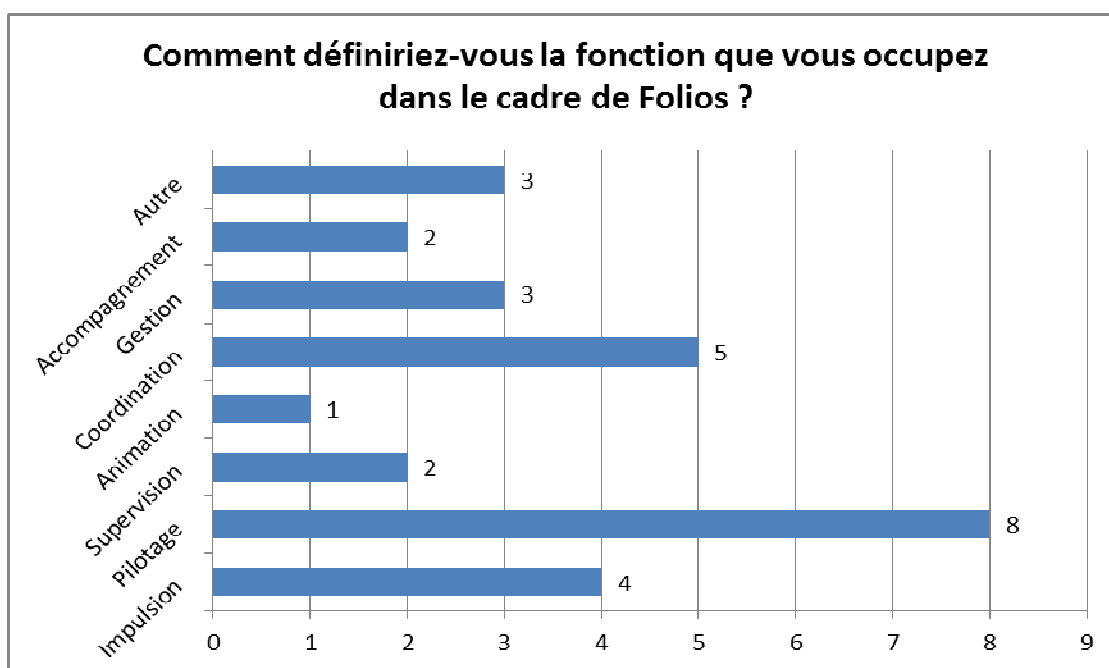


Figure 16. Les missions des chefs d'établissement telles qu'ils les perçoivent

Classiquement, la fonction principale des chefs d'établissement est de piloter le projet, puis viennent la coordination et l'impulsion.

4.4 La mise en œuvre dans les classes

En moyenne, les praticiens ont réalisé 5 séances à date de l'évaluation. Cette moyenne gomme une étendue de 1 à 22 séances (quartile 1:2 séances, quartile 2:4 séances, quartile 3:8 séances).

4.4.1 Le public « élèves »

Le tableau 6 présente la population d'élèves impliqués dans l'expérimentation pour les établissements ayant répondu aux questionnaires de l'enquête.

Tableau 6. Niveaux, classes et élèves concernés par l'expérimentation FOLIOS

	6ème	5ème	4ème	3ème	Total
Classes / niveau	25	65	55	53	198
Elèves / niveau	700	1165	751	1245	3861

Si, parmi les répondants, les classes de niveau 6ème sont moins concernées que celles de la 5ème à la 3ème, le nombre d'élèves de 6ème participant au dispositif est comparable à ceux de 4ème avec 700 contre 751 élèves. Globalement, ce sont près de 4 000 élèves qui expérimentent le dispositif avec des pics pour les élèves de 5ème et 3ème, souvent cités pour leur spécificité en termes d'orientation.

La mise en œuvre s'effectue par classes : ce n'est pas un groupe d'élèves qui est sélectionné pour le projet, mais une classe entière. Les classes qui sont sélectionnées le sont pour trois raisons principales :

- La première réponse est le rôle de professeur principal (8 réponses) : cette réponse est trop imprécise pour que l'on puisse l'interpréter comme indiquant que les répondants ont été sollicités *a priori* et qu'ils ont fait le choix de la classe dans laquelle ils sont professeurs principaux ou si la classe a été choisie *a priori* et que leur implication a découlé du fait qu'ils en étaient les professeurs principaux ;
- La seconde réponse est le niveau scolaire (5 réponses) : les niveaux de 5^e et de 3^e en particulier sont concernés par cette réponse ;
- La troisième réponse est l'existence de projets (3 réponses)
- Une réponse concerne une classe perçue comme dynamique ;
- Une réponse indique que c'est le chef d'établissement.

4.4.2 Ce que les élèves produisent

En lien avec les fondements théoriques sur lesquels nous nous appuyons, nous nous sommes intéressés aux éléments produits par les élèves. Les réponses sont présentées dans la figure 17.

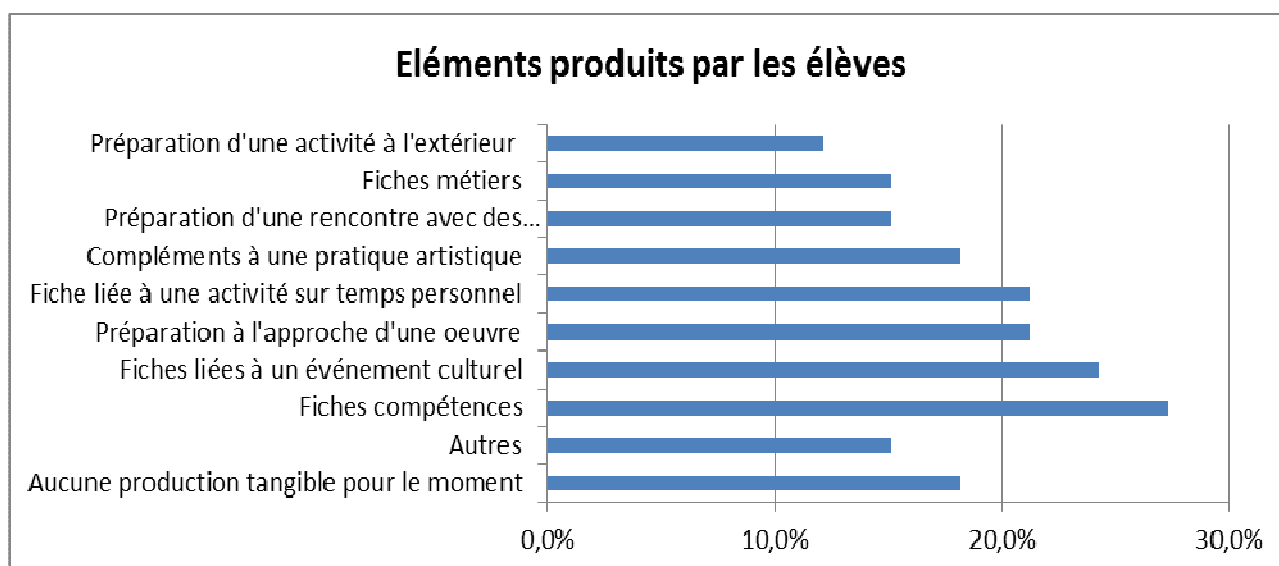


Figure 17. Les éléments produits par les élèves

Il n'a pas été possible de mettre en place une étude qualitative qui aurait permis de comprendre ce que sont réellement ces éléments produits par les élèves.

Six réponses indiquent qu'aucune production tangible n'a été réalisée au moment du recueil, mais cela peut s'expliquer par le fait que certains établissements ont commencé l'expérimentation tardivement.

4.4.3 Comment sont évaluées les activités des élèves

Les praticiens devaient préciser comment ont été évaluées les productions des élèves dans le cadre de l'expérimentation. Leurs réponses sont présentées dans la figure 18.

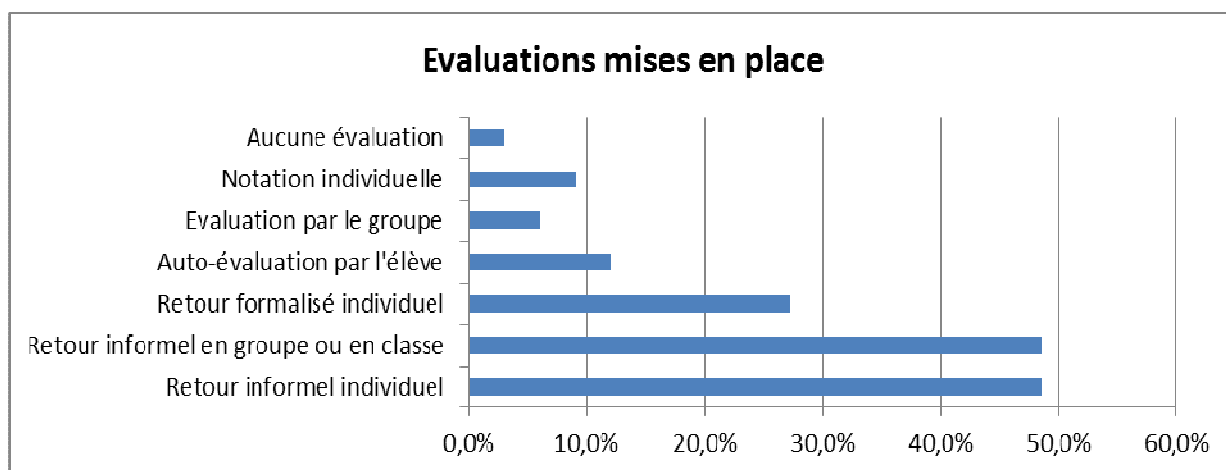


Figure 18. Les évaluations des productions des élèves (plusieurs réponses possibles)

Les évaluations mises en place par les répondants sont majoritairement informelles, qu'elles soient individuelles (49% des réponses) ou collective (49% des réponses). Des retours formalisés sont réalisés, notamment dans l'application FOLIOS. La notation qui ne semble pas tout à fait appropriée dans le contexte, est heureusement rare (9% des réponses).

4.4.4 Les ressources des praticiens

Les praticiens devaient indiquer les ressources dont ils ont disposé pour l'expérimentation. Leurs réponses sont présentées dans la figure 19.

