



HAL
open science

Le Conseil de classe en École de management : un dispositif de rétroaction

Émilie Laurent

► **To cite this version:**

Émilie Laurent. Le Conseil de classe en École de management : un dispositif de rétroaction. Education. 2019. dumas-02573652

HAL Id: dumas-02573652

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02573652>

Submitted on 14 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours

Domaine de recherche

Centre

MEMOIRE

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- - - -	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) -	

Master 2 MEEF – Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur

Le Conseil de classe en Ecole de management : un dispositif de rétroaction.

Le Cas du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont.

LAURENT Emilie
27/08/2019

REMERCIEMENTS

J'ai le plaisir de présenter aux lecteurs le travail réalisé dans le cadre de mon mémoire de Master 2 MEEF Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur. Je tiens à remercier chaleureusement les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ces étapes importantes que sont la rédaction du mémoire mais aussi ma reprise d'études.

Isabelle Chênerie, Professeur à l'Université de Toulouse 3, qui a accepté d'être ma tutrice et à qui je tiens à exprimer toute ma reconnaissance. Vos relectures et vos conseils m'ont permis de m'améliorer et d'apprendre à structurer un travail de recherche, certes long mais immensément instructif.

André Tricot, Professeur à l'Université de Toulouse 3, qui nous a délivrés d'importants conseils et outils méthodologiques indispensables lors de la réalisation d'un travail de recherche.

Tous deux responsables du Master MEEF Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur dont j'ai eu le plaisir de suivre les enseignements l'année passée. Vous avez su concevoir un programme d'une grande qualité dans lequel je me suis épanouie. Pour cette même raison, je remercie l'ensemble de l'équipe pédagogique qui a contribué à la conception de ce programme : Franck Amadiou, Dominique Broussal, Sébastien Chaliès, Marie-Agnès Détourbe, Laurent Talbot et les intervenants qui les ont accompagnés.

Parmi eux, je souhaite remercier particulièrement Marie-Agnès Détourbe pour son enseignement « Evaluer les formations » qui m'a offert l'opportunité de travailler sur l'évaluation du Conseil de classe à la base de ce mémoire. Ce fut un enseignement passionnant et extrêmement enrichissant.

Je tiens également à remercier mes camarades du Master CIES venus de tous horizons et avec lesquels les échanges ont été bouillonnants, captivants et m'ont beaucoup fait réfléchir et avancer.

Ma gratitude va à présent au Groupe ESC Clermont, qui a accepté que je réalise mon terrain en son sein. En particulier Valme Blanco, qui m'a beaucoup soutenue et encouragée. Je n'aurais jamais pu espérer autant d'écoute et de bienveillance. Son expertise, ses conseils et le partage de ses réflexions m'ont permis de progresser. Rien n'aurait pu aboutir sans sa confiance sans faille au quotidien.

Enfin, je remercie mes proches, famille et amis qui m'ont soutenue durant les épreuves imposées par la vie durant l'année. En particulier Nils qui m'a encouragée sans me mettre la pression, me permettant d'avancer à mon rythme malgré des projets communs à l'échéance courte.

A toutes ces personnes et celles que j'oublie, merci !

Table des matières

INTRODUCTION	3
PARTIE 1 : Contexte et questions de départ	4
I) Le Conseil de classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont	4
1) Le contexte dans lequel s'inscrit le Conseil de classe	4
2) Objectifs du Conseil de classe	5
3) Les documents produits dans le cadre du Conseil de classe.....	5
4) Les parties prenantes	5
II) Questions de départ	6
1) Une question à court terme : le Conseil de classe a-t-il un impact sur les étudiants ?	6
2) Une question à long terme : le Conseil de classe peut-il être un outil pour apprendre à conduire des apprentissages autonomes ?	7
PARTIE 2 : Revue de la littérature	9
I) Le Conseil de classe : un moment de rétroaction	9
1) Qu'est-ce que la rétroaction ?	9
2) Comment favoriser les effets positifs de la rétroaction ?	12
Conclusion	14
II) L'apprentissage autorégulé : vers l'autonomie de l'apprenant	14
1) Qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ?	14
2) Lien entre autorégulation et autonomie	18
3) Comment développer et soutenir les compétences d'autorégulation ?	19
Conclusion	23
III) Aider l'étudiant à réussir dans son « métier d'étudiant »	23
1) Qu'est-ce que le « métier d'étudiant » ?	23
2) Quelles sont les différentes facettes du métier d'étudiant ?	26
3) Quelle est la mission d'accompagnement des équipes pédagogiques ?	27
Conclusion	28
PARTIE 3 : Le cas du Conseil de classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont.....	30
I) Reformulation de la question de départ	30
II) Méthodologie	30
1) Les méthodes d'enquête	30

2)	La participation à l'enquête par questionnaire	32
III)	Présentation des résultats et traitement des données.....	32
1)	Les attentes des parties prenantes	33
2)	Les objectifs du Conseil de classe selon les parties prenantes	34
3)	La réalité d'un Conseil de classe.....	36
4)	La perception des parties prenantes.....	39
5)	Les pistes d'amélioration proposées par les parties prenantes.....	43
6)	Les aspects directement liés à l'autonomisation progressive des étudiants.....	45
PARTIE 4 : Analyse des résultats et propositions		47
I)	Proposition d'un plan d'action prenant en compte les résultats de notre enquête	47
II)	Proposition d'un plan d'action prenant en compte les résultats de la recherche scientifique	52
III)	Analyse réflexive et limites de cette enquête	56
1)	Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation.....	56
2)	Les limites de l'évaluation du Conseil de classe	56
3)	Difficultés pour répondre à la problématique du mémoire.....	57
IV)	Des résultats généralisables ?	57
CONCLUSION		59
Bibliographie.....		61
Annexes		64

INTRODUCTION

La rétroaction peut être un outil puissant dans l'enseignement lorsqu'il s'agit de progresser.

Pour cette raison, il semble intéressant de fournir une rétroaction semestrielle aux étudiants dans la mesure où cela pourrait les aider :

- à court terme, à adapter leurs stratégies d'apprentissage au semestre suivant ;
- à long terme, en leur permettant de devenir autonomes dans leurs apprentissages, avec une optique d'apprentissage tout au long de la vie

Nous évoluons dans un contexte où les métiers changent à grande vitesse. C'est pourquoi mener des apprentissages autonomes est une compétence de plus en plus recherchée par les entreprises, dans lesquelles les salariées doivent constamment s'adapter.

Au sein du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont, il existe justement un dispositif qui permet d'apporter une rétroaction : le Conseil de classe. Il a lieu à l'issue du premier semestre afin d'étudier les résultats d'ensemble des promotions concernées.

Notre problématique est de donc savoir quelle rétroaction il faut formuler pour que ce dispositif soit réellement un outil de régulation au service de la réussite des apprenants. Nous souhaitons également savoir si ce dispositif peut aider les étudiants à développer des compétences d'autorégulation pour devenir progressivement autonomes dans leurs apprentissages.

Pour explorer et répondre à cela, nous verrons dans une première partie le contexte précis dans lequel se déroule cette étude. Les questions à court et à long terme auxquelles nous devons faire face seront explicitées plus en détail.

Une deuxième partie sera consacrée à la revue de la littérature et nous permettra de faire le point autour de trois concepts :

- La rétroaction, car le Conseil de classe est justement un moment dédié à la rétroaction ;
- L'autorégulation, car il est attendu de la part des étudiants un ajustement autonome à l'issue de cette rétroaction ;
- Le métier d'étudiant, car il nous semble important de cibler cette rétroaction sur des éléments concernant les compétences clés de l'étudiant.

La troisième partie présentera les résultats de l'évaluation du Conseil de classe.

Enfin, la dernière partie donnera une analyse des résultats obtenus en proposant deux plans d'action, l'un au regard des résultats de l'enquête, l'autre au regard de la revue de la littérature mais aussi une analyse réflexive autour de ce travail de mémoire.

PARTIE 1 : Contexte et questions de départ

Le dispositif à l'origine de cette étude est le Conseil de classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont. Dans cette première partie, nous proposons de présenter le contexte de ce Conseil de classe, la formation pour lequel il a lieu et plus largement l'établissement.

Ensuite, nous exposerons les constats initiaux qui sont à l'origine de la question de départ de ce mémoire.

l) Le Conseil de classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont

1) Le contexte dans lequel s'inscrit le Conseil de classe

Le Groupe ESC Clermont est une Ecole de sciences de gestion et de management située à Clermont-Ferrand depuis 1919. Initialement consulaire puis sous statut d'association, c'est une Ecole reconnue par l'Etat, ce qui lui permet de délivrer des diplômes Visés et Gradés. Cela lui permet, en plus de ses accréditations internationales (AACSB et EPAS) et de son appartenance à la Conférence des Grandes Ecoles (CGE), d'accroître sa visibilité et son attractivité auprès des futurs étudiants et de leurs familles.

Cet établissement propose plusieurs programmes, mais celui auquel nous allons nous intéresser est le Master Grande Ecole (MGE), formation phare d'une Grande Ecole.

Le MGE dispense, en trois ans, une formation de niveau Bac +5, et délivre un diplôme de Grade Master. Ce diplôme est Visé et Gradé par la Commission d'Evaluation des Formations et des Diplômes de Gestion (CEFDG)¹. Cela signifie que l'Etat reconnaît et certifie l'excellence de la formation et des enseignements professionnels et académiques ainsi que la contribution à la recherche en sciences de gestion de la part des enseignants-chercheurs permanents de l'établissement.

L'admission se fait sur concours, après un Bac +2 ou une classe préparatoire aux Grandes Ecoles. Une admission est également possible sur concours après un Bac+ 3, directement en deuxième année. Dans certains cas, les étudiants d'Ecoles partenaires peuvent également intégrer la dernière année du parcours (par exemple pour les étudiants issus des Ecoles d'ingénieurs partenaires).

La formation se décline en différentes filières, dont certaines en alternance ou en Double diplôme. Selon le nombre d'étudiants, les promotions peuvent être divisées en plusieurs groupes. Lorsque c'est le cas, les plannings et les intervenants sont différents. Chaque population d'étudiants a donc des intérêts et des questionnements propres. C'est pourquoi il est important que chaque groupe puisse avoir un représentant lors du Conseil de classe.

L'équipe MGE, quant à elle, est composée de quatre personnes : la Directrice, la coordinatrice et deux assistantes pédagogiques. A cette équipe, on peut ajouter les deux enseignantes responsables des filières Audit, Expertise, Conseil (AEC) et Institut Technique Bancaire (ITB), qui sont les interlocutrices privilégiées pour les questions propres à ces parcours.

¹ La CEFDG est une commission appartenant au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Elle étudie des critères tels que la qualification du corps professoral, la qualité des formations, la stratégie de l'établissement, la cohérence du programme, l'insertion professionnelle des diplômés, l'amélioration continue des enseignements, l'innovation, etc.

2) Objectifs du Conseil de classe

Le Conseil de classe se réunit à l'issue du premier semestre afin d'analyser les résultats de l'ensemble de la promotion. Officiellement, les objectifs principaux de ce Conseil de classe sont :

- de faire un bilan du premier semestre grâce au dialogue avec les délégués de classe ;
- d'identifier les étudiants en situation de fragilité académique pour leur proposer un suivi personnalisé par la Direction du programme MGE.

L'objectif implicite du Conseil de classe est principalement d'être un dispositif de soutien à la réussite des étudiants. En effet, en recueillant leurs commentaires, leurs observations et les difficultés rencontrées, l'équipe pédagogique souhaite :

- apporter des ajustements pour le second semestre ;
- améliorer les enseignements du premier semestre pour les étudiants de l'année suivante ;
- proposer un suivi personnalisé aux étudiants qui en ont besoin ;
- faire des commentaires aux délégués pour conseiller les étudiants d'une manière plus générale.

Tout cela, dans le but d'aider les étudiants à réussir leur semestre et leur année en atteignant les objectifs d'apprentissage et *in fine* à obtenir le diplôme pour lequel ils étudient.

3) Les documents produits dans le cadre du Conseil de classe

Le Conseil de classe aboutit à un certain nombre de documents qui permettent d'une part le suivi des étudiants par les équipes pédagogiques et administratives mais aussi l'information des étudiants sur leur situation :

- Une synthèse des résultats académiques par promotion, qui permet de visualiser les résultats d'un même étudiant mais aussi de l'ensemble des étudiants pour les différents modules du semestre. Cette synthèse est distribuée aux enseignants et personnels administratifs lors du Conseil de classe ;
- Un procès-verbal du Conseil de classe, qui synthétise les différents échanges qui ont eu lieu pendant le Conseil de classe (commentaire des enseignants, des étudiants, ajustements à faire, suggestions, etc.). Ce document est diffusé aux enseignants et personnels administratifs à l'issue du Conseil de classe ;
- Des bulletins de notes sont édités et envoyés à l'ensemble des étudiants.

Il est demandé aux délégués de classe de faire un bilan aux étudiants de leurs classes : recommandations de l'équipe pédagogique, rappel du règlement, informations diverses, etc.

En revanche, les étudiants ayant été identifiés comme étant en difficulté sont reçus en entretien par la Direction du programme MGE afin de réaliser un suivi individualisé.

4) Les parties prenantes

Plusieurs acteurs collaborent lors et autour du Conseil de classe. Les délégués de classe, les responsables de filières, les responsables des enseignements, les coordinateurs de départements ainsi que la direction académique ont pour mission de représenter leurs pairs et collègues en participant

aux échanges. Quant aux équipes MGE, administratives et enseignantes, elles recueillent les informations pour un meilleur suivi des étudiants tout au long de leur parcours.

Le tableau ci-dessous présente d'une manière simplifiée les différents acteurs et le rôle qu'ils tiennent dans le dispositif.

Partie prenante	Qui sont-ils ?	Rôle pour le Conseil de classe
Les étudiants		Ne sont pas présents lors du Conseil de classe
Les délégués de classe	Représentants des étudiants élus en début d'année	Portent la voix de leurs promotions Restituent le contenu des échanges à l'ensemble de leur groupe
L'équipe MGE	Directrice Coordinatrice Assistante pédagogique	Anime le Conseil de classe Prépare le support de synthèse Saisie les notes Suit les étudiants individuellement Répond aux éventuelles questions
Les responsables de filières	Responsable ITB Responsable AE	Echangent sur les parcours et représenter la filière
Les enseignants	Responsables des enseignements	Echangent autour des résultats académiques des étudiants et autour de leurs enseignements Représentent l'équipe enseignante qui intervient dans le module
La Direction académique	Hiérarchie des enseignants	Représente la Faculté et participe aux échanges. La direction académique n'est pas systématiquement présente.
Les Coordinateurs des trois départements	Département Innovation et Développement Département Finance, Economie, Droit et systèmes Département Humanités, Organisation et Management	Représentent leur département et participent aux échanges
Les services administratifs	Service scolarité Service JobLab Service Relations Internationales	Ne sont pas systématiquement présents Peuvent apporter des éléments précis (stages, internationale, Conseils de discipline, etc.)

II) Questions de départ

1) Une question à court terme : le Conseil de classe a-t-il un impact sur les étudiants ?

Plusieurs constats nous ont conduits à vouloir évaluer le Conseil de classe.

Tout d'abord, il nous semblait que les objectifs du dispositif n'étaient pas clairs pour toutes les parties prenantes. Nous pensons qu'il est important de s'assurer de l'adhésion de tous aux objectifs communs pour une meilleure efficacité du dispositif.

Ensuite, dans la continuité du premier constat, nous nous sommes rendu compte que nous ne connaissions pas les attentes réelles des acteurs vis-à-vis du Conseil de classe. En effet, connaître les besoins de chacun paraît primordial si l'on souhaite améliorer le dispositif.

Enfin, nous constatons que nous ne savons pas si le Conseil de classe est utile pour les étudiants. Son objectif final étant d'aider les étudiants à réussir (cf. partie précédente), le dispositif remplit-il sa fonction ? Le cas échéant, comment pouvons-nous l'améliorer afin qu'il accompagne réellement les étudiants vers la réussite ?

Nous avons donc souhaité évaluer le Conseil de classe afin de faire le point sur les attentes des différentes parties prenantes, de comparer cela avec la réalité d'un Conseil de classe et de formuler des pistes d'amélioration pour le dispositif.

2) Une question à long terme : le Conseil de classe peut-il être un outil pour apprendre à conduire des apprentissages autonomes ?

Dès 1995, le Livre blanc sur l'éducation et la formation de la Commission Européenne (Commission des Communautés Européennes, 1995) envisageait l'enseignement comme un outil d'épanouissement pour les individus et une façon pour eux d'assurer leur avenir. Pour la Commission européenne, « La finalité ultime de la formation qui est de développer l'autonomie de la personne et sa capacité professionnelle, en fait l'élément privilégié de l'adaptation et de l'évolution » (p.11). Dès lors, elle préconise de délivrer des enseignements variés permettant le développement de la polyvalence et de l'autonomie en incitant les individus à « apprendre à apprendre tout au long de la vie » (p.12).

Plus récemment, le Rapport remis par Szymankiewicz et al. (2014) au Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche estime que la formation doit permettre aux individus d'apprendre, de mettre à jour leurs acquis et de s'adapter aux évolutions des métiers.

De même, le Rapport de Germinet (2015) au même Ministère rappelle dès son introduction que l'enseignement supérieur doit faire face à un monde et une société en évolution permanente. Elle devra donc dans l'avenir permettre « une plus grande porosité entre les apprentissages et la vie professionnelle » (p.6).

Les métiers auxquels se destinent nos étudiants sont des métiers en constante évolution. A ce jour, plusieurs acteurs de l'insertion professionnelle, dont le Pôle Emploi (s.d.) estiment que la plupart (85%) des emplois du futur (horizon 2030) n'ont pas encore été inventés. Dans ce contexte, les entreprises rechercheront de plus en plus des diplômés capables de faire preuve d'adaptabilité et d'autonomie dans la mise à jour de leurs connaissances et compétences et cela tout au long de leur vie. Selon Taddei et al. (2017), il s'agit pour elles de miser sur l'avenir, sur l'intelligence professionnelle et collective et d'anticiper l'obsolescence des compétences et connaissances professionnelles.

Dans ce contexte, il semble que la formation initiale des individus ne soit plus suffisante pour l'ensemble de leur carrière professionnelle. La formation continue est d'ailleurs fortement défendue dans les rapports précédemment cités, au titre de la formation tout au long de la vie.

A partir de ce constat, l'une des missions du Groupe ESC Clermont ne serait-elle pas de former de futurs managers capables de s'adapter à l'évolution de leur métier et de mener des apprentissages de manière autonome ? Que ces apprentissages soient issus d'un cadre formel comme celui de la formation continue ou d'un cadre moins formel par exemple l'autoformation, les diplômés devront être capables de remobiliser des méthodes de travail acquises lors de leurs études en totale autonomie et cela avec des contraintes multiples (professionnelles, familiales, etc.).

En somme, la question serait donc de savoir si le Conseil de classe pourrait être un dispositif d'aide au développement de l'autonomie et à l'utilisation de méthodes de travail efficaces en apportant aux étudiants des informations utiles dans une démarche réflexive.

La partie suivante est une revue de la littérature qui va nous aider à approfondir les concepts de rétroaction, de régulation et d'autorégulation et enfin de faire le point sur les compétences à acquérir pour réussir son métier d'étudiant. Cette revue de la littérature nous permettra ensuite une reformulation de la question de départ en une problématique de recherche pour mener à bien la suite de ce travail de mémoire.

PARTIE 2 : Revue de la littérature

l) Le Conseil de classe : un moment de rétroaction

1) Qu'est-ce que la rétroaction ?

Définition

De nombreux chercheurs qui se sont intéressés à ce concept (Kulhavy, 1977 ; Zimmerman & al., 2000 ; Hattie & Timperley, 2007; Bosc-Miné, 2014, etc.) définissent la rétroaction comme une information fournie par un tiers à un apprenant sur sa performance vis-à-vis d'une tâche d'apprentissage. Le « tiers » dont il est question peut être une personne (un pair, un parent, un enseignant, l'apprenant lui-même, etc.) ou encore un dispositif ou un objet (un livre, un site internet, des notes de cours, une calculatrice, etc.). La rétroaction peut aussi être apportée collectivement à un groupe d'apprenants.

Par exemple, un apprenant peut se servir de ses notes de cours pour vérifier qu'il a bien mémorisé les contenus ou bien utiliser une calculatrice pour contrôler les résultats obtenus dans un exercice de mathématiques. Il peut aussi être directement corrigé par un enseignant.

Dans le cas de ce mémoire, nous considérons que le Conseil de classe peut apporter aux étudiants un bilan sur le travail fourni lors d'un semestre.

Dans la littérature scientifique, le terme anglophone de « feedback » peut également être utilisé. Nous n'avons pas perçu de différences flagrantes entre la rétroaction et le feedback dans les différents écrits. Dans ce travail de mémoire, nous faisons le choix d'employer le terme de « rétroaction ».

Objectifs et fonctions de la rétroaction pour l'apprenant

Selon Hattie et Timperley (2007), le but de la rétroaction est d'aider l'apprenant à combler l'écart entre la performance réalisée et les objectifs de la tâche dont il est question. L'information fournie peut aider l'apprenant à évaluer la distance qui le sépare des objectifs d'apprentissage afin de mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour combler cet écart.

Bosc-Miné (2014) identifie 2 fonctions différentes de la rétroaction : une fonction cognitive et une fonction affective. La fonction cognitive permet de :

- mesurer l'état actuel de l'apprentissage d'un apprenant à un moment donné,
- de mesurer son écart vis-à-vis des objectifs d'apprentissage,
- de l'aider lors de la réalisation de la tâche lorsque celle-ci est en cours,
- de l'aider à transférer les connaissances à d'autres tâches futures lorsque la tâche est terminée.

Tandis que la fonction affective a pour objectif de soutenir :

- la motivation,
- l'estime de soi,
- l'engagement dans la tâche.

Le continuum de la rétroaction

Kulhavy (1977) avance le concept de continuum de la rétroaction, qui sera repris ensuite dans les recherches menées par Hattie et Timperley (2007).

Ce continuum forme une boucle qui débute lors de l'enseignement. Lorsqu'une tâche d'apprentissage a lieu dans la continuité de l'enseignement, celle-ci donne lieu à une rétroaction. Selon Kulhavy, cette rétroaction peut être simple (vrai/faux) ou plus complexe. Dans le second cas, elle donne lieu à un nouvel enseignement et c'est le début d'une nouvelle boucle.

Ce continuum peut être représenté comme indiqué dans ce schéma, qui nous permet de visualiser cette boucle du continuum de la rétroaction :

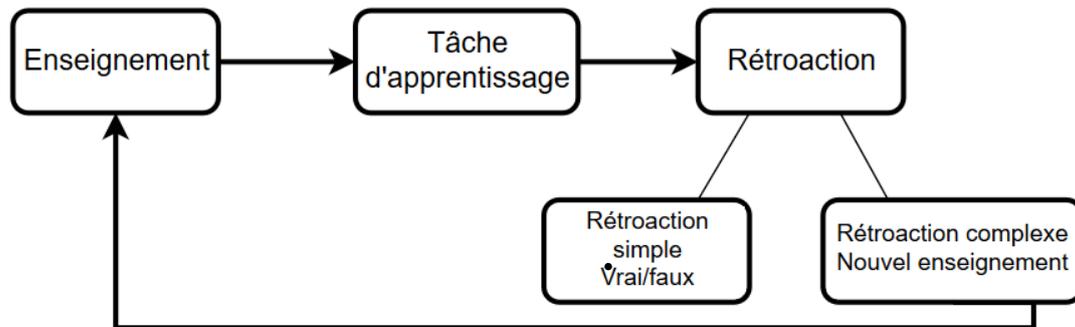


Figure 1 : Le continuum de la rétroaction, d'après les articles de Kulhavy (1977) et de Hattie et Timperley (2007).

Finalement, cela signifie que toute rétroaction complexe constructive donne lieu à un nouvel enseignement et donc à de nouveaux apprentissages.

Par ailleurs, ce modèle met en avant un autre objectif important de la rétroaction : le besoin que pourrait avoir l'enseignant de savoir où en est l'apprenant afin d'ajuster son enseignement et dont parlent justement certains auteurs comme Daele et Lambert (2013).

Les différents niveaux de rétroaction

Dans leur méta-analyse, Hattie et Timperley (2007) mettent en évidence 4 niveaux d'intervention de la rétroaction : le niveau de la tâche d'apprentissage, le niveau de la réalisation de cette tâche, le niveau de l'autorégulation ou encore le niveau de la personne qui réalise cette tâche.

Au niveau de la tâche, la rétroaction va donner des informations sur le degré d'atteinte des objectifs. Les auteurs parlent du niveau de la tâche, il s'agit en réalité de fournir une rétroaction au sujet des productions des apprenants à la suite de la réalisation de cette tâche. Dans ce mémoire, tout comme les auteurs, nous parlerons du « niveau de la tâche ». A ce niveau, la rétroaction peut être fournie de manière individuelle à un apprenant ou de manière plus collective, par exemple à tous les étudiants d'un même groupe. Les auteurs indiquent qu'il s'agit d'informations qui permettent de construire des connaissances de surfaces.

Une rétroaction au niveau de la tâche pourrait être : « Votre exercice de comptabilité est correct. » ou encore « Vous avez oublié de faire référence au courant libéral dans votre synthèse d'économie. ».

Au niveau de la réalisation de la tâche, la rétroaction va apporter des informations relatives au processus de réalisation de la tâche, autrement dit, sur la méthode utilisée pour réaliser la tâche. Ces informations seront utiles pour maîtriser une méthode transposable à des tâches ultérieures. Les auteurs indiquent qu'il s'agit d'informations qui permettent de construire des connaissances profondes.

Une rétroaction au niveau de la réalisation de la tâche pourrait être : « Vous devez synthétiser vos idées. » ou encore « Vous gagneriez à illustrer vos argumentations avec des exemples. ».

Le troisième niveau est celui de l'autorégulation². C'est-à-dire sur la capacité d'un apprenant à s'autoréguler dans ses apprentissages : autonomie, maintien de l'effort, organisation du travail, etc.

A ce niveau, la régulation est la plus profonde car l'apprenant travaille au niveau métacognitif. Il doit apprendre à apprendre et à avoir une démarche réflexive sur sa façon de travailler.

Une rétroaction au niveau de l'autorégulation pourrait être : « Vous disposez d'une présentation des normes bibliographiques. Vous pouvez relire votre travail pour vérifier que vous les avez bien respectés. » ou encore « L'organisation de vos révisions n'est peut-être pas optimale, il faut prioriser. ».

Enfin, le dernier type de rétroaction se situe au niveau de la personne. Elle délivre des informations sur l'individu lui-même mais n'indique pas comment progresser. Les auteurs soulignent qu'elle est très utilisée alors que peu efficace sauf si elle fait honneur aux efforts fournis par l'apprenant car cela peut éventuellement soutenir l'estime de soi et avoir une répercussion positive sur l'engagement.

Une rétroaction au niveau de la réalisation de la personne pourrait être : « Vous êtes un étudiant studieux. » ou encore « Votre classe est très agréable ».

Nous constatons que tous les auteurs n'utilisent pas les niveaux de rétroaction déterminés par Hattie et Timperley (2007). C'est le cas par exemple de Daele et Lambert (2013) qui parlent d'une multitude de niveaux de rétroaction possibles (dont certains se retrouvent dans le travail de Hattie et Timperley [2007] évoqué précédemment) :

- le travail en tant que tel ;
- la réalisation de ce travail ;
- la planification du travail ;
- son organisation ;
- les différentes versions du travail ;
- etc.

Nous retiendrons principalement le modèle proposé par Hattie et Timperley (2007) car il nous semble abouti et correspondant à nos besoins dans ce travail de mémoire sur le Conseil de classe.

Par ailleurs, lors du Conseil de classe, la rétroaction qu'il est possible d'apporter va concerner principalement la méthode de travail (façon d'accomplir la tâche) et le niveau de l'autorégulation. Il est également possible de faire des commentaires au niveau de la personne mais avec une vision plus collective, par exemple : « Vous êtes des étudiants bruyants. ».

Les moments de la rétroaction

La rétroaction peut avoir lieu de manière immédiate ou de manière différée.

D'après Kulhavy (1977), la rétroaction immédiate est soutenue par les théories behavioristes qui avancent qu'une rétroaction simple et immédiate aide à modeler l'action de l'apprenant. Si la rétroaction immédiate fonctionne pour l'acquisition d'automatisme, Kulhavy a néanmoins démontré que la rétroaction différée est plus efficace dans la réalisation de tâches écrites. En effet, selon lui, elle permet à l'apprenant de maintenir son engagement, d'étudier plus profondément les informations délivrées et de chercher et comprendre les erreurs faites.

La méta-analyse de Hattie et Timperley (2007) démontre que la rétroaction immédiate est efficace lorsqu'il s'agit de tâches simples. La rétroaction a plus souvent lieu au niveau de la tâche. Pour des

² Ce concept fait l'objet de la deuxième partie de la revue de la littérature.

tâches complexes, Hattie et Timperley indiquent qu'il vaut mieux une rétroaction différée qui laissera plus de temps à l'apprenant pour analyser son travail.

Bosc-Miné (2014) indique également que la rétroaction immédiate est plus efficace lorsqu'il s'agit d'une tâche d'apprentissage nouvelle pour l'apprenant. La rétroaction différée pourra être préférée lors de tâches complexes ou qui nécessitent un travail créatif.

Finalement, d'après Allal (2007), l'apprenant a besoin des deux types de rétroaction. Allal indique cependant que les apprenants doivent gérer la rétroaction différée ce qui peut engendrer certaines difficultés notamment liées à l'oubli (par exemple si la rétroaction est très éloignée dans le temps).

Dans le cas du Conseil de classe, nous ne sommes concernés que par la régulation différée car par nature, le Conseil de classe arrive bien après l'issue du premier semestre.

Les situations de la rétroaction

Une rétroaction peut être délivrée en situation informelle ou en situation formelle (Bosc-Miné, 2014).

Le cadre informel peut être par exemple une rétroaction apportée à soi-même de manière pas ou peu explicite ou un comportement non intentionnel provoqué par une tâche d'apprentissage.

Le cadre formel peut être lors d'un examen avec annotation des copies ou encore lors d'un échange lors de l'enseignement. Le Conseil de classe par exemple, peut être considéré comme une situation formelle de rétroaction.

2) Comment favoriser les effets positifs de la rétroaction ?

Hattie et Timperley (2007) indiquent que la rétroaction peut avoir un effet puissant sur les apprentissages. Ces effets peuvent aussi bien être positifs que négatifs. Il convient donc d'en comprendre les mécanismes et d'identifier les caractéristiques pour que la rétroaction puisse avoir un effet positif si l'on veut pouvoir formuler des recommandations.

Les effets de la rétroaction sur les apprenants

Dans leur article, Hattie et Timperley (2007) mettent en évidence le fait que l'impact de la rétroaction puisse être positif ou négatif pour un apprenant, selon que celui-ci l'accepte, la modifie ou la rejette. La rétroaction doit être bien accueillie par l'apprenant pour être réellement utilisée pour progresser.

Selon Crahay (2007), l'effet de la rétroaction « varie en fonction de paramètres tels que les caractéristiques individuelles de l'élève, la nature de la tâche et de l'apprentissage concerné, le format de la leçon, le type de questionnement mis en œuvre, etc. » (p.47). Ainsi, Crahay démontre que l'effet de la rétroaction dépend du contexte mais aussi de la personnalité de l'apprenant.

Bosc-Miné (2014) affirme que l'apprenant ne doit pas être passif dans la réception de la rétroaction. Il doit apprendre à rechercher et à recevoir la rétroaction afin d'en faire une utilisation constructive. Elle démontre que la perception positive ou négative d'une rétroaction peut dépendre de la posture d'un apprenant. Par exemple, un apprenant faible ou qui doute de ces compétences aura tendance à percevoir la rétroaction comme négative. A l'inverse, un apprenant qui a confiance en lui acceptera plus facilement le caractère constructif de la rétroaction.

Kulhavy (1977) prouve que la rétroaction est plus efficace lorsqu'elle demande un ajustement de la part de l'apprenant (par exemple une réponse erronée ou un texte à corriger). D'autant plus si l'apprenant a une forte confiance en lui car il passera du temps à comprendre et à modifier son action.

Hattie et Timperley (2007) ont également démontré que les félicitations ou les punitions peuvent-être contre-productives. Elles sont de l'ordre de la motivation extrinsèque, ce qui diminue l'engagement et l'intérêt de l'apprenant pour la tâche elle-même.

L'ensemble de ces résultats montrent que la rétroaction peut avoir des effets positifs ou négatifs sur les apprenants, il semble donc judicieux de savoir l'utiliser pour maximiser les effets positifs.

