

Université de Montréal

**La fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective  
resocialisante : *une négociation entre enseignants et étudiants au  
premier cycle universitaire***

par

Saïdou SEGUEDA

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en Sciences de l'éducation, option Mesure et évaluation

Novembre, 2018

© Saïdou SEGUEDA, 2018

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

**La fabrique de l'évaluation à l'aune d'une perspective  
resocialisante : *une négociation entre enseignants et étudiants au  
premier cycle universitaire***

Présentée par :

**Saïdou SEGUEDA**

Thèse soumise pour évaluation au jury composé des personnes suivantes :

**Marie-Odile Magnan-Mac Kay**  
Présidente

**Joëlle Morrissette**  
Directrice de recherche

**David D'Arrisso**  
Codirecteur de recherche

**Pierre Canisius Kamanzi**  
Membre du jury

**Jean Bernatchez**  
Examineur externe

**Serge J. Larivée**  
Représentant de la doyenne

## RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, les universités sont influencées dans leur fonctionnement par plusieurs phénomènes, dont la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur, entraînant respectivement une nouvelle conception des rapports entre enseignants universitaires et étudiants (Trow, 2011), et une gestion managériale des universités dont l'évaluation sera une pièce centrale dans leur régulation (Lessard, 2014). Parallèlement, la recherche sur la problématique des évaluations en contexte universitaire a mis en lumière la dimension conflictuelle de l'évaluation, reconnue comme un objet d'enjeux et de tensions multiples (ADMÉE, 2014). Mon hypothèse centrale soutient que, sur divers plans, l'évaluation façonne les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, notamment la négociation des activités de travail ; d'où la nécessité de relier cette évaluation aux intérêts, aux projets et aux réseaux auxquels elle participe (Morrissette, 2009). S'adossant à une perspective interactionniste qui appréhende l'évaluation dans ses dimensions processuelles et transactionnelles entre les acteurs, cette thèse souligne comment ces évaluations transversales aux activités négociées en continu (Strauss, 1992) façonnent les relations entre étudiants et enseignants universitaires au premier cycle. Pour ce faire, 11 observations dans 4 classes, 14 entretiens individuels avec 4 enseignants et 6 étudiants, et 3 entretiens collectifs avec les étudiants ont été conduits dans une faculté d'éducation d'une université montréalaise. Les données recueillies sont analysées selon la méthode de raisonnement à partir de cas (Becker, 2016). En prenant comme angle d'analyse le point de vue des acteurs, je montre d'abord comment les compromis qu'ils négocient autour de ces activités sont construits à partir d'un regard centré sur les conséquences anticipées d'un objet innommé, l'évaluation. Cet éclairage permet ensuite d'interroger la « fabrique de l'évaluation », en tant qu'elle est produite par des conventions négociées et réinterprétées sur lesquelles s'appuient les étudiants et les enseignants universitaires.

**Mots-clés :** étudiant, enseignant universitaire, évaluations mutuelles, négociation, université, massification, rationalisation, Nouvelle gestion publique, relation pédagogique, pôles de la négociation, conventions, ordre négocié, fabrique de l'évaluation, perspective interactionniste, stratégies, enjeux de l'évaluation, contexte structurel, contexte de négociation, raisonnement par cas, sociologie de l'évaluation, compromis, resocialisation de l'évaluation, perspective des acteurs, influences mutuelles, réussite universitaire, culture du testing.

## ABSTRACT

In recent decades, universities are influenced in their operation by several phenomena, including standardization and rationalization of higher education, driving respectively a new conception of the relationship between students and academic teachers (Trow, 2011), and a management of universities including evaluation as a centerpiece in their regulation (Lessard, 2014). At the same time, research on the problem of evaluations in the University context highlighted the conflictual dimension of assessment, recognized as an object of issues and multiple tensions (ADMEE, 2014). My central hypothesis argues that, on various plans, the assessment shapes the relationship between students and university teachers, including the negotiation of work activities; Hence the need to link this evaluation to the interests, projects and networks in which they participate (Morrissette, 2009). Leaning in an interactionist perspective that apprehends in its procedural dimensions and transactional evaluation among stakeholders, this thesis highlights how these crosscutting evaluations at activities negotiated continuous (Strauss, 1992) shape the relations between students and university teachers in undergraduate. For this do, 11 observations in four classes, 14 interviews with 4 teachers and 6 students, and 3 focus groups with students were taken in a Faculty of education of a Montreal University. The data collected are analyzed according to the method of reasoning from case (Becker, 2016). Taking as angle of analysis the point of view of the actors, I first show how the compromises they negotiate around these activities are built from a look focused on the anticipated consequences of an unnamed object, the assessment. This light is then used to interrogate the « making of evaluation », as it is produced by agreements negotiated and reinterpreted that support students and university teachers.