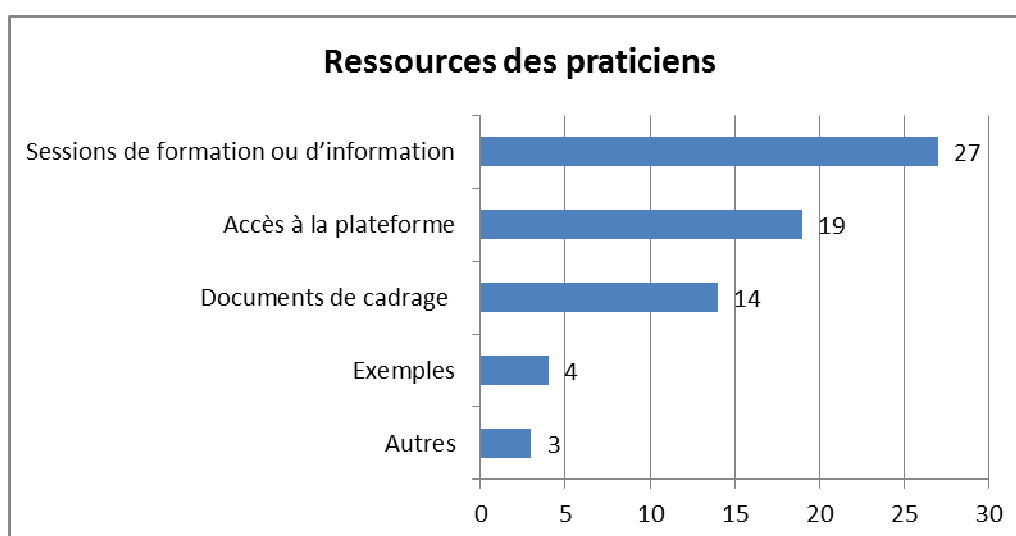


Figure 19. Les ressources des praticiens

Les ressources dont disposent les enseignants pour mener à bien l'expérimentation sont principalement des sessions de formation ou d'information ; puis viennent l'accès à la plateforme et les documents de cadrage qui émanent de l'académie et/ou du chef de projet académique. Quatre réponses indiquent des exemples, et trois réponses diverses couvrent les ressources personnelles, l'absence de ressource ou une réponse « autre » sans précision.

4.4.5 Evaluation interne de la mise en œuvre de l'expérimentation

L'évaluation interne de la mise en œuvre de l'expérimentation reste rare : 17,9% des chefs d'établissement déclarent en avoir mis une en place, tandis que chez les chefs de projet académiques, le terme de suivi est souvent utilisé, mais peu (moins de 10%) citent explicitement la mise en place d'une évaluation.

4.5 Les effets du dispositif sur les pratiques pédagogiques

4.5.1 Effets perçus par les enseignants

Seuls 21,9% des praticiens déclarent que l'expérimentation a amené une évolution de leurs pratiques pédagogiques. Cependant, les enseignants qui répondent positivement à cette question fournissent des indications éclairantes sur leurs innovations pédagogiques en lien avec le projet : « *Folios apparaît comme une complémentarité très riche, significative qui sort l'élève de son cahier et dont il reste une trace "nette" des réalisations et modulables à souhait tout au long d'un cursus scolaire* ». Les répondants indiquent que le dispositif leur a permis de développer le suivi des élèves du fait que « *les informations sont centralisées sur Folios* », et d'intégrer de nouvelles pratiques d'évaluation : « *auto-évaluation des élèves* ». L'enseignant porte un regard nouveau sur l'élève : « *Un regard sur des activités pratiquées par les élèves que les cours ne permettent pas nécessairement de connaître* ». Les rapports aux élèves apparaissent modifiés, par exemple, par davantage de concertation : « *Outil qui permet d'élargir les connaissances sur l'orientation et les pratiques mises en œuvre dans le cadre des concertations avec les élèves à ce sujet* ». Le coût semble important pour l'enseignant qui fait un « *suivi des productions plus drastique* » et pour les élèves, mais ceux-ci sont « *fiers de transférer leurs différents travaux* ». L'équipe pédagogique est citée à propos des arts plastiques : « *Folios peut permettre aussi de valoriser la discipline des Arts Plastiques par sa richesse et d'être davantage prise en considération par l'ensemble des enseignants, parents et enfants* ».

Plus de la moitié des praticiens déclarent que l'expérimentation FOLIOS a eu des effets sur leurs pratiques collectives. Pour 16 sur 33, l'effet porte sur les relations inter-enseignant. Pour 3 sur 33, l'effet porte sur les relations avec d'autres collègues au sein de l'établissement. Les pratiques collaboratives développées à la suite de FOLIOS, selon les réponses obtenues, sont présentées dans la figure 20.

Pratiques collaboratives développées à la suite de l'expérimentation

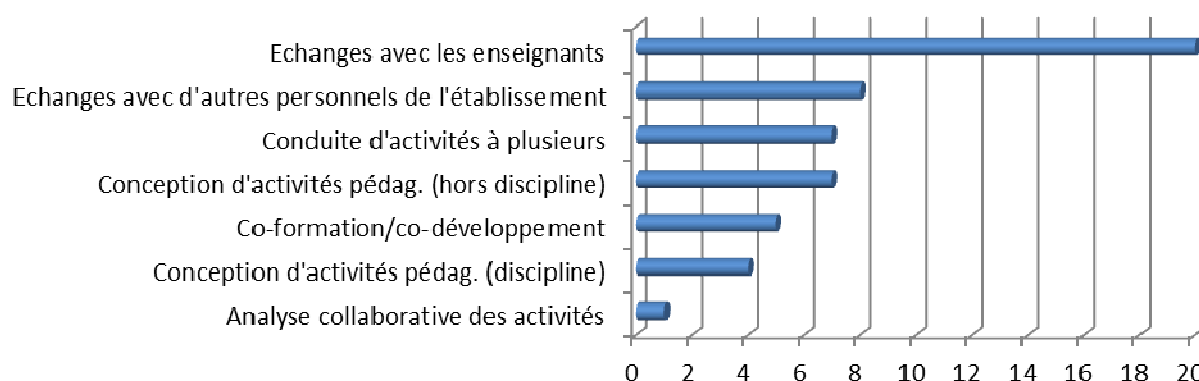


Figure 20. Les pratiques collaboratives que les praticiens disent avoir développées à la suite de FOLIOS

Il s'agit principalement d'échanges avec d'autres enseignants ou des personnels de l'établissement (28 réponses au total). Des activités sont conçues et/ ou conduites à plusieurs également (18 réponses au total). L'analyse collaborative des activités est plus rare.

4.5.2 Effets perçus par les chefs d'établissement

Les chefs d'établissement perçoivent des effets de l'expérimentation sur les enseignants (57%), même si un répondant écrit « Intérêt pour l'application, mais charge de travail trop importante pour son utilisation dans l'immédiat ».

A la question ouverte, les chefs d'établissement précisent des effets qui vont au-delà des attendus directs du projet comme la « motivation pour le parcours artistique et culturel » avec un encouragement des sorties culturelles, et la « prise de conscience que l'éducation à l'orientation est à travailler sur tous les niveaux » :

- La collaboration entre les enseignants se manifeste par de la concertation, le travail d'équipe, le travail interdisciplinaire (par exemple, un « travail transdisciplinaire sur l'Histoire des Arts », une diffusion interne des innovations : « Les professeurs expérimentateurs concernés par l'orientation ou la mise en œuvre du volet culturel du projet d'établissement en font la promotion envers leurs collègues » ;
- La collaboration entre les enseignants a permis d'élaborer des fiches méthodologiques, de penser de nouvelles stratégies pédagogiques, de formaliser des projets culturels ;
- La spécificité du projet nécessite un travail mutuel pour éviter les recouvrements : veiller à « ne pas effectuer de doublons » ; « coordonner les données mises à disposition des élèves » ;
- Le projet augmente aussi la visibilité qui implique plus de lisibilité : « nécessité d'harmoniser les démarches culturelles pour une meilleure lisibilité » ;
- FOLIOS favorise aussi l'utilisation des « outils numériques dans la classe » ;
- Sur le plan pédagogie, les chefs d'établissement répondent que le FOLIOS permet un « suivi plus aisé du travail des élèves », qu'il « favorise la différenciation pédagogique », mais aussi qu'il permet de modifier les pratiques d'évaluation : « une sensibilisation (nécessaire) à cette nouvelle approche visant à évaluer les élèves d'une autre manière, en dehors de la simple "note chiffrée", permettant un autre regard sur l'élève, valorisant des qualités personnelles acquises hors de l'école... »

4.5.3 Nouveaux partenariats

Une dimension qui pourrait être soutenue par le projet est la mise en place de nouveaux partenariats. Les résultats à la question « Folios a-t-il engendré des partenariats ou des actions partenariales ? » sont présentés dans la figure 21.

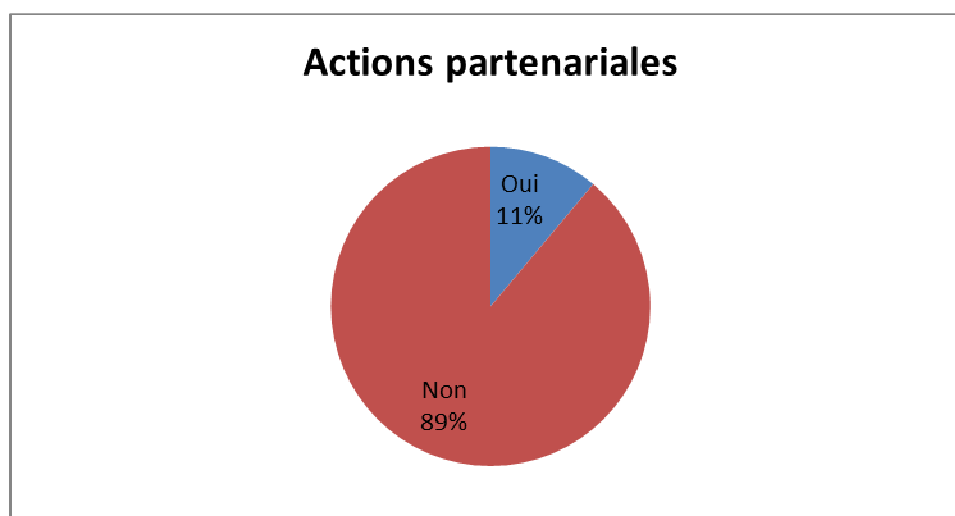


Figure 21. Existence ou non d'actions partenariales pendant l'expérimentation FOLIOS

La figure est éloquent : pour 89% des répondants, l'expérimentation FOLIOS n'a pas engendré de partenariats.