Les caractéristiques d'une rétroaction efficace

Plusieurs auteurs (Crahay, 2007 ; Bosc-Miné, 2014) se posent la question de savoir si les enseignants connaissent les effets de la rétroaction et l'utilisent à bon escient. Ils démontrent que les enseignants ne sont souvent pas formés à l'utilisation de la rétroaction. Crahay incite d'ailleurs à poursuivre les recherches afin de développer davantage les connaissances scientifiques à ce sujet.

Néanmoins, les auteurs que nous allons voir ci-dessous fournissent des éléments qui peuvent aider à délivrer une rétroaction efficace.

Tout d'abord, Kulhavy (1977) met en évidence un résultat important : la rétroaction est efficace si l'apprenant est à l'aise avec le contenu de l'enseignement. Si les connaissances ne sont pas acquises, il vaut mieux répéter, expliquer, approfondir l'enseignement. Il s'agit donc d'abord de s'assurer que l'apprenant dispose bien des prérequis pour réaliser la tâche d'apprentissage. Pour cela, il conseille à l'enseignant de faire des commentaires régulièrement au cours de son enseignement afin de vérifier que les apprenants sont attentifs et comprennent les contenus.

Crahay (2007) propose quelques principes pour une rétroaction efficace. Tout d'abord pour ce qui est d'informer du caractère correct d'une réponse, une rétroaction courte est suffisante. Les félicitations ne sont pas très efficaces car elles ne donnent pas d'information utile à l'apprenant. Il semble plus pertinent de lui expliquer pourquoi sa réponse est correcte. Lorsqu'il s'agit de réponses partiellement correctes, il peut être bon de donner des indices pour que l'apprenant puisse compléter sa réponse. Pour ce qui est des réponses erronées, l'enseignant peut apporter une rétroaction personnalisée. En cas de question ou d'absence de réponse, celle-ci peut être redirigée vers l'ensemble des apprenants afin de rebondir sur la leçon et maintenir le rythme de l'enseignement.

D'après Hattie et Timperley (2007), un processus de rétroaction efficace doit pouvoir répondre à trois questions :

- **Quels sont les objectifs à atteindre ?** Les objectifs doivent être clairs afin que l'écart avec les performances soit mesurable. Les critères de réussite doivent être compris et partagés. La réponse à cette question doit permettre de se fixer des objectifs atteignables, ce qui favorise l'engagement dans la tâche mais aussi de se fixer de nouveaux objectifs lorsque les premiers sont atteints, ce qui favorise l'envie de progresser (défi).
- **Quel est l'écart à l'objectif ?** La rétroaction doit réellement porter sur l'atteinte de ces objectifs et non sur des éléments qui n'en font pas partie. Elle peut également porter sur les progrès qui ont été faits ou sur la manière de procéder pour réussir.
- **Quels sont les objectifs qui vont suivre ?** Donner ce type d'information lors de la rétroaction favorise l'anticipation, l'autorégulation et une meilleure adaptation des stratégies d'apprentissage de la part de l'apprenant. Cela peut permettre également une fluidité de l'enseignement en introduisant la suite de celui-ci.

Selon Hattie et Timperley, une rétroaction qui répondra simultanément à ces trois questions sera plus efficace. Pour cela, ils conseillent de concevoir des tâches qui permettent précisément ce retour d'information et qui poussent les apprenants à se poser des questions. Tout en apportant une

rétroaction permettant aux apprenants de comprendre ce qu'ils font, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas, les enseignants pourront recueillir des informations précieuses sur l'efficacité de leurs enseignements pour ajuster ces derniers.

Daele et Lambert (2013), eux aussi, se sont penchés sur la question de l'efficacité de la rétroaction. Ils rejoignent l'idée des auteurs précédents selon laquelle il est primordial que la rétroaction soit comprise par l'apprenant. Selon eux, elle doit pour cela :

- être formulée dans un langage adapté et explicite ;
- porter sur des points d'amélioration précis et, si possible, qui peuvent être transférables à d'autres tâches ultérieures ;
- faire le lien avec les objectifs d'apprentissage ;
- être équilibrée au niveau des points positifs (ce qui a été correctement réalisé) et négatifs (ce qui reste à améliorer) abordés afin de maintenir la motivation.

Enfin, la rétroaction doit donner à l'apprenant un délai pour qu'il puisse modifier son travail et apporter les modifications recommandées. Les conseils que Daele et Lambert donnent aux enseignants sont de :

- Bien préciser et éclaircir les attentes vis-à-vis de la tâche et ses critères d'évaluation ;
- Prévoir des occasions d'améliorer le travail ;
- Apporter une rétroaction qui cible les possibilités d'amélioration et cela dans des délais raisonnables ;
- Encourager les échanges avec l'enseignant et entre pairs ;
- Encourager et motiver les apprenants pour maintenir leur engagement ;
- Préciser que les erreurs font partie du processus d'apprentissage ;
- Permettre aux apprenants de rédiger leur propre rétroaction dans un contexte d'autoévaluation pour les rendre autonomes.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous intéresser particulièrement au cas de la rétroaction différée, globale et formelle. En effet, lors du Conseil de classe qui a lieu à l'issue du premier semestre (différé), la rétroaction fournie est focalisée sur l'ensemble du semestre écoulé (global) dans le cadre d'un dispositif tout à fait formel.

La rétroaction possible en Conseil de classe se situe au niveau de la méthode de travail (façon d'accomplir la tâche) et au niveau de l'autorégulation. Ce sont d'ailleurs les deux niveaux les plus efficaces selon la littérature.

Dans la prochaine partie, nous allons nous intéresser au concept d'autorégulation et à son lien avec l'autonomie de l'apprenant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage.

II) L'apprentissage autorégulé : vers l'autonomie de l'apprenant

1) Qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ?

Définitions et objectifs : régulation, autorégulation

Pour Allal (2007), la régulation est un processus qui a pour objectif de :

- Donner des objectifs et tendre vers eux ;
- Contrôler la réalisation de ces objectifs ;

- Fournir une rétroaction ;
- Confirmer ou réajuster la réalisation des objectifs ou en définir de nouveaux.

La régulation peut être externe, Allal parle alors d'hétérorégulation. Elle peut également être interne, Allal utilise alors le terme d'autorégulation. Cependant, l'autorégulation « ne fonctionne jamais en isolation du social » (Allal, 2007, p.11), de même, l'hétérorégulation n'est jamais isolée de l'autorégulation. Allal parle donc plutôt de co-régulation, c'est-à-dire à un mélange d'autorégulation et d'hétérorégulation à des niveaux qui peuvent varier.

Cosnefroy (2011) définit l'apprentissage autorégulé comme le fait, pour un apprenant, de participer activement à son propre processus d'apprentissage en développant des capacités pour s'investir dans une tâche d'apprentissage, se motiver, persister mais aussi adapter ses propres stratégies d'apprentissage.

« S'autoréguler implique ainsi de se mettre soi sous analyse, de s'auto-observer, de développer un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et, en tant que de besoin, de changer le fonctionnement mis en œuvre. » (Cosnefroy, 2011, p.17). On parle également de métacognition.

Selon Cosnefroy, s'autoréguler correspond à fournir un effort pour s'engager dans ses apprentissages et le rester dans le temps. L'autorégulation est un moyen d'améliorer les performances de l'apprenant mais aussi de l'aider face à deux obstacles potentiels :

- La distraction : l'apprenant aura besoin de ressources métacognitives pour trouver des stratégies attentionnelles ;
- La difficulté : l'apprenant aura besoin de ressources motivationnelles pour lutter contre le découragement.

Pour une autorégulation qui fonctionne efficacement, Cosnefroy parle du triangle vertueux de l'autorégulation, composé de trois compétences clés : des compétences cognitives, métacognitives et motivationnelles, comme représentées sur le schéma ci-dessous :

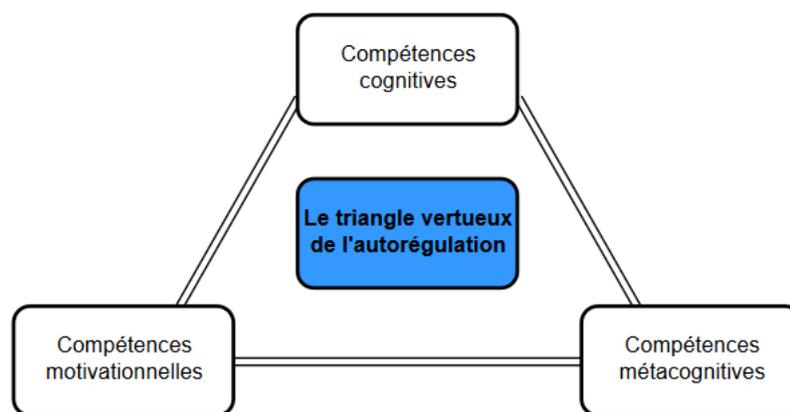


Figure 2 : Le triangle vertueux de l'autorégulation, d'après Cosnefroy (2011).

Les étapes de l'autorégulation

Dans la littérature, lorsqu'il est question d'autorégulation les auteurs ne décrivent pas tous les mêmes étapes. Nous allons ici présenter deux modèles que nous avons retenus : celui de Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) et celui de Cosnefroy (2011) car ils nous semblent utiles pour comprendre la manière dont se construisent les compétences d'autorégulation chez un individu.

Dans leur ouvrage, Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) proposent aux enseignants des pistes pour aider les apprenants à développer des compétences d'autorégulation. Pour cela, ils ont conçu un modèle cyclique en quatre étapes. Le schéma ci-dessous nous permet de visualiser ces étapes :

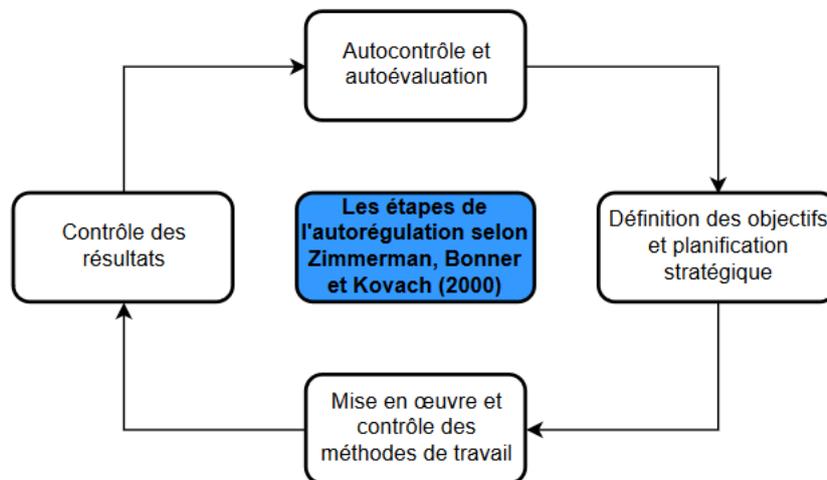


Figure 3 : Les étapes de l'autorégulation, d'après Zimmerman, Bonner et Kovach (2000).

- L'autocontrôle et l'autoévaluation sont une étape pendant laquelle l'apprenant évalue son niveau actuel ;
- La définition des objectifs et la planification stratégique vont lui permettre d'analyser la tâche d'apprentissage proposée, de se définir des objectifs et de planifier les stratégies à mettre en œuvre pour réussir la tâche ;
- La mise en œuvre et le contrôle des méthodes de travail sont une étape d'application des stratégies choisies et de contrôle de cette mise en œuvre ;
- Le contrôle des résultats va enfin permettre à l'apprenant d'analyser le lien entre le résultat obtenu et les stratégies déployées pour accomplir la tâche. Cette étape va lui permettre de contrôler l'efficacité de sa méthode et de l'adapter si besoin.

Pour Cosnefroy (2011), le processus d'autorégulation se déroule en trois phases non linéaires :

- La préparation de la tâche d'apprentissage. C'est une phase durant laquelle l'apprenant va analyser la tâche : son contexte, les savoirs et acquis à mobiliser pour la résoudre, les stratégies et méthodes de travail à mettre en œuvre et ses propres motivations. Cette étape va lui permettre de fixer ses propres objectifs ;
- La réalisation de la tâche d'apprentissage. Cette étape est celle de la mise en œuvre des stratégies choisies pour atteindre les objectifs fixés ;
- L'analyse de la réalisation de la tâche d'apprentissage. C'est lors de cette phase que l'apprenant va analyser sa performance, l'acquisition de compétences et faire le point sur les méthodes et stratégies utilisées. C'est une étape de réflexivité.

Ces étapes sont non linéaires car l'apprenant peut à tout moment changer de perception ou d'interprétation de la tâche d'apprentissage et réévaluer en fonction la mise en œuvre de celle-ci.

3 familles de stratégies d'autorégulation

Cosnefroy (2011) identifie trois familles de stratégies d'autorégulation :

- Les stratégies cognitives et métacognitives. Cela concerne l'adaptation des stratégies d'apprentissage de la part de l'apprenant c'est-à-dire des méthodes mises en œuvre par

l'apprenant qui vont agir sur le traitement de l'information pour l'aider à mémoriser, à organiser les informations et à faire des liens entre elles ;

- Les stratégies volitionnelles. Il s'agit des stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour maintenir son engagement, ses efforts, son intention d'apprentissage, etc. ;
- Les stratégies défensives. Il s'agit là pour l'apprenant de protéger l'estime de soi. Selon Cosnefroy, cette dernière famille de stratégies n'est pas positive pour les apprentissages.

Nous détaillerons plus tard dans la sous-partie 3 intitulée « Comment développer et soutenir les compétences d'autorégulation ? » afin de comprendre de quelle manière ces stratégies peuvent intervenir lors du processus d'autorégulation.

Rétroaction et étayage

Cosnefroy (2011) estime que les apprenants ont besoin d'un accompagnement dans la maîtrise des stratégies d'apprentissage. Dans un premier temps, l'enseignant peut les aider à comprendre le processus, la méthode sans focaliser sur le résultat. Puis, petit à petit, l'apprenant doit s'auto-observer dans la réalisation de la tâche pour aller vers l'autorégulation de ses apprentissages et ainsi pouvoir progressivement adapter seul les stratégies utilisées en situation d'apprentissage.

Selon l'auteur, pour inciter les apprenants à s'auto-observer, l'enseignant peut insister sur les bénéfices d'une autorégulation efficace : adapter seul ses stratégies d'apprentissage, améliorer ses performances scolaires, atteindre les objectifs d'apprentissage, monter en compétence, devenir progressivement plus efficace en fournissant moins d'efforts, etc.

Il est aisé de faire le lien avec quelques-uns des principes généraux de la théorie de l'étayage, développée en particulier par Bruner (2011) et dont on tire les principes suivants :

- L'enseignant propose une situation où l'apprenant peut résoudre un problème qu'il n'aurait pas résolu seul ;
- L'enseignant doit faire adhérer l'apprenant et stimuler son intérêt ;
- L'enseignant doit s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but recherché ;
- L'enseignant doit présenter des modèles sur lesquels il est possible de s'appuyer ;
- L'étayage doit être provisoire et l'apprenant est peu à peu en situation d'autonomie (désétayage).

Si l'on détaille la contribution de Hattie et Timperley (2007) concernant les différents niveaux de la rétroaction, ils estiment qu'une rétroaction fournie au niveau de l'autorégulation mobilise six capacités différentes :

- la capacité de l'apprenant à se construire une rétroaction à soi-même. Les auteurs démontrent que les apprenants efficaces mettent en œuvre une rétroaction interne ;
- la capacité d'autoévaluation ;
- la capacité à s'investir dans la recherche d'une rétroaction et le traitement de celle-ci ;
- le degré de confiance en ses réponses. La méta-analyse met en évidence que la rétroaction est la plus efficace lorsque l'apprenant a confiance en sa réponse mais que celle-ci s'avère incorrecte. Il fournira ainsi plus d'effort à étudier la rétroaction ;
- la capacité à faire le lien entre les efforts fournis et les performances ;
- la capacité à rechercher de l'aide extérieure.

Ces aspects viennent soutenir l'idée selon laquelle en apportant une rétroaction régulière à un apprenant concernant sa capacité à s'autoréguler, on l'aide progressivement à se poser les bonnes questions. Ainsi, petit à petit, il sera capable de faire preuve d'autorégulation.

2) Lien entre autorégulation et autonomie

Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) définissent l'autonomie dans les apprentissages comme la capacité pour un apprenant à assumer la responsabilité de ses propres apprentissages. Ils écrivent : « Les enseignants qui transforment leur classe en académie d'apprentissage autorégulé sont porteurs du message que chaque élève est personnellement responsable de son apprentissage et qu'ils sont toujours à sa disposition pour l'aider à réussir son voyage cognitif. L'apprentissage est une expérience active et enthousiaste de la part de l'apprenant. » p.36.

Ils postulent que l'autonomie dans les apprentissages peut s'acquérir progressivement par le développement de compétences d'autorégulation. Selon eux, un apprenant doit s'observer pour comprendre quelles sont les méthodes qui fonctionnent bien pour lui et lesquelles il peut écarter.

Ces auteurs mettent en lumière cinq compétences clés qui permettent la réussite scolaire :

- Organiser son temps de travail ;
- Comprendre et s'appropriier les connaissances ;
- Prendre des notes ;
- Gérer le stress ;
- Rédiger efficacement.

Selon eux, c'est en développant une autorégulation autour de ces compétences scolaires que l'apprenant va gagner en autonomie.

En effet, d'après Nissen (2007) l'autonomie dans les apprentissages n'est pas innée. L'auteur écrit que « L'autonomie de l'apprenant est trop souvent présumée et trop rarement considérée comme étant un objectif pour lequel des aides seraient disponibles dans le cadre d'une formation [...]. » (p.2).

De même, Alberio (2000) soutient que pour l'apprenant « Le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition des savoirs et savoir-faire académiques » (p.2). Dans sa contribution, elle étudie les « domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation » (p.6) et en dénombre sept :

- L'autonomie technique : liée à l'usage des technologies et des outils ;
- L'autonomie informationnelle : liée à la recherche documentaire et à la gestion des informations collectées ;
- L'autonomie méthodologique : liée aux méthodes de travail de l'apprenant ;
- L'autonomie sociale : liée à l'activité sociale autour de l'acte d'apprendre (demander de l'aide, échanger, collaborer, etc.) ;
- L'autonomie cognitive : liée aux savoirs acquis, aux compétences d'analyse, de réflexion, etc. ;
- L'autonomie métacognitive : liée à la réflexivité autour des stratégies d'apprentissage (analyser ses performances, faire le lien avec les méthodes de travail utilisées, adapter ses stratégies lors de tâches ultérieures, etc.) ;
- L'autonomie psycho-affective : liée à la maîtrise des émotions (stress, prise de risque, initiatives, assumer sa part de responsabilité dans ses apprentissages, SEP, etc.).

Nous retiendrons donc qu'un apprenant autonome est un apprenant sachant mobiliser les stratégies et méthodes adaptées pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Cet apprenant a donc développé progressivement des compétences d'autorégulation au sens de Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) et de Cosnefroy (2011).

3) Comment développer et soutenir les compétences d'autorégulation ?

Ainsi que l'écrit Houart (2016), « Inciter les étudiants à prendre du recul par rapport à leur fonctionnement cognitif, à analyser les stratégies qu'ils mettent en œuvre, leur efficacité et leur efficacité, solliciter le partage de leur analyse pour enrichir leurs connaissances métacognitives et en fin de compte les inviter à prendre des décisions à propos d'apprentissages futurs s'avère essentiel. » (p.98).

Les éléments ci-dessous nous aideront à comprendre les différents moyens d'aider un apprenant à développer les compétences d'autorégulation.

Les objectifs d'apprentissage et les objectifs propres à l'apprenant

Plusieurs auteurs par exemple Barth (2007) ou encore Musial, Pradère et Tricot (2012) mettent en évidence l'importance du sens que donne l'apprenant à ses apprentissages et de ses objectifs propres. Par exemple, le projet professionnel de l'apprenant peut être vu comme un objectif à long terme qui va l'aider à maintenir ses efforts et à autoréguler ses apprentissages.

Barth (2007) avance que l'engagement de l'apprenant peut dépendre de sa compréhension de la situation d'apprentissage vis-à-vis de ses objectifs personnels. Une deuxième variable entre en compte, il s'agit de la perception de l'apprenant concernant les savoirs à acquérir. Cette perception est élaborée inconsciemment à partir d'éléments constitutifs de la personne (culture, valeurs, connaissances acquises précédemment, etc.). Selon l'auteur, l'enseignant a pour mission de concevoir des situations d'apprentissages qui favorisent l'adhésion des apprenants en établissant des repères communs et en co-construisant du sens avec eux. Par exemple, l'enseignant peut rappeler régulièrement les objectifs d'apprentissage de la tâche en cours.

Musial, Pradère et Tricot (2012), quant à eux, parlent de la valeur accordée à une tâche par un apprenant (p.57). Ils expliquent que la motivation de l'apprenant sera d'autant plus grande qu'il accordera de valeur à la tâche d'apprentissage. Cela est donc bénéfique pour sa réussite. Cette valeur peut être corrélée à l'objectif fixé par l'apprenant :

- Objectif de maîtrise (motivation intrinsèque) : par exemple, désir de s'améliorer, intérêt pour la discipline ou pour la tâche, enjeux vis-à-vis du projet professionnel, etc. ;
- Objectif de performance (motivation extrinsèque) : par exemple, obtenir une bonne note à l'évaluation, défi personnel, rendre fier son entourage, etc.

Un autre versant de la motivation auquel ils font référence est la confiance de l'apprenant envers ses propres capacités à réussir la tâche. Pour être motivé à s'engager dans la tâche, l'apprenant doit sentir qu'elle est à sa portée.

Une autre piste pour aider les apprenants à donner du sens et à s'investir dans les enseignements serait de réussir à les intéresser. Tricot (2017) explique que susciter l'intérêt des apprenants peut être bénéfique pour leurs apprentissages.

Pour terminer, Cosnefroy (2011) affirme que les buts de l'apprenant peuvent être multiples (p.54) et se combiner, par exemple, il peut avoir un réel intérêt pour la tâche (but intrinsèque) tout en souhaitant soutenir l'estime de lui-même en obtenant une très bonne note (but extrinsèque).

Il estime que lorsque le ou les objectifs fixés sont au long terme (par exemple pour le cas d'un projet professionnel), il appartient à l'apprenant de découper ses objectifs en sous-objectifs qui

représenteront des objectifs intermédiaires. Selon lui, cela permet de soutenir le sentiment d'efficacité personnel et donc de maintenir la motivation de l'apprenant (Cosnefroy, 2012).

Les stratégies volitionnelles

Dans son ouvrage, Cosnefroy (2011) développe le concept de volition. Il s'agit pour l'apprenant de mettre en place des stratégies pour réguler sa motivation : ses objectifs personnels, son sentiment d'efficacité personnel, son environnement, etc. Le concept de volition vient donner une importance à la volonté dans les prises de décisions.

Les processus motivationnels aident à la conception des buts à atteindre et les processus volitionnels prennent ensuite le relais pour déterminer quand et comment s'y prendre pour atteindre ces objectifs. La volition assure le maintien de l'effort de la part de l'apprenant.

Cosnefroy (2011) identifie deux types de stratégies volitionnelles :

- Le contrôle interne direct : l'apprenant surveille sa motivation, son attention, ses émotions, etc. ;
- Le contrôle interne indirect : l'apprenant aménage un environnement favorable aux apprentissages.

Les stratégies défensives

Selon Cosnefroy, ce type de stratégie a des conséquences défavorables sur les apprentissages.

L'apprenant met en œuvre des mécanismes de défense non conscients qui vont mettre en cohérence la rétroaction reçue et les représentations qu'il a de lui-même. Cela a pour but de préserver l'estime de soi pour soi-même et aux yeux des autres.

Il s'agit :

- D'éviter une confrontation brutale avec l'échec : en adoptant par exemple des stratégies d'autohandicap qui consistent à s'inventer des contraintes pour expliquer l'échec autrement que par les compétences. Exemples : se coucher tard avant un examen, ne pas s'investir dans le travail, la procrastination, etc. Ces stratégies protègent l'estime de soi en cas d'échec et valorisent l'estime de soi en cas de réussite.
- De garantir sa réussite : par exemple en trichant lors d'un examen ou en se fixant des objectifs peu ambitieux.
- D'éviter une analyse objective des résultats : par exemple en refusant l'autoévaluation ou encore en comparant les résultats obtenus avec d'autres apprenants ayant eu des résultats moins bons.

Le risque sur le long terme est le désengagement de l'apprenant si les échecs sont répétitifs.

Les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail

Pour utiliser les stratégies d'apprentissage à bon escient, il faut tout d'abord les connaître (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000).

Cosnefroy (2011) retient trois types de stratégies d'apprentissage :

- La répétition, dont le but est la mémorisation ;
- L'organisation, dont le but est de structurer l'information ;
- L'élaboration, dont le but est de faire le lien entre les nouvelles connaissances et celles acquises précédemment.

Aussi, il démontre que les apprentissages se font plus en profondeur avec des stratégies d'élaboration qu'avec des stratégies de répétition ou d'organisation. De même, les stratégies d'organisation offrent des apprentissages plus profonds que les stratégies de répétition.

Pour s'exercer à apprendre, Lafourcade et Le Brun (2015) conseillent aux apprenants de développer 4 compétences clés :

- La mémorisation ;
- L'attention ;
- La gestion des émotions ;
- La capacité à créer des représentations mentales et à résoudre des problèmes.

Lafourcade et Le Brun mettent en avant l'importance de se connaître et de connaître le fonctionnement du cerveau en général pour mettre en place des habitudes de travail efficaces et utiliser des stratégies d'apprentissage adaptées.

Selon Cosnefroy (2011), « Les bulletins scolaires regorgent d'appréciations pertinentes sur le fond mais bien peu opératoires pour les élèves [...]. » (p.85).

Pour inciter les apprenants à utiliser les approches profondes, les enseignants peuvent présenter quelques modalités qu'ils peuvent utiliser pour y arriver et décrire comment utiliser ces modalités, par exemple réaliser une carte conceptuelle pour faire des liens. Cela permet à l'apprenant d'enrichir ses modalités de mise en œuvre des différentes stratégies d'apprentissage. L'apprenant doit à son tour apprendre à utiliser les différentes modalités dans un contexte approprié.

Cela est également soutenu par Houart (2016), « L'apprentissage d'une compétence méthodologique passe par la mise en situation de devoir exercer cette compétence. » (p.93).

De son côté, Houart propose de veiller à la qualité de douze éléments clés dans la mise en place des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail :

- La participation aux actions d'enseignement, elle parle ici notamment de l'assiduité ;
- La prise de note, qui permet de garder une trace du cours et facilite la mémorisation ;
- La compréhension des attentes des enseignants et des objectifs d'apprentissage ;
- La mise au travail et le maintien de l'effort dans le but d'atteindre les objectifs d'apprentissage et les objectifs personnels à plus long terme ;
- La compréhension de texte et l'appropriation de ce dernier ;
- La conception de supports de révision composés d'éléments du cours mais aussi de lectures complémentaires afin de s'approprier les contenus et de faire du lien entre les concepts ;
- L'entraînement par les exercices ;
- La mémorisation des éléments du cours par l'étude active, la restitution et l'autoévaluation ;
- La gestion du temps et l'organisation du travail ;
- Le passage des épreuves et l'attitude constructive à avoir lors d'une rétroaction ;
- La gestion des émotions et de l'énergie (par exemple manger sainement, se coucher tôt, etc.) ;
- L'autoévaluation et l'analyse des résultats aux vues des méthodes utilisées, en vue de s'adapter et de s'améliorer.

Pour chacun de ces éléments, Houart (2017) fait des propositions de stratégies d'apprentissage et de méthodes de travail à mettre en place pour développer son autonomie et ses compétences d'autorégulation.

Il est donc possible pour un apprenant de développer ses compétences d'autorégulation en explorant et en utilisant les différentes stratégies d'apprentissage et méthodes de travail.

Les situations pédagogiques proposées

Pour aller plus loin, Zimmerman, Bonner et Kovach (2000) proposent aux enseignants de transformer leurs classes en laboratoire des apprentissages autorégulés, en concevant des activités pédagogiques qui permettent le développement de compétences d'autorégulation. Ils affirment que pour permettre aux apprenants de choisir une stratégie ou une autre, il faut les présenter et leur permettre de les utiliser en situation réelle. On ne peut utiliser une méthode que si on la connaît.

« Tout au long de leur parcours scolaire, de l'école primaire à l'université, les élèves se verront offrir davantage de choix et de liberté. Il importe donc d'initier progressivement les élèves aux compétences d'autorégulation qui leur permettront de faire face à cette autonomie croissante. [...], ils acquerront un large répertoire de stratégies d'apprentissage, des capacités d'autorégulation leur permettant d'appliquer et d'affiner ces stratégies par eux-mêmes, de même qu'une perception accrue de leur efficacité à concevoir et à accepter le travail scolaire comme un défi personnel. » (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000, p.163).

Cosnefroy (2011) affirme que la situation d'apprentissage conçue par l'enseignant va influencer le processus d'autorégulation de l'apprenant. En effet, selon lui, la tâche peut avoir deux variables :

- Sa structure : les objectifs, les consignes, les critères d'évaluation, etc. ;
- Ses conditions de réalisation : seul ou en groupe, délais impartis, modalité du travail, etc.

Selon Cosnefroy, plus la situation d'apprentissage est libre et plus l'autorégulation va être déterminante dans la réussite de l'apprenant.

Tardif (2007), lui aussi, explore la piste des situations pédagogiques favorisant le développement de compétences d'autorégulation. Sa contribution se présente comme une revue de la littérature qui tire profit des conclusions de la recherche. Parmi ces références, nous retiendrons :

- Perry et VanderKamp (2000, cités par Tardif, 2007, p.26) : ils avancent que les activités pédagogiques qui sollicitent le plus des compétences d'autorégulation sont des activités complexes et interactives ;
- Venkatesh, Hadwin et Wozney (2003, cités par Tardif, 2007, p.36) : ils mettent en évidence que la compréhension des critères d'évaluation influe largement sur les performances de l'apprenant ;
- Lin (2001, cité par Tardif, 2007, p.38) ainsi que Ley et Young (2001, cité par Tardif, 2007, p.38) : ils proposent quatre étapes pour soutenir l'autorégulation lors des enseignements. Demander aux apprenants ce qu'ils savent et ne savent pas à l'issue de l'enseignement (1), leur demander de décrire ce qu'ils font lors de la tâche d'apprentissage (2), leur apprendre à explorer différentes stratégies d'apprentissage et méthodes de travail (3) et enfin interroger les apprenants sur l'importance de la réflexivité autour de ces stratégies et méthodes (4).

D'une manière générale, toutes ces contributions concluent que la phase de compréhension de la tâche d'apprentissage est déterminante et nécessaire dans le processus d'autorégulation.

Ces pistes peuvent être le point de départ pour des enseignants qui souhaitent aider les apprenants à développer des compétences d'autorégulation. Tardif conclut néanmoins que la recherche propose un certain nombre d'axes de recherche pertinents dans ce domaine mais qu'elle n'apporte pas de solution toute faite. C'est alors aux enseignants d'expérimenter au sein même de leurs classes.

Conclusion

Grâce à cette deuxième partie, nous venons de voir que l'autorégulation est une compétence clé dans la réussite d'un parcours dans l'enseignement supérieur. Nous avons également vu que ces compétences d'autorégulation sont essentielles pour que l'apprenant développe une certaine autonomie dans ses apprentissages. Cependant, cela n'est pas inné. L'équipe pédagogique peut fournir des éléments pour aider à développer et à soutenir les compétences d'autorégulation et ainsi proposer une forme d'échafaudage pour que l'apprenant devienne progressivement autonome dans son autorégulation. Il s'agit de lui montrer comment se poser les bonnes questions mais aussi de lui présenter un éventail de stratégies possibles afin qu'il puisse utiliser celles qui lui conviennent lors des différentes situations d'apprentissage rencontrées.

Pour développer des compétences d'autorégulation, plusieurs pistes peuvent être explorées. Pour l'apprenant, il paraît important :

- D'avoir un projet, des objectifs propres ;
- De maintenir les efforts grâce à des stratégies volitionnelles ;
- D'identifier et de désactiver les stratégies défensives néfastes aux apprentissages ;
- De connaître et de savoir utiliser un maximum de stratégies d'apprentissage et de méthodes de travail afin de pouvoir s'adapter aux différentes tâches proposées ;
- D'être confronté à des situations pédagogiques conçues pour développer des compétences d'autorégulation.