**Keywords:** Student, University teacher, Mutual evaluations, Negotiation, University, Massification, Rationalization, New public management, Pedagogical relationship, Poles of the Negotiation, Conventions, negotiated Order, Making of the evaluation, Interactionist perspective, Strategies, Issues of the evaluation, Structural context, Negotiating context, Reasoning by cases, Sociology of the Assessment, Agreements, Resocialization of Evaluation, Stakeholders' perspective, Academic success.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE : <i>La place de l'évaluation dans la relation pédagogique</i> .....	7
<b>1.1 Le cadre contextuel</b> .....	9
1.1.1 L'évolution des missions de l'université dans le monde occidental .....	9
1.1.2 L'université au Québec .....	15
1.1.2.1 Le développement des universités au Québec.....	15
1.1.2.2 Les enjeux actuels du développement des universités au Québec.....	18
1.1.3 Un portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire.....	31
1.1.3.1 Les recherches centrées sur l'évaluation des apprentissages des étudiants .....	32
1.1.3.2 Les recherches centrées sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants .....	45
1.1.3.3 Synthèse au portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire .....	55
1.1.4 Le problème spécifique et la question générale de recherche .....	57
<b>1.2 Le cadre théorique : vers une perspective interactionniste de l'évaluation</b> .....	62
1.2.1 L'interactionnisme symbolique comme lecture du social .....	63
1.2.1.1 Les origines de l'interactionnisme symbolique.....	63
1.2.1.2 Les premiers représentants de l'interactionnisme symbolique.....	64
1.2.1.3 De quelques domaines d'études de l'interactionnisme symbolique .....	67
1.2.2 Une perspective en termes d'ordre négocié.....	68
1.2.2.1 La conception straussienne de l'ordre social.....	69
1.2.2.2 Le contexte structurel : l'importance des conditions structurelles sur les négociations.....	70
1.2.2.3 Le contexte de négociation.....	70
1.2.3 La conception beckerienne de l'interaction.....	71
1.2.3.1 Une coconstruction de sens en face à face .....	72
1.2.3.2 Un champ d'influences mutuelles .....	73
1.2.4 La question spécifique de recherche.....	75
CHAPITRE 2 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : <i>une recherche qualitative</i> .....	77
<b>2.1 Pertinence d'une recherche qualitative pour aborder l'objet d'étude</b> .....	77
<b>2.2 La démarche d'investigation</b> .....	78
2.2.1 Les participants à la recherche .....	79
2.2.2 Le contrat collaboratif .....	83
2.2.3 Le scénario d'enquête.....	83
2.2.3.1 L'observation non participante.....	85
2.2.3.2 L'entretien .....	87