Les répondants ayant répondu par l'affirmative à la question précédente pouvaient répondre indiquer avec quels partenaires. Les réponses fournies sont les suivantes :

- Professionnels d'un secteur d'activité (2) ;
- Professionnels de l'orientation (1) ;
- Associations (2).

En revanche, aucun partenariat avec des parents d'élèves n'a été noué.

4.6 Estimation du projet par les acteurs en établissements

4.6.1 Estimation de l'information préalable

La figure 22 présente les réponses des chefs d'établissement et des praticiens quand ils sont questionnés sur leur satisfaction par rapport à l'information préalable sur l'expérimentation FOLIOS.

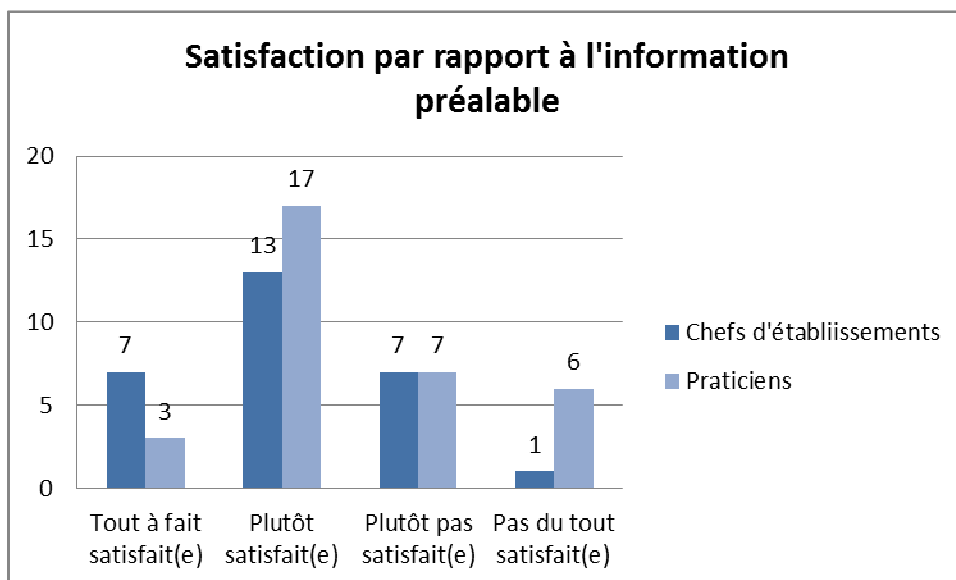


Figure 22. Réponses des chefs d'établissements et praticiens à la question « Etes-vous satisfait de l'information préalable à la mise en œuvre de FOLIOS ? »

Quarante répondants (20 chefs d'établissement et 20 praticiens) sont satisfaits ou très satisfaits de l'information préalable à propos de l'expérimentation. Si globalement, les réponses sont comparables, nous notons qu'un plus grand nombre de praticiens n'est pas du tout satisfait de l'information.

4.6.2 Estimation des conditions d'expérimentation

La figure 23 présente les réponses des chefs d'établissement et des praticiens quand ils sont questionnés sur leur satisfaction par rapport aux conditions de l'expérimentation FOLIOS.

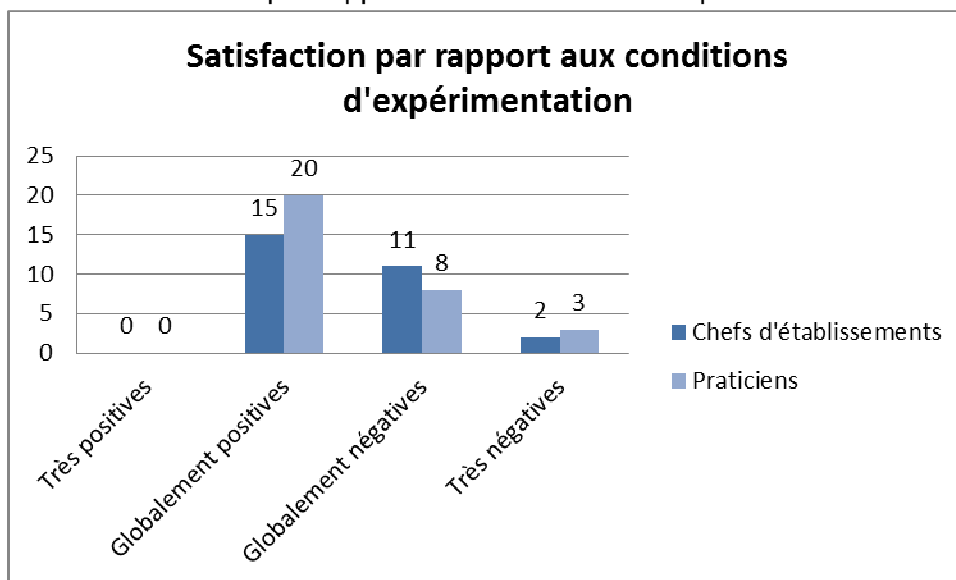


Figure 23. Réponses des chefs d'établissements et praticiens à la question "Comment évaluez-vous les conditions d'expérimentation de l'évaluation ? "

Aucune réponse n'indique une totale satisfaction par rapport aux conditions de l'expérimentation. Toutefois, la majorité des répondants apporte une réponse « globalement positive » et il y a peu de réponses « très négatives ».

4.6.3 Estimation de la mise en œuvre

La figure 24 présente les réponses relatives à la satisfaction des répondants à propos de la mise en œuvre du projet FOLIOS.

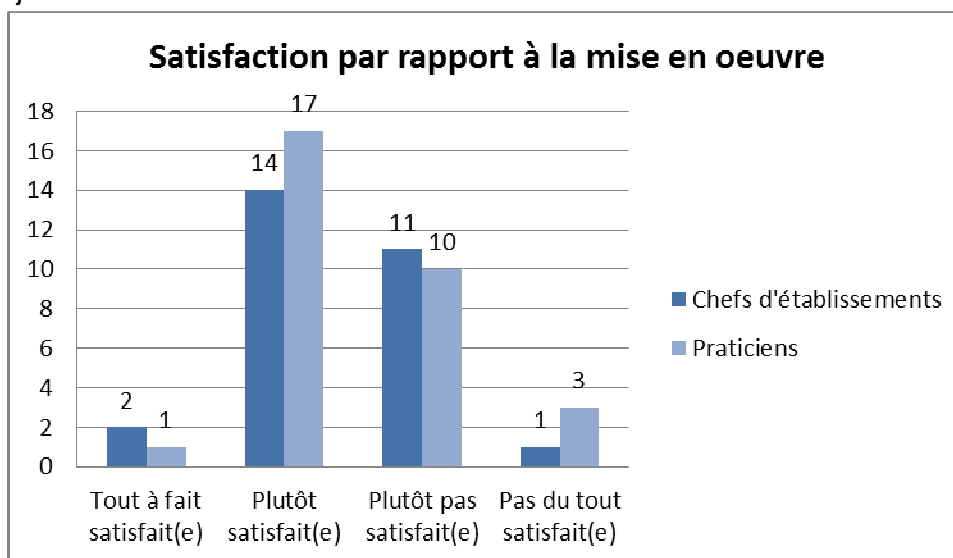


Figure 24. Réponses des chefs d'établissements et des praticiens à la question : « Etes-vous satisfait(e) de la mise en œuvre de l'expérimentation ? »

La mise en œuvre de l'expérimentation est moyennement perçue par les répondants (31 se déclarent plutôt satisfaits ; 21 plutôt pas satisfaits). Cet élément d'évaluation revêtant une importance particulière, nous avons choisi de le croiser avec d'autres critères de l'étude (voir figures 25 et 26). Nous avons notamment analysé les différences en fonction des académies d'appartenance.

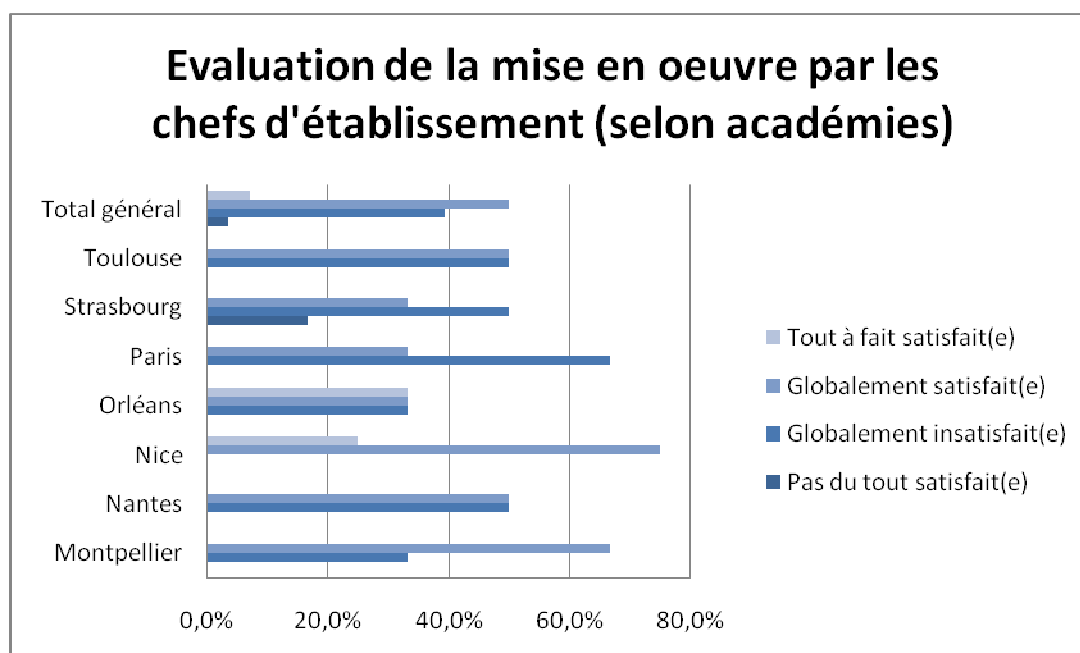


Figure 25. Analyse croisée de l'évaluation de la mise en œuvre selon les académies, du point de vue des chefs d'établissements