Aussi, les auteurs consultés, notamment Cosnefroy (2011) montrent bien l'importance de l'auto-observation de l'apprenant sur ces propres manières de fonctionner et ainsi apprendre à se connaître pour mieux s'autoréguler. Il écrit d'ailleurs : « Autoréguler son apprentissage nécessite de définir des buts à atteindre, de disposer de stratégies d'autorégulation pour parvenir à ces buts et de s'observer en train d'apprendre. » (Cosnefroy, 2012, p.114.).

La partie suivante s'attache à décrire le « métier d'étudiant » et les compétences nécessaires à développer pour le réussir. Cela nous éclairera sur le type de rétroaction à fournir à l'étudiant pour qu'il s'autorégule dans son métier d'étudiant.

III) Aider l'étudiant à réussir dans son « métier d'étudiant »

1) Qu'est-ce que le « métier d'étudiant » ?

Définition du « métier d'étudiant »

Le concept de « métier d'étudiant » a été développé par Coulon (2005). Dans son ouvrage, il affirme que la première mission d'un étudiant est d'apprendre son métier, sans quoi il ne pourra réussir son parcours au sein de l'Enseignement Supérieur.

Romainville (2017) écrit au sujet du métier d'étudiant que « [...] c'est aussi et surtout un métier dans le sens où l'activité intellectuelle exigée de l'étudiant nécessite l'acquisition d'un savoir-faire et d'une pratique longue et complexe. On ne naît pas étudiant, on le devient au prix parfois d'une longue et délicate période d'apprentissage [...]. »

Le passage du secondaire au supérieur nécessite pour l'apprenant d'acquérir de l'autonomie. Cela est d'ailleurs soutenu également par Cosnefroy (2012) : « [...] être autonome et prendre le contrôle de ses

apprentissages n'est pas propre à la formation à distance. Le passage de l'enseignement secondaire à un cursus universitaire classique, en présentiel, requiert un développement de l'autonomie chez l'apprenant. » (p.112).

D'après Coulon (2005), ce passage dans l'Enseignement Supérieur va apporter de multiples changements :

- Changement du rapport au temps : organisation en semestres, volume horaire et amplitude des cours, etc.
- Changement du rapport à l'espace : changement de ville, immensité de la surface dédiée à l'université, fonctionnement des campus, effectif d'étudiants, etc.
- Changement du rapport aux règles : règlement intérieur, règlement des études, charte informatique, normes académiques, etc.
- Changement du rapport au savoir et de la transmission de ces savoirs : changement de posture intellectuelle, changement de méthodes pédagogiques, etc.

Il estime que pour réussir, il faut s'investir dans ses études comme dans un métier et de ce fait apprendre toutes les règles et le fonctionnement du métier. L'objectif de l'apprenant doit être suffisamment bien défini pour que ce dernier accepte de fournir les efforts nécessaires à cela.

Un apprentissage en 3 temps

Coulon (2005) décrit trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant :

- Un temps de découvertes, de l'étonnement qu'il nomme le temps de l'étrangeté ;
- Un temps d'adaptation progressive qu'il nomme le temps de l'apprentissage ;
- Un temps de sentiment d'appartenance qu'il nomme le temps de l'affiliation.

Le temps de l'étrangeté dure environ un mois, depuis les premiers jours à l'université. Cependant, les profils des nouveaux étudiants étant hétérogènes, les problématiques rencontrées ne sont pas les mêmes pour tous. Il s'agit d'une étape de prise de repères : lieux, choix des modules suivis, emplois du temps, prises d'information, vocabulaire spécifique à l'Enseignement Supérieur, etc. Coulon insiste sur l'importance du projet et des objectifs de l'étudiant car l'arrivée dans l'Enseignement Supérieur peut être mal vécue si cela n'était pas son choix initial.

Ensuite, le temps de l'apprentissage dure selon Coulon jusqu'à la fin du premier semestre. C'est une étape durant laquelle l'apprenant devient apprenti étudiant. Il s'adapte progressivement à son nouvel environnement. Les abandons peuvent être nombreux durant cette phase. Dès lors qu'une routine de travail s'installe pour l'étudiant, Coulon considère que son acclimatation est faite.

Enfin, le temps de l'affiliation marque un passage pour l'étudiant. Il comprend les règles de l'institution, son fonctionnement mais aussi ce qui est attendu de lui sur le plan académique. Cela va l'aider à développer ses propres stratégies de réussite.

Coulon parle, pour la phase de l'étrangeté (1^{ère} phase), de découverte, d'étonnement, de rupture. Une phase durant laquelle l'étudiant va prendre des repères mais aussi compter sur sa motivation initiale pour poursuivre ses efforts d'intégration.

La seconde phase, le temps de l'apprentissage est celle de l'adaptation, de l'identification des sources fiables d'informations et d'autonomie. De nombreux abandons ont lieu pendant cette phase.

Enfin, la dernière phase est celle de l'affiliation. Elle a pour caractéristique la compréhension globale de l'Enseignement Supérieur et un sentiment d'appartenance de la part de l'étudiant.

Le schéma ci-dessous nous permet de visualiser cet apprentissage et le passage par les différentes phases décrites par Coulon. Les termes mis en parallèle sont les mots clés utilisés par Coulon pour ces différentes phases.

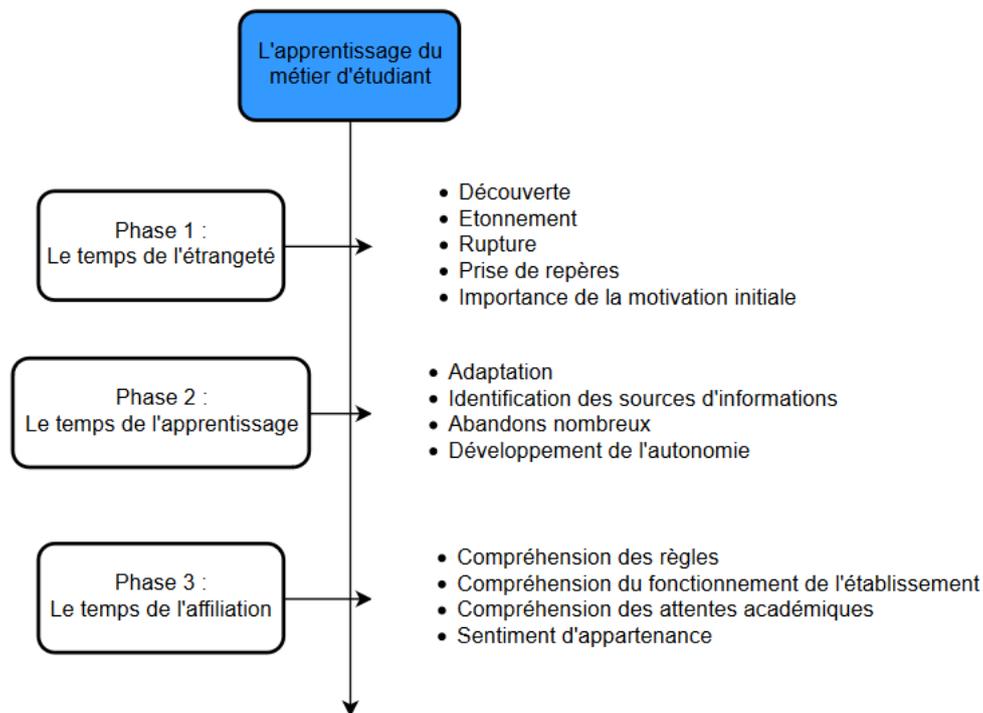


Figure 4 : L'apprentissage du métier d'étudiant, d'après Coulon (2005).

Une condition pour réussir

Dès 1964, Bourdieu et Passeron écrivent sur la nécessité d'initier les étudiants aux méthodes de travail de l'Enseignement Supérieur et aux pratiques universitaires pour démocratiser la réussite dans les études supérieures. Dans cet ouvrage, ils mettent en lumière l'inégalité des chances de réussite selon l'origine sociale des étudiants. Ils affirment que les étudiants issus des classes favorisées ont plus de chances de réussir. En effet, ils parviennent mieux à répondre aux codes du monde universitaire car cela fait partie de leur héritage culturel.

C'est pourquoi, doter chaque étudiant de compétences d'apprentissage autorégulé, c'est-à-dire leur apprendre à apprendre, semble être une nécessité pour essayer d'estomper les inégalités entre les individus au sein de l'enseignement supérieur.

Selon Coulon, la réussite de l'étudiant passe forcément par son affiliation. Au fil de cet apprentissage, l'étudiant va saisir les règles, se les approprier et les interpréter. Cette interprétation des règles et leur transgression progressive sont, pour lui, un signe d'affiliation. C'est également au cours de cette affiliation qu'il va pouvoir apprendre à apprendre.

Paivandi (2015), lui aussi, reconnaît l'importance de l'engagement de l'étudiant dans son métier mais aussi de l'apprentissage et du développement de son autonomie : « Les multiples témoignages étudiants révèlent bien que réussir son entrée à l'université et valider sa première année impliquent sérieux, discipline, rigueur personnelle, volonté et mobilisation individuelle significative et intelligente. C'est à travers cet investissement que l'étudiant pourra comprendre le sens de l'autonomie demandée et réussir le développement de son métier d'étudiant. » (p. 116.).

Les indicateurs de réussite

Nous souhaitons mentionner le biais introduit par les indicateurs de réussite au sein de l'Enseignement Supérieur. En effet, Paivandi (2015) attire l'attention sur le fait que l'on ne puisse pas vraiment établir de statistiques fiables sur la réussite à l'Université puisque chaque étudiant va pouvoir se fixer des objectifs propres avec les contraintes et obligations qui sont les siennes.

Bourdieu et Passeron (1964) écrivent : « Si différents soient-ils sous d'autres rapports, les étudiants considérés dans leur rôle propre ont en effet en commun de faire des études, c'est-à-dire, en l'absence même de toute assiduité ou de tout exercice, de subir et d'éprouver la subordination de leur avenir professionnel à une institution qui, avec le diplôme, monopolise un moyen essentiel de la réussite sociale. Mais les étudiants peuvent avoir en commun des pratiques, sans que l'on puisse en conclure qu'ils en ont une expérience identique et surtout collective. » (p.24).

Nous pouvons dire que l'expérience et les objectifs ne sont pas les mêmes pour tous et que par conséquent, il est impossible de fixer des critères communs pour définir la réussite.

Nous pourrions considérer la durée du parcours avant l'obtention du diplôme. Mais qu'en serait-il d'un étudiant qui doit par exemple travailler pour financer ses études et qui se fixe un délai de 4 ans pour obtenir son diplôme de Licence ? De même, il est fréquent de parler d'échec ou d'abandon lorsqu'un étudiant ne souhaite pas aller jusqu'à l'obtention de son diplôme. Et si son objectif n'était pas d'obtenir un diplôme mais de s'insérer rapidement sur le marché de l'emploi, aura-t-il l'impression d'être en échec ?

Pour conclure, nous attirons simplement l'attention sur le fait que ces critères de réussite (notes, obtention des diplômes, etc.) sont des indicateurs couramment utilisés pour mesurer la réussite mais qu'ils ne permettent pas de cerner le projet d'un étudiant ainsi que ses objectifs personnels.

2) Quelles sont les différentes facettes du métier d'étudiant ?

Etudiant, un métier aux multiples exigences

Le métier d'étudiants possède de multiples facettes. Certains aspects concernent la vie personnelle alors que d'autres concernent la vie universitaire à proprement parler. Il nous semble que c'est sur ces derniers que les équipes pédagogiques peuvent aider l'étudiant à se poser les bonnes questions en vue de développer ses compétences d'autorégulation.

Voici une synthèse des différentes facettes du métier d'étudiants que nous avons pu repérer dans la littérature (Coulon, 2005 ; Annot, 2012, Houart, 2017) :

- Le volet académique et pédagogique : qui correspond au cœur du métier de l'étudiant à savoir ses enseignements ;
- Le volet administratif : il est important pour son inscription et la constitution de son dossier. Cet élément va être déterminant pour d'autres aspects de la vie de l'étudiant par exemple son affiliation à la Sécurité Sociale ou son inscription aux organismes comme le CROUS ;
- Les règlements (intérieur et pédagogique) : l'étudiant doit les saisir rapidement pour « s'affilier » (Coulon, 2005), pour savoir ce qui est attendu de lui mais aussi pour lui permettre d'anticiper son parcours de formation (choix des modules, modalité de formation, etc.) ;
- Le comportement : il est attendu de l'étudiant qu'il soit attentif en cours, assidu (pour les actions de formation obligatoires), etc. ;
- L'orientation (choix du parcours, projet professionnel) : cet aspect est déterminant pour l'apprenant et en particulier pour lui permettre de maintenir ses efforts et sa motivation ;

- L'insertion professionnelle : il s'agit là de la préparation de l'étudiant à sa future insertion professionnelle (conception de son CV, de sa lettre de motivation, préparation à des entretiens de recrutement, etc.) ;
- Les conditions de vie et la santé : il est important pour l'étudiant d'avoir une vie équilibrée et d'être en bonne santé (manger sainement, pratiquer une activité physique, être détendu, etc.) ;
- Les activités extra-universitaires : engagement associatif, bénévolat, activité culturelle, sportive, etc.
- La vie privée : nous pouvons inclure dans cette catégorie la vie sociale, familiale, sentimentale, etc. mais aussi les finances de l'étudiant qui peuvent être source de préoccupations ;
- L'exercice d'un emploi en parallèle des études : il arrive parfois qu'un étudiant ait besoin de travailler en parallèle de ses études pour subvenir à ses besoins.

Pour Houart (2017), il est important pour l'apprenant de prendre conscience de toutes les tâches à réaliser dans le cadre du métier d'étudiant afin de les organiser dans le temps et l'espace en se fixant des objectifs et sous-objectifs. Cela permet aussi à l'apprenant d'évaluer le temps disponible pour les autres aspects de sa vie privée et de trouver le bon équilibre.

L'autorégulation dans les différents aspects de la vie

Il est important de noter que, pour Cosnefroy (2010, 2012), l'individu doit s'autoréguler dans tous les aspects de sa vie : le travail, la vie familiale et sociale, la santé, etc. Il dépense donc de l'énergie pour ne pas se laisser décourager, rester motivé, poursuivre ses objectifs, etc.

L'individu dispose d'un stock de ressources d'autorégulation commun pour tous les aspects de sa vie, Cosnefroy appelle cela la force autorégulatoire. Il peut donc autoréguler ses apprentissages si par ailleurs les autres aspects de sa vie n'ont pas consommé trop de ressources d'autorégulation. Si ce n'est pas le cas, les efforts consacrés pour les apprentissages peuvent être discontinus : « L'effort consenti pour apprendre n'est possible que si, par ailleurs, il n'a pas été obligé de puiser dans ses ressources pour atteindre par lui-même des buts dans d'autres domaines. Dans la mesure où l'autorégulation fatigue et que les ressources doivent être reconstituées, l'enchaînement d'activités demandant effort et contrôle de soi aura un effet préjudiciable sur l'activité se trouvant en bout de chaîne. Ce peut être le cas, par exemple, lorsque les activités d'apprentissage sont renvoyées après les tâches liées à la vie professionnelle, domestique et familiale. » (Cosnefroy, 2012, p.114.).

Dans le cadre du Conseil de classe, il nous paraît important de savoir si l'étudiant fait face à des difficultés personnelles pour comprendre sa situation et son positionnement vis-à-vis de ses études afin d'adapter son suivi et son accompagnement à sa situation individuelle.

3) Quelle est la mission d'accompagnement des équipes pédagogiques ?

Accompagner dans l'univers de l'Enseignement Supérieur

Annoot (2012) recense les services existant dans le contexte de l'Enseignement Supérieur pour prévenir ou remédier aux difficultés lorsqu'elles ne sont pas d'ordre académique :

- Services d'orientation et centres de documentation autour des métiers et secteurs d'activité ;
- Services d'insertion professionnelle et coaching de préparations aux entretiens ;
- Organismes chargés des conditions de vie : logement, transports, santé, finances, etc. ;
- Services destinés au travail universitaire : bibliothèques, salles informatiques pour l'accès au numérique, etc. ;

Annoot écrit à ce propos : « Accompagner c'est donc être présent aux étapes clés d'un parcours et c'est aussi faciliter les échanges entre des mondes qui, a priori, obéissent à des logiques distinctes :

- Le monde des lycéens et celui de l'université ;
- Le monde des étudiants et celui des universitaires ;
- Le monde des diplômés et le monde socio-économique. » (Annoot, 2012, p. 121).

L'accompagnement pédagogique

De nombreux auteurs (Annoot, 2012 ; Lanarès, 2016 ; Daele et Sylvestre, 2016) abordent le fait que les pratiques pédagogiques sont de plus en plus des pratiques d'accompagnement qui viennent rompre avec le modèle transmissif traditionnel. L'étudiant est placé comme un acteur dans son projet de formation. Selon eux, cela implique une transformation du métier d'enseignant-chercheur.

Annoot (2012) développe le concept de médiation éducative. C'est-à-dire l'accompagnement pédagogique de l'étudiant et notamment le tutorat. Pour Annoot, la situation de tutorat correspond à un travail autonome de la part de l'étudiant, avec possibilité d'être suivi, aidé par un enseignant-chercheur qui peut être sollicité. L'objectif étant de rendre l'étudiant autonome dans son travail en lui donnant des outils pour apprendre de manière autonome. « Il a pour vocation de donner des outils pour apprendre par soi-même en mettant en contact les étudiants avec les ressources documentaires adaptées, en leur permettant de décrypter les exigences de leurs professeurs, en les entraînant aux exercices et aux épreuves en vue des évaluations. » (Annoot, 2012, p. 129).

Le paradoxe de l'accompagnement

Annoot (2012) attire l'attention sur le fait que l'accompagnement a ses limites car il n'est ouvert qu'aux étudiants actifs dans leurs études et demandeur d'accompagnement. Il doit y avoir une démarche de la part de l'étudiant pour bénéficier de cet accompagnement. L'auteur remarque d'ailleurs que les étudiants qui profitent volontairement du tutorat sont ceux qui sont suffisamment intégrés à l'université. Il lui semble donc que le tutorat peut ne pas atteindre totalement sa cible, à savoir les étudiants en situation de fragilité ou de difficulté. De plus, l'accompagnement n'est réalisé que sur une partie des difficultés rencontrées car toutes les difficultés de l'étudiant ne peuvent pas être accompagnées.

Conclusion

Cette partie nous a renseignés sur le contenu du métier d'étudiant et ses différentes dimensions. Il semble que les auteurs s'accordent à dire que pour réussir l'étudiant doit progressivement professionnaliser son activité et apprendre à devenir autonome. En d'autres mots, il doit apprendre à apprendre dans le contexte qui est le sien.

En ce qui concerne le cas particulier de notre Ecole, le temps d'apprentissage du métier d'étudiant sera probablement assez court. Dans un premier temps car les étudiants qui nous concernent sont ceux d'une Grande Ecole où les parcours sont relativement simplifiés et les informations faciles à trouver par rapport à l'Université. Le Groupe ESC Clermont offre un cadre rassurant pour les nouveaux étudiants, qui sont rapidement mis dans le contexte de leurs apprentissages. Dans un second temps car les étudiants qui arrivent en Master Grande Ecole sont dans l'Enseignement Supérieur depuis au minimum deux ans. Bien sûr, les profils sont hétérogènes ici aussi (étudiants issus d'écoles préparatoires, de BTS, de DUT, de Licence, de Bachelor, d'Ecoles d'ingénieurs, de l'international, etc.) mais l'apprentissage du métier d'étudiant est en partie fait.

Aujourd'hui, le Groupe ESC Clermont offre plusieurs dispositifs d'aide aux étudiants :

- Un « JobLab », service destiné à l’insertion professionnelle (coaching, recherche de stage et d’alternance, etc. ;
- Un bureau international, pour aider les étudiants à étudier à l’étranger sur une partie de leur parcours ;
- Un service dédié à l’admission et au cursus, destiné à accompagner les étudiants sur le volet administratif ;
- Une bibliothèque ;
- Les services dédiés à chaque formation ;
- Etc.

En somme, les étudiants sont accompagnés pour une majorité des difficultés qu’ils peuvent rencontrer.

Comme nous l’avons écrit plus tôt, lors du Conseil de classe, il nous semble important de connaître les situations particulières des étudiants les plus en difficulté. Dans certains cas, le vécu de l’étudiant peut expliquer partiellement ou totalement ses difficultés, ses absences, son comportement. C’est pourquoi un suivi est fait régulièrement par la Direction du programme MGE. Evidemment, ce suivi ne peut toucher que les étudiants qui ont sollicité un suivi ou ceux ayant été remarqués par leurs absences ou leurs comportements.

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous allons nous focaliser sur le dispositif du Conseil de classe et essayer de comprendre s’il est possible qu’il nous aide à accompagner les étudiants par le biais de la rétroaction dans le développement de leurs compétences d’auto-régulation afin de les rendre autonomes dans leur métier d’étudiant.

PARTIE 3 : Le cas du Conseil de classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont.

La revue de la littérature développée dans la partie précédente montre que le Conseil de classe peut être considéré comme un moment de rétroaction. Cette rétroaction apportée aux étudiants peut leur permettre de développer leurs compétences d'autorégulation, compétences clés pour devenir un apprenant autonome.

Nous allons à présent nous focaliser sur notre terrain d'étude : le Conseil de Classe du Master Grande Ecole du Groupe ESC Clermont. Ce dispositif permet de faire le point sur les enseignements et les apprentissages qui ont eu lieu au premier semestre afin de faire les ajustements nécessaires pour le bon déroulement du second semestre.

I) Reformulation de la question de départ

Grâce à la revue de la littérature développée précédemment, nous pouvons conclure que pour que le Conseil de classe soit effectivement un dispositif qui aide les étudiants à s'autoréguler et à devenir autonomes :

- 1) Il faut qu'une rétroaction soit formulée ;
- 2) Il faut que les étudiants aient connaissance de cette rétroaction ;
- 3) La rétroaction doit répondre aux critères d'une rétroaction efficace développés dans la littérature ;
- 4) Le contenu de la rétroaction doit permettre à l'étudiant de l'aider à réussir dans son métier d'étudiant.

Le Conseil de classe du Master Grande Ecole répond-il aux critères dont il est question ci-dessus ?

La question pourrait donc être : la rétroaction apportée aux étudiants lors du Conseil de classe est-elle efficace au regard de la littérature et permet-elle l'autonomie progressive des étudiants dans leur métier d'étudiant ?

II) Méthodologie

1) Les méthodes d'enquête

L'évaluation du Conseil de classe est basée sur 3 méthodes d'enquête : l'observation, le questionnaire et l'entretien.

Il nous a semblé pertinent d'utiliser ces trois méthodes d'enquête pour essayer d'avoir une vision d'ensemble sur le dispositif et ainsi nous permettre de mieux le comprendre. Le tableau ci-dessous propose un récapitulatif qui présente les questions posées pour chaque méthode d'enquête ainsi que ses spécificités.

Méthode d'enquête	Questions posées	Spécificité de la méthode
OBSERVATION	Quels sont les thèmes traités lors du Conseil de classe et quelle est leur fréquence ?	Permet de comparer les éléments déclaratifs obtenus grâce au questionnaire et aux entretiens avec des éléments concrets observés.
QUESTIONNAIRE	Quelle perception du Conseil de classe en ont les différents acteurs ? Quelles sont les attentes des différentes parties prenantes vis-à-vis de celui-ci ?	Permet d'interroger un grand nombre de personnes afin d'obtenir des données en quantité représentative.
ENTRETIEN	Proposer un espace pour soumettre des idées d'amélioration du dispositif.	Permet d'approfondir et de laisser un espace de libre parole aux personnes interrogées.

En premier lieu, l'observation a eu lieu durant deux Conseils de classe. Son objectif : relever les thèmes abordés par les participants et leur fréquence (cf. Annexe 1). Cela nous donne un élément de comparaison entre le déclaratif, collecté lors des entretiens et dans le questionnaire, et la réalité. Durant les Conseils de classe, l'équipe MGE, les enseignants ainsi que les délégués de classe étaient présents. Nous avons observé les interventions, sans données nominatives.

Nous disposons également de documents complémentaires pour aider à l'identification des thèmes traités tels que les comptes-rendus et le document support distribué à tous. Ce dernier contient la synthèse des résultats académiques du semestre, le règlement et les données statistiques concernant la promotion dont il est question.

Dans un second temps, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble des participants (cf. Annexe 2) :

- Les étudiants
- Les délégués de classe
- Les enseignants (incluant les responsables de filière, les coordinateurs de départements et la direction académique)
- Les services participants au Conseil de classe (incluant le Bureau international, le service Scolarité, le JobLab et l'équipe MGE).

L'objectif principal du questionnaire était de répondre aux éléments suivants :

- Quelle perception du Conseil de classe en ont les différents acteurs ?
- Quelles sont les attentes des différentes parties prenantes vis-à-vis de celui-ci ?
- Proposer un espace pour soumettre des idées d'amélioration du dispositif.

Enfin, l'entretien proposé en dernier lieu était de type semi-directif. Ses objectifs étaient les mêmes que ceux du questionnaire, c'est pourquoi les items sont communs. La grille d'entretien (cf. Annexe 3) permet de cadrer l'entretien dont la durée était de 30 minutes maximum.

Il a été réalisé 7 entretiens afin de recevoir des informations approfondies avec chacune des parties prenantes : la Directrice du programme MGE, 1 membre du personnel administratif, 3 délégués de classe, 3 enseignants dont 1 responsable de filière et 1 coordinateur de département.

Le questionnaire et la grille d'entretien ont été affinés à l'aide d'un entretien exploratoire auprès d'une étudiante, ancienne déléguée de classe qui a été, durant deux années, partie prenante du dispositif du

Conseil de classe. Cet entretien exploratoire nous a permis de nous assurer que les items abordés étaient suffisamment clairs et ouverts.

Les données qualitatives issues des questionnaires ont été triées et regroupées sous des items limités afin d'en faciliter la lecture, l'analyse, l'interprétation et la présentation.

2) La participation à l'enquête par questionnaire

Un lien a été envoyé par mail à toutes les parties prenantes avec un texte explicatif de la démarche et des objectifs de l'évaluation du Conseil de classe. La participation était sur la base du volontariat et le questionnaire totalement anonymisé. Un mail de rappel a également été envoyé quelques jours avant la clôture du questionnaire.

Au total, 250 personnes avaient la possibilité de donner leur avis. Le taux de participation global a été de 29% (cf. Annexe 4), traduisant un certain désintérêt pour le sujet. Au total, 73 personnes ont répondu, ce qui nous fournit tout de même une base conséquente de données à traiter.

Le schéma ci-dessous nous indique que les étudiants sont les plus représentés parmi les répondants (71% des répondants). Cela est tout à fait logique car ils sont numériquement plus nombreux que les autres parties prenantes.

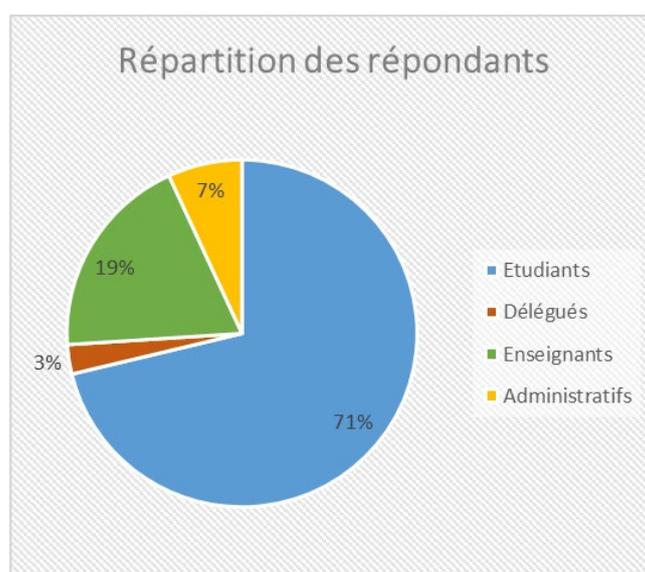


Figure 5 : Répartition des répondants selon leur profil

III) Présentation des résultats et traitement des données

Pour analyser les données recueillies lors de l'évaluation du Conseil de classe, nous avons choisi de décomposer selon l'ordre suivant :

- 1) Quelles sont les attentes des parties prenantes ?
- 2) Quels devraient être les objectifs du Conseil de classe, selon les parties prenantes ?
- 3) En réalité, que se passe-t-il ?
- 4) Quelle perception en ont les acteurs ?
- 5) Quelles pistes d'amélioration pourraient être envisagées, selon les parties prenantes ?
- 6) Focus sur les aspects directement liés à l'autonomisation des étudiants.

Pour cette synthèse des données, les trois modalités d'enquête (observation, questionnaire et entretiens) ont été regroupées pour améliorer la visibilité selon les thèmes ci-dessus.

Le choix du traitement des données a été fait de manière à effacer la surreprésentation des étudiants par rapport aux autres parties prenantes. En effet, comme nous venons de le voir dans le paragraphe précédent, les étudiants représentent 71% de notre échantillon. Nous avons souhaité effacer cette surreprésentation afin d'accorder un poids égal à l'opinion de chaque partie prenante.

1) Les attentes des parties prenantes

Le tableau 1 ci-dessous récapitule les 22 thèmes abordés par les différents acteurs impliqués dans le Conseil de classe. Lorsque l'on classe ces thèmes par ordre de priorité, les trois thèmes qui apparaissent comme étant les attentes essentielles sont :

- La prise en compte des difficultés rencontrées par les étudiants ;
- L'obtention d'une rétroaction de la part des professeurs et de la part des étudiants sur le déroulé du semestre ;
- Un besoin de prise de décision sur un certain nombre d'actions à mettre en place à l'issue du Conseil de classe.

Tableau 1 : Attentes par ordre de priorité générale avec détail pour chaque partie prenante

	Total général	ADMIN SERVICES	PROFS	ETU	Rang TOUS
Prendre en compte les difficultés	11	1	4	6	1
Résultats : feedback profs --> étudiants	28		1	27	2
Résultats : mettre en place des actions	14		1	13	3
Résultats : feedback étudiants --> profs	6		4	2	4
Résultats : améliorer	11			10	4
Prendre en compte les demandes des étudiants	10	1		9	4
Pouvoir s'exprimer	6		3	3	7
Autre	5	1	2	2	8
Résultats : communiquer des informations	8			8	8
Résultats : résoudre les problèmes rencontrés dans les cours	6			6	10
Résultats : prendre des décisions	7	1	5		11
Plus d'implication des parties prenantes	4			4	12
Ouvrir le dialogue	5	2	2	1	13
Pas d'attentes	3		1	2	13
Faire le point sur les résultats	4	1	2	1	15
Faire le bilan	2			2	15
Résultats : résoudre les problèmes de plannings	2			2	15
Faire le point sur le comportements des étudiants	2		1	1	18
Résultats : permettre un suivi personnalisé des étudiants	2	1	1		18
Résultats : relancer une dynamique pédagogique	1		1		20
Evaluer la satisfaction des étudiants	1			1	20
Evaluer les compétences des enseignants	1			1	20

Nous pouvons constater que certaines attentes portent sur la façon d'échanger lors du Conseil de classe (ouvrir le dialogue, pouvoir s'exprimer), d'autres portent sur le fond (faire le bilan, permettre le suivi des étudiants, analyser les résultats, etc.) et enfin, certains thèmes abordés concernent des attentes en termes de résultats attendus, c'est-à-dire de diffusion d'informations ou d'actions à mener (agir, améliorer, résoudre des problèmes, obtenir une rétroaction, communiquer des informations, etc.).

Les étudiants (4 occurrences) estiment que les parties prenantes devraient s'impliquer davantage, qu'il s'agisse des enseignants ou de leurs délégués de classe.

Certains témoignages, à la marge, semblent toutefois venir en contradiction ou nous semblent en décalage avec le reste des attentes. Par exemple, l'attente « Evaluer les compétences des enseignants » (1 occurrence) qui semble inappropriée dans le dispositif du Conseil de classe car c'est un sujet délicat qui demande son propre dispositif d'évaluation et qui soulève des questions de légitimité vis-à-vis de l'évaluation de la compétence d'un enseignant.

Dans la catégorie « Autres » (5 occurrences), on trouve des remarques diverses comme : être efficace et efficient, atteindre les objectifs, être utile, laisser l'affect de côté, montrer que les enseignants s'intéressent aux étudiants ou encore repenser les objectifs du Conseil de classe. Des éléments qui reviendront, comme nous le verrons dans les perceptions du Conseil de classe.

D'autres répondants, à la marge (3 occurrences), affirment ne pas avoir d'attentes particulières vis-à-vis du Conseil de classe.