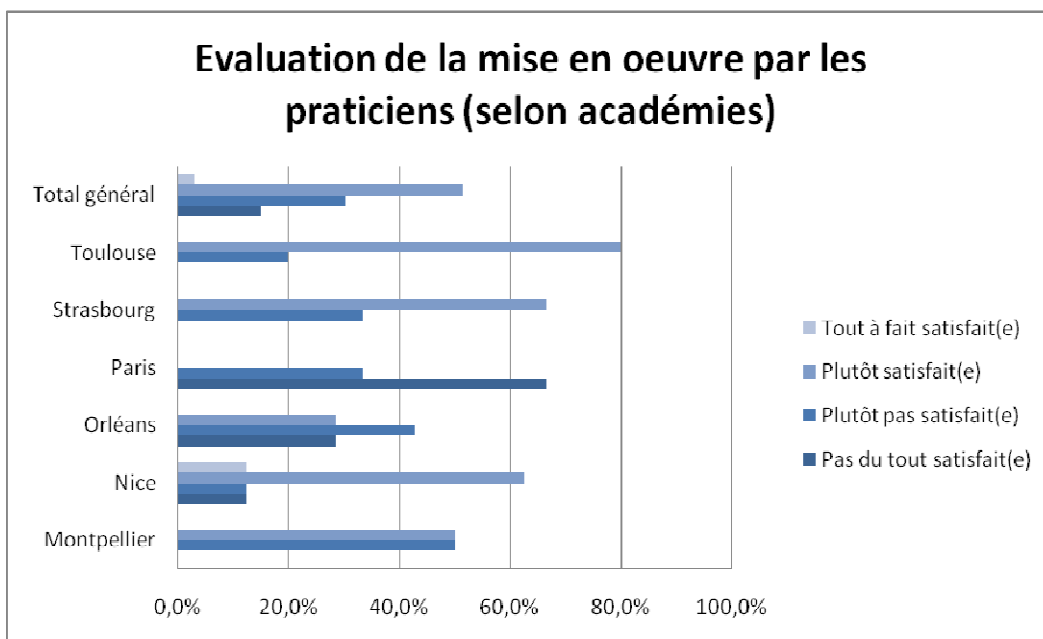


Figure 26. Analyse croisée de l'évaluation de la mise en œuvre selon les académies, du point de vue des praticiens

Des différences notables apparaissent entre les académies. Il semble donc que ce facteur impacte l'évaluation des chefs d'établissement comme celle des praticiens. Pour autant, le manque de recul et le faible nombre de réponses incitent à la prudence : les résultats présentés cumulent plusieurs niveaux, celui de l'académie et celui de l'établissement, il paraît donc audacieux de présenter un « facteur académie » important.

4.6.4 Estimation de l'évaluation du dispositif

La satisfaction par rapport à l'évaluation du dispositif est globalement bonne et cohérente avec les autres items évalués (voir figure 28).

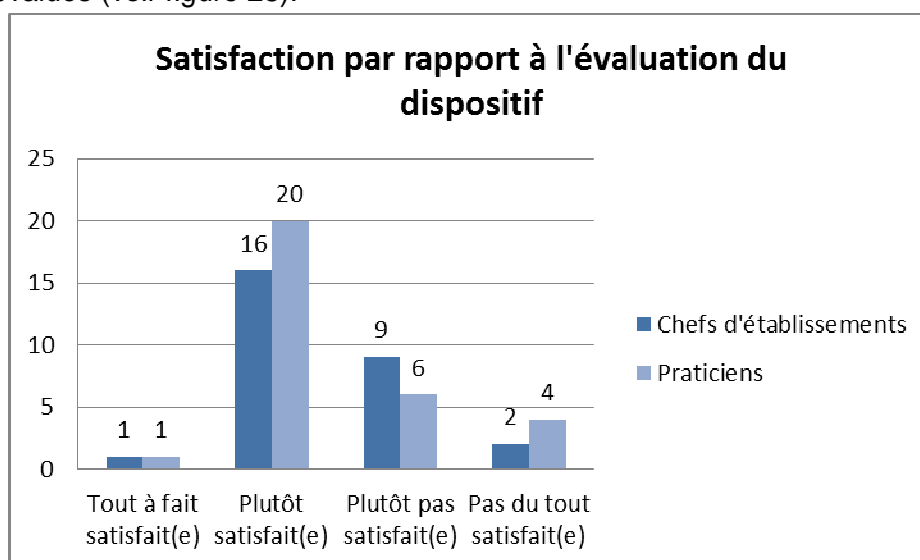


Figure 27. Réponses des chefs d'établissement et des praticiens à la question "Etes-vous satisfait(e) de l'évaluation du dispositif ?"

4.1 L'intégration de différentes dimensions du projet selon les chefs de projet académiques

Les chefs de projets académiques n'étaient pas sollicités pour répondre à l'ensemble de questions posées aux chefs d'établissement et aux enseignants, mais seulement à évaluer l'intégration de trois éléments du projet : le dispositif dans les établissements expérimentateurs ; l'outil informatique ; et la logique compétence dans les pratiques des acteurs de la mise en œuvre. Ils devaient attribuer une note allant de 1 « très mauvaise » à 10 « excellente » pour chacun de ces aspects. Les moyennes de notes qu'ils ont attribuées sont présentées dans la figure 28.

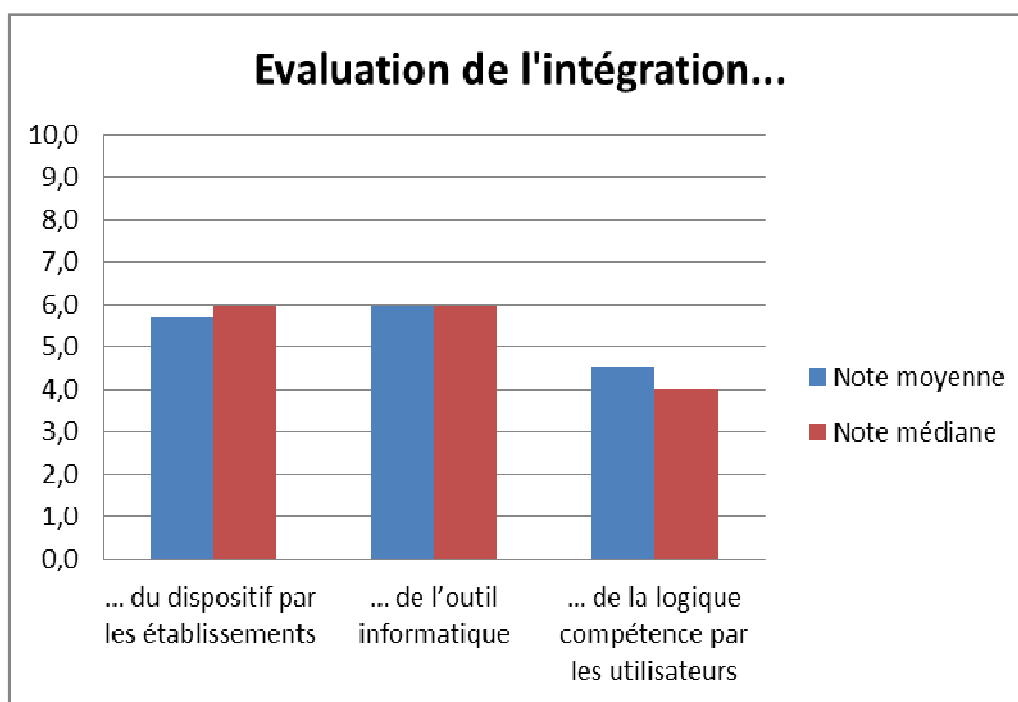


Figure 28. Evaluation de l'intégration de trois éléments importants du projet FOLIOS par les chefs de projets académiques.

Les notes attribuées sont plutôt moyennes, mais si les intégrations du dispositif et de l'outil informatique sont notées légèrement au-dessus de la moyenne, l'intégration de la logique compétence est plutôt notée en dessous.

4.2 Poursuite de l'expérimentation

Une manière de saisir si un environnement est accepté est de demander à ses utilisateurs s'ils souhaitent continuer à l'utiliser. Nous avons demandé, aux enseignants et aux chefs d'établissement s'ils souhaitaient poursuivre l'utilisation de FOLIOS. Les réponses à la question « Avez-vous l'intention de continuer l'an prochain ? » sont présentées dans la figure 29.

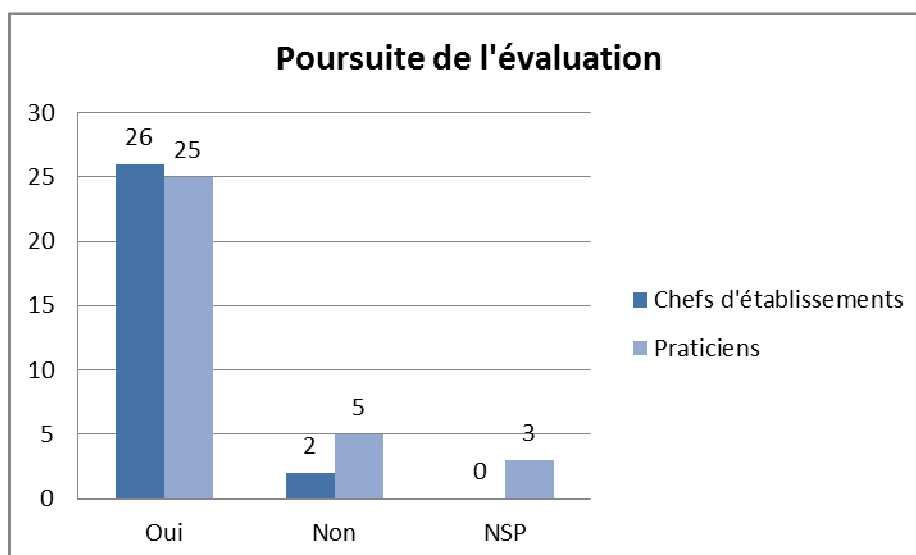
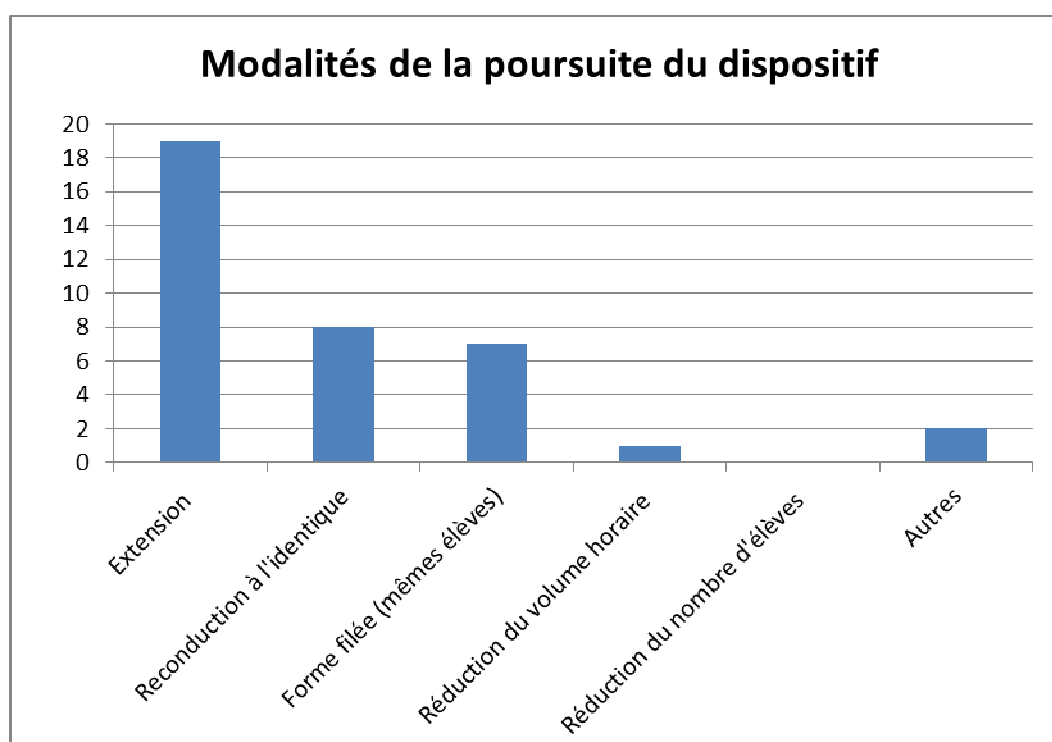


Figure 29 : Réponses des chefs d'établissements et des praticiens à la question « Avez-vous l'intention de continuer l'an prochain ? »

En très grande majorité, chefs d'établissement et praticiens se prononcent pour une poursuite de l'expérimentation l'année prochaine. Ils le font dans des proportions comparables, même si c'est un peu moins vrai pour les praticiens. Les chefs d'établissement qui répondaient par l'affirmative à la question de la poursuite de la mise en œuvre du dispositif étaient ensuite invités à répondre à la question ouverte « Quelles sont les modalités du dispositif envisagées pour l'année prochaine ? ». Leurs réponses sont présentées dans la figure 30.



Dans la majorité des cas, les chefs d'établissements comptent étendre le dispositif à de nouvelles classes ou de nouveaux niveaux : « Au moins pour toutes les 3èmes », « tout un niveau 6°+ une classe de 5° », mais c'est plus souvent à toutes les classes ou tous les élèves. Certaines réponses vont dans le sens d'une reconduction avec les mêmes niveaux concernés, et les mêmes professeurs. D'autres réponses vont dans le sens d'une forme filée : les mêmes élèves seraient

suivis sur plusieurs années. Une seule réponse indique une réduction du volume horaire et aucune n'indique une réduction du nombre d'élèves.

L'extension concerne parfois de domaines : « Il s'agit maintenant de travailler sur le versant Webclasser », « Utilisation également pour le PIIODMEP », « mettre en place le dispositif pour le volet culturel ». La liaison école-collège est mentionnée dans deux réponses.

La perception que les chefs d'établissement ont de FOLIOS va dans le sens des fondements du projet : « en faire un levier d'autonomie de l'élève », « Outil très utile pour conserver la mémoire de certains "temps forts" de la scolarité », « Il faut à terme que cet outil devienne "un accessoire réflexe" pour tous les élèves. Le jour où l'évaluation du socle des connaissances sera intégrée à cet outil, tout le monde sera obligé d'avoir le réflexe d'utiliser cette forme d'évaluation et l'élève se sentira plus concerné ».

L'extension concerne aussi les équipes éducatives : « une information (parents) », « le projet pourra être porté par les professeurs principaux en coordination avec la documentaliste », et c'est parfois une injonction « La non-poursuite de l'expérimentation n'a pas été présentée comme option ».

Par ailleurs, plus de 4 chefs d'établissements sur 5 prévoient également d'expérimenter le projet pendant encore plusieurs années.

5 Synthèse

5.1 Le retour de l'enquête menée par l'IFE

Le retour des questionnaires est satisfaisant, compte tenu du délai très court (deux semaines environ) qui a été donné aux acteurs de l'expérimentation pour répondre.

Nous avons fait le choix de proposer trois questionnaires différents adaptés aux publics auxquels ils s'adressaient. Nous restons persuadés que c'est une stratégie adaptée du fait que les acteurs ne rencontrent pas tous les mêmes questions professionnelles quand ils sont impliqués dans FOLIOS. Les liens des trois questionnaires ont été diffusés, par l'intermédiaire de la DGESCO à l'ensemble des chefs de projets et des chefs d'établissement ; le choix de tout diffuser correspondait à une volonté de transparence. Cependant, cela a posé un problème dans la saisie des réponses : certaines personnes n'ont pas renseigné le questionnaire correspondant à leur fonction (par exemple, certains chefs d'établissement ont renseigné le questionnaire « chef de projet » ou le questionnaire « praticien »), et nous avons dû éliminer ces retours du traitement. Pour remédier à ce problème, il faudrait d'une part améliorer la première page du questionnaire en ligne pour attirer davantage la vigilance du répondant sur le choix du questionnaire qu'il a effectué et sur son adéquation à la fonction qu'il occupe, d'autre part améliorer la diffusion en attirant dès le départ la vigilance sur le fait que chaque questionnaire s'adresse à un public particulier.

Dans une académie, aucun chef de projet n'a répondu, dans les autres académies, nous avons recueilli 1 ou 2 questionnaire(s) renseignés. Les « chefs de projet » sont en général deux par académie. Aucune consigne ne leur a été donnée relativement aux modalités pour renseigner le questionnaire les concernant : ils pouvaient le faire séparément (ce qui a été le cas dans 4 académies), ou ensemble (un seul questionnaire renseigné, mais d'une « double voix ») ; ils pouvaient désigner d'un commun accord l'un d'entre eux pour répondre au questionnaire, et ce, en se mettant d'accord sur les grandes lignes ou sans discussion. Il nous semble rétrospectivement que l'identification du répondant « Chef de projet » devrait comporter un item pour que les modalités de renseignement soient précisées. Les chefs de projets sont, pour la plupart, IA-IPR ou IEN et ils représentent la diversité des disciplines concernées par FOLIOS : éducation artistique, orientation, numérique.

L'enquête menée par l'IFÉ ne portait pas sur le périmètre de l'expérimentation, nous n'avons donc pas cherché à recueillir le nombre de praticiens impliqués. Il n'est donc pas possible de savoir si le nombre de répondants de cette catégorie est représentatif. Les praticiens qui ont renseigné le questionnaire sont, dans une grande majorité des enseignants. D'autres sont des professeurs documentalistes, et un questionnaire a été renseigné par un(e) AED. Si les répondants ont une ancienneté moyenne dans le métier, en revanche, nous avons été interpellés par le fait qu'ils sont, pour une majorité, dans leur établissement depuis moins de 5 ans pour la plus grande partie. Si on rapproche cette réponse avec le fait qu'ils déclarent avoir été désignés pour conduire l'expérimentation, il semblerait donc que les praticiens sont des gens qui ont été désignés parmi les « derniers arrivés » dans l'établissement. Les enseignants impliqués dans l'expérimentation représentent la diversité de disciplines enseignées en collège. Ils ont réalisé l'expérimentation dans le cadre d'enseignements interdisciplinaires ou de leur enseignement disciplinaire.

Moins de la moitié des chefs d'établissements (39%) a renseigné le questionnaire, peut-être un peu plus si l'on tient compte des erreurs de choix de questionnaire support. Ce chiffre nous paraît un peu faible car un projet comme FOLIOS gagnerait à être pris en compte au niveau d'un établissement dans son ensemble. Si l'étude est reconduite, il sera important d'inciter

spécifiquement les chefs d'établissement à renseigner le questionnaire. Si une étude qualitative est réalisée par la suite, il sera important de repérer les logiques et stratégies à l'œuvre pour la réussite du projet, en particulier par rapport au fait que les praticiens disent avoir été désignés pour participer à l'expérimentation. Il nous semble aussi utile d'approfondir nos connaissances sur qui sont les AED impliqués dans FOLIOS.

5.2 Résultats de l'enquête

5.2.1 Circulation de l'information relative au projet et démarrage

En amont de la mise en place de l'expérimentation, l'information a circulé « en cascade » : la DGESCO et/ou les rectorats ont informé les chefs de projet académique ; des cadres divers ont informé les chefs d'établissement ; les chefs d'établissement, et plus rarement directement des cadres ont informé les enseignants ou plus généralement les personnes chargées de la mise en œuvre. Les répondants évoquent qu'ils sont entrés dans l'expérimentation soit en raison de caractéristiques du projet, soit en raison d'une demande institutionnelle. Dans le premier cas, la mise en place de l'expérimentation FOLIOS s'inscrit en prolongement d'activités liées à l'orientation et aux activités artistiques qui préexistaient avec webclasser et PDMF et/ou PEAC ; soit en lien avec la dimension numérique du projet, dans ce cas il s'agit d'établissements pilotes pour le numérique et/ou d'acteurs « innovants ». L'intérêt des personnes ou des équipes est aussi une des raisons évoquées, mais plus rarement.

Il existe un décalage de un à deux mois entre le moment identifié par les chefs d'établissement comme celui du « démarrage » du projet dans l'établissement et la mise en œuvre dans les classes, ce qui est normal également. Certains établissements n'ont démarré qu'en avril ou mai, il est clair que pour eux, l'enquête s'est déroulée au tout début de leur projet.

5.2.2 Perception de leur rôle par les pilotes du projet

Dans un tel projet, la dimension stratégique est un élément important, aussi, nous avons voulu questionner les chefs de projet académiques et les chefs d'établissement sur la perception de leur rôle. A ce stade de l'enquête, nous n'avons trouvé que des représentations assez « classiques » des rôles et des activités :

- Les chefs de projet académiques impulsent, informent et organisent, ils contribuent à l'accompagnement et à l'évaluation et ils coordonnent les établissements et/ou les acteurs du projet ;
- Les chefs d'établissement pilotent, coordonnent et impulsent, pour l'essentiel.