2) Les objectifs du Conseil de classe selon les parties prenantes

Si l'on regarde de plus près les objectifs évoqués dans le tableau 2 ci-dessous, nous pouvons nous rendre compte que beaucoup d'éléments sont communs avec les attentes vues dans la partie précédente, par exemple :

- Prendre des décisions à l'issue du Conseil de classe ;
- Pouvoir s'exprimer, ouvrir le dialogue ;
- Suivre les étudiants de manière individuelle ;
- Permettre des améliorations ;
- Faire le bilan du semestre ;
- Etc.

Cela nous indique une première limite de notre questionnaire, car les interrogés ont parfois mélangé ce qu'ils attendaient du Conseil de classe avec les objectifs qui devraient être poursuivis par celui-ci. Néanmoins, cette question nous donne tout de même des éléments complémentaires.

Tableau 2 : Objectifs par ordre de priorité générale avec détail pour chaque partie prenante

	Total général	ADMIN	PROFS	ETU	RANG TOUS
Suivre les étudiants	24	5	8	11	1
Prendre des décisions / trouver des solutions	23	2	4	17	2
Analyser les résultats	19	3	10	6	3
Parler des points négatifs / des problèmes / des difficultés	22	3	1	18	4
Feedback profs --> étudiants	29		2	27	5
Feedback étudiants --> profs	12		4	8	6
Discuter de la pédagogie et du contenu du programme	8		4	4	7
Echanger / s'exprimer / ouvrir le dialogue / créer du lien	11	1		10	8
Améliorer	10			10	9
Ecouter les étudiants	9			9	10
Permettre aux étudiants de s'améliorer	7			7	11
Faire le point sur le comportement	5	1	2	2	12
Bilan (généralités)	4			4	13
Amélioration continue des Programmes	4		4		13
Discuter de l'ambiance de travail	4		1	3	15
Partage d'informations	3			3	16
AUTRE	3		1	2	17
Parler de l'Ecole	2			2	18
Parler des difficultés rencontrées par les enseignants	2		2		18
Faire le point sur les absences	3	2	1		18
Classer les étudiants	1			1	21
Feedback administration --> étudiants	1			1	21
Parler des points positifs	1	1			21

Les objectifs qui arrivent en tête sont le suivi des étudiants et la prise de décisions en vue de solutionner des problèmes. On retrouve également l'analyse des résultats du semestre, l'obtention de rétroactions, l'idée d'échanger et de s'exprimer, mais aussi celle d'améliorer les choses.

Parmi les entretiens, un enseignant nous indique que : « *Le Conseil de classe permet de voir quels sont les étudiants qui sont en grande difficulté et que l'on puisse discuter de leur cas. Cela permet aussi, et c'est très important, d'avoir une vision d'ensemble de la promo, de voir comment ils ont performé dans l'ensemble, l'attitude ... Donc il est bien que tous les profs soient là, les programmes et les délégués, pour que l'on puisse discuter de l'ambiance générale de classe. L'ambiance de travail bien sûr.* » (cf. Entretien 2, en annexe).

Selon la Directrice du programme : « *C'est un espace de parole, où les étudiants vont donner leurs impressions, l'impression de la promo, sur le semestre qui s'est écoulé et ceci devrait [...] être le point de départ d'une réflexion du corps professoral pour les améliorations.* » (cf. Entretien 7, en annexe).

Ce qui ressort le plus, ce sont des objectifs en termes de fond (sujets à aborder en Conseil de classe) : les résultats, la pédagogie, les contenus, les comportements, l'ambiance de travail, l'intégration des étudiants internationaux, l'assiduité, etc.

De même, la question de la rétroaction (feedback) revient d'une manière importante (41 occurrences, dont 38 occurrences par les étudiants). Du côté des étudiants, on remarquera le besoin d'obtenir une rétroaction et des conseils individuels et collectifs, permettant à chacun de cibler les efforts à faire pour progresser.

Il a été également abordé de permettre aux étudiants de participer à l'amélioration continue de la formation, par le biais des délégués de classe en commentant des éléments tels que : les méthodes pédagogiques utilisées, l'implémentation de la maquette, le rythme, etc. « *Je vois l'opportunité d'avoir*

un retour de comment a été implémentée notre maquette de la part des étudiants. [...] Et qu'il y ait à la fin de ce Conseil peut-être quelques items des actions à mener. En disant : voilà, ça c'est intéressant, il faudrait le discuter, il faudrait le travailler. [...] Donc pour ça, derrière, ça veut dire qu'il faut fixer des objectifs. » (cf. Entretien 4, en annexe).

La catégorie « Autre » (3 occurrences) regroupe 3 objectifs que nous avons laissés volontairement un peu à part car ils nous semblaient marginaux :

- Aider les étudiants pour trouver leurs stages ;
- Garantir le bien être des étudiants au sein de la classe ;
- Ne pas faire l'évaluation des enseignements en Conseil de classe.

3) La réalité d'un Conseil de classe

Grâce à l'observation qui a eu lieu pendant les deux Conseils de classe, nous pouvons analyser les thèmes partagés par les différentes parties prenantes, ainsi que le déroulé général du Conseil de classe.

Les deux Conseils de classe observés se sont déroulés de la même manière. La Directrice du programme introduit l'objectif du dispositif et rappelle à tous le règlement concernant la dégradation des notes suite aux absences et les conditions de passage de classe. La coordinatrice du programme présente ensuite le document support, sur lequel on trouve l'ensemble des résultats de la promotion. Ces derniers sont alors examinés module après module en laissant la parole aux délégués et aux enseignants. A l'issue du tour de table, les délégués de classe sont invités à sortir pour que les échanges puissent s'approfondir sur des dossiers précis d'étudiants en toute confidentialité.

Le schéma ci-dessous récapitule ces étapes :

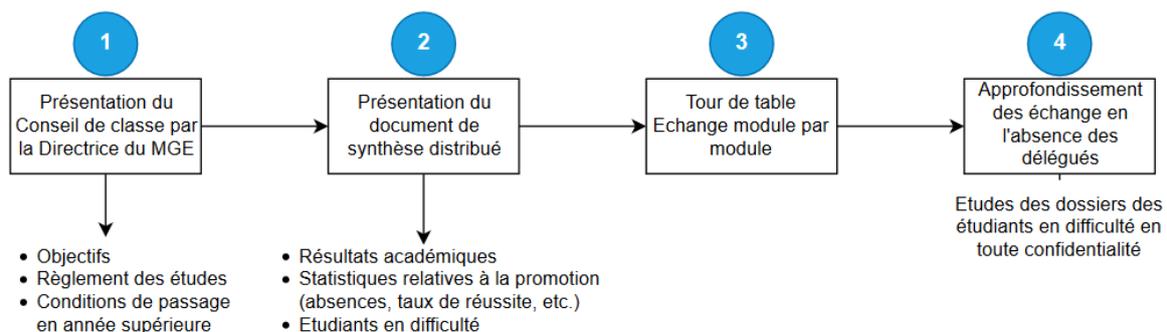


Figure 6 : Les étapes d'un Conseil de classe MGE

En entretien, un enseignant décrit le déroulé du Conseil de classe : « Au début, il y a un mot de la direction des programmes, pour donner son ressenti sur l'ambiance de la classe, s'il y a des choses que l'on doit savoir, s'il y a eu des recadrages, des choses comme ça. Après, par module, on passe pour donner nous, notre ressenti, nos résultats. Les délégués, eux, commentent aussi. C'est là qu'on peut discuter. C'est vrai qu'il faut aussi faire attention aux dérives, que l'on reste dans des choses très factuelles et constructives. Pour pas que ça ne soit ni du limogeage de profs, ni non plus l'inverse, ça devient un peu ridicule si c'est ça aussi. [...] Et les délégués nous donnent des éléments, s'ils ont des choses à nous dire pour aider dans les décisions, ils peuvent le faire. Après ils s'en vont et là, on délibère. » (cf. Entretien 2, en annexe).

Concernant les sujets abordés par les délégués, le schéma ci-dessous récapitule les principaux éléments dont les délégués font part lors du Conseil de classe.

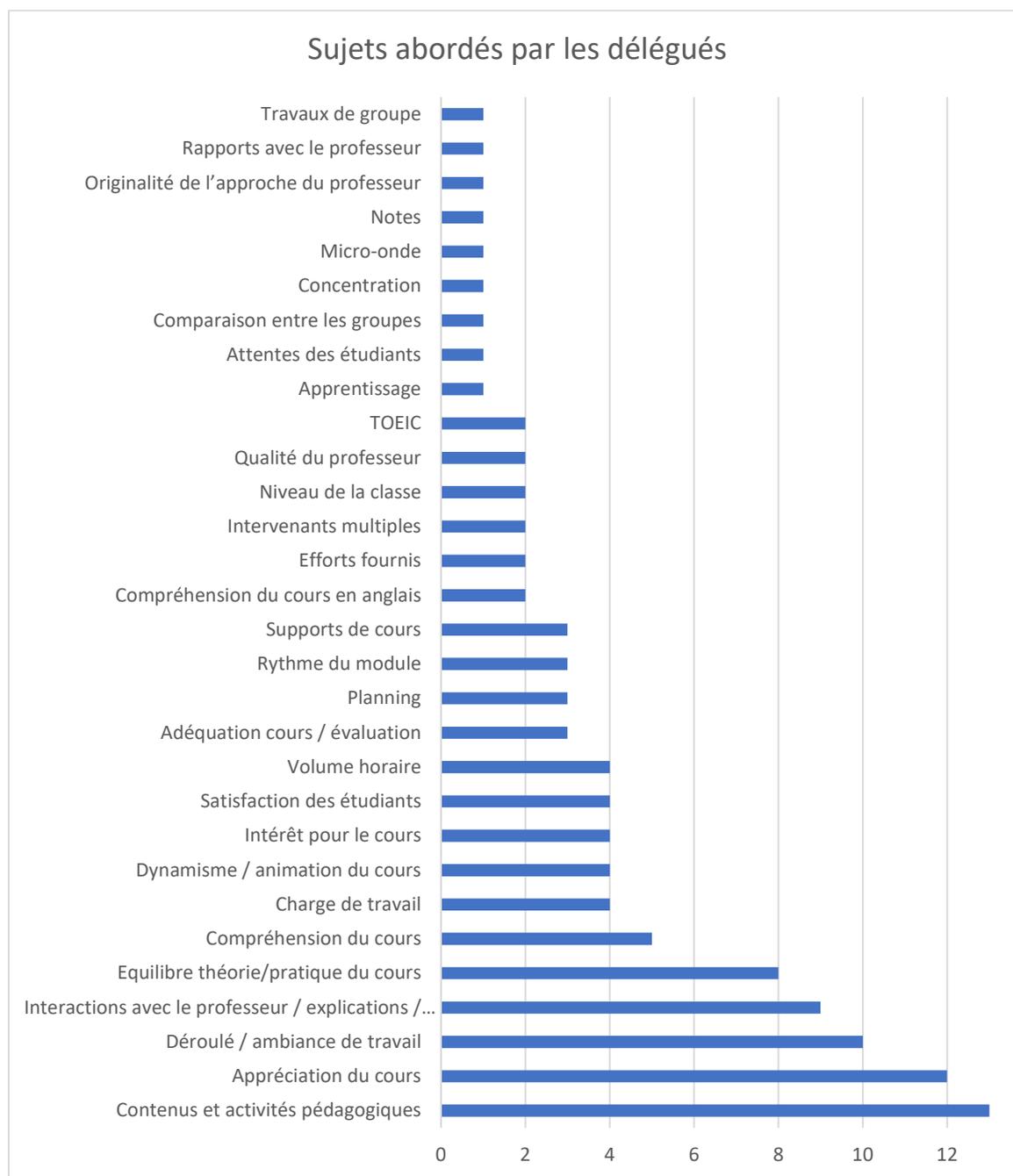


Figure 7 : Sujets abordés par les délégués lors du Conseil de classe

Les délégués reviennent en particulier sur les contenus des modules et les activités pédagogiques (13 occurrences). Ils indiquent s'ils ont apprécié le cours (12). Ils commentent le déroulement des enseignements et l'ambiance de travail (10), les interactions avec les enseignants (9), l'équilibre entre la théorie et la pratique (8), la compréhension du cours (5), la charge de travail (4), le dynamisme de l'enseignant (4), l'intérêt qu'ils ont pour le cours (4), la satisfaction générale des étudiants (4), le volume horaire (4), etc. (cf. Annexe 5).

Du côté des enseignants, les sujets qui les préoccupent sont regroupés dans le schéma ci-dessous :

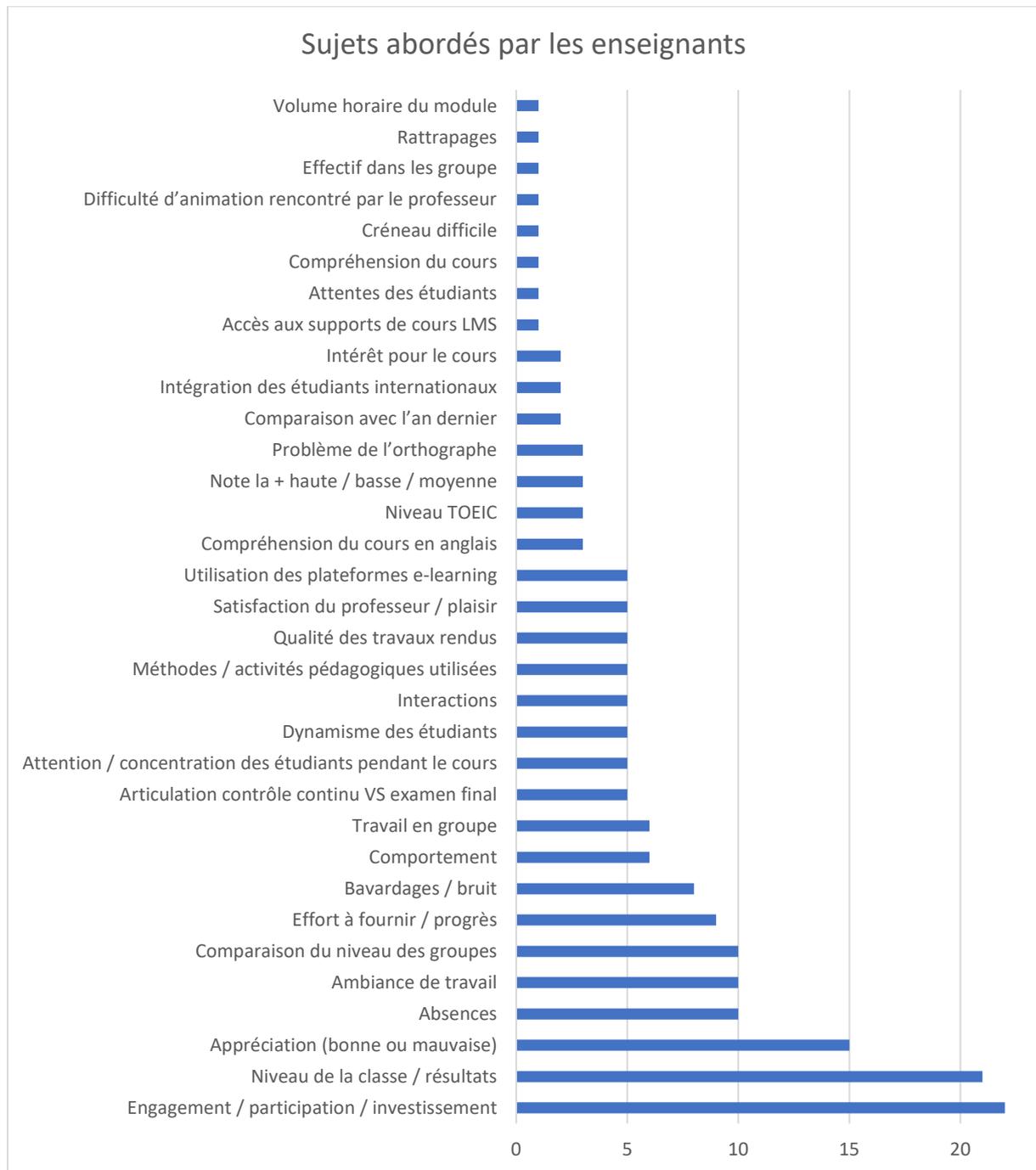
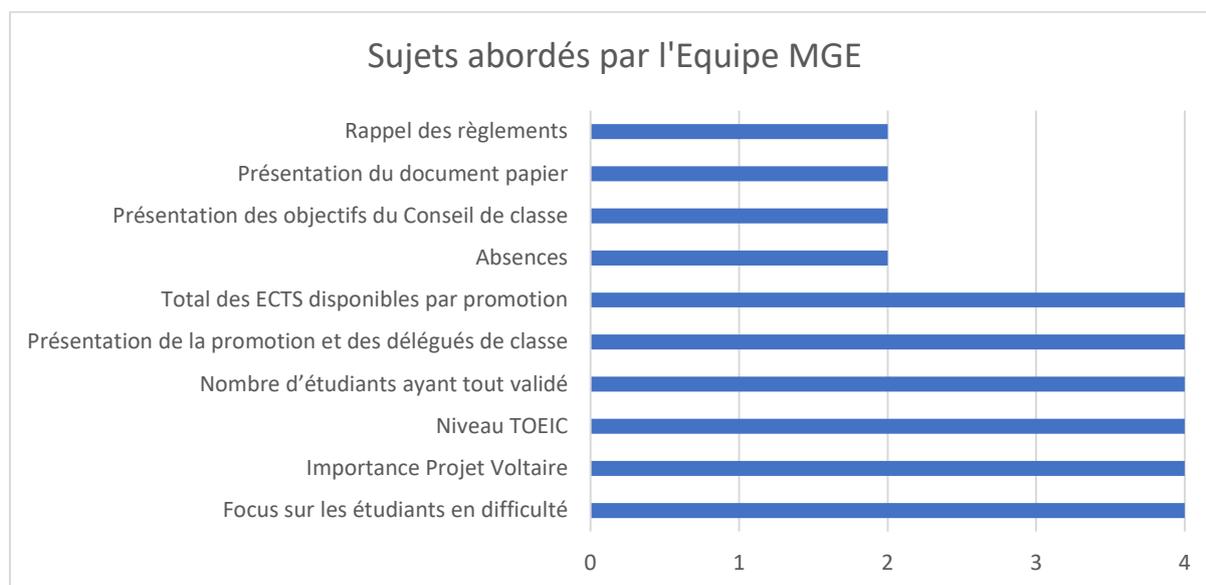


Figure 8 : Sujets abordés par les enseignants lors du Conseil de classe

Les enseignants s'attardent davantage sur le niveau d'engagement, d'investissement et de participation des étudiants (22 occurrences), sur les résultats et le niveau de la classe (21). Ils indiquent s'ils ont apprécié faire ce cours (15). Ils évoquent les problèmes d'absentéisme (10), l'ambiance de travail (10). Ils comparent le niveau entre les groupes (10). Ils indiquent aux délégués que des efforts sont à fournir pour que les étudiants s'améliorent (9). Ils abordent le problème du bruit, du bavardage des étudiants en classe (8), du comportement (6). Ils parlent des travaux de groupe (6), de l'articulation du contrôle continu et de l'évaluation finale (5), etc. (cf. Annexe 6).

Enfin, le schéma ci-dessous récapitule les sujets abordés en Conseil de classe par l'équipe du Master Grande Ecole :



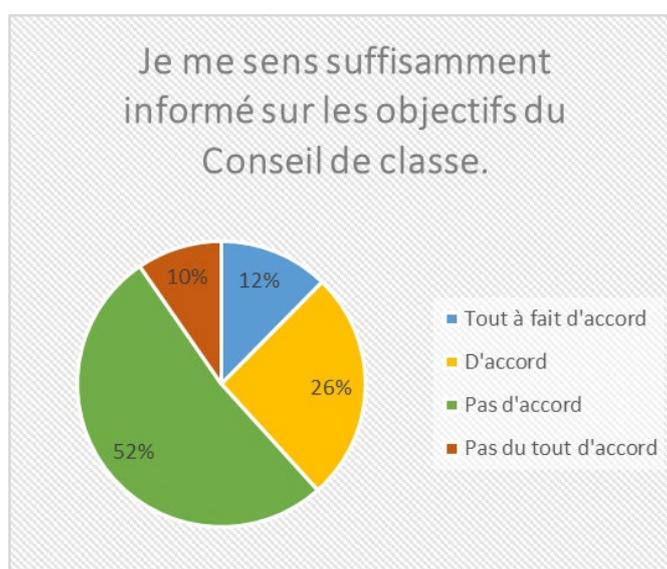
Les thèmes récurrents sont ici davantage liés aux règlements des études (cf. Annexe 7) : le TOEIC comme condition au diplôme, l'utilisation des plateformes e-learning (Projet Voltaire, Global Exam, etc.), le nombre de rattrapages, les absences, etc. Avec par ailleurs un focus important sur les étudiants en difficulté.

4) La perception des parties prenantes

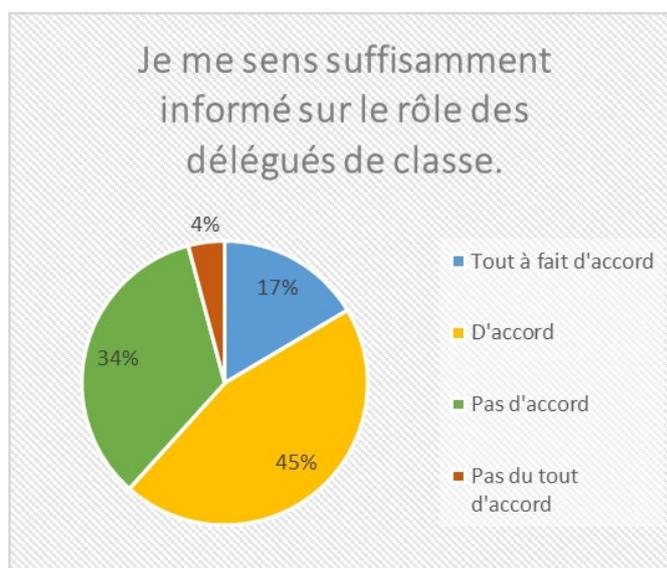
Grâce aux questionnaires et aux entretiens, nous avons recueilli des éléments qui nous permettent de mieux cerner la perception du Conseil de classe, par les différents acteurs.

L'échelle de Likert, utilisée ici, nous indique que parmi les individus ayant répondu :

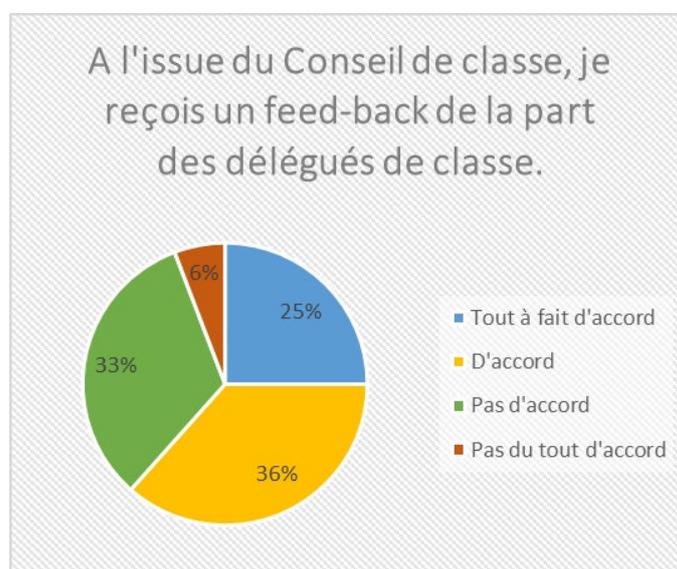
- Plus de la moitié des répondants (62%) ne se sent pas suffisamment informée sur les objectifs du Conseil de classe (cf. Annexe 8), la réponse la plus fréquente étant « Pas d'accord » (52%) ;



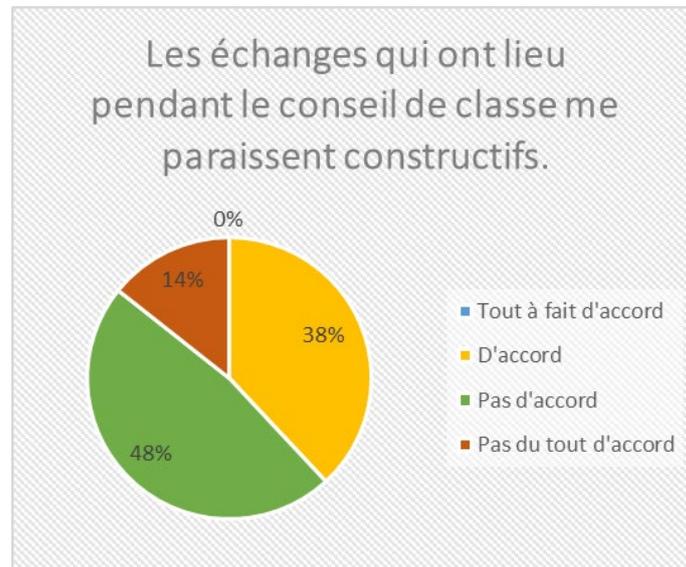
- Plus de la moitié des répondants (62%) se sent suffisamment informée sur le rôle du délégué de classe (cf. Annexe 9), la réponse la plus fréquente étant « D'accord » (45%) ;



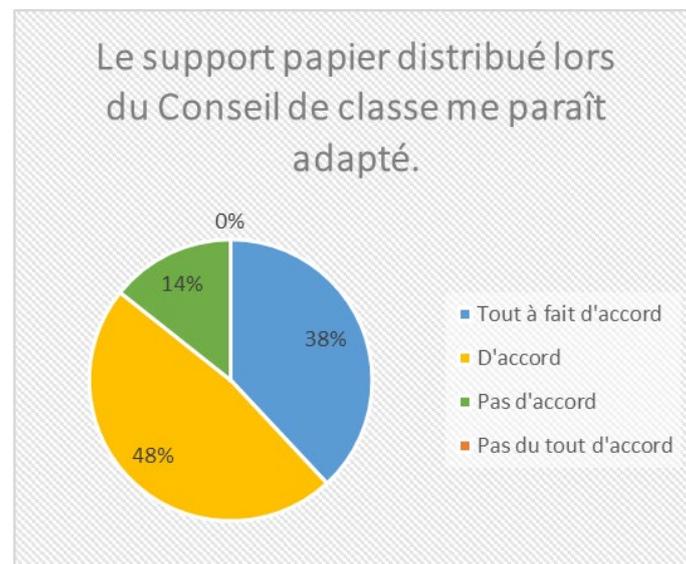
- Plus de la moitié des étudiants (61%) ayant répondu déclare recevoir une rétroaction de la part du délégué à l'issue du Conseil de classe (cf. Annexe 10), la réponse la plus fréquente étant « D'accord » (36%) ;



- Plus de la moitié des répondants (62%) pense que les échanges qui ont lieu lors du Conseil de classe ne sont pas constructifs (cf. Annexe 11), la réponse la plus fréquente étant « Pas d'accord » (48%) ;



- Plus de la moitié des répondants (62%) estime que le support distribué lors du Conseil de classe est adapté (cf. Annexe 12), la réponse la plus fréquente étant « D'accord » (48%) ;



Au sujet du support, la Directrice du programme déclare : « *Ce document [...], pour moi c'est une garantie, pour les professeurs et pour les étudiants, que la question des notes et la question des absences sont traitées en toute équité. Et c'est l'endroit où on le voit, où les étudiants [les délégués] comprennent. Pour moi, c'est équité et qualité.* » (cf. Entretien 7, en annexe).

Cet événement peut être perçu comme un moment « stressant » : « *Les étudiants font un retour pour chaque module, donc voilà : le prof est bien sympa, il est nul... Déjà, c'est un peu embarrassant de communiquer ça devant tout le monde.* » (cf. Entretien 4, en annexe).

Le Conseil de classe est jugé « *mal préparé* », « *flou* », avec un « *manque de transparence et de communication* », « *sans prise en compte des délégués* » et n'aboutissant à « *aucun changement* », « *pas d'action* ». Il ne serait qu'une « *formalité* ».

Un enseignant déclare en entretien : « *Je trouve que c'est dans l'école un moment important. Important pour nous les enseignants, pour les étudiants, c'est une étape. [...] Quand on y est, en Conseil de classe, ma perception c'est qu'on a l'impression que ça a été travaillé, que tout a bien été réfléchi en amont. [...] On arrive, donc normalement tout va se dérouler et en fait, tu te rends compte pendant le Conseil de classe que ... Que les sujets ne sont pas complètement traités.* » (cf. Entretien 3, en annexe).

Ce témoignage est partagé par la Directrice du programme : « *L'expression des uns et des autres [...] quelque part stérile parce que ça ne va pas au-delà.* » (cf. Entretien 7, en annexe).

Un élément ressort également beaucoup dans la perception du Conseil de classe, celui de l'absence de personnalisation (étude des dossiers au cas par cas) et de rétroaction à l'issue de celui-ci, qu'il soit individuel ou collectif.

Grâce à ce questionnaire, nous constatons que les parties prenantes, en particulier les étudiants, ont une connaissance limitée du Conseil de classe et de ce qui en découle. Cela participe à l'image négative selon laquelle le Conseil de classe n'aboutit à aucune action et n'est pas personnalisé.

De même, les enseignants n'ont pas tous la même visibilité de ce qui découle de ce dispositif. L'un des entretiens avec un enseignant nous a d'ailleurs permis de l'informer qu'un suivi était fait, auprès des étudiants, à l'issue du Conseil de classe.

Enfin, nous devons noter la perception infantilisante liée au nom même du Conseil de classe, connoté primaire et secondaire. « *Il faudrait peut-être changer de nom et ne pas l'appeler Conseil de classe. C'est un truc de base mais « Conseil de classe » c'est tellement chargé depuis les enfants à l'école, quand tu dis Conseil de classe... Tu es délégué depuis le CP, CE1, CM2, 6^{ème}, 3^{ème}. Ce n'est pas un Conseil de classe comme ça, il faut trouver un nom.* » (cf. Entretien 4, en annexe).

5) Les pistes d'amélioration proposées par les parties prenantes

La dernière question ouverte de notre questionnaire, mais aussi de nos entretiens, portait sur la proposition de pistes d'amélioration du Conseil de classe.

Après regroupement des propositions, nous pouvons compter 16 catégories de pistes d'amélioration (cf. page 45).

La première priorité semble être **l'accompagnement des délégués de classe dans leur mission**. En effet, ils occupent un rôle essentiel, celui de la représentation de leur promotion. Paradoxalement, si leur rôle semble clair pour l'ensemble des parties prenantes, il paraît qu'un certain nombre d'éléments pourraient être clarifiés allant de l'élection même des délégués jusqu'à les aider à organiser les rétroactions faites à leurs camarades, en passant par leur fournir des outils permettant de recueillir l'opinion des étudiants : « *[Il faudrait] nous prévoir un moment Ecole, même si c'est un petit moment, pour que l'on se recueille tous et après pareil pour la restitution.* » (cf. Entretien 6, en annexe).

En second lieu, selon les participants à l'enquête, **la qualité des échanges** pourrait être améliorée : bienveillance des échanges, dialogues, écoute, etc. Nous percevons une volonté de multiplier les échanges en amont et en aval du Conseil de classe avec les enseignants et l'équipe administrative pour améliorer la diffusion des informations et la remontée d'éventuels problèmes en vue d'ajustements plus réactifs.

Dans ce sens, un enseignant nous confie lors d'un entretien : « *Les délégués, ça doit être nos interlocuteurs. Et du coup, je pense que ça dégoupillerait bien des sujets qui après ressortent en Conseil de classe, si on le traitait prof/délégués. [...] Il y a plein de choses dans les conflits qu'on a avec eux aussi, qui sont des malentendus.* » (cf. Entretien 3, en annexe).

En troisième position, nous trouvons le fait de **fournir une rétroaction aux étudiants à l'issue du Conseil de classe**, constituée à la fois d'informations générales et personnalisées, ainsi que d'un rapport sur les changements actés et les pistes d'améliorations proposées. Cela pose la question du rôle de chacun dans le dispositif du Conseil de classe et, à nouveau, nous rapporte à l'idée de l'accompagnement des délégués de classe dans leur mission. Une déléguée de classe s'exprime : « *Finalment ils [les étudiants] ne savent pas vraiment leurs difficultés je trouve, ou ce qu'ils ont à améliorer ou si leur comportement est bon...* » (cf. Entretien 5, en annexe).

Les délégués sont également en demande **d'obtenir des informations** à l'issue du Conseil de classe **sur la réalisation des pistes d'amélioration** décidées lors du Conseil de classe avec eux : « *Que l'on puisse savoir comment avancent les choses : tel professeur a mis ça en place dans tel cours, etc.* » (cf. Entretien 6, en annexe).

La Directrice du programme partage ce point de vue et nous indique que : « *Après, il devrait y avoir des réunions entre délégués et les mêmes personnes qui étaient là, pour examiner ce qui a été mis en place par rapport aux demandes et si on ne les a pas mis en place, pourquoi ? Parce que les étudiants méritent des explications.* » (cf. Entretien 7, en annexe).

Les pistes suivantes concernent la préparation du Conseil de classe, l'identité même du dispositif et ses objectifs, l'implication des parties prenantes, l'étude personnalisée du dossier des étudiants, la prise en compte de l'avis des étudiants, le besoin d'action et de prise de décisions, la limitation des dérives qui peuvent avoir lieu, l'amélioration de la communication interne, etc.

Lors des entretiens, des interrogés ont abordé la question de **l'anonymat des étudiants** rencontrant des situations particulières et la **confidentialité** de ces situations. Quelles informations faut-il diffuser collectivement ? Comment respecter la vie privée et les situations parfois très sensibles ?

Un délégué nous confie : « *On n'attend pas non plus à tout savoir. S'il y a une personne qui a vraiment un problème particulier, on ne peut pas l'évoquer devant des élèves, je suis totalement d'accord avec ça. Et je n'aimerais pas qu'on étale mes problèmes [...].* » (cf. Entretien 5, en annexe).

Une enseignante propose d'instaurer une échelle afin de situer la gravité des situations, sans pour autant trop en dire : « *Des fois, c'est en Conseil de classe qu'on apprend [...] que l'étudiant est en difficulté perso. [...] L'analyse que tu aurais pu faire par rapport aux résultats académiques de l'étudiant, tu es un peu bouleversé par le truc. Bousculé plutôt. [...] Non pas que ça explique tout mais en tout cas c'est un éclairage qui est intéressant et on ne l'a pas. [...] Et bien, en parlant, je me demande s'il ne faut pas un système de code [...] pour difficulté personnelle.* » (cf. Entretien 3, en annexe).

Par ailleurs, il faut noter qu'une partie des répondants à l'enquête indique ne pas savoir quelles pourraient être les pistes d'amélioration ou que le dispositif n'a pas besoin d'être amélioré.

La liste complète des pistes d'amélioration est disponible dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Proposition de pistes d'amélioration par ordre de priorité générale avec détail pour chaque partie prenante

	Total général	ADMIN	PROFS	ETU	Rang TOUS
Accompagner les délégués de classe dans leur mission	15		5	10	1
Travailler la qualité des échanges	15		1	14	2
Ne sait pas	12	1	2	9	2
Donner un feedback aux étudiants	14	1		13	4
Travailler la préparation du Conseil de classe	10	3	2	5	4
Retravailler l'identité et les objectifs du Conseil de classe	9		6	3	6
Travailler l'implication des parties prenantes	8	2	1	5	7
Etudier le dossier des étudiants au cas par cas	6			6	8
Permettre aux étudiants de donner leur avis et en tenir compte	6			6	8
Autres	6		1	5	10
Agir	5		3	2	10
Pas besoin d'amélioration	4		3	1	12
Empêcher les dérives	4		4		12
Améliorer la communication interne et admin/étudiants	2			2	14
Rendre les étudiants acteurs de leur formation en leur donnant l'opportunité de participer à l'amélioration et la construction du programme	1		1		15
Suivre le règlement des études sur le passage de classe et l'accès aux rattrapages	1		1		15

6) Les aspects directement liés à l'autonomisation progressive des étudiants

Notre problématique est la suivante : la rétroaction apportée aux étudiants lors du Conseil de classe est-elle efficace au regard de la littérature et permet-elle l'autonomie progressive des étudiants dans leur métier d'étudiant ?

Nous souhaitons donc nous attarder quelques instants sur les éléments de notre enquête qui portent spécifiquement sur ces aspects.

Nous pouvons constater que la recherche d'autonomie pour les étudiants n'a pas été abordée de manière flagrante que ce soit au travers de l'observation, de l'enquête par questionnaire ou des entretiens. En revanche, la question de la réussite étudiante est, quant à elle, bien présente.

Prendre en compte les difficultés des étudiants est d'ailleurs l'attente numéro 1 dans notre enquête par questionnaire (cf. page 33).

De même, permettre le suivi des étudiants semble être l'objectif numéro 1 du Conseil de classe selon les parties prenantes (cf. page 35).

Un membre du personnel administratif nous confie lors d'un entretien : « *Nous ce qui nous importe c'est de détecter les cas sensibles. C'est lors du Conseil de classe que l'on peut découvrir cela. Vous, Programmes, vous avez un suivi permanent tout au long de l'année, mais pour nous, c'est à ce moment-là que l'on voit les cas difficiles. C'est vrai que ça, c'est très important pour nous parce que cela nous permet d'être plus vigilantes à la suite des Conseils sur les étudiants concernés.* » (cf. Entretien 1, en annexe).

Un enseignant ajoute également au sujet du suivi des étudiants : « *Il y a la partie élève aussi. S'il y a des cas précis à discuter [...]. Parce que c'est important collectivement, que l'on discute de certains cas, de ce que l'on peut faire pour les remettre en piste.* » (cf. Entretien 4, en annexe).

De la même manière, une déléguée de classe confirme l'importance du suivi étudiant : « *[...] pourquoi ne pas cibler les personnes peut-être ? Les élèves qui ont plus de difficultés que les autres. Parce que c'est sûr que passer sur des élèves qui n'ont pas de problèmes, ça ne sert un peu à rien. Mais peut-être s'attacher aux étudiants qui ont plus de problèmes. Et mettre en place des solutions pour y arriver.* » (cf. Entretien 5, en annexe).

Il semble donc que les parties prenantes placent le suivi des étudiants par les équipes administratives et pédagogiques comme élément déterminant de la réussite des étudiants.

Un autre élément qui nous semble éclairant est le détail des mots évoqués pour décrire le Conseil de classe dans la catégorie « Résultats attendus » (cf. Annexe 13). Nous pouvons constater que seuls les étudiants ont proposé des mots dans cette catégorie. Voici les mots que nous trouvons dans cette liste :

- Améliorations / Réponses / Solutions
- Classement des étudiants
- Appréciation / Compliment / Encouragement / Reconnaissance
- Conseils / Recommandations
- Feedback / Feedback general / Feedback individuel / Retour

Il semble donc que les étudiants soient en attente d'une rétroaction qui leur permette de s'améliorer, de leur délivrer des conseils ou de répondre à des questions ou des problèmes rencontrés.

Il est plus étonnant de constater que les étudiants sont également en attente d'un classement, probablement par goût du défi et intérêt de se positionner en termes de performance par rapport aux autres étudiants. Mais aussi d'appréciations sur leur travail et notamment d'appréciations positives : compliments, encouragements, reconnaissances.

Nous reviendrons sur cela ultérieurement, dans l'analyse des résultats obtenus lors de cette enquête et notamment dans l'interprétation vis-à-vis de la problématique du mémoire. Cela est précisément l'objet de la partie suivante.

PARTIE 4 : Analyse des résultats et propositions

l) Proposition d'un plan d'action prenant en compte les résultats de notre enquête

Après avoir consulté les différentes parties prenantes, nous constatons qu'une grande partie des participants n'a pas compris, ou n'a pas conscience du rôle à jouer en tant qu'individu faisant partie d'un collectif. Ils peuvent et doivent en être des acteurs à part entière car sans implication de leur part, il est peu probable que le dispositif s'améliore de lui-même.

Le manque de prise de décision, d'action évoqué lors de cette enquête est preuve que les parties prenantes n'ont pas conscience du rôle qu'elles ont pour s'emparer des éléments évoqués lors du Conseil de classe afin d'en faire des axes d'amélioration dans le cadre des enseignements mais aussi de la formation.

Les propositions d'amélioration que nous allons formuler vont donc dans le sens d'aider les participants à se sentir réellement acteurs du Conseil de classe, à s'emparer des sujets traités, à participer à la prise de décision et d'une manière générale à s'impliquer davantage dans le dispositif.

En prenant en compte les différents éléments de l'enquête, nous pouvons proposer un plan d'action en quatre étapes afin d'améliorer le dispositif du Conseil de classe. Un tableau synthétique replacera chaque proposition dans le contexte des résultats obtenus lors de l'enquête.

Préparer le Conseil de classe

Résultats obtenus	Voir page	Proposition d'amélioration
« <i>mal préparé</i> » et « <i>flou</i> » sont des mots évoqués par les participants à l'enquête par questionnaires pour définir le Conseil de classe.	Page 43	Mieux préparer le Conseil de classe en amont afin que chaque partie prenante puisse arriver avec des éléments constructifs :
Les participants à l'enquête par questionnaires estiment à 62% que les échanges ne sont pas constructifs.	Page 41	<ul style="list-style-type: none">• Prévenir les participants plus tôt et notamment les délégués afin qu'ils puissent mieux s'organiser ;• Distribuer le document support en amont pour que chacun puisse analyser les résultats et préparer son intervention ;• Envoyer l'ordre du jour ;• Préparer le Conseil de classe avec les délégués.
Les participants à l'enquête par questionnaires estiment à 62% que le document distribué est adapté au dispositif.	Page 41	
Les délégués interrogés demandent du temps pour préparer le Conseil de classe avec leur promotion mais aussi pour leur fournir une rétroaction.	Page 43	

La préparation du Conseil de classe a un rôle clé à jouer dans l'amélioration de celui-ci.

Tout d'abord, il semble important d'envoyer les dates de Conseil de classe bien en amont pour que celui-ci puisse être préparé convenablement par toutes les parties prenantes. Aujourd'hui, si les enseignants et les équipes sont informés dès l'été, le délai d'invitation des délégués est de 2 semaines, ce qui semble être trop peu pour leur permettre de s'organiser sereinement et efficacement.

De plus, concernant l'équipe administrative, les invitations sont envoyées aux managers des services concernés, ce qui est propice à la perte de l'information. Nous proposons donc d'envoyer les invitations directement à toutes les personnes susceptibles d'apporter des informations au Conseil de classe et d'y jouer un rôle.

Un autre élément important serait de permettre aux administratifs et aux enseignants de préparer au mieux le Conseil de classe en distribuant en amont le document support (synthèse des résultats académique, règlement des études, statistiques de la promotion). Ce document permet en effet de visualiser quels étudiants sont en situation de fragilité académique. En distribuant ce document à l'avance, les enseignants pourraient connaître la situation académique des étudiants et préparer une rétroaction leur permettant de progresser. Aussi, cela permettrait aux administratifs de rassembler tous les éléments complémentaires à l'étude du dossier des étudiants en difficulté. « *Il faudrait que chaque service puisse arriver avec les données qui concernent le service* » (cf. Entretien 1, en annexe).

« *Ce dont j'aurais besoin en tant que responsable de module, c'est qu'avant le Conseil de classe, me reviennent des données sur toutes les matières, qui me permettent de me rendre compte finalement des résultats des étudiants dans ma matière et par rapport aux autres matières. Des données que je puisse utiliser. [...] Honnêtement, des fois je ne sais pas trop quoi dire. [...] Est-ce que je me concentre sur la moyenne, sur combien il y en a aux rattrapages ?...* » (cf. Entretien 3, en annexe).

Avec la même idée d'aider les parties prenantes à se préparer, il pourrait être envisagé de leur envoyer un ordre jour élaboré comme un scénario du Conseil de classe. Ainsi, informés des différentes phases, les participants pourraient avoir une idée du moment propice pour échanger leurs idées. Nous pensons notamment aux délégués de classe, qui ont exprimé un manque d'écoute du Conseil de classe et qui ont avoué être « *restés sur leur faim* » en n'ayant pas réussi à dire tout ce qu'ils avaient préparé. Pourtant, nous savons qu'il est laissé un espace de parole aux délégués. Vivant leur premier Conseil de classe, il peut être difficile pour eux de savoir à quel moment il est propice de parler d'un sujet donné.

Pour conclure sur la préparation du Conseil de classe, une dernière proposition serait de prévoir une phase de préparation avec les délégués de classe. Ainsi, nous pourrions les aider à détecter ce qui relève du Conseil de classe et ce qui est plutôt de l'ordre de rendez-vous individuels avec les enseignants. Ce dernier point nous permettrait également de travailler à la qualité des échanges, en aidant les délégués à nuancer leurs propos et ainsi éviter les « *dérives* » dont ont fait part un certain nombre de répondants. « *Le but, ce n'est pas de juger mais c'est de voir si le cours a été compris, s'il y a eu des difficultés dans l'apprentissage.* » (cf. Entretien 2, en annexe).

En permettant aux participants de mieux préparer leur venue, nous pensons que cela les aidera à se projeter en tant qu'acteurs du Conseil de classe, et non comme simple spectateur.

Résultats obtenus	Voir page	Proposition d'amélioration
Le questionnaire met en évidence que les interrogés s'attendent à : <ul style="list-style-type: none"> • Recevoir une rétroaction, notamment des enseignants vers les étudiants (28 occurrences) • Mettre en place des actions (14 occurrences) 	Page 33	Communiquer davantage sur les actions menées à l'issue du Conseil de classe auprès des différentes parties prenantes notamment sur le dispositif de suivi des étudiants. Fournir une rétroaction collective et individuelle aux étudiants de manière officielle.
Le questionnaire met en évidence que pour les interrogés, le dispositif a pour objectif de : <ul style="list-style-type: none"> • Recevoir une rétroaction, notamment des enseignants vers les étudiants (29 occurrences) • Suivre les étudiants (24 occurrences) 	Page 35	
Parmi les pistes d'amélioration proposées par les interrogés on trouve : <ul style="list-style-type: none"> • Recevoir une rétroaction, notamment des enseignants vers les étudiants (14 occurrences) • Donner des informations aux délégués concernant l'avancement du traitement des éléments évoqués en Conseil de classe. 	Page 41	

Grâce à l'évaluation du Conseil de classe, nous constatons qu'un certain nombre de perceptions négatives du dispositif sont simplement dues à un manque d'information des parties prenantes.

En effet, nous pouvons citer par exemple que nombre d'étudiants et d'enseignants se questionnent sur les suites du Conseil de classe, ne sachant pas forcément qu'un énorme travail de suivi est accompli par les équipes administratives (entretiens individuels, bilan en classe entière, etc.) afin d'aider au mieux les étudiants dans leur réussite académique. Ainsi, comme nous l'indique un membre du personnel administratif : « *Vous, Programmes, vous avez un suivi permanent tout au long de l'année, mais pour nous, c'est à ce moment-là que l'on voit les cas difficiles. C'est vrai que ça, c'est très important pour nous parce que cela nous permet d'être plus vigilantes à la suite des Conseils sur les étudiants concernés.* » (cf. Entretien 1, en annexe).

Les délégués de classe se questionnent à ce sujet : « *Ce dont j'ai l'impression, c'est [...] qu'il n'y a rien, absolument rien, qui est mis comme action en place après.* » (cf. Entretien 6, en annexe).

Le dernier point concernant la communication concerne l'organisation d'une rétroaction aux étudiants à l'issue du Conseil de classe. Il paraît important que ces derniers puissent recevoir une information composée d'éléments collectifs et individuels. Certains étudiants sont en demande de recevoir un classement ou encore de recevoir des encouragements, félicitations ou avertissements. Alors que la pratique du classement est courante dans les Grandes Ecoles, celui de la distribution d'appréciations porte davantage l'image de l'enseignement primaire et secondaire. Cela sera discuté dans la quatrième étape de ce plan d'action.

Accompagner les délégués de classe dans leur mission de représentation

Résultats obtenus	Voir page	Proposition d'amélioration
Parmi les pistes d'amélioration proposées par les interrogés on trouve en première position le besoin d'accompagner les délégués de classe dans leurs missions (15 occurrences).	Page 45	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrer l'élection des délégués ; • Préciser la mission des délégués ; • Valoriser la mission des délégués par le biais des ECTS supplémentaires ; • Former et outiller les délégués ; • Accompagner les délégués.
Par le biais des entretiens, la question de l'accompagnement des délégués a été évoquée plusieurs fois notamment par les délégués, eux-mêmes.	Pages 43 et 44	

Les délégués de classe occupent une place stratégique dans un Conseil de classe. Ils représentent la voix de leur promotion et sont l'interface entre l'équipe pédagogique et les étudiants. A ce titre, ils ont besoin d'être accompagnés pour remplir cette mission.

Dans un premier lieu, les élections des délégués de classe pourraient être encadrées par l'équipe pédagogique du Master. En effet, il est demandé aux étudiants de communiquer le nom de leurs délégués de classe mais jusqu'ici, les étudiants pouvaient choisir le mode d'élection par eux-mêmes.

À la suite des entretiens, il apparaît que les élections se passent de manière hétérogène selon les promotions : élections à main levée durant une pause, vote via Facebook, rares sont les promotions qui organisent de réelles élections. Encadrer l'élection des délégués nous permettrait également de nommer des représentants dans des délais raisonnables, les échéances étant souvent dépassées à l'heure actuelle. Ainsi, cela permettrait de communiquer leurs noms à l'ensemble du personnel administratif et des enseignants pour permettre une meilleure médiation des éventuels problèmes collectifs (par exemple, la gestion des soucis de plannings, etc.).

Un délégué précise que : « *Si on [les délégués] veut avoir un rôle important, il vaut mieux être élu de manière fiable et avec des règles.* » (cf. Entretien 5, en annexe). La Directrice du programme analyse aussi que : « *Voter pour un délégué, deux délégués, ça nécessite, une confrontation en amont, qui est positive pour la cohésion de la classe.* » (cf. Entretien 7, en annexe).

Un autre délégué propose une méthode intéressante : « *Il y a plein d'applis. Peut-être digitaliser, on a tous nos téléphones, on se connecte et puis voilà. Au moins, on clique, c'est anonyme et rapide et au moins c'est fait.* » (cf. Entretien 6, en annexe).

Nous pouvons constater que rares sont les promotions qui ont plusieurs candidats, être délégué de classe ne semble pas être une mission attractive. Les raisons à cela pourraient presque être l'objet d'une évaluation à part entière, mais à notre niveau, nous pouvons constater que :

- Les attentes vis-à-vis du délégué de classe ne lui sont pas vraiment expliquées ;
- La mission elle-même n'est que très peu valorisée (1 ECTS annuel contre parfois 3 ou 4 ECTS pour une mission associative) ;
- Le nom donné au délégué de classe porte la connotation de l'enseignement primaire et secondaire.

Un enseignant interrogé pense que : « *Ils doivent avoir un rôle dans la co-construction, la co-amélioration, dans la boucle d'amélioration continue... [...] Il faut que les délégués retrouvent l'appétit de faire bouger les choses.* » (cf. Entretien 4, en annexe).

Il serait donc probablement judicieux de construire une mission claire et explicite pour ces représentants, de valoriser cette mission au regard de l'investissement qu'elle demande et de la renommer pour lui donner une appellation responsabilisante.

Il pourrait être prévu de former les délégués en début d'année afin qu'ils puissent prendre connaissance de leur rôle, de ce qui est attendu d'eux mais aussi du fonctionnement de notre institution et des outils à leur disposition pour accomplir au mieux leur mission.

« Je pense qu'il faudrait quelqu'un qui, au début de l'année, prenne tous ceux qui ont été élus délégués de classe, de toutes les promos, tous les programmes. Et leur dise : voilà votre rôle, c'est ça. Peut-être une mini formation. [...] Voilà vos droits, voilà vos devoirs, si vous voulez recueillir l'avis de vos camarades, voilà comment on vous suggère de vous y prendre. Un peu une formation, une sensibilisation et puis un peu d'outils. » (cf. Entretien 3, en annexe).

Avec une mission claire, une formation, des outils et un accompagnement, le délégué de classe serait plus serein et pourrait s'investir pleinement tout en étant mieux valorisé par le biais des ECTS supplémentaires, délivrés hors de la maquette de la formation. Cela nous paraît essentiel pour que les étudiants bénéficient de représentants fiables pour porter leurs messages et faire le lien avec l'équipe pédagogique et administrative de l'établissement.

Consolider l'identité du Conseil de classe et clarifier le rôle de chacun

Résultats obtenus	Voir page	Proposition d'amélioration
Les participants à l'enquête par questionnaires estiment à 62% qu'ils ne sont pas suffisamment informés sur les objectifs du Conseil de classe.	Page 39	Définir collectivement les objectifs du Conseil de classe et le rôle de chacun afin d'avoir des attentes communes vis-à-vis du dispositif. Renommer le Conseil de classe afin de lui donner de la crédibilité.
« <i>enfantin</i> » est un mot évoqué par un participant à l'enquête par questionnaires pour définir le Conseil de classe.	Page 42	
En entretien, il a été évoqué le fait que le « Conseil de classe » est un nom donné à un dispositif de l'enseignement secondaire.	Page 43	

Le dernier point est sans doute l'élément essentiel de cette évaluation, il concerne la nature même du Conseil de classe, plus précisément les objectifs et le rôle de chacun.

Ce dernier point serait à mettre en œuvre collectivement, à l'échelle de l'institution. En effet, grâce à l'évaluation du dispositif du Conseil de classe, nous avons maintenant la certitude que les attentes, les objectifs et la perception de ce dernier ne sont pas partagés par l'ensemble des parties prenantes. Il conviendrait d'uniformiser cela et de fixer des objectifs clairs et mesurables pour le Conseil de classe.

Il semble que cela devrait être l'objet d'une discussion collective de l'équipe pédagogique afin que chacun puisse prendre conscience d'être un acteur à part entière et s'approprier le dispositif.

« Je trouve qu'on n'est pas au niveau, collectivement, de ce à quoi devrait servir un Conseil de classe. On ne va pas au bout des choses. » (cf. Entretien 3, en annexe).

Pour donner un exemple, nous constatons que parmi les objectifs annoncés par les participants, il y en a un qui fait l'objet d'une controverse : l'évaluation des enseignements. Le Conseil de classe est-il le lieu pour évaluer les enseignements, interroger les étudiants sur leur satisfaction, les supports de cours, les méthodes pédagogiques, etc. ? Certains se prononceront en faveur de cela, alors que d'autres y seront fermement opposés, préférant laisser cela au dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants.

« Il peut y avoir les évaluations des enseignements d'un côté. [...] Mais à mon avis, ce n'est pas le Conseil de classe. Le Conseil de classe ça doit être sur les étudiants. » (cf. Entretien 3, en annexe).

De plus, il semble important de préciser le rôle de chacun dans le Conseil de classe en amont de celui-ci. Qu'attend-on des délégués, des enseignants, des administratifs ? Quels thèmes doivent être abordés ? Qui anime le Conseil de classe en étant garant des échanges ? Là encore, les avis sont partagés.

Enfin, le dernier point que nous souhaitons développer, déjà soulevé plus tôt, est celui de la connotation du « Conseil de classe » dont le nom porte l'image de l'enseignement primaire et secondaire. Il pourrait être pertinent d'adopter un nom orienté vers l'enseignement supérieur.

Lors de l'analyse du questionnaire, un élément nous a tout de même interpellés à ce sujet : les étudiants ont tendance à parler d'eux-mêmes comme des « élèves », alors que l'ensemble des enseignants et administratifs parlent des « étudiants ». Aussi, une question se pose concernant le positionnement stratégique de l'institution à ce sujet, alors que l'on propose ici d'orienter le dispositif du Conseil de classe vers le « Supérieur ».

Nous venons de proposer des pistes d'amélioration sur la base des résultats obtenus par l'enquête que nous avons menée. Nous allons maintenant formuler des pistes d'amélioration basées sur les résultats de la recherche scientifique que nous avons développés dans notre revue de la littérature.

II) Proposition d'un plan d'action prenant en compte les résultats de la recherche scientifique

Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, la question de l'autonomie des étudiants n'a pas été abordée spontanément lors de l'enquête menée dans le cadre de ce mémoire.

En réalité, ce qui est apparu est précisément l'inverse : l'intention d'accompagner les étudiants tout au long de leur scolarité pour les aider à réussir.

Le plan d'action que nous allons proposer repose donc sur l'hypothèse que le Groupe ESC Clermont pourrait envisager à l'avenir de développer l'autonomie des apprenants par le biais de l'autorégulation des apprentissages.

Le Conseil de classe pourrait-il être un dispositif d'aide au développement de l'autonomie ?

D'après ce que nous avons pu voir dans la revue de la littérature, nous pouvons dire qu'en effet, le Conseil de classe pourrait être un dispositif d'aide au développement de l'autorégulation des apprentissages et donc de l'autonomie des étudiants. Nous allons détailler pourquoi ci-dessous.

En effet, le Conseil de classe est un moyen de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la promotion dont il est question mais aussi pour chaque étudiant individuellement et permet de fournir une rétroaction aux étudiants sur l'atteinte de ces objectifs. Cela correspond à la définition de la

rétroaction fournie dans la revue de la littérature (Kulhavy, 1977 ; Zimmerman & al., 2000 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Bosc-Miné, 2014).

Cette rétroaction est formulée par l'ensemble de l'équipe pédagogique pour l'ensemble des étudiants. Il n'est pas exclu que certains étudiants, notamment les plus en difficulté, puissent également obtenir une rétroaction individuelle.

Une rétroaction peut également être fournie aux enseignants par les étudiants (via les délégués de classe). Cela permet de comprendre où en sont les étudiants dans leurs apprentissages, de cerner leurs besoins et attentes éventuels et d'ajuster les enseignements du second semestre lorsque cela est possible.

Nous notons également que dans le cas du Conseil de classe, la rétroaction est différée dans le temps. D'après Kuhlavy (1977), cela semble efficace pour réaliser des tâches complexes qui demandent réflexion. Dans notre cas, il s'agit pour l'étudiant de savoir analyser son travail et de prendre du recul par rapport à l'effort fourni et les performances atteintes (Hattie & Timperley, 2007). Nous pouvons donc considérer que la rétroaction différée pourrait être efficace dans le cadre du Conseil de classe.

Pour permettre le développement de compétences d'autorégulation des apprentissages, le Conseil de classe peut donc être un moyen grâce à la rétroaction fournie. Il faut en revanche que la rétroaction puisse aller dans ce sens et réponde au critère d'efficacité, nous verrons cela dans la suite du mémoire.

Elaborer des outils communs pour apporter une rétroaction pertinente

L'un des points qui nous semblent essentiels pour faire du Conseil de classe un dispositif de développement des compétences d'autorégulation et d'autonomie des étudiants est l'élaboration d'outils communs pour mesurer l'atteinte des objectifs et formuler une rétroaction pertinente.

A ce jour, nous disposons des résultats académiques (notes, moyenne, médiane, etc.) mais cela ne fournit pas d'information sur le développement des compétences du métier d'étudiant et ne nous permet donc pas d'axer une rétroaction sur les points développer dans la revue de la littérature :

- Fournir une rétroaction au niveau de la réalisation de la tâche (démarche, méthode de travail, etc.) ou au niveau de l'autorégulation de l'étudiant (métacognition) afin de favoriser une démarche réflexive de la part de l'étudiant (Hattie & Timperley, 2007) ;
- Fournir une rétroaction qui rappelle les objectifs à atteindre, qui décrivent l'atteinte actuelle de ces objectifs et qui décrivent les prochains objectifs à atteindre (Hattie & Timperley, 2007) ;
- Fournir une rétroaction qui porte sur des points précis et qui favorise l'autorégulation en aidant l'étudiant à se poser les bonnes questions (Daele & Lambert, 2013) ;
- Fournir une rétroaction en appui sur les différentes stratégies d'autorégulation (cognitives, métacognitives et volitionnelles) (Cosnefroy, 2011) ;
- Fournir une rétroaction qui aide l'étudiant à développer les compétences clés de la réussite scolaire (organisation du travail, compréhension et appropriation des connaissances, prise de note, gestion du stress et compétences rédactionnelles) (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000) ;
- Fournir une rétroaction qui permette à l'étudiant de devenir un professionnel dans son métier d'étudiant en ciblant des éléments : académiques, administratifs, règlementaires, motivationnels (projet personnel, orientation, etc.) et de l'ordre du comportement (Coulon, 2005 ; Annot, 2012 ; Houart, 2017) ;
- Fournir une rétroaction pertinente et surtout opérationnelle qui incite les étudiants à utiliser des approches profondes plutôt que de travailler en surface (Cosnefroy, 2011).

Enfin, il faut noter que l'étayage doit être provisoire en apprenant à l'étudiant à prendre du recul sur son travail, à s'autoévaluer et à se fournir une rétroaction à soi-même. Le Conseil de classe pourrait donc fonctionner différemment pour les étudiants en première et deuxième années, que pour ceux en troisième année de formation.

Les outils élaborés peuvent prendre différentes formes mais nous proposons dans un premier temps de concevoir une simple grille d'évaluation qui puisse reprendre, sur une échelle de Likert, les principaux critères à évaluer, par exemple : le volume de travail fourni, les méthodes de travail utilisées, les capacités d'analyse de l'étudiant, la prise de note en classe, les compétences rédactionnelles et orthographiques, l'assiduité, le maintien de l'effort de travail, l'appropriation des connaissances d'une séance sur l'autre, etc. Ces critères sont à définir collectivement par l'équipe pédagogique tout en y impliquant les représentants des étudiants.

L'objectif de cette grille serait donc de pouvoir évaluer l'atteinte de certains objectifs définis par avance et de permettre de fournir aux étudiants une rétroaction qui soit pertinente pour l'acquisition de compétences d'autorégulation et d'autonomie. Cette rétroaction doit être opérationnelle.

Cela implique que l'équipe pédagogique doit être sensibilisée en amont afin que la rétroaction soit orientée précisément vers les critères qui auront été choisis.

Eviter certains types de rétroaction

D'après la revue de la littérature, il y a un certain nombre d'éléments à éviter lorsque l'on délivre une rétroaction :

- Formuler une rétroaction au niveau de la personne (Hattie & Timperley, 2007) ;
- Formuler des félicitations, des louanges, des avertissements, etc. (Crahay, 2007).

Aujourd'hui, il est très fréquent d'entendre au Conseil de classe que les étudiants sont « agréables » ou qu'enseignants et étudiants ont « pris beaucoup de plaisir lors de ce cours ». Ce type de rétroaction n'apporte pas d'élément pertinent pour permettre une amélioration de l'autorégulation. Il vaut mieux cibler la rétroaction sur des éléments constructifs qui permettent aux étudiants de s'améliorer (Daele & Lambert, 2013).

Il peut également être pertinent de faire attention à la mise en place de certaines stratégies défensives de la part des étudiants (Cosnefroy, 2011) mais il nous semble que le Conseil de classe arrive trop tardivement pour réellement pouvoir les désactiver.

S'assurer de la portée positive de la rétroaction

Pour que la rétroaction ainsi formulée ait une portée favorable, il faut également s'assurer d'un certain nombre d'éléments :

- S'assurer que les étudiants ont un projet et des objectifs propres pour garantir leur motivation et leur engagement (Barth, 2007 ; Musial, Pradère et Tricot, 2012) ;
- S'assurer que les étudiants ont bien compris les objectifs de leur formation vis-à-vis de leur projet (Barth, 2007) et qu'ils y accordent de l'importance (Musial, Pradère et Tricot, 2012) ;
- S'assurer que les étudiants connaissent un certain nombre de stratégies d'apprentissage et de méthodes de travail (Cosnefroy, 2011 ; Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000 ; Lafourcade & Le Brun, 2015 ; Houart, 2016).

Les deux premiers éléments sont vérifiés lors du parcours de l'étudiant au sein de l'établissement dès les épreuves orales d'admission, en passant par les entretiens individuels proposés dans l'année.

Pour ce qui est du dernier point, les étudiants de première année bénéficient d'un stage intensif intitulé « apprendre à apprendre » et qui leur fournit les bases pour comprendre le fonctionnement du cerveau et des apprentissages.

Nous pouvons donc noter que le Conseil de classe est une étape formelle dans le parcours de l'étudiant qui est pensé dans sa globalité.

Préciser le positionnement du Groupe ESC Clermont

Il paraît nécessaire à ce stade que le Groupe ESC Clermont puisse préciser son positionnement vis-à-vis des recommandations des différents rapports de ces dernières années et notamment :

- *Le Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive* (Commission des Communautés Européennes, 1995) ;
- Le rapport *Le développement de la formation continue dans les universités* remis au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Germinet F, 2015) ;
- Le rapport *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*. remis au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Szymankiewicz C., Caffin-Ravier M., Gavini-Chevet C., Ambrogi P-R. & Pradeaux H., 2014) ;
- Le rapport *Un plan pour co-construire une société apprenante – A l'intelligence collective, la planète reconnaissante* remis au Ministère du Travail, au Ministère de l'Education nationale et au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (Taddei F., Becchetti-Bizot C., Houzel G., Mainguy G. & Naves M-C., 2017).

Nous avons vu dans la revue de la littérature que ces rapports préconisent d'aider les apprenants à devenir autonomes dans leurs formations afin de favoriser les apprentissages tout au long de la vie mais aussi l'épanouissement personnel. Nous avons vu également que cette capacité d'apprendre par soi-même est de plus en plus recherchée par les entreprises qui voient leurs métiers évoluer à très grande vitesse (Pôle emploi (s.d.).