5.2.3 Mise en œuvre avec des élèves

Le nombre de séances réalisées au moment de l'enquête est très variable, et sans doute fortement lié à la date de démarrage du projet. Sur l'ensemble des répondants, le nombre de classe avoisine 200 et le nombre d'élèves concerné approche les 4000. Comme 33 praticiens ont renseigné le questionnaire, en moyenne, ils ont conduit l'expérimentation dans 6 classes et pour plus de 100 élèves, ce qui nous semble important en termes de charge de travail. Tous les niveaux de classe sont concernés, mais principalement les classes de 5^e et de 3^e.

Nous avons pu relever que quand une classe est engagée, tous les élèves sont concernés, le choix n'a pas, par exemple, été fait de conduire le projet avec des élèves en difficulté scolaire. Nous avons trouvé cette organisation satisfaisante. Interrogés sur le choix de cette classe plutôt qu'une autre, les enseignants répondent le plus souvent que c'est parce qu'ils en étaient le professeur

principal, ce qui constitue une réponse imprécise, mais qui, croisée avec ce que nous avons remarqué sur la population enseignante impliquée (désignation, enseignants nouvellement arrivés dans l'établissement) laisse à penser que les enseignants ont été sollicités et que le choix des classes était de leur prérogative.

Il n'était pas possible de mettre en place une approche qualitative pour saisir, au plus près des pratiques ce que faisaient les élèves, mais nous avons pu recueillir quelques informations dans les questions posées aux enseignants. Les données recueillies montrent que 10% des élèves n'ont pas fait de productions tangibles, mais ceci peut être rapproché du démarrage tardif de l'expérimentation dans certains établissements. Pour les élèves produisant, nous avons repéré qu'ils font essentiellement des « fiches » (fiches compétences, fiches liées à une activité sur temps personnel, fiches liées à un événement culturel, fiches métier) : cumulées, les fiches représentent près de 50% des réponses relatives aux productions. Ces activités sont à interroger en lien avec l'approche par compétence et la construction d'un projet. Les activités plus complexes, qui seraient, rappelons-le, à interroger plus finement, sont présentes dans 36% des réponses (elles renvoient au domaine artistique ou au projet d'orientation).

Concernant l'évaluation, les notes semblent rares, les enseignants mettent majoritairement en place des évaluations informelles. Le questionnaire ne permettait pas de préciser ce sur quoi portait l'évaluation : produits de l'activité / processus / produits et processus. Ce point sera à approcher si une étude qualitative peut-être mise en place.

Nous avons demandé aux praticiens de préciser les ressources dont ils disposaient pour réaliser les activités liées à FOLIOS. Les réponses mentionnent principalement les sessions d'information sur le projet, ainsi que la plateforme et les documents de cadrage. La dimension « formation » des enseignants pour mener à bien les activités attendus dans un tel projet nous semble une question à approfondir.

5.2.4 Les effets du dispositif sur les pratiques pédagogiques

Près de 80% des enseignants disent que l'expérimentation n'a pas eu d'effets sur leurs pratiques pédagogiques. Nous pouvons rapprocher ceci des activités menées avec les élèves : les enseignants font souvent faire des fiches, et ceux qui mènent des projets artistiques les prolongent dans le cadre de FOLIOS. Cependant, les réponses des rares praticiens ayant répondu positivement sont éclairantes sur des pratiques pédagogiques innovantes possibles : FOLIOS permet justement de sortir l'élève de son cahier pour aller vers des réalisations (on est alors dans la conduite d'un projet) ; de nouveaux modes de suivi des élèves émergent et même une autoévaluation ; les rapports aux élèves peuvent être modifiés par une plus grande proximité ; il permet aussi la valorisation de la discipline arts plastiques. Ces résultats corroborent la nécessité de penser une formation et ou un partage des ressources en lien avec le projet.

En revanche, plus de la moitié des praticiens déclarent que l'expérimentation FOLIOS a eu des effets sur leurs pratiques collectives, et en particulier sur les relations entre les enseignants : a minima des échanges, mais aussi de la conception commune de séances et de la conduite d'activités pédagogiques à plusieurs. Nous trouvons ces réponses très encourageantes par rapport au développement des établissements comme lieu de formation.

Les chefs d'établissement perçoivent des effets de l'expérimentation sur les enseignants. Ils constatent un nouveau regard porté sur le parcours artistique et sur l'éducation à l'orientation. Ils sont également sensibles à ces nouvelles collaborations qui se mettent en place dans leurs établissements. Le projet augmente aussi la visibilité sur les pratiques, ce qui induit un travail sur la lisibilité. En revanche, les nouveaux partenariats restent rares.

5.3 Retour sur le projet

Les répondants sont plutôt satisfaits de l'information préalable et des conditions de l'expérimentation. En revanche, la mise en œuvre de l'expérimentation est moyennement perçue par les répondants. Il semble, concernant ce point qu'il existe des différences entre les académies. Dans une approche qualitative, il serait nécessaire d'approfondir les éléments qui soutiennent une stratégie gagnante.

Interrogés sur leurs perceptions de l'intégration du dispositif dans les établissements et l'outil informatique, les chefs de projets académiques attribuent des notes légèrement supérieures à la moyenne, ce qui est plutôt satisfaisant pour un projet qui vient de démarrer. En revanche, ils attribuent une note inférieure à la moyenne pour ce qui concerne l'intégration de la logique compétence. Cette note va dans le même sens que les réserves que nous avons émises.

5.4 La volonté de poursuivre le projet

Pour la plupart, les répondants chefs d'établissement et praticiens se prononcent pour une poursuite de l'expérimentation l'année prochaine. Ainsi, même s'ils ont perçu la mise en œuvre comme moyennement satisfaisante, ils pensent, pour la plupart, poursuivre le projet FOLIOS, ce qui est encourageant en vue de la généralisation.

On ressent une volonté très forte de chefs d'établissements de poursuivre et d'étendre le projet.

6 Conclusions générales et perspectives

Le terme 'parcours' est utilisé de manière polysémique dans les textes législatifs et réglementaires, mais c'est la définition de « formation rassemblant des compétences et des connaissances appartenant à un même thème » qui a été retenue pour les parcours mis en œuvre dans le cadre de la rénovation du socle commun. Des 'parcours' existent déjà : parcours de découverte des métiers et des formations (circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008) ; parcours civique (décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences) ; parcours de citoyenneté (conçu dans le prolongement de la loi n° 97 1019 du 28 octobre 1997 portant réforme du service national), mais ces parcours semblent, à l'heure actuelle, peu opérationnels. Le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 entend redonner du sens à la notion de parcours en définissant deux nouveaux parcours : *le parcours d'éducation artistique et culturelle* et *le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel*.

La loi pour la refondation de l'École de la République a introduit la notion de parcours d'éducation artistique et culturelle. Au-delà de l'intérêt propre du développement de la culture artistique et des moyens d'expression des élèves, ainsi que de leur initiation aux langages des arts, ce parcours a également pour visée de contribuer, à sa manière, à la réussite des élèves et à leur épanouissement. En effet, les enseignements et les actions éducatives ne devraient plus être considérés isolément, mais être mis en relation avec les expériences personnelles des élèves, et plus généralement, participer de la complémentarité entre le temps scolaire et les autres temps vécus par l'élève (périscolaire et/ou extrascolaire). Certaines actions y contribuent explicitement comme les projets éducatifs territoriaux, mais plus généralement, ce parcours permet à l'élève de valoriser le panel d'activités auxquelles il prend part dans toutes les sphères de son vécu.

De même, chaque élève va désormais, dès le collège, s'engager dans un « parcours individuel d'information et de découverte du monde économique et professionnel ». Impliqué dans l'élaboration de son projet d'orientation scolaire et professionnelle par des activités de découverte sur les métiers et les formations, familiarisé avec le vocabulaire et les modes de pensée du monde économique et professionnel, l'élève devrait entrer dans une démarche d'orientation active. Les compétences visées devraient le rendre capable d'analyser les éléments de soi et la structure du monde, et, à termes, l'aider à développer des stratégies d'ajustement.

Ces parcours participent de la cohérence du parcours vécu par l'élève, de la valorisation de l'ensemble de ses expériences, de la capitalisation de son cheminement. Ils le font entrer de plain-pied dans le développement de ses compétences. Ils relèvent aussi d'un changement de perspective sur l'élève considéré comme un sujet capable d'agir, de modeler ses systèmes de ressources et de valeurs, de s'autodéterminer, de prendre des engagements et de la valoriser, de développer son esprit d'initiative et de construire ses compétences à entreprendre. Ceci nous semble conforme à une vision développementale d'un sujet pris dans sa globalité et chez qui l'ensemble des activités sont inter-reliées, vision que nous défendons du point de vue épistémique.

Au-delà de la cohérence de l'expérience du point de vue de l'élève et de l'intérêt qu'il y a à le rendre acteur de son projet, les parcours amènent à élargir le champ des acteurs des équipes éducatives au-delà de leur périmètre usuel en intégrant des acteurs du territoire tels que les opérateurs culturels, les collectivités territoriales, le milieu associatif, mais aussi les acteurs de l'orientation et du monde de l'entreprise. En visant explicitement à ouvrir écoles et établissements sur leur environnement, on tend ainsi à soutenir la cohésion au sein de l'école ou de l'établissement en mobilisant ensemble les acteurs des équipes éducatives : élèves, enseignants et parents peuvent se retrouver et faire œuvre commune autour du projet artistique et culturel, et du projet

d'orientation du jeune. Même si l'élargissement des équipes éducatives laisse entrevoir de possibles difficultés notamment au vu des enjeux liés à la question sensible de l'orientation, l'un des intérêts du projet FOLIOS est de favoriser la collaboration entre enseignants et personnels non-enseignants qu'ils soient intérieurs ou extérieurs aux établissements.

Il est à souligner que FOLIOS prend appui sur les opportunités offertes par le numérique tant pour la recherche documentaire que pour la constitution du portfolio (voir, par exemple, [le Salon Virtuel de l'ONISEP](#), 2014). Cette expérience vivante de l'utilisation des ressources et environnements numériques nourrit les processus d'appropriation, mais elle participe également du développement de la culture numérique. Les premiers bénéficiaires sont les élèves qui s'engagent dans ces activités, mais également les enseignants et acteurs du monde éducatif qui les accompagnent, voire les familles qui sont invitées à prendre part au projet de leur enfant.