Au sein du Groupe ESC Clermont, les enseignants, le personnel administratif et les étudiants attendent du dispositif du Conseil de classe que celui-ci permette un plus grand suivi des étudiants afin de les accompagner tout au long de leur scolarité pour les aider à réussir.

Par ailleurs, les Grandes Ecoles de Management, du fait de leur statut privé et leurs frais de scolarité élevés par rapport à l'université publique, promettent aux familles un accompagnement personnalisé et de proximité de leurs étudiants.

Néanmoins, la recherche de l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages ne paraît pas incompatible avec leur suivi personnalisé par les équipes administratives et pédagogiques. En effet, au sein de l'établissement, une multitude de façons de rendre les apprenants autonomes sont utilisées mais ne sont pas visibles dans cette enquête car elle ne concerne pas le Conseil de classe : les enseignements, l'expérience professionnelle en entreprise, la réalisation d'un mémoire, etc.

Le Conseil de classe est donc considéré à ce jour comme un dispositif permettant le suivi des étudiants mais nous pourrions tout à fait lui ajouter une dynamique d'étagage en délivrant aux étudiants une rétroaction appropriée pour les aider à s'autoévaluer, autoréguler leurs apprentissages et à devenir autonomes.

Néanmoins, il semble qu'apporter une rétroaction efficace et ciblée lors du Conseil de classe ne sera pas suffisant pour le développement de compétences d'autorégulation. En effet, si l'établissement décide de faire de l'acquisition de l'autonomie un objectif de formation, il faudra certainement envisager de concevoir un dispositif multimodal qui pourrait comporter :

- Des enseignements « classiques » délivrés en Ecole de management et qui pourrait être l'occasion pour les étudiants de découvrir et de s'entraîner aux différentes méthodes de travail afin de se les approprier ;
- Des enseignements de développement personnel aussi appelé « Soft skills ». Ils pourraient permettre de faire de l'acquisition de l'autonomie un objectif direct de formation lors d'un module dédié ;
- Des séminaires « Apprendre à apprendre » délivrés aux étudiants en début de parcours ;
- Un Conseil de classe ciblé, véritable opportunité d'étudier collectivement le dossier de chaque étudiant afin de délivrer une rétroaction utile ;
- Le recrutement d'un Conseiller Pédagogique chargé d'accompagner les étudiants volontaires dans l'acquisition de ces compétences. Il pourrait également piloter les différents enseignements et séminaires dédiés.

Cela entrerait pleinement dans une démarche d'accompagnement de la réussite étudiante à la fois sur le court et le long terme.

III) Analyse réflexive et limites de cette enquête

1) Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation

La principale difficulté rencontrée a été ce qui semblait au départ un point fort : notre parfaite connaissance (la mienne) du dispositif évalué et des parties prenantes. Cela s'est ressenti en particulier lors des entretiens, qui se sont davantage déroulés comme des échanges constructifs. A cela deux raisons :

- Une implication trop importante dans le dispositif ;
- Une expérience de l'entretien semi-directif peu développée.

Il faut noter que les entretiens avec les délégués de classe ont été particulièrement délicats car ils ont besoin d'énormément d'explications autour du dispositif.

Une autre difficulté a été le traitement des questions de l'enquête par questionnaire. Si les questions fermées ont été faciles à traiter, il n'en a pas été de même pour les questions ouvertes. En effet, comme indiqué précédemment, deux questions ont eu des réponses redondantes car le questionnaire n'était pas optimisé malgré son test auprès des parties prenantes : la question sur les objectifs et la question sur les attentes. En effets, les répondants n'ont pas forcément fait la différence entre ce qu'ils attendaient du Conseil de classe et les objectifs de celui-ci. Cela n'a pas gêné le traitement en soi mais a nécessité plus de temps de réflexion pour présenter au mieux ces données.

2) Les limites de l'évaluation du Conseil de classe

Certaines limites sont à prendre en compte :

- Le choix du traitement des données a été fait de manière à effacer la surreprésentation des étudiants par rapport aux autres parties prenantes. Faire un autre choix aurait probablement donné une priorisation différente des éléments recueillis.
- Le taux de participation (29% sur la totalité des parties prenantes), trop faible selon nous, pourrait s'expliquer par le fait que l'évaluation s'est faite au mois de mai, qui a compté de

nombreux jours fériés. Si nous l'avions fait à un autre moment de l'année, le taux de réponse aurait peut-être été meilleur.

- Il faut prendre en compte un biais important de la part des étudiants sur les questions liées aux délégués de classe : s'agissant d'un questionnaire envoyé par le personnel de l'Ecole, il est possible que les étudiants aient jugé bon d'être plus cléments avec les délégués de classe. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que si les étudiants avaient été tout à fait honnêtes, nous aurions obtenu un taux plus important de réponses déclarant « ne pas être suffisamment informé du rôle des délégués de classe ». Les délégués, eux-mêmes, ayant déclaré en entretien ne pas connaître précisément leur rôle. Même si certains ont déjà occupé une telle fonction par le passé.
- Il paraît étrange que les pistes d'amélioration évoquées par les étudiants mettent en avant, pour une part importante, la nécessité d'obtenir un feedback à l'issue du Conseil de classe, alors même que presque 67% des étudiants déclarent recevoir un feedback.
- Plusieurs éléments d'insatisfactions, indépendants du Conseil de classe, ressortent par le biais de cette évaluation. Pour ne citer que cela, nous pouvons noter de nombreux problèmes de plannings, qui ne relèvent pas du dispositif pédagogique. Les étudiants se sont exprimés au travers de ce questionnaire pour faire remonter ces éléments.
- Dernière limite, qu'il semble important de noter : les personnes interrogées n'ont pas forcément fait la différence entre le Conseil de classe, point d'étape final au premier semestre, et le Jury de fin d'année. Néanmoins, la plupart des pistes d'amélioration formulées peuvent s'adapter à l'un comme à l'autre.

3) Difficultés pour répondre à la problématique du mémoire

Nous avons choisi d'évaluer le Conseil de classe dans sa manière globale. Cela nous semblait pertinent de ne pas poser de question directement reliée à la question de l'autonomie afin de ne pas influencer les participants. D'autant qu'avec notre question de départ à court terme, nous souhaitions connaître en détail les préoccupations des parties prenantes.

Le résultat étant que la thématique de l'autonomie n'a pas été abordée directement. Si cela nous a paru être une difficulté, de prime abord, il s'avère qu'en réalité cela démontre clairement que l'autonomisation des étudiants ne semble pas être un objectif important pour les participants.

Cela nous permet donc de mettre en avant que si les équipes souhaitaient poursuivre le but de rendre progressivement les étudiants autonomes, un changement de paradigme doit avoir lieu pour aller du suivi des étudiants (paradigme d'assistance), vers l'autonomie de ces derniers (paradigme d'étayage) sans pour autant perdre l'identité d'une Grande Ecole, qui propose aux familles une individualisation des parcours et du suivi des étudiants.

IV) Des résultats généralisables ?

Il semble que les résultats obtenus ici soient difficilement généralisables. En effet, même si une certaine culture commune appartient aux Grandes Ecoles de Management, il reste très compliqué de connaître précisément les dispositifs mis en place dans chacun de ces établissements.

Cependant, les Ecoles qui disposent d'un Conseil de classe similaire à celui que l'on a pu observer au sein du Groupe ECS Clermont pourraient tout à fait tirer profit de ce mémoire en appliquant quelques-uns des conseils mis en évidence ici, notamment :

- Clarifier la position et les objectifs du dispositif en question ;
- S'appuyer sur la revue de la littérature pour proposer aux étudiants une rétroaction pertinente ;
- Concevoir des outils communs et adaptés aux particularités de la formation pour permettre cette rétroaction ;
- Accompagner les différentes parties prenantes et notamment les délégués de classe dans la restitution et la diffusion des informations. Il pourrait être envisagé de les former plus densément et concrètement au « métier de représentant ».

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'évaluation du Conseil de classe a été très instructive et nous a permis de répondre à nos deux questions de départ :

Le Conseil de classe est-il utile et comment l'améliorer ?

Ce premier axe de recherche a permis d'évaluer le Conseil de classe afin de formuler des pistes d'amélioration.

L'enquête a confirmé les perceptions initiales : le Conseil de classe n'est pas perçu de la même manière par les différentes parties prenantes, qui en ont des attentes différentes.

Cette évaluation a mis en évidence que les acteurs ne parvenaient pas à s'approprier le dispositif et a proposé aux participants de formuler des pistes d'amélioration. Aussi, nous avons formulé un plan d'action pour les aider à se projeter et à s'impliquer :

- Préparer le conseil de classe ;
- Communiquer autour du dispositif ;
- Accompagner les délégués de classe dans leur mission de représentation ;
- Consolider l'identité du Conseil de classe et clarifier le rôle de chacun.

Le Conseil de classe peut-il être un dispositif d'aide au développement de compétences d'autorégulation et d'autonomie des étudiants ?

Cela nous a permis de nous intéresser à trois concepts que nous avons approfondis dans la revue de la littérature :

- La rétroaction ;
- L'autorégulation des apprentissages et l'autonomie ;
- Le métier d'étudiant.

Cette revue de la littérature nous a montré que le Conseil de classe pourrait être utile pour développer des compétences d'autorégulation mais l'enquête nous indique qu'à ce jour, ce n'est pas une préoccupation des parties prenantes qui sont davantage dans une logique de suivi et d'accompagnement des étudiants en difficulté.

Nous avons formulé également plusieurs pistes d'amélioration pour le Conseil de classe en nous appuyant sur la revue de la littérature :

- Elaborer des outils communs pour apporter aux étudiants une rétroaction pertinente ;
- Eviter certains types de rétroaction ;
- S'assurer de la portée positive de la rétroaction fournie ;
- Préciser le positionnement du Groupe ESC Clermont vis-à-vis des objectifs du Conseil de classe.

Le Conseil de classe pourrait être un excellent moyen d'obtenir une rétroaction destinée à soutenir le développement de compétences d'autorégulation. Cela permettrait d'aider les étudiants à mener leurs apprentissages en toute autonomie pour faciliter un apprentissage tout au long de la vie, synonyme d'adaptation professionnelle, de développement personnel et d'épanouissement.

Le Conseil de classe est une belle opportunité pour étudier collectivement la situation de chaque étudiant, le situer vis-à-vis des objectifs de formation et de sa maîtrise des méthodes de travail. Néanmoins, nous avons démontré que le fait de fournir une rétroaction ne sera pas suffisant. Pour être réellement efficace dans le développement de l'autonomie, la rétroaction pourrait être accompagnée d'actions plus concrètes inscrites dans le programme de formation, par exemple la formation des délégués de classe ou encore le suivi de module « Apprendre à apprendre » en début de cursus. La formation en elle-même doit également permettre à l'étudiant de s'exercer à de multiples méthodes de travail différentes afin de se les approprier pour les mobiliser le moment venu.

Il pourrait être intéressant d'intégrer dans le programme un cours de développement personnel tourné vers l'acquisition de compétences d'autorégulation. Le développement de l'autonomie deviendrait donc un objectif de formation à part entière. En l'occurrence, cela n'est pas incohérent avec la mission d'une Ecole de management qui doit préparer au mieux les étudiants aux besoins des entreprises. En effet, comme nous l'avons vu, le marché de l'emploi évolue à grande vitesse et il est très peu probable que les jeunes diplômés pratiquent le même métier toute leur vie.

Enfin, il pourrait être intéressant d'envisager le recrutement d'un Conseiller Pédagogique, qui pourrait recevoir les étudiants volontaires de manière individuelle en apportant une rétroaction plus ciblée et en réalisant l'accompagnement méthodologique nécessaire au développement de compétences d'autorégulation. Il pourrait également soutenir les modules de formation dont nous avons parlé précédemment.

L'expérimentation de cet apprentissage de l'autonomie pourrait être un nouvel axe de recherche dans la poursuite de ce travail de mémoire. Pour cela, il faudrait pouvoir compter sur le long terme afin d'une part de créer un module de formation délivré à un groupe témoin d'étudiants et d'autre part de contacter ces étudiants devenus salariés pour voir si ce module leur a permis de mener des apprentissages autonomes au court de leur début de carrière.

Bibliographie

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (pp. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis.

Allal, L. (2007) Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Allal, L., Mottier-Lopez, L. (Eds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université*. Editions Boeck.

Barth, B.M. (2007). L'établissement de l'intersubjectivité comme outils de médiation : participer pour apprendre. In Allal, L., Mottier-Lopez, L. (Eds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 71-89). Bruxelles : De Boeck.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114(2), 315-353.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.

Bruner, J. (2011). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotsky. In Deleau, M., Michel, J. (Eds). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (pp. 281-292). Paris : Presses Universitaires de France.

Commission des Communautés Européennes (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. Repéré à : <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>. Consulté le 17/03/2019.

Cosnefroy L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Anthropos Economica.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : Revue critique de la littérature de recherche. In Allal, L., Mottier-Lopez, L. (Eds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.

Daele, A., Lambert, M. (2013). Comment fournir un feed-back constructif aux étudiants ? In Berthiaume, D., Rege-Colet, N. (Eds). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. (pp. 299-312). Peter Lang.

Daele, A., Sylvestre, E., *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?*. Bruxelles: De Boeck Supérieur

- Germinet F. (2015). *Le développement de la formation continue dans les universités*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Repéré à : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000803.pdf>. Consulté le 17/03/2019.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Houart, M. (2016). Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage. In Daele, A., Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?*. (pp. 91-108). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of educational research*, 47(2), 211-232.
- Lafourcade, P., Le Brun, I. (2015). *Comment s'exercer à apprendre ?*. De Boeck Supérieur.
- Lanaès, J (2016). Préface. In Daele, A., E. Sylvestre (Eds), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 9-12). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ley, K., Young, D.B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49, p.93-103.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49, p.23-40.
- Musial M., Pradère F., Trico A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1).
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur.
- Perry, N.E., VandeKamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, pp.821-843
- Pôle emploi (s.d.). *85% des emplois de 2030 n'existent pas encore*. Repéré à : <https://www.pole-emploi.fr/actualites/85-des-emplois-de-2030-n-existent-pas-encore-@/article.jspz?id=684472>. Consulté le 12/03/2018.
- Romainville, M. (2017) Préface. In Houart, M. (Ed). *Réussir sa première année*. (pp.6-9). De Boeck Supérieur
- Szymankiewicz C., Caffin-Ravier M., Gavini-Chevet C., Ambrogi P-R. & Pradeaux H. (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Repéré à : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/97/5/2014-061-L-implication-des-universites-dans-la-formation-tout-au-long-de-la-vie_367975.pdf. Consulté le 17/03/2019.
- Taddei F., Becchetti-Bizot C., Houzel G., Mainguy G. & Naves M-C. (2017). *Un plan pour co-construire une société apprenante – A l'intelligence collective, la planète reconnaissante*. Rapport remis au Ministère du Travail, au Ministère de l'Éducation nationale et au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Repéré à : <https://cri-paris.org/wp->

<content/uploads/2018/04/Un-plan-pour-co-contruire-une-societe-apprenante.pdf>. Consulté le 17/03/2019.

Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive ». In Allal, L., Mottier-Lopez, L. (Eds). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Venkatesh, V., Hadwin, A.F, Wozney, L. (2003). *Task understanding and self-regulated learning: Exploring sources and dimensions of graduate students' understanding about a complex writing task*. Document présenté à la rencontre de American Educational Research Association, Chicago.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation

	Thèmes abordés lors du Conseil de classe du 25/01	Fréquence	Thèmes abordés lors du Conseil de classe du 15/02	Fréquence	Commentaires d'observation
Equipe MGE					
Etudiants					
Profs					

Annexe 2 : Questionnaire

	Question	Etudiants	Délégués de classe	Equipe MGE	Profs	Autres services
Perception	Je me sens suffisamment informé sur les objectifs du Conseil de classe. - QCM	X	X		X	
	Je me sens suffisamment informé sur le rôle des délégués de classe. - QCM	X	X		X	
	A l'issue du Conseil de classe, je reçois un feedback de la part des délégués de classe. - QCM	X				
	Les échanges qui ont lieu pendant le conseil de classe me paraissent constructifs. - QCM		X	X	X	X
	Le support papier distribué lors du Conseil de classe me paraît adapté. - QCM		X	X	X	X
	Si vous deviez choisir 3 mots pour donner votre perception du Conseil de classe, quels seraient-ils ? - OUVERTE	X	X	X	X	X
Attentes	Selon vous, quels devraient être les objectifs du Conseil de classe ? - OUVERTE	X	X	X	X	X
	Quelles sont vos attentes personnelles vis-à-vis du Conseil de classe ? - OUVERTE	X	X	X	X	X
	Selon vous, comment le Conseil de classe pourrait-il être amélioré ? - OUVERTE	X	X	X	X	X

Annexe 3 : Grille d'entretien

	Thématique à aborder	Sous-thématique possible
Thème 1	Votre perception du Conseil de classe	Les objectifs du Conseil de classe Le rôle des délégués de classe Les échanges/interactions Le support du Conseil
Thème 2	Vos attentes vis-à-vis du Conseil de classe	Objectifs Vos attentes personnelles en tant que partie prenante
Thème 3	Pistes d'amélioration pour le Conseil de classe	

Annexe 4 : Taux de participation à l'enquête par questionnaire

	Répondants	Effectif total	Taux de participation
Etudiants	52	209	25%
Délégués	2	9	22%
Enseignants	14	24	58%
Administratifs	5	8	63%
TOTAL	73	250	29%

Annexe 5 : Thèmes abordés par les délégués en Conseil de classe

Partie prenante	Thèmes abordés	Somme
Délégués de classe	Contenus et activités pédagogiques	13
	Appréciation du cours	12
	Déroulé / ambiance de travail	10
	Interactions avec le professeur / explications / feedbacks	9
	Equilibre théorie/pratique du cours	8
	Compréhension du cours	5
	Charge de travail	4
	Dynamisme / animation du cours	4
	Intérêt pour le cours	4
	Satisfaction des étudiants	4
	Volume horaire	4
	Adéquation cours / évaluation	3
	Plannings	3
	Rythme du module	3
	Supports de cours	3
	Compréhension du cours en anglais	2
	Efforts fournis	2
Intervenants multiples	2	

	Niveau de la classe	2
	Qualité du professeur	2
	TOEIC (règlement)	2
	Apprentissage	1
	Attentes des étudiants	1
	Comparaison entre les groupes	1
	Concentration	1
	Micro-onde	1
	Notes	1
	Originalité de l'approche du professeur	1
	Rapports avec le professeur	1
	Travaux de groupe	1

Annexe 6 : Thèmes abordés par les enseignants en Conseil de classe

Partie prenante	Thèmes abordés	Somme
Enseignants	Engagement / participation / investissement	22
	Niveau de la classe / résultats	21
	Appréciation (bonne ou mauvaise)	15
	Absences	10
	Ambiance de travail	10
	Comparaison du niveau des groupes	10
	Efforts à fournir / progrès	9
	Bavardages / bruit	8
	Comportement	6
	Travail en groupe	6
	Articulation contrôle continu VS examen final	5
	Attention / concentration des étudiants pendant le cours	5
	Dynamisme des étudiants	5
	Interactions	5
	Méthodes / activités pédagogiques utilisées	5
	Qualité des travaux rendus	5
	Satisfaction du professeur / plaisir	5
	Utilisation des plateformes e-learning	5
	Compréhension du cours en anglais	3
	Niveau TOEIC	3
	Note : la + haute / basse / moyenne	3
	Problème de l'orthographe	3
	Comparaison avec l'an dernier	2
	Intégration des étudiants internationaux	2
	Intérêt pour le cours	2
	Accès aux supports de cours LMS	1
	Attentes des étudiants	1
	Compréhension du cours	1
	Créneau difficile/horaire	1
	Difficulté d'animation rencontrée par le professeur	1
Effectif dans les groupes	1	
Rattrapages	1	
Volume horaire du module	1	

Annexe 7 : Thèmes abordés par l'équipe MGE en Conseil de classe

Partie prenante	Thèmes abordés	Somme
Equipe MGE	Focus sur les étudiants en difficulté	4
	Importance Projet Voltaire	4
	Niveau TOEIC	4
	Nombre d'étudiants ayant tout validé	4
	Présentation de la promotion et des délégués de classe	4
	Total des ECTS disponibles par promotion	4
	Absences	2
	Présentation des objectifs du Conseil de classe	2
	Présentation du document papier	2
	Rappel des règlements	2

Annexe 8 : Question 1 - Je me sens suffisamment informé sur les objectifs du Conseil de classe.

	Etudiants	Délégués	Enseignants	Administratifs	Total	Pourcentage
Tout à fait d'accord	2	1	4	2	9	12%
D'accord	13	0	5	1	19	26%
Pas d'accord	30	1	5	2	38	52%
Pas du tout d'accord	7	0	0	0	7	10%

Annexe 9 : Question 2 - Je me sens suffisamment informé sur le rôle des délégués de classe.

	Etudiants	Délégués	Enseignants	Administratifs	Total	Pourcentage
Tout à fait d'accord	6	1	3	2	12	16%
D'accord	27	0	4	2	33	45%
Pas d'accord	17	1	6	1	25	34%
Pas du tout d'accord	2	0	1	0	3	4%

Annexe 10 : Question 3 - A l'issue du Conseil de classe, je reçois un feedback de la part des délégués de classe.

	Etudiants	Délégués	Enseignants	Administratif	Total	Pourcentage
Tout à fait d'accord	13	0	0	0	13	25%
D'accord	19	0	0	0	19	37%
Pas d'accord	17	0	0	0	17	33%
Pas du tout d'accord	3	0	0	0	3	6%

Annexe 11 : Question 4 - Les échanges qui ont lieu pendant le conseil de classe me paraissent constructifs.

	Etudiants	Délégués	Enseignants	Administratifs	Total	Pourcentage
Tout à fait d'accord	0	0	0	0	0	0%
D'accord	0	0	5	3	8	38%
Pas d'accord	0	0	8	2	10	48%
Pas du tout d'accord	0	2	1	0	3	14%

Annexe 12 : Question 5 - Le support papier distribué lors du Conseil de classe me paraît adapté.

	Etudiants	Délégués	Enseignants	Administratifs	Total	Pourcentage
Tout à fait d'accord	0	0	6	2	8	38%
D'accord	0	1	6	3	10	48%
Pas d'accord	0	1	2	0	3	14%
Pas du tout d'accord	0	0	0	0	0	0%

Annexe 13 : Mots utilisés pour évoquer le Conseil de classe

PARTIE PRENANTE	MOT	FREQUENCE	CATEGORIE
ETUDIANTS	Absences	1	Fond
ETUDIANTS	Acquis / Non-acquis / En cours	1	Fond
ETUDIANTS	Avis	2	Fond
ETUDIANTS	Axes d'amélioration	1	Fond
ETUDIANTS	Bilan	2	Fond
ENSEIGNANTS	Bilan	2	Fond
ETUDIANTS	Comportements	1	Fond
ETUDIANTS	Conditions de travail	1	Fond
ADMIN - SERVICES	Décisions	2	Fond
ETUDIANTS	Délibération	1	Fond
ETUDIANTS	Discipline	1	Fond
ETUDIANTS	Evaluation	2	Fond
ETUDIANTS	Evolution	2	Fond
ETUDIANTS	Information	2	Fond
ADMIN - SERVICES	Information	2	Fond
ENSEIGNANTS	Informations	1	Fond
ETUDIANTS	Juger	1	Fond
ETUDIANTS	Mise au point	2	Fond
ETUDIANTS	Note	2	Fond
ETUDIANTS	Orientation	1	Fond
ETUDIANTS	Problèmes	2	Fond
ETUDIANTS	Règlement	1	Fond
ETUDIANTS	Résultats	1	Fond
ENSEIGNANTS	Résultats	1	Fond
ADMIN - SERVICES	Résultats	1	Fond
ENSEIGNANTS	Collaboration	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Communication	2	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Concertation	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Confiance	2	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Débat	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Dialogues	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Discussion	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Echange	4	Façon d'échanger
ENSEIGNANTS	Echanges	4	Façon d'échanger
ADMIN - SERVICES	Echanges	2	Façon d'échanger
ENSEIGNANTS	Ecoute	2	Façon d'échanger

ENSEIGNANTS	Expression des étudiants	1	Façon d'échanger
ENSEIGNANTS	Formalité	1	Façon d'échanger
ENSEIGNANTS	Lieu d'échanges	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Outil de communication	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Pertinence	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Responsabilité	1	Façon d'échanger
ETUDIANTS	Réunion	2	Façon d'échanger
ETUDIANTS	À mieux exploiter	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Abstrait	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Aucun changement	2	Mots négatifs
ETUDIANTS	Compliqué	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Concours de beauté	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Conflit	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Conflit	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Déballage inapproprié	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Enfantin	1	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Expéditif / Rapide	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Faux	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Flou	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Impersonnel	2	Mots négatifs
ETUDIANTS	Imprécis	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Inachevé	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Inapproprié	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Inconnu	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Inefficace	2	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Inefficace	2	Mots négatifs
ETUDIANTS	Inutile	2	Mots négatifs
ETUDIANTS	Irréaliste	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Long	3	Mots négatifs
ADMIN - MGE	Long	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Mal préparé	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Manque de communication	1	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Manque de discussion	1	Mots négatifs
ADMIN - MGE	Manque de prise de décision	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Manque de transparence	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Médisant	1	Mots négatifs
ADMIN - MGE	Non constructif	1	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Pas à l'écoute des délégués	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Pas à l'écoute des étudiants	1	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Pas d'action	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Pas de feedback	5	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Pas de prise en compte des délégués	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Pas d'information	2	Mots négatifs
ETUDIANTS	Pas personnalisé	1	Mots négatifs
DELEGUES DE CLASSE	Pas personnalisé	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Peu de communication	1	Mots négatifs

ETUDIANTS	Problèmes non traités	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Rapide	2	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Règles non suivies	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Réunionite	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Sans grand intérêt	1	Mots négatifs
ENSEIGNANTS	Stressant	1	Mots négatifs
ETUDIANTS	Bien	1	Mots positifs
ENSEIGNANTS	Concis	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Constructif	1	Mots positifs
ENSEIGNANTS	Efficace	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Indispensable	2	Mots positifs
ENSEIGNANTS	Instructif	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Motivant	1	Mots positifs
ENSEIGNANTS	Nécessaire	2	Mots positifs
ETUDIANTS	Objectif	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Participatif	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Sérieux	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Utile	3	Mots positifs
ENSEIGNANTS	Utile	2	Mots positifs
ETUDIANTS	Utile si amélioration	1	Mots positifs
ETUDIANTS	Administration	1	Partie prenante
ETUDIANTS	Délégué	1	Partie prenante
ETUDIANTS	Elève	2	Partie prenante
ETUDIANTS	Etudiants	1	Partie prenante
ETUDIANTS	Général	1	Partie prenante
ADMIN - SERVICES	Groupes	1	Partie prenante
ADMIN - SERVICES	Individus	1	Partie prenante
ETUDIANTS	Organisation	1	Partie prenante
ETUDIANTS	Professeurs	5	Partie prenante
ETUDIANTS	Amélioration	2	Résultats attendus
ETUDIANTS	Appréciation	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Classement	2	Résultats attendus
ETUDIANTS	Compliment	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Conseil	2	Résultats attendus
ETUDIANTS	Encouragement	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Feedback	2	Résultats attendus
ETUDIANTS	Feedback général	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Feedback individuel	2	Résultats attendus
ETUDIANTS	Recommandations	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Reconnaissance	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Réponse	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Retour	1	Résultats attendus
ETUDIANTS	Solutions	2	Résultats attendus

E : Merci, Isabelle, de m'accorder ce temps-là. L'objectif de l'entretien est de creuser un peu plus ce que tu vas exprimer dans le questionnaire. Donc, quelle est ta perception du Conseil de classe dans sa version actuelle ? Quelles sont tes attentes vis-à-vis de celui-ci en tant que membre du personnel administratif ? Et aux vues de ta perception et de tes attentes, que peux-tu proposer, as-tu des idées pour essayer d'améliorer le dispositif de Conseil de classe ?

I : Comme je te le disais, je n'ai pas assisté à suffisamment de Conseils de classe pour avoir du recul. Je n'en ai fait qu'un.

E : Mais même si tu n'y participes pas systématiquement, tu dois sans doute avoir des attentes.

I : Bien sûr. Nous ce qui nous importe c'est de détecter les cas sensibles. C'est lors du Conseil de classe que l'on peut découvrir cela. Vous, Programmes, vous avez un suivi permanent tout au long de l'année, mais pour nous, c'est à ce moment-là que l'on voit les cas difficiles. C'est vrai que ça, c'est très important pour nous parce que cela nous permet d'être plus vigilantes à la suite des Conseils sur les étudiants concernés.

E : Justement, comme vous ne participez pas systématiquement aux Conseils de classe, le document papier du Conseil de classe vous est remis à l'issue de celui-ci. Ce document est-il fait de manière qu'il puisse vous servir ?

I : Oui, parce que l'on voit les étudiants qui ont été dégradés, donc les taux d'absence importants. Le document est parlant et ça nous fait une référence, un support où retrouver les éléments et les informations. Et le fait de classer les étudiants par ordre décroissant [de Crédits ECTS], ça nous permet d'identifier ceux qui sont en bas du tableau et cela est plus parlant, c'est visuel. Il est plus facile de retenir les cas difficiles.

E : Oui, cela permet de prendre des décisions.

I : Oui. Après, l'échange avec les professeurs, je ne sais pas s'il est ... riche, par rapport à ça je n'ai pas d'info.

E : Et le rôle des délégués de classe ?

I : C'est bien qu'ils soient là pour retranscrire leur ressenti. Après, j'ai assisté à un Conseil de classe où ils ne s'étaient pas vraiment consultés auparavant.

E : Tu veux dire entre eux ou ...

I : Entre délégués oui. Donc du coup, ils donnaient des éléments contradictoires. Ce qu'il faudrait aussi, c'est une implication de la part des professeurs. Quand je suis venue, il n'y avait pas suffisamment de professeurs. Et c'est bien d'avoir leur retour, puisqu'ils le vivent au quotidien.

E : Oui, c'est un peu aussi pour cela que l'on évalue le Conseil de classe. Car l'on constate un manque d'implication des différentes parties prenantes alors que c'est quand même central comme dispositif.

I : C'est vrai que le Conseil de classe est long. Mais comment le raccourcir ? D'un autre côté, on n'a pas le choix, il faut bien étudier et parler des cas. Mais je pense que dans ce Conseil, il y a aussi des échanges qui doivent être davantage pris en compte par rapport à ce que disent les profs, leurs difficultés et tout.

E : C'est-à-dire ?

I : Il y a un point à améliorer. Quand ils parlent de leurs difficultés au quotidien, tenir la classe, l'absentéisme, par exemple. On a un rôle à jouer et il faut que l'on soit plus vigilant par rapport à cela. Et que l'on fasse passer les étudiants en Conseil de discipline si besoin.

E : Oui, il serait bien que l'on arrive à faire ce lien entre les Conseils de discipline et les Conseils de classe.

I : C'est vrai que le Conseil de classe pourrait être l'occasion de faire un point sur les derniers Conseils de discipline qui ont eu lieu dans l'année.

E : Oui, il faudrait que chaque service puisse arriver avec les données qui concernent son service. Dans le questionnaire, quelqu'un a dit qu'il serait bien d'avoir les données du Conseil de classe en amont, pour pouvoir identifier les cas particuliers et pouvoir enrichir si besoin. Mais se pose le problème du respect des deadlines dans les rendus de notes.

I : Mais nous pouvons nous adapter. Il est vrai que nous avons des difficultés avec certains étudiants pour récupérer les dossiers en début d'année. C'est en général ces étudiants que l'on retrouve dans les Conseils de discipline. On pourra toujours enrichir le Conseil de classe mais on n'a pas forcément les dossiers en tête donc c'est pour cela qu'il vaut mieux avoir les informations à l'avance. C'est mieux si tu as la possibilité de nous les donner avant, n'hésite pas.

S : Donc déjà, pour moi c'est effectivement une instance nécessaire, obligatoire, qui permet de statuer sur le niveau des étudiants. Il permet de voir quels sont les étudiants qui sont en grande difficulté et que l'on puisse discuter de leur cas. Cela permet aussi, et c'est très important, d'avoir une vision d'ensemble de la promo, de voir comment ils ont performé dans l'ensemble, l'attitude ... Donc il est bien que tous les profs soient là, les programmes et les délégués, pour que l'on puisse discuter de l'ambiance générale de classe. L'ambiance de travail bien sûr.

E : Alors, il me semble que cela est davantage ce que tu attends du Conseil de classe, le rôle que tu penses que ce Conseil devrait occuper. Mais du coup, le Conseil de classe dans sa forme actuelle, est-ce que tu trouves qu'il répond à cela ?

S : Oui, parce qu'effectivement, on commence en demandant à chacun des profs de parler de sa matière, ce qu'il a ressenti. Les étudiants discutent aussi. Donc oui pour moi oui, c'est ce qu'il se passe, ça remplit ce rôle-là.

E : D'accord. Alors toi, tu es responsable de filière. La filière ITB, c'est un peu spécial puisque les étudiants sont mélangés avec des alternants classiques. Est-ce que du point de vue de la filière, le Conseil de classe remplit tes attentes ?

S : C'est vrai que je ne m'étais jamais trop posé la question. Mais c'est vrai qu'ils sont mélangés et qu'il n'y a peut-être pas assez de spécificité. Ça vient aussi du fait qu'ils sont un tout petit nombre. Peut-être que s'ils étaient plus nombreux, il faudrait plus les traiter à part. Et justement cette année, il y a eu plein de galères indépendamment du programme ou de la faculté. Avec la planification, ils ont eu plein de soucis, et ce serait bien de les entendre à part. Ils en éprouvent le besoin, je pense aussi.

E : Alors c'est vrai que pour les ITB on a la contrainte supplémentaire que, comme ils sont peu, tu viens de le dire, on a rarement des candidats pour la représentation de la classe. Donc parfois, il n'y a pas de délégués.

S : C'est vrai que typiquement, ça, il faudrait qu'on l'instaure. Il faudrait quelqu'un. Parce que même, ce qui serait bien et dont on ne discute jamais avec les étudiants ITB, c'est les modules qu'ils ont, parce qu'ils ne suivent pas tous les modules des alternants. Et on n'a jamais de retour sur ce qu'ils font en ITB.

E : Est-ce que le CFPB, ils font une évaluation de leurs modules ?

S : Non pas du tout, ils ne font pas. Ils n'ont même pas de syllabus. Alors globalement, ça se passe assez bien, parce que moi je leur demande. Mais effectivement, en en parlant là, je pense que ça serait utile à l'avenir de faire un moment à part. ou dans le cadre des alternants mais de faire vraiment un moment ITB où on discute vraiment et où ils peuvent parler. Il y a le problème que parfois ils manquent des cours parce qu'ils sont en ITB donc comment ça se passe, notamment avec la planif, les bugs. De faire un feed-back, de voir avec eux s'ils ont des difficultés ou pas, parce qu'on leur ne demande pas. Ou ça ne passe que par moi. Mais ça serait bien qu'il y ait un Conseil, c'est sûr.

E : Et alors justement les délégués de classe, est-ce que tu penses que leur rôle il est clair pour nous, corps enseignant et équipe administrative, et pour eux ?

S : Je pense oui. Alors après, il y en a qui le font plus ou moins que d'autres. Mais leur rôle c'est de récolter les avis de tout le monde, donc d'être représentatif de la classe. De transmettre, comme des messagers, les messages des étudiants, à nous, profs. Et nous pendant le Conseil de classe, on doit leur dire des choses qu'ils doivent absolument transmettre à leurs collègues. Pour moi c'est assez clair oui.

Après, peut-être qu'il y en a qui le font mal mais... Et est-ce qu'ils ont un rôle de protection des étudiants ? Par exemple quand on discute de certains cas.

E : C'est vrai que c'est une question. Dans sa forme actuelle, le Conseil de classe est en deux phases, la première anonyme en présence des délégués et la phase où l'on discute des étudiants avec leurs noms mais sans les délégués. Du coup il est compliqué pour eux de faire un retour personnalisé aux étudiants.

S : Oui, je pense que c'est important qu'il y ait deux phases, que les délégués ne soient pas là tout le temps. La délibération, je pense qu'il faut qu'elle se fasse sans les délégués. Mais en revanche, pour les cas compliqués, on peut quand même en parler et demander aux délégués s'ils ont des choses à dire.

E : C'est vrai que nous sommes au courant de certaines situations sensibles dont nous ne préférons pas parler devant les délégués et que les étudiants eux-mêmes ne souhaitent pas forcément en informer leurs délégués. Des situations financières, des problèmes de santé, ou autres, par exemple.

S : Je crois que c'est important de laisser aux délégués la possibilité de défendre et d'être les porte-parole de certains camarades. Et c'est important que l'on se voie après sans les délégués, pour que l'on puisse librement statuer. Parce que tu imagines, s'ils sont là pour les décisions où on dit « On exclut » ou « On n'exclut pas » ? Ils vont aller raconter aux autres.

E : Du coup est-ce que ça ne vaudrait pas le coup d'écrire le déroulé du Conseil de classe et toutes les phases, pour que cela soit clair à l'avance ?

S : Oui, mais pour moi c'est vrai que dans ma tête, ça l'est assez. C'est-à-dire qu'au début, il y a un mot de la direction des programmes, pour donner son ressenti sur l'ambiance de la classe, s'il y a des choses que l'on doit savoir, s'il y a eu des recadrages, des choses comme ça. Après, par module, on passe pour donner nous, notre ressenti, nos résultats. Les délégués, eux, commentent aussi. C'est là qu'on peut discuter. C'est vrai qu'il faut aussi faire attention aux dérives, que l'on reste dans des choses très factuelles et constructives. Pour pas que ça ne soit ni du limogeage de profs, ni non plus l'inverse, ça devient un peu ridicule si c'est ça aussi. Mais, après c'est vrai que les étudiants sont libres. Là où il faut faire attention, peut-être aussi, c'est en termes de délais. Parce qu'on a vu des Conseil qui durent très longtemps. Et il y a certains profs qui s'éternisent. Peut-être que ça mériterait d'avoir un temps de parole et de recadrer... Enfin... Oui, peut-être faire un scénario, en disant : voilà le but c'est que vous exposiez rapidement vos résultats, votre pourcentage de non-validé et l'ambiance générale de travail, si vous avez des choses à dire mais pas la peine d'en dire des tonnes. Et les étudiants, pareil, leur dire peut-être en amont : voilà, votre rôle c'est de voir s'il y a des retours sur ce cours-là. Moi, j'aime bien leur expliquer que le but, ce n'est pas de juger mais c'est de voir si le cours a été compris, s'il y a eu des difficultés dans l'apprentissage. Et puis après une fois que c'est dit, on regarde s'il y a des étudiants qui sont en difficulté. C'est-à-dire ceux qui potentiellement ne pourront pas passer en année supérieure et ceux qui doivent aller aux rattrapages. Et les délégués nous donnent des éléments, s'ils ont des choses à nous dire pour aider dans les décisions, ils peuvent le faire. Après ils s'en vont et là on délibère. Je ne sais plus...

E : Oui, c'est ça. Il y a un vote à main levée. C'est pour cela que l'on fait sortir les délégués. Très bien tu penses à d'autres pistes d'amélioration.

S : Non, voilà. Effectivement, je pense que pour les filières ça serait bien d'avoir, déjà un représentant, et que l'on puisse avoir un peu de temps quand même pour discuter des cours ITB et surtout de l'organisation. Les cours qu'ils ont loupés à l'école, est-ce qu'ils ont bien réussi à les suivre ? Et puis

peut-être l'idée du scénario. Mais la difficulté encore une fois, c'est qu'on fait des choses et les gens ne les lisent pas.

E : C'est vrai qu'un Conseil de classe, c'est comme tout, ça se prépare. On ne va pas en réunion comme ça, sans rien préparer.

S : Oui, il faut que l'intervention de chacun soit très brève mais très constructive. Surtout, que l'on essaie de ne pas être dans le jugement, positif ou négatif. Mais bon, globalement, il n'y a pas de chose que je trouve aujourd'hui très mal faite.

E : D'ailleurs, que penses-tu du document du Conseil de classe ?

S : Bien.

E : Est-ce que tu trouves de c'est un support qui permet la prise de décision ?

S : Ah oui, oui carrément. Déjà parce que les étudiants, je les connais, j'ai envie de voir comment ils ont réussi, comment ils se positionnent. Donc j'aime bien le fait que l'on puisse voir le classement. Comme cela, on voit très vite ceux à qui il manque des Crédits et aussi en termes de points. Et c'est super, parce qu'on voit tout de suite les étudiants en difficulté. On voit la dégradation avec les absences. Pour moi, il est vraiment très bien. Après tu as le résumé où tu vois juste le nombre de Crédits et le nombre de points.

E : Alors au PGE, on ne fait pas les points, on ne fait que les Crédits.

S : D'accord. Mais ça me permet de voir rapidement, même dans les autres matières. C'est souvent que je regarde des étudiants que j'ai trouvé très désagréables. Je vais regarder dans quelles autres matières ils pêchent. D'ailleurs, pour les troisièmes années, j'ai l'impression qu'il n'y a jamais de Conseil de classe.

E : Oui, pour les 3A, il n'y a jamais eu de Conseil de classe. On en a mis un cette année mais il a été annulé car il manquait des notes. Cela peut laisser penser que le Conseil de classe n'est pas vraiment pris au sérieux.

S : ça me surprend quand même qu'il n'y ait pas de Conseil de classe pour eux. Même par rapport aux profs. C'est toujours un peu stressant le Conseil de classe parce que c'est là où tu as un vrai retour de la part des étudiants, si ça ne va pas. Mais en même temps, c'est vachement important. Là tu te dis les 3A, s'ils ne sont pas contents, après tout c'est pas grave, ils sont plus là, on s'en fout.

E : Donc voilà, l'idée c'était de parler du Conseil de classe. En vue de proposer des pistes d'amélioration à partir de ta perception du Conseil de classe tel qu'il est aujourd'hui et de tes attentes, du rôle qu'il devrait tenir selon toi, avec ton point de vue d'enseignante et de coordinatrice de département.

A : Je comprends, très bien. Déjà, dans l'absolue, je trouve que c'est dans l'école un moment important. Important pour nous les enseignants, pour les étudiants, c'est une étape. Ça, c'est la perception que j'en ai. Quand on y est, en Conseil de classe, ma perception c'est qu'on a l'impression que ça a été travaillé, que tout a bien été réfléchi en amont. Ça donne cette impression-là en fait. On arrive, donc normalement tout va se dérouler et en fait, tu te rends compte pendant le Conseil de classe que ... Que les sujets ne sont pas complètement traités. Voilà, moi j'ai toujours une impression, j'ai une perception, à la fois d'un exercice formel, officiel, important. Et je pense que ça doit le rester. Il y a un côté, à mon avis, une forme de cérémonie, un cérémonial, un rituel important. Ça, je pense qu'on arrive à le faire. A donner cette image-là. Ma perception c'est ça. C'est que quand même ça reste un moment où il y a les professeurs, le programme, en face des étudiants. Je pense qu'on arrive à maintenir ça. Mais en fait, dans le fond de ce que l'on traite, je trouve qu'on n'est pas au niveau, collectivement, de ce à quoi devrait servir un Conseil de classe. On ne va pas au bout des choses. On fait tous très pro, professeurs. Tout le monde prend un air très sérieux, et finalement, il y a un décalage. On a pris nos habits de grands, on est très sérieux, on a beaucoup travaillé et finalement après on se rend compte que non. Ça part sur des sujets... Finalement, des fois, on prend des décisions mais honnêtement, on n'a pas du tout les données pour les prendre, mais on les prend quand même.

E : Donc selon toi, il manquerait quoi, justement sur le support du Conseil de classe ? Qu'est-ce qu'il manquerait ? Comment on pourrait l'enrichir ? Est-ce que ça colle ou pas ? Tu dis qu'on n'a pas toutes les infos mais qu'est-ce qu'il manquerait concrètement ?

A : Alors, ce qui se passe concrètement, c'est que les professeurs vont donner leurs notes. Le responsable de module a les notes. Mais après, il y a une étape, qui m'échappe. Ce dont j'aurais besoin en tant que responsable de module, c'est qu'avant le Conseil de classe, me reviennent des données sur toutes les matières, qui me permettent de me rendre compte finalement des résultats des étudiants dans ma matière et par rapport aux autres matières. Des données que je puisse utiliser. Parce que ce qui se passe c'est que du coup, honnêtement, des fois je ne sais pas trop quoi dire. Enfin, tu vois, j'ai mon fichier mais je ne sais pas trop quoi dire. Est-ce que je me concentre sur la moyenne, sur combien il y en a aux rattrapages ?... On se dit : finalement, quelles données on va utiliser, comment on va s'en servir et à quoi elles peuvent nous servir pendant le Conseil de classe ? Parce que, pour moi, le Conseil de classe, normalement, c'est, ça doit être, une évaluation des résultats d'une promo au global, puis par matière et puis après traiter quelques cas qui demandent un intérêt plus particulier, des étudiants en difficulté. Et honnêtement, j'ai du mal à le faire. C'est pour ça que je te dis qu'on a l'air pro mais on ne l'est pas tant que ça. Parce qu'en fait, honnêtement, je n'ai pas de quoi le faire de façon un peu pro, approfondie, avec des faits, des données. Où on puisse se dire, par exemple, le niveau, par rapport à l'année précédente, a baissé. Des trucs qui permettent de se rendre compte des choses. Je ne sais pas si c'est très clair.

E : Si, si c'est clair : tu as l'impression qu'avant chaque Conseil de classe, il te faut un nombre d'éléments à déterminer, par exemple le niveau par rapport à l'année précédente, ou à minima ce que ça a donné pour les étudiants dans les autres matières.

A : Oui, c'est ça.

E : En fait le document du Conseil de classe, il faudrait juste l'avoir à l'avance. Tel qu'il est mais à l'avance, pour que tu puisses dire : untel il a galéré mais que dans ma matière, ou au contraire.

A : Tout à fait. Et ça, c'est hyper intéressant. Parce que si je vois qu'il a galéré que chez moi ou si dans une promo tout le monde a échoué. C'est intéressant pour nous parce qu'on peut se demander ce qu'il se passe dans cette matière, ça vaut le coup de creuser.

E : Oui, ça te permet de te préparer. C'est vrai que tu peux anticiper ce que tu vas dire par rapport aux étudiants situés en bas du classement.

A : Oui. Parce moi je sais juste les résultats dans ma matière mais ça ne suffit pas. Et du coup des fois on est obligé de prendre des décisions... On est obligé ... non. Mais il faut qu'on prenne des décisions sur ces jeunes-là, mais on n'a jamais la vision un peu complète. Et aussi, ce qui peut se passer, c'est que des fois, c'est en Conseil de classe qu'on apprend – alors peut-être pas trop en PGE, mais bon – que l'étudiant est en difficulté perso. Et on le découvre en Conseil de classe. Donc là, même l'analyse que tu aurais pu faire par rapport aux résultats académiques de l'étudiant, tu es un peu bouleversé par le truc. Bousculé plutôt. Tu te dis : ah et bien, je ne savais pas qu'il venait de perdre sa mère... Non pas que ça explique tout mais en tout cas c'est un éclairage qui est intéressant et on ne l'a pas.

E : Oui, ce point-là que tu abordes est délicat. Les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants sont des difficultés qui sont délicates : décès d'un proche, maladie, problèmes financiers, etc. Peu importe, c'est toujours délicat. Et il est difficile de savoir comment faire pour diffuser l'information.

A : Eh bien, en parlant, je me demande s'il ne faut pas un système de code, qu'on appelle DF pour difficulté personnelle. Et tu indiques : lui il est DF. C'est vous qui estimez, un peu, entre guillemets : lui il est DF++++, lui il est DF+ et lui ... Tu vois. Avec une échelle qui va du décès du proche au chagrin d'amour.

E : Oui, d'accord, donner une échelle. On le sait ça : un étudiant, en septembre, il vient de perdre sa mère. Comment on fait ? Il ne va pas être là, donc nous on le sait. Eventuellement, c'est possible de faire un mail à l'ensemble des profs, mais c'est toujours un peu délicat.

A : Oui, et puis c'est confidentiel surtout.

E : Exactement. Et je pense aussi que ce n'est pas parce qu'un étudiant a des difficultés personnelles, qu'on doit être moins exigeant au niveau académique. Du coup, il ne faudrait pas non plus que cela fausse... De le savoir le jour du Conseil de classe, ça permet de se dire : tel étudiant n'a pas réussi car il a des difficultés, on le sait et on le suit. Cependant au deuxième semestre, cela permet d'avoir un meilleur suivi. En fait, je ne sais pas quelle est la bonne stratégie là-dessus, c'est vrai.

A : Tu as peut-être raison, il ne faut pas le savoir dès le début parce que sinon, ça dépend du niveau d'empathie de l'enseignant.

E : Je ne sais pas s'il faut le savoir ou pas dès le départ.

A : Je ne suis pas sûre. Mais en tout cas un peu en amont du Conseil de classe pour que quand on regarde les résultats, être capable de voir s'il y a un facteur d'explication de ce côté-là ou pas. C'est juste ça.

E : Ce qui est sûr c'est que quand l'étudiant a des difficultés, qui font qu'il va s'absenter dans le semestre, là on prévient les profs. C'est peut-être ça en fait la différence entre est-ce qu'on le dit ou est-ce qu'on ne le dit pas.

A : Oui, est-ce qu'il y a un impact sur sa scolarité ou pas ?

E : Oui, de toute façon, s'il a des difficultés, il y aura forcément un impact. Si vraiment il y a des absences, autant le dire aux profs.

A : Oui, il faut le dire parce que des fois ça nous met en difficulté. On peut faire des réflexions maladroites, comme : ah et bien, ça y est, vous êtes revenu. Alors que bon... Moi je pense qu'il y a toute une question d'analyse de données. C'est-à-dire d'être capable de recueillir les données, de les analyser en amont, comme ça lorsqu'on arrive au Conseil de classe, on a déjà identifié, nous, le corps pédagogique ou le programme, quels pouvaient être les sujets sur lesquels il va falloir que l'on se concentre. Le Conseil de classe c'est très long, parce que chacun des profs s'auto-valorise pendant dix minutes. Parce que c'est ça que c'est devenu en fait. C'est : je vous explique ce que je fais... Alors, ils le formulent de façon pas aussi basique mais c'est un moment d'autopromotion. Je parle de ma matière pendant des fois dix minutes... Et du coup, ils parlent de leur matière, moi la première, je ne suis pas en train de dire que je fais différemment. Les profs parlent de leur matière mais en fait on parle assez peu des étudiants. Et moi je pense qu'il faut recentrer... Ma position c'est qu'il faut à nouveau se dire que notre cible, notre objectif, là, c'est d'avoir un avis sur les étudiants, et pas sur nos matières, sur ce qu'on en pense, sur ce qu'en pensent les étudiants. Ça, ça doit être à un autre moment.

E : Par exemple lors de l'évaluation des enseignements ?

A : Voilà.

E : Simplement, que c'est en ligne et que pour l'instant ce n'est pas trop... Enfin, c'est un autre souci.

A : Voilà, il peut y avoir les évaluations des enseignements d'un côté. Dans le process d'évaluation des enseignements, on peut se dire qu'à un moment il y aura des échanges avec les étudiants. Ça, ça peut s'organiser. Mais à mon avis, ce n'est pas le Conseil de classe. Le Conseil de classe ça doit être sur les étudiants. Si on prend le Conseil de classe classique, de lycée, ou même à la fac, c'est comme ça. Et là, je pense que c'est vachement pollué par les délégués qui, à mon avis, ne savent pas complètement ce qu'on attend d'eux, n'ont pas tout le temps pris le soin d'être représentatifs. Il faut les aider aussi, ce n'est pas facile de savoir le faire. Donc ils recueillent deux, trois avis... Bon... Et du coup ça parle de la matière, ça ne parle pas des étudiants. Voilà. Je pense qu'il faut dépolluer de tous les sujets, de l'enseignement en tant que tel, il faut en parler, mais pas là. Je pense.

E : Et justement, le rôle des délégués de classe. Comment on pourrait les aider ?

A : En les formant peut-être déjà, je pense. En les formant, en les tutorant. Malgré tout, de la même façon que l'on tutore les assos. Moi je pense que ça pourrait être tutoré, un peu comme une asso. Ce n'est pas si loin d'une responsabilité dans une asso quelque part.

E : Oui, et ils ont des crédits ECTS pour ça, comme s'ils avaient un poste en asso.

A : Je pense qu'il faudrait quelqu'un qui, au début de l'année, prenne tous ceux qui ont été élus délégués de classe, de toutes les promos, tous les programmes. Et leur dise : voilà votre rôle, c'est ça. Peut-être une mini formation. A mon avis, c'est trois heures, ce n'est pas grand-chose. Voilà vos droits, voilà vos devoirs, si vous voulez recueillir l'avis de vos camarades, voilà comment on vous suggère de vous y prendre. Un peu une formation, une sensibilisation et puis un peu d'outils. Parce que sinon, les pauvres ... Enfin, les pauvres... Il y en a qui savent bien le faire, parce qu'ils l'ont fait par ailleurs et qu'ils sont bien habitués, mais il y en a, je pense, qui ne savent pas trop bien. Et puis après, il y a aussi le délégué, tout ce qu'il doit après retransmettre comme info à la classe. Et il y a un truc aussi, c'est que je me rends compte que nous, profs, on ne sait pas forcément qui sont les délégués. On le découvre en Conseil de classe.

E : C'est vrai que moi je ne fais pas d'info là-dessus.

A : Et je me dis ça aussi, moi des fois je leur demande : alors qui sont les délégués ? D'ailleurs je leur dis des fois aussi : si jamais il y a quelque chose qui vous pose problème par rapport au cours, le rythme, ou de trucs que vous ne comprenez pas, et bien les délégués, vous venez me voir et puis on en parle. Parce que je pense que c'est important d'instaurer au long de l'enseignement, un rapport un peu plus...

Justement les délégués ça doit être nos interlocuteurs. Et du coup, je pense que ça dégoupillerait bien des sujets qui après ressortent en Conseil de classe, si on le traitait prof/délégué. Si après, le prof n'arrive pas à le traiter, ça remonte au programme. Mais tu vois, on peut arriver à traiter les choses, je pense. Mais nous on ne sait pas trop qui c'est les délégués donc...

E : Oui, mais c'est vrai. C'est une très bonne remarque. Moi je n'ai pas l'idée. Déjà parce que les délégués, je les ai souvent tard. Pour faire les élections de délégués, on attend le weekend d'intégration. On part du principe qu'ils ne se connaissent pas... ça permet de faire des liens et un peu mieux se découvrir. On laisse un peu de temps, forcément, une ou deux semaines. Donc on demande les délégués pour autour du 15 octobre. Sauf qu'il peut arriver qu'en décembre on ait pas les délégués.

A : Oui c'est vrai.

E : Non, mais ça, c'est une très bonne idée.

A : Je me dis que j'aimerais bien avoir des étudiants, qui puissent représenter leurs pairs. Même pour nous c'est intéressant et ça les responsabiliserait.

E : Ce serait une vraie mission. Parce qu'en plus, ils élisent leurs délégués sur Facebook. Qui veut être délégué de classe ? Moi je verrais bien untel. Et puis voilà, il y a un nom qui arrive sur ma boîte mail. Ils sont élus comme ça sur Facebook et ensuite ils viennent au Conseil de classe. Entre les deux, s'il n'y a pas de problème, tout va bien, on ne les a pas vus. S'il y a eu des problèmes bien sûr, on a échangé quand même avec eux. Ils viennent spontanément.

A : Il y a un truc là. Parce qu'en plus pour eux, je pense que ça peut être vraiment intéressant. Parce que finalement aussi, quand tu échanges, c'est facile de comprendre. Voir s'ils ont des vrais soucis, auquel cas, on les aide. Si c'est des trucs où on a mal communiqué, on recommuniqué. Des fois, ils le disent : on a trop de trucs en même temps. Ils disent des choses, mais ça serait bien que ce soit porté par le délégué. Je pense que les délégués, c'est un truc qui, à mon avis, peut-être ... plus responsabilisés, mieux formés, mieux encadrés. Et on leur demande des choses.

E : Et oui, aujourd'hui, n ne leur demande rien. De venir au Conseil de classe, de recueillir l'avis de leur promo. Et leur feed-back qu'ils font aux étudiants, on ne sait pas, derrière...

A : Alors qu'il devrait y avoir un temps dédié. Il devrait presque y avoir un temps, une demi-heure, post-Conseil de classe, qui soit dans leur planning. Où ils débriefent. Ou entre midi et deux, mais enfin, leur dire : il faut que vous trouviez un moment pour débriefer. Ça peut être par Facebook, tu me diras.

E : Après, on nous fait souvent la remarque comme quoi le Conseil de classe, ça fait très lycée... Et de mettre une demi-heure comme ça, ça fait vie de classe.

A : Oui, ça fait vie de classe, c'est vrai. Mais en tout cas, trouver un moyen pour qu'ils débriefent. Ils se débrouillent.

E : Quitte à ce que le débriefe viennent de nous, non ? Je ne sais pas. Mais dans le questionnaire les étudiants ils ont répondu aussi, je vais voir quel est leur...

A : Oui, comment ils ressentent le truc... Les délégués aussi, ça me donne cette impression-là. Tu vois quand je te disais, j'ai l'impression qu'on est tous des pantins. Dans notre rôle, donc on est tous habillés, il y a un côté très... Voilà, on fait tous très sérieux. Mais en fait, finalement, eux aussi. Ils sont là, ils prennent un air... Ils disent des choses, mais derrière, il n'y a pas beaucoup de... C'est un peu l'impression que ça me donne. Bon, dans l'absolu, ce n'est pas grave, parce que ça fonctionne comme ça mais je me dis qu'on gagnerait collectivement. Ça ne nous a pas posé de problème majeur. Ça permettrait de faire un lien hyper intéressant entre étudiant et corps professoral, programmes. Je pense qu'aussi, c'est ça qu'on loupe un peu. Il y a plein de choses dans les conflits qu'on a avec eux aussi, qui sont des malentendus. Mais quand même, il faut parler des étudiants, que ça soit concentré sur le niveau des étudiants. Est-ce qu'ils sont au niveau, pas au niveau ? Qu'est-ce qu'on fait s'ils ne le sont pas ? Est-ce qu'on a nous, des attentes trop importantes par rapport à ... Je pressens qu'il y a des matières où il n'y a pas du tout le même niveau d'exigence. Ça veut dire qu'il faut qu'on se mette tous d'accord. Mais ça on peut le voir qu'en analysant des données. Evidemment, il ne faut pas aller leur dire quand on est en face d'eux. Mais, il faut que nous en amont, on se soit dit : non mais attend, pourquoi c'est toujours comme ça, qu'est-ce qu'il se passe sur cette matière-là. Et trouver la solution, parce que l'année d'après ça va se reproduire. Donc je pense qu'en termes d'amélioration continue, si ça pouvait être plus efficace, ça serait pas mal. Après, ça pourrait être qu'une heure sur les cas difficiles, et tout le reste on le traite en amont.

E : Oui, effectivement, les cas qui ne posent pas de problème, ils sont gérés par le programme. Le problème il est qu'à un moment, il faut ce temps d'échange quand même avec les délégués de classe. C'est un moment de feed-back aussi. Et qu'on s'assure que derrière les délégués fassent un feedback aux étudiants, quitte à le faire nous-mêmes. Enfin...

A : Oui, tout à fait. Il peut tout à fait y avoir un compte-rendu qui vient du programme et qui dit : voilà les principaux points. Parce que je ne sais même pas s'ils savent ce qu'on dit d'eux. Quand on dit qu'il y a un brouhaha incroyable... Est-ce qu'ils vont aller dire ça à leurs camarades ?

E : C'est vrai qu'on pourrait faire un mail avec des généralités. Et pour ceux qui ont eu des remarques dans des matières, leur dire.

A : Oui, leur dire. Parce que là, finalement, pour eux ... Ils ne se sentent pas concernés.

E : Oui, c'est ce constat de manque d'implication qui me pousse à évaluer le Conseil de classe.

A : Parce qu'il y a le sentiment que ça ne sert à rien, ce Conseil de classe.

E : : Merci de m'accorder ce temps-là. L'entretien vient donc en complément du questionnaire qui s'est terminé aujourd'hui à midi. Donc pour un peu mieux cerner, avec ta casquette d'enseignant et de responsable de module, quelle est ta perception du Conseil de classe ? Quelles sont tes attentes, comment ça devrait se dérouler ? Et ensuite du coup, comment on pourrait améliorer le Conseil de classe existant.

A : Ça marche, donc le Conseil de classe maintenant... Donc on ne parle pas du Jury de fin d'année, ça c'est autre chose, hein ?

E : Alors, c'est un problème que j'ai eu parce qu'en fait, on a tendance à confondre, comme les objectifs sont proches... C'est deux moments qui viennent en clôture de semestre et du coup, les gens se sont exprimés à la fois sur le Conseil de classe et sur le Jury de fin d'année.

A : Donc moi, je ne vais pas parler du Jury, parce que pour moi, le Jury c'est un truc officiel. Où on discute : qui passe, les décisions importantes, ... Ecouter les délégués de classe sur des points ... Le Jury bon et bien c'est le Jury. Par contre, le Conseil de classe, alors... Le Conseil de classe, de la manière dont je l'ai vécu depuis que je suis ici, ... Et bien, il ne sert à rien. Il ne sert à rien parce que... Alors, pour que je te donne ma perception de ce qui se passe... Les étudiants font un retour pour chaque module, donc voilà : le prof est bien sympa, il est nul... Déjà, c'est un peu embarrassant de communiquer ça devant tout le monde. Bon, quand on te dit que tu es super, c'est bien. Mais quand on te dit que ça ne va pas, ça ne va pas. Donc ça, pour moi, ce n'est pas la bonne manière de procéder. On travaille sur des sujets en parallèle, sur l'évaluation des enseignements. Donc ... S'il ne sert à rien... Parce qu'en fait, qu'est-ce qu'on fait de tout ça ? Peut-être que Valme, elle a ... Je ne sais même pas si elle en fait quelque chose.

E : C'est-à-dire, nous derrière, ça nous permet de mieux suivre les étudiants, d'avoir votre retour, parce que c'est vous qui êtes dans les salles... Et c'est aussi le moment, si on a des éléments qui peuvent vous aider à suivre les étudiants aussi... C'est un moment de partage. Mais si tu ne le vois pas, c'est bien que tu le dises. L'avant et l'après-Conseil de classe, toi tu ne le vois pas. Toi, tu vois le pendant, donc effectivement...

A : Oui, alors je vais te répéter ce que j'ai mis plus ou moins dans le questionnaire. C'est le moment d'avoir un retour des étudiants sur ce qu'on fait nous, c'est-à-dire, comment on a déployé la maquette du premier semestre, en termes de rythmes. Est-ce que le rythme va bien ? Est-ce que la charge de travail est adaptée ? Est-ce qu'il y a des points importants, pour que la maquette puisse se déployer de manière optimale et l'apprentissage se passe dans des conditions optimales. Est-ce qu'il y a des points d'ajustement que l'on peut faire à mi-parcours. Là-dessus, c'est important. Que nous, on communique aussi aux étudiants un retour sur notre expérience avec eux. Par exemple, sur des problèmes de discipline, ou autres, c'est important. Passer à travers les délégués pour qu'ils fassent un retour. Ou à des choses positives, parce qu'on ne parle pas assez des choses positives. En disant : on a apprécié ça. Ça peut être aussi l'opportunité pour les étudiants de nous dire : voilà, on a apprécié par exemple une méthode pédagogique à partager avec les responsables de module. Je vois l'opportunité d'avoir un retour de comment a été implémentée notre maquette de la part des étudiants.

E : Tu veux dire de partager plus des informations générales, plutôt que du cas par cas d'enseignement.

A : Ah oui, alors ça, le cas par cas ... Aucun intérêt pour moi. Ça, ça devrait être mesuré dans les évaluations des enseignements. Tu vois ? Là, ça permet que les délégués aient en face d'eux tous les responsables de module, et que l'on puisse nous ensuite... Parce que généralement, quand le Conseil

de classe est fini, on s'en va tous, il n'y a pas d'échanges entre nous sur ... Et qu'il y ait à la fin de ce Conseil peut-être quelques items des actions à mener. En disant : voilà, ça c'est intéressant, il faudrait le discuter, il faudrait le travailler. Parce que si on part comme des voleurs, on a assisté, on a écouté, en bien ou en mal, ça ne sert à rien. Donc pour ça, derrière, ça veut dire qu'il faut fixer des objectifs. Je vois plutôt ça comme un moment qui est dicté par ce que le programme veut, que par ce que l'enseignant veut.

E : Je rebondis sur ce que tu dis. Après se posera la question de la durée du Conseil de classe.