L'établissement scolaire est amené à jouer un rôle structurant dans ce type de projet. D'une part, c'est au niveau de la gouvernance que peuvent être prises des décisions relatives à l'ouverture de l'établissement à des partenaires extérieurs, et à l'aménagement d'une place tangible pour les apprentissages extrascolaires. D'autre part, ce type d'innovation qui se veut favoriser la prise en compte des apprentissages non disciplinaires et soutenir la réalisation de projets par les élèves peut difficilement se déployer sans une inscription dans le *projet d'établissement*. Il nous semble donc important, pour la réussite de FOLIOS, de continuer à emporter l'adhésion de l'ensemble des chefs d'établissement, et tout aussi important de les aider dans leurs choix stratégiques.

Les enseignants sont les acteurs incontournables de la réussite de FOLIOS. Le rapport montre que le projet emporte l'adhésion des enseignants des disciplines artistiques et culturelles. Il est vrai qu'il valorise les disciplines qu'ils enseignent en leur donnant une place substantielle dans le parcours de l'élève. Néanmoins, du point de vue pédagogique, les choses ne sont pas nécessairement simples, car la *mise en place de projets pédagogiques* repose sur des manières d'enseigner qui ne sont pas si fréquentes. De plus, en adéquation avec la perspective de mise en projet, FOLIOS se veut soutenir des *formes qualitatives d'évaluation* qui sont encore rares dans les pratiques. Nous repérons là un point nécessitant une certaine attention. Enfin, il convient de rester attentif au fait que les enseignants des disciplines explicitement artistiques ne sont pas les seuls concernés. S'ils peuvent, par les matières qu'ils enseignent être plus logiquement visés pour se charger d'enseignements spécifiques ou pour coordonner un parcours, les enseignants de toutes les disciplines peuvent s'engager sur les questions de culture. En particulier, il y aurait un vif intérêt à constituer des équipes pluridisciplinaires avec les enseignants de lettres, d'histoire, d'éducation physique et sportive, etc. Le projet FOLIOS encourage ainsi le travail en équipe des enseignants, en donnant un cadre à des enseignements transdisciplinaires.

Plus complexe est la prise en charge de l'accompagnement du projet d'orientation de l'élève. Le rapport met en évidence que certains participants au projet FOLIOS avaient été désignés par leur chef d'établissement, et que les enseignants participant au projet semblaient assez fréquemment être arrivés récemment dans l'établissement, même s'ils n'étaient pas de jeunes enseignants. Si la thématique de l'orientation concerne tous les enseignants, en revanche, contrairement aux parcours d'éducation artistique et culturelle pour lesquels les enseignants des disciplines artistiques sont concernés par les disciplines mêmes qu'ils enseignent, le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est l'affaire de tous les enseignants, mais d'aucune discipline en particulier. Pour cette raison, si personne ne souhaite volontairement contribuer à des enseignements spécifiques ou coordonner un parcours, la direction de l'établissement est amenée à solliciter certains enseignants. Il y a fort à craindre que si la personne n'est pas volontaire pour s'engager dans l'accompagnement d'apprentissages moins « scolaires » et dans la pédagogie par projet, son engagement dans cette tâche difficile s'en ressent. Il nous semble important que ces questions ne soient pas traitées comme des questions individuelles, mais qu'elles se trouvent *au cœur de la politique et des stratégies des établissements*, comme nous avons pu l'observer dans le LéA (lieu d'éducation associé à l'IFÉ) Germaine Tillion de Sain Bel où nous avons mené le projet INO.

Nous soulignons les risques liés à la complexité, du point de vue pédagogique, de mettre en œuvre l'accompagnement du projet d'orientation de l'élève. Cependant, nous savons, pour avoir accompagné des enseignants et des établissements qui se sont lancés dans des projets similaires qu'il est possible de soutenir la démarche de projet de l'élève avec de nouvelles manières de faire apprendre intégrant la dimension instrumentale ; une individualisation dans l'accompagnement de l'élève ; des modalités de travail par groupe des élèves ; des modalités d'évaluation nécessairement formatives. Nous avons pu relever que ces modalités de travail ont eu des effets positifs sur le développement des compétences sociales et civiques des élèves (Loisy, *et al.* 2012). Cette réussite ne garantit cependant pas qu'un enseignant puisse surmonter ces difficultés sans un accompagnement, d'où l'importance de *former les enseignants* sur ces questions ; des parcours M@gistère sont en construction.

Au-delà de la dimension instrumentale, le projet d'orientation touche la personne de l'élève dans son ensemble car elle implique une connaissance et une gestion de soi, une prise de conscience des valeurs dans lesquelles il se reconnaît, un travail sur les formes identitaires qui lui paraissent souhaitables car, inévitablement, l'histoire de l'élève s'articule à celle des groupes sociaux avec lesquels il noue des relations hors de l'institution scolaire. Il est positif que l'institution scolaire reconnaisse à l'élève un segment d'identité en marge de la notation et de la catégorisation usuelles, mais la mise en place d'activités liées à une réflexion sur soi peut mettre mal à l'aise l'enseignant. Si la formation des enseignants sur cette thématique est d'autant plus importante car ils peuvent ressentir à juste titre qu'ils s'immiscent dans la sphère privée de l'élève, elle doit être complétée par un plan de communication en direction des élèves et des familles.

De plus, même quand l'enseignant s'investit délibérément sur cette thématique parce qu'il souhaite engager une démarche de projet en lien avec le besoin qu'il ressent chez ses élèves de construire du sens, et même s'il est expérimenté, il peut rencontrer des obstacles liés au fait que ces modalités pédagogiques ne soient pas comprises par les élèves et leurs parents. Nos travaux ont mis en évidence que les enseignants voyaient poindre des réticences chez leurs élèves peu habitués à ces nouvelles manières d'enseigner, ou réticents par rapport à l'investissement que demande à l'élève la construction d'un projet personnel. Les enseignants avec qui nous avons travaillé étaient à la fois expérimentés et soutenus par l'équipe de recherche, mais nous voulons souligner qu'une vigilance s'impose pour que l'enseignant ne se retrouve pas seul face à ce type de difficulté.

Nous trouvons le projet FOLIOS d'un grand intérêt pour les parcours de développement des élèves, mais il était nécessaire d'attirer l'attention sur les besoins en termes de formation des enseignants et en termes d'inscription de ces questions dans les projets d'établissement pour la réussite de FOLIOS. Du point de vue de l'élève, l'intérêt du projet est indéniable pour toutes les raisons que nous avons évoquées au début de cette conclusion, d'autant qu'il lui sera nécessaire d'apprendre à se repérer dans un environnement mouvant. La démarche portfolio répond à ces attentes nouvelles car elle est une véritable démarche de développement dont l'intérêt dépasse largement le temps scolaire. Du côté de l'enseignant, le projet FOLIOS donne une occasion de s'exercer à l'approche par compétence sur une thématique moins sensible que celles des disciplines scolaires et qui offre une grande liberté d'action. Enfin, ce projet permet également de poursuivre le développement de la culture numérique.

Le projet FOLIOS devrait contribuer à l'atteinte des visées de la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République : faire en sorte que tous les élèves maîtrisent la culture commune portée par le socle. La logique du socle implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, et une évaluation formative de cette maîtrise tout au long du parcours de l'élève s'accompagnant, en cas de difficultés repérées, de stratégies de prévention. « Les méthodes et outils pour apprendre » sont un des cinq grands domaines de formation structurant le socle commun en cours de refonte. Cette nouveauté qui vise à lutter contre les inégalités, se rapproche de FOLIOS par ses objectifs d'enseigner explicitement la documentation, les outils numériques, la conduite de projets, et l'organisation des apprentissages.

7 Table des annexes

Annexe 1. Références citées dans le rapport	50
Annexe 2. Questionnaire adressé aux chefs de projet académiques	51
Annexe 3. Questionnaires adressés aux chefs d'établissement	52
Annexe 4. Questionnaire adressé aux praticiens	53

Annexe 1 : références citées dans le rapport

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Dulot, A. (2012). *Refondons l'école de la république - Rapport de la concertation*. Récupéré le 30 octobre 2012 http://multimedia.education.gouv.fr/2012_rapport_concertation/
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Guichard J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2° éd.). Paris : Dunod.
- Heili, V. Inza, S. et Loisy, C., (2013). *Construire un projet personnel et professionnel avec les outils numériques*. Plateforme Acad'Innov', Académie de Rouen, MEN. Disponible en ligne : <http://www.ac-rouen.fr/boite-a-outils/publications/construire-un-projet-personnel-et-professionnel-avec-les-outils-numeriques-70911.kjsp>
- Loisy, C. (2011). Identité numérique et orientation : étude exploratoire en vue de la construction d'un parcours de formation Pairform@nce. Dans S. Soury-Lavergne, G. Gueudet, C. Loisy et L. Trouche, *Parcours de formation, de formateurs et de stagiaires : suivi et analyse* (p. 52-59). Lyon : INRP.
- Loisy, C. (2012a). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 19, 253-283. Lyon, Editions de l'ENS.
- Loisy, C. (2012b). Variété dans l'évaluation de compétences transversales. *Actes du 24ème Colloque de l'ADMEE – Europe, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Luxembourg, 11-13 janvier 2012.
- Loisy, C. (2013a). Construire des instruments pour s'exprimer en ligne et pour s'orienter. *Ecole thématique CNRS Identités numériques. Axe 5 : Identité numérique et éducation à l'expression de soi en ligne*. Sète, 1°-5 juillet 2013
- Loisy, C. (2013b). Le parcours INO – Identité numérique et orientation. Dans S. Soury-Lavergne, G. Gueudet., C. Loisy, L. Trouche (dir.), *Le travail collectif et les pratiques réflexives au cœur des dispositifs hybrides de formation : de Pairform@nce à M@gistère* Rapport de recherche. Lyon : IFÉ-ENS.
- Loisy, C. (2014). *Construire des instruments pour s'orienter au lycée avec un portfolio*. Cachan, le 6 mars 2014.
- Loisy, C., Inza, S., Bénech, P. (2012). Construire des compétences sociales et civiques en classe de seconde en Lettres, à travers une réflexion sur l'identité et l'orientation. Dans L. Fillion, *Repères pour agir, Eduquer à la citoyenneté. Construire les compétences sociales et civiques*. Condé-sur-Noireau, France : SCÉRÉN, CNDP-CRDP
- Loisy, C. et Mailles-Viard Metz, S. (2010). Innovation dans le contexte de l'éducation. Le projet INO (Identité Numérique et Orientation). *Séminaire national de l'ONISEP « Envisager des projets innovants dans les contextes d'aujourd'hui »*. Montpellier, 17-18 mai 2010.
- Loisy, C. et Mailles-Viard Metz, S. (2012). Le portfolio numérique pour s'auto-diriger. Dans F. Chlous-Ducharme, *Penser le présent comme un passé pour demain* (p. 187-196). Rennes : PUR.
- Merchiers, J. et Pharo, P. (1992). Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. *Sociologie du travail*, 34(1), p. 47-63.