A : Aussi. Ça peut être rapide en fait. S'il y a un travail en amont, c'est toujours pareil. Si le travail en amont, il est fait, il est communiqué, et qu'on vient à la réunion, préparé. C'est-à-dire, les étudiants ont fait un recueil d'information, selon un cadre donné par le programme. On nous a communiqué ça. Là on peut discuter de choses, des points de clarification. Et ensuite, passer du temps ensemble, une demi-heure ou trois quarts d'heure ou une heure, sur faire des choses. Mais si c'est pour s'écouter les uns les autres ... ça n'a absolument aucun intérêt.

E : Et alors dans tout ça, le rôle du délégué de classe ?

A : Alors, lui, il doit avoir le doigt sur l'output de la classe, à tous les niveaux. C'est-à-dire : est-ce que tout le monde est bien intégré, ça, c'est important, parce que des fois, il peut y avoir des étudiants qui sont mal intégrés, on doit savoir ce qui se passe. Faire remonter, pas seulement au Conseil de classe, mais je pense qu'ils le font.

E : Oui, ils viennent.

A : Ils viennent, c'est un canal pour faire remonter les problèmes divers et variés. Voilà, ça je pense que le rôle du délégué il est ... Il doit être... Est-ce qu'il est bien défini ? Je ne sais pas.

E : Et bien, là, d'une manière générale, l'évaluation du Conseil de classe vient parce qu'on se rend bien compte du désintérêt des parties prenantes, dont justement les délégués de classe. On peut s'en rendre compte, notamment au travers de l'absentéisme, du côté des délégués ou du côté des enseignants. Sur les neuf délégués de classe concernés par l'évaluation du Conseil de classe, seulement deux ont répondu. Ça montre un désintérêt. Et je me demande même s'ils ont compris quel était leur rôle, et si les étudiants ont compris quel était le rôle du délégué de classe.

A : Je suis d'accord. Ce que je voulais dire aussi, c'est qu'ils doivent avoir un rôle dans la co-construction, la co-amélioration, dans la boucle d'amélioration continue...

E : Les délégués de classe ou les étudiants ?

A : Les étudiants à travers les délégués de classe. C'est-à-dire que si on fait un ou deux par an, mais au moins ils doivent participer en disant : voilà, ça, c'est bien. A prendre avec des pincettes comme il le faut.

E : Tu parles de l'évaluation des enseignements ?

A : Non, de l'ensemble, de comment la maquette a été implémentée. Qu'ils aient un rôle. Pour leur redonner un rôle consultatif. Qu'on les fasse participer à la construction des maquettes futures par exemple, à travers leur retour.

E : Quand on construit la maquette pour le renouvellement du VISA par exemple ?

A : Tout le temps, ça devrait être tout le temps. Pour l'AACSB par exemple, ils nous demandent d'écouter les parties prenantes. On les écoute les étudiants, mais là à part nous dire : prof machin est

bien ou mal. Il n'y a rien de ... Donc je ne sais pas... Voilà en gros ce qu'il y a. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Sur la durée, et bien, oui... Tout dépendra du travail qui a été fait avant. Si les devoirs ont été fait à la maison ou pas. Mais oublier de faire un tour de table, je pense que ça ne sert à rien.

E : Ok. J'ai une question, qui va concerner le support papier distribué lors du Conseil de classe. Ce que tu as l'air de dire c'est qu'il faudrait que chacun ait le temps de préparer ce Conseil de classe. Donc éventuellement ...

A : Alors, si on a à discuter ... Il y a la partie élève aussi. S'il y a des cas précis à discuter, pourquoi pas. Ça serait bien. Parce que c'est important collectivement, que l'on discute de certains cas, de ce que l'on peut faire pour les remettre en piste. Ça fait partie du Conseil de classe, je pense aussi. Mais qu'on ait les éléments en amont. En disant : voilà, il y a trois cas à discuter. Comme ça les profs peuvent aller voir les notes.

E : Donc il s'agirait de préparer le support du Conseil de classe en amont et de l'envoyer à tout le monde.

A : Voilà.

E : Et ce support, est-ce que tu trouves qu'il est adapté ? Qu'est-ce qu'il manque ? Qu'est-ce qu'il y a en trop ? Tu vois ?

A : Alors... Au niveau de la synthèse des infos, ce qui serait bien d'avoir c'est des données générales sur l'absentéisme par rapport à d'autres années. Par ce que c'est des questions que l'on se pose tout le temps. Donc d'avoir une courbe qui permet de voir si on est dans des taux d'absentéisme moyens typiques ou pas. Des indicateurs comme ça, qui nous permettent d'ajuster la manière dont on va soit travailler sur la discipline, soit le rythme, soit autre chose. Je ne sais pas quelques indicateurs, tu en as quelques-uns. Tu as les notes ?

E : Oui, les notes en lettre, elles y sont toutes. On rappelle aussi les objectifs et les règlements.

A : ça c'est bien. Il faut définir des indicateurs qui nous permettent de prendre des décisions ensemble. Nous communiquer des choses qui nous permettent de dire : il faut qu'on agisse. Sinon, ça ne sert à rien. Tu peux faire un historique qui permet de comparer deux années, c'est encore mieux. Comme ça on voit l'évolution. Parce qu'on dit toujours cette année, ils sont pires, ils sont moins bien, mais en fait, c'est toujours une perception.

E : Mais je me dis que le général, ça ne veut tellement rien dire par rapport au cas par cas. Tu vois ?

A : Si ça nous sert à prendre des décisions derrière, des actions, oui. Sinon... ça peut nous informer sur des trucs mais là...C'est bien mais ça ne sert à rien. Après le détail, il est bien quand on commence à discuter des cas particuliers, surtout ceux en rouge. Mais je me demande toujours si tout l'effort que tu mets là-dedans, ça vaut le coup ou pas.

E : Franchement, moi je ne conçois pas d'aller en Conseil de classe, discuter de trucs dont on ne sait rien. Le tableau que nous avons avant avec une colonne pour les Crédits ECTS et une colonne pour les points, moi personnellement, prendre une décision de redoublement sans savoir où il a échoué... Je fais quoi ? En tant que programme, à quel prof je m'adresse pour avoir des informations complémentaires ? En tant que responsable des éléments qui vont être délivrés en Conseil de classe, je ne me vois pas, ne pas faire cet effort-là. Même si ça prend un temps fou.

A : C'est important uniquement pour ceux dont on va discuter des cas. Mais pas pour les autres.

E : Oui mais pour savoir de qui on discute il faut ça. Même pour aller plus loin, je me dis que ce document pourrait très bien servir en réunion de département. Il peut y avoir des questions à se poser sur les modules en fonction des résultats. Des choses à creuser.

A : ça, ça nous a toujours servi. Il y a deux parties dans le Conseil de classe, je pense. La partie étudiante et la partie implémentation maquette. Il y a les cas à discuter parce que ces étudiants il faut comprendre pourquoi et les remettre dans le bon chemin entre guillemets... Après est-ce que ... Parce que ça tu le tapes à la main, non ?

E : Oui.

A : Donc là aussi il pourrait y avoir des réflexions... Là il faut que tu fasses l'extraction, Excel...

Il faut que les délégués retrouvent l'appétit de faire bouger les choses. Ça, ce n'est déjà pas facile.

E : Et tu as des idées pour ça ? Pour essayer d'impliquer mieux toutes les parties prenantes.

A : Si on communique. Parce qu'on ne communique pas.

E : On ne communique pas à quel sujet ?

A : Sur ce qu'on a entendu et ce qu'on en fait derrière. Il n'y a pas de feedback.

E : Mais le feedback, est-ce qu'on considère que c'est le programme qui doit le faire ou est-ce qu'on considère que les délégués de classe sont là pour ça ?

A : ça va dépendre, il y aura du feedback par groupe, par exemple : groupe B super, groupe A, c'est un désastre, il va falloir faire attention, discipline, assiduité, relationnel... Et aussi un feedback général, par exemple : ça fait des années que l'on demande un meilleur wifi... On vous a écouté, on a fait des choses. Si on fait semblant de vous écouter et on ne fait rien ...

E : C'est la même histoire avec l'évaluation des enseignements.

A : ça va être pareil. C'est des clients, donc si le client dit : votre produit ou votre service il est nul... Très bien. Alors je ne sais pas comment on peut communiquer, s'il y a des exemples d'écoles qui le font. Je pense qu'il y en a, parce que Mike, il en parlait, il y en a certaines qui le font très bien ça.

E : Moi, je suis curieuse de savoir comment ils font dans les autres écoles. Le Conseil de classe mais aussi le suivi des étudiants au sein d'un programme. Tu vois ?

A : Il y a un truc, c'est qu'il faudrait peut-être changer de nom et ne pas l'appeler Conseil de classe. C'est un truc de base mais « Conseil de classe » c'est tellement chargé depuis les enfants à l'école, quand tu dis Conseil de classe... Tu es délégué depuis le CP, CE1, CM2, 6^{ème}, 3^{ème}. Ce n'est pas un Conseil de classe comme ça, il faut trouver un nom. Et si on change le nom, on peut changer le reste derrière.

E : Tu proposes quoi ?

A : Comme je t'ai dit, un temps dédié aux cas particuliers et un temps dédié au retour des étudiants sur l'implémentation des maquettes.

E : Mais le nom, ça pourrait être quoi ?

A : Alors ça, je ne sais pas, je n'ai pas encore commencé à réfléchir. Il faut un nom sexy mais pas trop buzz. Tu as peut-être des idées toi non ?

E : Peut-être juste « Jury » ? C'est peut-être plus sérieux, mais je ne sais pas.

A : Un « Jury » c'est fort ... Non, ce n'est pas orienté client...Tu as un jury, tu as une peine. Là, la démarche c'est plus d'être à l'écoute. Commission c'est pareil. Ce n'est pas un jury, on est pas là pour ... C'est un moment d'échange ouvert, justement sans jugement. C'est ça. Après, il y a le jury. Alors là, le jury de fin d'année, c'est jury Jury. Parce que là c'est : tu passes, tu ne passes pas, t'es viré, on te garde. Il faut trouver un nom. Je ne sais pas moi. Peut-être d'autres écoles... Il faudrait demander à Mike, parce que lui il se déplace pas mal donc il a connaissance de tout ça dans les écoles.

E : Ah oui, ça c'est bien, je n'ai pas pensé à parler à Mike.

A : Et si, il faut lui parler là-dessus, parce que je pense qu'il a beaucoup de choses à dire.

A l'issue des Conseils de classe, il faudrait aussi des comptes-rendus derrière.

E : Si, il y en a des comptes-rendus.

A : Oui, mais ils ne sont pas partagés...

E : Parce que ça s'arrête à un certain niveau hiérarchique.

A : Tu vois, c'est ça le problème. S'ils ne sont pas partagés... La transparence là-dessus... Les étudiants se plaignent, si je peux leur dire : on le sait, on travaille dessus ... Ou, je sais que l'administration travaille dessus. Mais pour ça, il faut un compte-rendu.

E : Nous allons donc parler du Conseil de classe selon ces trois aspects : votre perception du CC tel qu'il est aujourd'hui, et comment vous l'avez vécu. D'un autre côté vos attentes en tant que déléguée de classe. Et enfin les pistes d'amélioration que vous pouvez proposer pour améliorer l'ensemble du dispositif. Je vous laisse la parole.

C : OK. Alors, je trouve dommage que dans le CC, on ne fasse pas... Enfin, moi je sais que j'avais l'habitude que l'on fasse du cas par cas. Et on arrive à l'Ecole et ce n'est plus du cas par cas. Donc en fait, on vient, on donne notre avis sur chaque professeur, mais je trouve qu'on reste trop cantonnés aux intervenants.

E : Vous voulez dire aux modules ?

C : Oui, oui, oui. Par exemple, moi j'aurai bien aimé palé de ce qu'on avait eu comme problème, dans tout le programme en fait.

E : Vous avez l'impression de ne pas avoir eu de place pour parler de ça ?

C : Oui... Enfin... On s'est plus attaché aux problèmes qu'il y avait avec les professeurs qu'à une vision d'ensemble. Bon, ça, c'est ma vision. Après le fait de ne pas faire du cas par cas, c'est un peu dommage aussi.

E : Vous voulez dire du cas par cas au niveau des étudiants ?

C : Voilà, parce que finalement ils ne savent pas vraiment leurs difficultés je trouve, ou ce qu'ils ont à améliorer ou si leur comportement est bon... Parce que je pense qu'il y avait matière à dire aussi.

E : Alors, vous aborder un point un peu sensible, dans le sens où, le cas par cas c'est bien mais comment pourrait-on gérer la confidentialité ?

C : Après, on n'attend pas non plus à tout savoir. S'il y a une personne qui a vraiment un problème particulier, on ne peut pas l'évoquer devant des élèves, je suis totalement d'accord avec ça. Et je n'aimerais pas qu'on étale mes problèmes devant des gens que je n'apprécie pas forcément. Mais je ne sais pas, par exemple, dire pour chaque étudiant qu'est-ce qu'il a à travailler. Peut-être que quand c'est quelqu'un d'autre qui nous le dit, ça nous donne un écho différent. Pas forcément dire les problèmes, mais en termes de résultats et des conseils pour s'améliorer.

E : Très bien, et comment pourrions-nous gérer la durée du CC ?

C : Quand on faisait du cas par cas au lycée ou au collège, c'est vrai que ça durait très longtemps. Après, pourquoi ne pas cibler les personnes peut-être. Les élèves qui ont plus de difficultés que les autres. Parce que c'est sûr que passer sur des élèves qui n'ont pas de problèmes, ça ne sert un peu à rien. Mais peut-être s'attacher aux étudiants qui ont plus de problèmes. Et mettre en place des solutions pour y arriver.

E : D'accord, d'autres choses sur votre perception du CC actuellement ?

C : ... Le positif c'est que l'on peut dire quand même ce que l'on pense, ça, c'est quand même positif. Après en négatif... Je ne sais pas. Par exemple, dans les CC quand on arrive en PGE2 et qu'on cherche un stage ou une alternance, ce serait bien que les étudiants renseignent ce qu'il cherche pour que chaque professeur soit au courant à peu près d'où en est l'étudiant. Je trouve ça intéressant de savoir.

E : oui, c'est vrai. Mais quand on fait des sondages, on se rend compte que les étudiants ne répondent pas.

C : Oui, mais après... Peut-être au délégué de le faire lui-même, de reléguer ensuite et d'en parler au CC. Parce que, par exemple, s'il y a une opportunité et que quelqu'un est au courant, ça pourrait aider. Parce que je trouve qu'on est bien accompagné mais... Je ne sais pas. Je pense qu'on pourrait l'être encore plus et le fait que ce soit fait au CC et que ce soit nos professeurs... ça pourrait être des professeurs qu'on a sur le long terme, sur les deux semestres...

E : Ok, ça pourrait être une piste. Aujourd'hui, il y a des services qui ont pour mission d'accompagner les étudiants dans leur recherche de stage et d'alternance. Mais c'est à la demande de l'étudiant. Est-ce que le fait de demander aux délégués de recueillir ces informations, ça ne serait pas vous faire travailler pour rien ? Je ne sais pas.

C : oui, mais c'est vrai que là on arrive en mai et on est très peu à avoir trouvé.

E : D'accord, oui, vous parlez de la filière AEC en particulier.

C : Oui dans les AEC en particulier. Mais parce que nous, on est obligés d'avoir une alternance derrière. Mais je pense que même dans les autres filières, ça serait bien d'avoir un soutien ou un professeur qui s'attache à quelques petits groupes d'élèves. Parce que je sais qu'être accompagné, ça peut rassurer. Qu'on nous dise : ce n'est pas grave, vous allez trouver. C'est ce que j'aimerais qu'on me dise... Du coup...

E : Spécifiquement pour la filière AEC, il y a Madame Chaplais, qui est là pour vous encadrer sur ces questions-là.

C : Oui, mais c'est vrai qu'on est beaucoup. L'année dernière, elle a pu le faire, mais c'est vrai que cette année, on est un peu plus. Dans ma classe on a l'impression d'être un peu livrés à nous-mêmes et certains n'osent pas aller dans les services pour demander de l'aide. Je leur dis : mais vas-y, ils ont peut-être une opportunité. Mais ils n'osent pas, parce qu'ils ne sont pas comme ça. Après, je les comprends parce que moi non plus je ne suis pas comme ça.

E : Oui mais en même temps, le réseau de l'école, c'est aussi votre réseau, donc il faut en profiter.

C : Oui, oui, c'est ce que je dis. Après chacun le perçoit comme il veut...

E : Bon alors un autre thème que je souhaite aborder avec vous, vis-à-vis de votre propre rôle de délégué. Est-ce que vous vous sentez suffisamment informé sur la place du délégué dans sa classe, dans l'institution, sur le rôle ?

C : ... Non, je ne sais pas vraiment... En plus, je n'étais que suppléante cette année. Je trouve que non... Enfin, je ne sais pas vraiment où s'arrête... Non, je ne sais pas. Je ne sais pas du tout.

E : D'accord, et qu'est-ce qu'on pourrait faire alors pour vous aider ? Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place ?

C : Je ne sais pas du tout ... Je réfléchis...

E : Qu'est-ce qu'il vous manque pour arriver à cerner ça ?

C : En fait, il ne m'a rien manqué parce qu'à chaque fois que j'avais un problème, je savais qui aller voir. Donc... ça ne m'a pas manqué plus que ça... Quand on a eu des soucis de planification ... Non.

E : D'accord, si je comprends bien, vous ne savez pas trop mais ça ne vous a pas manqué.

C : Oui, c'est ça.

E : D'accord. Et donc le rôle du délégué de classe, vis-à-vis des étudiants que vous représentez... Comment vous vivez les choses ? Et pareil, comment pourrait-on vous aider ?

C : Je l'ai bien vécu, mais cela dépend aussi des personnes avec qui on se retrouve dans la classe. Je ne sais pas vraiment... Je ne sais pas... Le fait d'être deux et de ne pas avoir le même avis, ça peut créer quelques tensions. Mais j'ai connu aussi d'autres classes... Parce que je suis déléguée depuis toujours. Mais c'est bien qu'il y ait des avis différents.

E : Et d'ailleurs, comment avez-vous procédé pour vos élections de délégués ? Certaines promotions font cela avec Facebook, pour vous comment cela s'est passé ?

C : Moi je pense que c'est bien que ce soit formalisé quand même. Nous avons voté en salle. Il y avait Christelle Chaplais qui était là. Mais c'est vrai que c'est bien que ce soit formalisé. C'est quand même important, c'est une personne en qui on doit avoir confiance. Et je pense que c'est à l'Ecole d'organiser cela, pour éviter les tricheries et que vous soyez là. Parce que même entre nous, ça part vite. Si on veut avoir un rôle important, il vaut mieux être élu de manière fiable et avec des règles. Mais bon, c'est mon avis...

E : Très bien, et si on passe au troisième volet, celui des pistes d'amélioration. Avez-vous des pistes d'amélioration à proposer ?

C : Personnaliser, je trouve important de faire du cas par cas. Et permettre aux délégués de délivrer des messages d'ordre un peu plus général sur la vie dans l'école. Non, je ne vois rien d'autre. Mais plus de personnalisation pour les étudiants en difficulté et les stages et les alternances. C'est ce qui ressort dans la classe... J'ai tout dit.

E : Vous n'avez participé qu'à un seul Conseil de classe MGE parce que vous êtes des étudiants nouveaux. J'ai aussi par ailleurs écouté des délégués de classe qui l'ont été plusieurs années de suite. Mais c'est important d'avoir votre retour sur ce dispositif du Conseil de classe. Donc nous allons parler de la perception que vous avez du Conseil de classe en tant que représentants de votre classe, des attentes que vous pouvez avoir vis-à-vis de celui-ci et les pistes d'amélioration que vous auriez à proposer.

A : Nous c'est surtout en post-Conseil de classe. Parce que nous on a soumis plusieurs idées parce que le premier semestre était assez catastrophique pour plusieurs raisons : organisation, planning, des couacs avec certains professeurs ... Mais en fait, nous ce serait plutôt des pistes d'amélioration sur le suivi de ce que nous avons proposé. Comme quand on est en entreprise et que l'on travaille sur un projet. Que l'on se mette d'accord sur les étapes pour finaliser ce projet et arriver à la cible que l'on a établie. Et je pense que ça serait plus sur ça qu'il faudrait améliorer les choses. Parce qu'on ne doute pas de la bonne foi des administratifs et des professeurs mais simplement que l'on puisse savoir comment avancent les choses : tel professeur a mis ça en place dans tel cours, etc.

E : Donc si je reformule ce que vous dites, c'est de pouvoir faire remonter des soucis et d'avoir une action pour le résoudre puis d'avoir un retour sur les actions mises en place.

A : Exactement.

C : Pas tellement de faire remonter les problèmes, parce que ça je pense qu'on le fait bien. Mais c'est vraiment le après. Je suis déléguée depuis longtemps et ce dont j'ai l'impression, c'est qu'on ne nous écoute vraiment pas. C'est-à-dire que l'on vient, mais il n'y a rien, absolument rien, qui est mis comme action en place après. En soi le Conseil de classe, je l'ai trouvé long, dommage que cela se soit terminé par une queue de poisson, parce qu'on n'avait pas la salle longtemps. Et du coup, on avait des choses encore à dire. Nous on avait recueilli matière par matière les idées des élèves et au moment où... Bonsoir, terminé, au revoir... Nous on est resté sur notre faim... Du coup ce qu'on voulait amener comme action n'a même pas été correctement entendu. Et pour moi, c'est la place du Conseil de classe : d'entendre ce que les élèves ont à dire et qu'on ne le fasse pas au dernier moment. Quelles sont les attentes, ou les problèmes ou les choses bien aussi, il faut les dire à un moment. Et on a même pas eu le temps, on y va, il n'y a plus rien à dire. C'est cool les Conseils de classe où il n'y a rien à dire, mais là ce n'est pas le cas donc... Justement, il faut mettre les mains dedans, c'est au Conseil de classe qu'il faut le faire parce qu'on a pas d'autres réunions en dehors pour exprimer et vraiment avoir un dialogue. Et que tout le monde soit au courant. On sait comment circule l'information en entreprise...

A : Oui, je pense que ce n'est pas tellement sur le Conseil de classe en lui-même, parce qu'en soi un Conseil de classe, ça reste un moment assez formel, professeur par professeur, matière par matière, ils disent ce qui va et ce qui ne va pas et puis c'est une sorte d'échange, il y a certaines informations qui remontent. Mais surtout le gros travail, il est en amont avec la collecte des données pour les élèves et nous, on n'a pas attendu que le Conseil de classe arrive pour faire remonter les informations. Et c'est ce qu'il faut faire, je pense. Le Conseil de classe en lui-même, je pense qu'il y a peu de choses qui peuvent être changées et améliorées. Mais c'est le travail en amont et le travail après. Après avoir proposé des choses, et le suivi.

C : Et nous prévoir sur un moment Ecole, même si c'est un petit moment, pour que l'on se recueille tous et après pareil pour la restitution. Parce que là, j'avoue, on l'a fait sur des cours de professeurs. C'est un peu, on fait comme on peut, du coup on n'a pas les armes pour... Quelques jours avant, comme ça nous on peut travailler aussi de notre côté, c'est aussi notre rôle. Et après de pouvoir redonner. Le

rôle d'un délégué pour moi c'est ça, c'est d'être porte-parole. Et là, pour moi, il n'y a pas d'aménagement, alors que, pour le coup, dans d'autres expériences que j'ai pu avoir, il y avait ces temps qui étaient aménagés.

A : Peut-être avec la présence de Madame Blanco...

C : Peut-être, voilà ! Au moins, il y a des échanges. Pas forcément acteur mais au moins, un premier jet avant, où chacun peut s'exprimer.

E : Mais avant le Conseil de classe, il y a eu une réunion bilan du semestre.

C : Ah, nous on ne l'a pas eu...

E : Vous ne l'avez pas eu la réunion classe entière ?

A : Non, nous on ne l'a pas eu.

E : D'accord... Et il y a autre chose que je souhaitais aborder avec vous, c'est le rôle du délégué de classe. Parce que, vous avez tous les deux été délégués de classe par ailleurs, est-ce que vous avez l'impression que le rôle du délégué de classe il est clair, à la fois pour vous et pour votre classe ?

C : Oui, je pense que pour nous il est clair. Après ce serait peut-être bien de faire une information générale. Parce que quand il y a des choses à dire, il y en a qui vont biaiser en allant directement voir l'administration sans passer par nous. Mais à mon sens cela devrait passer pas nous. On devrait juste faire un rappel rapide au moment des élections.

A : Oui, il a des choses privées parfois...

C : Non mais privées, d'accord... Mais on a eu le cas de problèmes collectifs.

A : C'est vrai qu'on a un rôle de référent, au lieu d'aller à quinze dans les bureaux, on y va à deux, et puis voilà. Cloé est quand même beaucoup plus mature que moi, donc ça équilibre...

E : Et d'ailleurs votre élection de délégués, elle s'est passée comment ?

C : Qui veut faire délégué ? Levez la main... Il y avait nous et Cameron et du coup on a dit oui... ça vous dit si c'est eux deux ? Tout le monde a dit oui ou rien dit donc qui ne dit mot consent...

E : D'accord, et ça s'est fait en classe ?

C : Oui, on a pris le temps sur un temps de pose, à midi. Mais pour moi, c'était à la va-vite.

A : Oui c'est ça... Je ne me souviens plus que Cameron voulait être délégué, mais dans ce cas-là, peut-être qu'il l'a mal prit... Parce que du coup, ça se joue à la popularité, à l'affect avec la personne, surtout en début d'année et Cameron, il est un peu plus discret... Si ça se trouve, il aurait été un meilleur référent que moi, c'est possible. Et du coup, peut-être qu'avoir un isoloir ou un endroit ... Les personnes réagissent différemment quand elles sont toutes seules. Mais je ne sais pas s'il faut organiser un peu comme au collège ou au lycée, des élections avec isoloir.

C : ça je ne suis pas sûre, c'est peut-être un peu lourd. Mais je ne sais pas, il y a plein d'applis. Peut-être digitaliser, on a tous nos téléphones, on se connecte et puis voilà. Au moins on clique, c'est anonyme et rapide et au moins c'est fait.

A : après il y a le problème de la participation, mais bon c'est comme n'importe quelle élection.

E : D'accord, et du coup, comment pourrait-on vous aider dans votre mission de délégué ?

C : Ce serait bien d'avoir l'organigramme de tout le monde. Parce que moi j'enfonce toutes les portes. Remarque, c'est normal que je ne sache pas, parce que si je le sais, j'irai directement voir les personnes.

E : Oui, de la même manière que vous êtes nos interlocuteurs pour les alternants, nous sommes vos interlocuteurs en cas de problèmes avec l'organisation. Vous voyez ce que je veux dire ?

A : Oui, c'est logique. Il faut aller voir son référent.

E : Cela nous permet de centraliser et de savoir où ça ne va pas. Parce que si vous allez voir directement les services concernés...

C : Oui, en tout cas, ça serait bien de savoir qui est qui. Moi je suis arrivée en septembre et je ne connaissais personne. J'ai compris que vous et Madame Blanco vous étiez pour le programme, Madame Mathieu pour l'alternance... Mais ça met un peu plus de temps que si j'avais directement l'organigramme. Question de confort.

A : Après, une autre piste d'amélioration, c'est encore une fois, je mets l'accent là-dessus, le suivi de ce qui a été remonté. Même les élèves, il y a parfois le sentiment de ne pas être écouté, de faire remonter des choses et hop, ça tombe dans l'oubli. Tandis que s'il y avait un outil qui permet de dire, actuellement, on en est là... Il y a eu une discussion avec telle personne, ça a été mis en place et faire un petit mail, ça et ça ont été faits, vos attentes ont été prises en compte et on essaie d'améliorer les services. Pour que les élèves se sentent concernés et écoutés. Et à mon avis, ça, c'est le plus important.

C : Et que ce soit visuel aussi. Voilà moi, j'ai tout dit.

E : Donc comme je te le disais, cet entretien sera en trois temps : dans un premier temps, ta perception du Conseil de classe en tant que Directrice du programme, dans un second temps quelles sont tes attentes vis-à-vis de ce dispositif et enfin quelles pistes d'amélioration peux-tu proposer.

V : OK, moi dans le Conseil de classe, il y a trois axes importants pour moi. Le premier c'est le travail qui est fait à l'issue de la réception des notes et du travail que tu fais par rapport aux absences et tout ça. Ce document que tu fais, pour moi c'est une garantie, pour les professeurs et pour les étudiants, que la question des notes et la question des absences est traitée en toute équité. Et c'est l'endroit où on le voit, où les étudiants comprennent. Pour moi, c'est équité et qualité. Voilà, la boucle est bouclée. Donc ce document, pour moi, il est très important. En deuxième lieu, pour moi, c'est un espace de parole, où les étudiants vont donner leurs impressions, l'impression de la promo, sur le semestre qui s'est écoulé et ceci devrait... Devrait, je dis devrait parce que ça ne l'est pas... Devrait être le point de départ d'une réflexion du corps professoral pour les améliorations. Et vice-versa, les enseignants s'expriment, certains sont très clairs, d'autres ne disent rien, ou disent des banalités... Comme les étudiants. Et ça doit aussi servir pour que les étudiants communiquent au reste de la promotion, des pistes d'amélioration qui viennent des profs. Donc ce Conseil de classe c'est d'abord, équité, qualité par rapport à ton document, ensuite lieu de partage du vécu, mais ceci ne devrait pas s'arrêter là, ça doit être après, le point de départ d'une réflexion et puis que les professeurs voient que ce qu'ils disent n'est pas tombé dans un puit. Et vice-versa. Le problème est que... ça s'arrête là, ça ne va pas au-delà. Donc de ce point de vue, il y a un objectif qui est atteint, qui est le document. Un autre qui est l'expression des uns et des autres mais quelque part stérile parce que ça ne va pas au-delà. Donc pour moi, le Conseil de classe devrait continuer à être comme ça, peut-être, avoir plus de temps, pour ne pas être tout le temps en train de courir, comme on fait. Il doit rester comme ça. Ce qu'il y a c'est qu'après, il devrait y avoir des réunions entre délégués et les mêmes personnes qui étaient là, pour examiner ce qui a été mis en place par rapport aux demandes et si on ne les a pas mis en place, pourquoi ? Parce que les étudiants méritent des explications. Et pareil, que les professeurs puissent dire, ça n'a pas... Voilà... Il manque... Prendre un peu de recul après le Conseil et se revoir pour voir ce qui a été amélioré. Mais sinon, pour moi, telles que les choses se passent, je ne vois pas... Voilà. Pas d'autres formes, franchement.

E : D'accord et sur la mission des délégués de classe ? Est-ce que tu penses qu'ils ont compris leur mission et as-tu des idées pour que l'on puisse les aider ?

V : Je pense que non, qu'ils n'ont pas compris leur rôle parce que je n'ai pas pris le temps, nous n'avons pas pris le temps de les prendre, là dans le bureau et de leur expliquer l'importance de ce rôle-là. D'accord. Donc ça mériterait d'avoir des réunions avec tous les délégués. Tous les délégués ensemble et puis parler du rôle. Il y en a qui ont déjà été délégué, qui ont déjà l'expérience, donc ils vont dire que ça ne sert à rien. Surement, mais c'est bien de nous confronter à tout ça. Et puis après, il faut s'assurer que le délégué porte la parole de la promo et pas la sienne. En tout cas, le Conseil de classe n'est pas un endroit pour faire des reproches, c'est un endroit pour voir... Et c'est ce qu'il faut que les étudiants comprennent, il ne s'agit pas de faire des jugements, mais d'analyser. D'accord ? Voilà et quand on rentre dans le jugement, c'est ce qui s'est passé avec les alternants, et bien, c'est un malaise. Et si les profs font la même chose, le malaise est de l'autre côté. On peut dire la même chose mais d'un point de vue analytique et pas jugement. Voilà, c'est tout. Il faut éviter ça, il faut qu'ils comprennent. Qu'est-ce que c'est que l'analyse, qu'est-ce que c'est que le jugement. Et pour ça, c'est à nous de le dire.

E : Donc tu penses à les voir en début d'année et éclaircir cela avec eux ?

V : Oui.

E : Et sur le système des élections ? On leur fait un mail, on n'a pas le temps d'organiser cela avec eux...

V : Tout est en relation. Ils ne prennent pas vraiment les choses au sérieux parce qu'ils ne voient pas vraiment à quoi ça sert. Donc ils font ça parce qu'il faut le faire, c'est tout. Or, si on le fait bien, on peut même, d'une pierre, deux coups. Le fait qu'un collectif se réunisse, donne des idées, ça crée aussi un sentiment d'appartenance. Voter pour un délégué, deux délégués, ça nécessite, une confrontation en amont, qui est positive pour la cohésion de la classe. Tu vois, on fait des choses à la va-vite et on n'a pas les résultats escomptés mais on ne peut pas les avoir...