- Pelletier D. et Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier et R. Bujold (dir.) *Pour une approche éducative en orientation* (p. 27-37). Chicoutimi (Québec) : Gaëtan Morin.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- ONISEP (2014). Conférence-débat 'Construire des parcours au collège : l'expérimentation FOLIOS'. *Salon Virtuel de l'ONISEP*. Lognes, 6 octobre 2014. Vidéo disponible en ligne: <http://revivezlesalonvirtuel.frontint-annexe-onisepweb.accelance.net/#4>
- Schroeder, C.M., Scott, T.P., Tolson, H., Huang, T.Y. et Lee, Y.-H. (2007). A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching on Student Achievement in Science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, 10(44), 1436-1460.

Annexe 2 : questionnaire chefs de projets académiques

Thème	Item interrogé	Type question	Question	
Identification	Académie	QCM	Quelle est votre académie d'appartenance ?	
	Statut	QCM+	Quel est votre statut ?	
	Mission	Ouverte texte	Comment définiriez-vous vos missions au sein du dispositif FOLIOS ?	
Information- Décision	Initiation projet	Ouverte	Comment avez-vous eu connaissance du projet FOLIOS ?	
	Décision	Ouverte	Qu'est ce qui a motivé votre choix de devenir chef de projet FOLIOS ?	
Fonctions	Fonctions	QCM+	Comment définiriez-vous vos fonctions dans le cadre du dispositif ?	
	SC Fonctions :	Ouverte	Quelles actions avez-vous menées ou avez-vous l'intention de mener d'ici la fin de l'année scolaire dans le cadre de l'expérimentation pour chacune de ces fonctions ?	
Evaluation	Globale : intégration établissements	Echelle 4 ou 10	Comment évaluez-vous globalement l'intégration du dispositif par les établissements de votre académie ?	
	Spécifique : intégration informatique	Echelle 4 ou 10	Comment évaluez-vous l'intégration de l'outil informatique ?	
	Spécifique : intégration compétence	Echelle 4 ou 10	Selon vous, la logique compétence est-elle mise en œuvre par les utilisateurs du dispositif ?	
	Précisions intégration	Ouverte	Pour chacun des trois points ci-dessus, pourriez-vous préciser les atouts ou difficultés rencontrés	
	Spécifique : interdisciplinarité	Oui/non	Oui/non	FOLIOS a-t-il engendré des pratiques interdisciplinaires ?
		Question ouverte	Question ouverte	Si oui, lesquelles ?
	Spécifique : évaluation qualitative	Oui/non	Oui/non	Savez-vous si les praticiens et/ou les chefs d'établissements ont-ils mis en œuvre des formes d'évaluation qualitatives ?
		Question ouverte	Question ouverte	Si oui, lesquelles ?
Globale : effets sur élèves	Gradation	Gradation	Globalement, diriez-vous que FOLIOS a eu des effets sur les élèves en classe ?	
	QCM+ Préciser	QCM+ Préciser	Si oui, lesquels ?	
Préconisation	Préconisation	Ouverte	Auriez-vous des propositions, préconisations ou remarques à formuler pour la suite de l'expérimentation ?	

Annexe 3 : questionnaire chefs d'établissement

Thème	Item interrogé	Type question	Question
Identification individu	Académie	QCM	Quelle est votre académie d'appartenance ?
	Ancienneté dans l'établissement	QCM tranches	Depuis quand exercez-vous au sein de votre établissement actuel ?
Information – décision	Initiation projet	Ouverte	Comment avez-vous eu connaissance du projet FOLIOS ?
	Adhésion	Oui/Non	Avez-vous adhéré au projet dès sa présentation ?
	Adhésion	Ouverte (texte)	Qu'est-ce qui vous a décidé à faire participer votre établissement ?
Spécification dispositif	Fonction	Ouverte (texte)	Comment définiriez-vous votre fonction dans l'expérimentation FOLIOS ?
	Accompagnement	Oui/Non	Avez-vous été accompagné par le chef de projet ?
		Ouverte	Si oui, de quelle manière ?
		Oui/Non	Avez-vous mis en place un accompagnement des acteurs de votre établissement impliqués dans la mise en œuvre ?
		Ouverte	Si oui, de quelle manière ?
	Date démarrage	Calendrier	Quand avez-vous effectivement fait démarrer l'expérimentation dans votre établissement ?
		Ouverte	Qu'avez-vous fait, en tant que chef d'établissement pour assurer ce lancement ?
	Publics d'élèves	Ouverte	Comment avez-vous défini le périmètre de la mise en œuvre dans l'établissement ?
	Publics d'intervenants et de partenariat	Oui/non	Avez-vous associé des parents d'élèves au projet ?
		Ouverte	Si oui, de quelle manière ?
Oui/non		Avez-vous associé au projet d'autres partenaires externes à l'établissement ?	
Ouverte		Si oui, lesquels et comment ?	
Evaluation interne	Mise en place d'une évaluation interne	Oui/Non	Avez-vous mis en place une évaluation interne du projet
		Ouverte	Si oui, comment ?
Effets	Pratiques pédagogiques	Oui/non	Diriez-vous que FOLIOS a eu des effets sur les enseignants de votre établissement ?
		QCM ou ouverte ?	Si oui, lesquels ?
	Comportements des élèves	Gradation (Echelle de Likert)	Diriez-vous que FOLIOS a eu des effets sur les élèves de votre établissement ?
		QCM+	Si oui, lesquels ?
Evaluation du projet	Information préalable	échelle 4 ou 10	Etes-vous satisfait de l'information préalable à la mise en œuvre de FOLIOS ?
	Organisation	échelle 4 ou 10	Comment évaluez-vous les conditions d'organisation de l'expérimentation ?
	Mise en pratique	échelle 4 ou 10	Êtes-vous satisfait de la mise en pratique de l'expérimentation ?
	Evaluation	échelle 4 ou 10	Êtes-vous satisfait de l'évaluation du dispositif ?
Préconisation	Préconisation	Ouverte	Auriez-vous des propositions, préconisations ou remarques à formuler pour la suite de l'expérimentation ?

Annexe 4 : questionnaire praticiens

Thème	Item interrogé	Type question	Question
Identification individu	Académie	QCM	Quelle est votre académie d'appartenance ?
	Statut	QCM+	Quel est votre statut ?
	Statut	QCM	Quelle discipline enseignez-vous ?
	Ancienneté métier	QCM tranches	Depuis quand exercez-vous cette fonction ?
	Ancienneté dans l'établissement	QCM tranches	Depuis quand exercez-vous au sein de votre établissement actuel ?
Information – décision	Initiation projet	Ouverte	Comment avez-vous eu connaissance du projet FOLIOS ?
	Adhésion	Oui/Non	Avez-vous adhéré au projet dès sa présentation ?
	Adhésion	Ouverte (texte)	Qu'est-ce qui vous a décidé à participer ?
Spécification dispositif	Publics d'élèves	QCM+	Qui sont les élèves concernés par l'expérimentation FOLIOS ?
	Partenariats	Oui/non	Avez-vous mobilisé des personnes extérieures à l'établissement ?
		Ouverte (texte : parents...)	Si oui...
	Ressources	QCM	De quelles ressources avez-vous bénéficié pour préparer l'expérimentation ?
	Accompagnement	Oui/Non	Avez-vous été accompagné par le chef d'établissement ou le chef de projet ?
		Ouverte	Si oui, de quelle manière ?
	Date démarrage	Calendrier	Quand avez-vous effectivement démarré l'expérimentation (date de première séance par exemple) ?
Séance	Nombre séances	Choix numérique	Combien de séances avez-vous réalisé jusqu'à présent ?
	Activités séances	Ouverte (texte)	Pouvez-vous définir le déroulement de chaque séance ? Quelles sont les activités réalisées ?
	Résultats	QCM+	Quels sont les éléments produits par les élèves ?
	Evaluation élèves	QCM +	Comment évaluez-vous les élèves et leur production dans le cadre de FOLIOS ?
Effets	Pratiques pédagogiques	Oui/non	FOLIOS a-t-il conduit à une évolution de vos pratiques pédagogiques ?
		QCM ou ouverte ?	Si oui, lesquelles ?
	Comportements des élèves	Gradation	Globalement, diriez-vous que FOLIOS a eu des effets sur le groupe-classe concerné par l'expérimentation ?
		Echelle 4 ou 10	Si oui, diriez-vous que ces changements sont... ? (négatifs à positifs)
		QCM+	Si oui, sur quoi portent ces changements ? comportement, apprenance, résultats scolaires ?
Evaluation du projet	Information préalable	échelle 4 ou 10	Etes-vous satisfait de l'information préalable à la mise en œuvre de FOLIOS ?
	Organisation	échelle 4 ou 10	Comment évaluez-vous les conditions d'organisation de l'expérimentation ?
	Mise en pratique	échelle 4 ou 10	Êtes-vous satisfait de la mise en pratique de l'expérimentation ?

Thème	Item interrogé	Type question	Question
	Evaluation	échelle 4 ou 10	Êtes-vous satisfait de l'évaluation du dispositif ?
		Oui/Non	Avez-vous l'intention de continuer l'an prochain ?
		Ouverte	Comment voyez-vous l'extension l'an prochain ?
		Oui/Non	Pensez-vous mettre en œuvre le projet pendant plusieurs années ?
Préconisation	Préconisation	Ouverte	Auriez-vous des propositions, préconisations ou remarques à formuler pour la suite de l'expérimentation ?

Catherine Loisy
(coordination scientifique),
Fabien Malassingne,
Valérie Fontanieu,
Catherine Pérotin
(coordinatrice
administrative du projet)