<b>2.3 L'approche analytique</b> .....	91
2.3.1 La retranscription des notes d'observation.....	92
2.3.2 La transcription des verbatim.....	93
2.3.3 La stratégie analytique.....	94
2.3.3.1 La mise en forme du matériau d'analyse.....	94
2.3.3.2 Une posture hybride pour rendre compte des résultats d'analyse .....	99
<b>CHAPITRE 3 : LE PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : <i>L'évaluation, une ombre inconnue de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants</i></b> .....	102
<b>3.1 Diminution/allègement de la charge de travail en lien avec les évaluations</b> .....	104
3.1.1 Réduction de la quantité de lectures : lire ce qui sera utile pour les évaluations .....	104
3.1.2 Régulation du nombre de travaux évalués.....	113
<b>3.2 Assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués</b> .....	124
3.2.1 Organisation des travaux évalués : en équipe ou en individuel ?.....	125
3.2.2 Entente autour des consignes d'évaluation.....	137
3.2.3 Gestion des délais de remise des travaux évalués .....	148
<b>3.3 Ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants</b> .....	158
3.3.1 Équilibrage des pourcentages alloués aux travaux évalués .....	159
3.3.2 Régulation des réclamations autour de l'évaluation.....	168
<b>3.4 Synthèse générale du premier registre d'analyse et présentation des résultats émergents</b> .....	188
<b>Conclusion</b> .....	190
<b>CHAPITRE 4 - LE DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : <i>Vers une culture négociée du testing</i></b> .....	192
<b>4.1 La conception straussienne de l'interaction : un ordre négocié</b> .....	197
4.1.1 Massification et rationalisation comme contexte structurel .....	198
4.1.2 Le cœur de la modulation des interactions et des jeux de pouvoir comme contexte de négociation	199
4.1.3 Les aspects normatifs de la fabrique de l'évaluation.....	202
4.1.4 La dimension négociée au cœur de la fabrique de l'évaluation .....	205
<b>4.2 La conception beckerienne de l'interaction : une action collective</b> .....	207
4.2.1 Une action collective façonnée par des conventions .....	208
4.2.2 Les exigences universitaires et leurs limites : l'apparition de situations problématiques .....	210
4.2.3 La perspective des acteurs : une réponse collective aux situations problématiques.....	211
4.2.4 La fabrique de l'évaluation à l'aune de la perspective des acteurs.....	214
4.2.5 Les conventions valorisées dans la fabrique de l'évaluation.....	216
<b>Transparence</b> .....	218
<b>Bienveillance</b> .....	220
<b>Responsabilité mutuelle</b> .....	223

<i>Compromis non compromettant (sans conséquence)</i> .....	226
<i>Cohérence dans l'organisation de l'évaluation</i> .....	229
<i>Rétroactions</i> .....	232
<i>Réussite universitaire</i> .....	234
<b>4.3 Synthèse générale. Vers une culture coconstituée du <i>testing</i></b> .....	236
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	237
<b>C1 - Retour sur la construction de la thèse</b> .....	238
<b>C2 - Difficultés rencontrées et limites</b> .....	240
<b>C3 – Principaux apports de la thèse pour les communautés scientifique et professionnelle</b> .....	242
<b>C4 – Quelques prospectives</b> .....	249
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	251
<b>ANNEXES</b> .....	270
Annexe 1 – Certificat d'éthique.....	270
Annexe 2 – Formulaire-type de consentement des enseignants universitaires.....	272
Annexe 3 – Formulaire-type de consentement des étudiants (Observations).....	276
Annexe 4 – Formulaire-type de consentement des étudiants (Entretiens).....	279
Annexe 5 – Grille d'observation des cours.....	282
Annexe 6 – Guide des entretiens individuels – enseignants universitaires.....	283
Annexe 7 – Guide des entretiens individuels et des entretiens collectifs – étudiants universitaires.....	285

**Liste des tableaux**

Tableau 1 Profils des participants à la recherche .....	82
Tableau 2 Calendrier démarche de cueillette des données.....	84
Tableau 3 Convention de transcription des données.....	93



**Liste des figures**

Figure 1 Les trois pôles de la négociations autour de l'évaluation ..... 98

Figure 2 Les conventions valorisées dans la fabrique de l'évaluation ..... 217

## Liste des sigles et abréviations

ADMEE Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

ARWU *Academic Ranking of World Universities*

BEPEP Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

CEGEP Collège d'enseignement général et professionnel

CREPUQ Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

CSE Conseil supérieur de l'éducation

EEE Évaluation de l'enseignement par les étudiants

ENAP École nationale d'administration publique

ETS École de technologie supérieure

FMI Fonds monétaire international

FPPUQ Fédération des professeures et professeurs d'universités du Québec

GPA *Grade Point Average*

HEC École des Hautes études commerciales

INRS Institut national de la recherche scientifique

LAP Loi sur l'administration publique

MEQ Ministère de l'éducation du Québec

MOOC *Massive online open courses*

NGP Nouvelle gestion publique

NPM *New Public Management*

OCDE Organisation de Coopération et de Développement Économiques

QCM Question à choix de réponses multiple

TGDE Technicien(ne) en gestion des dossiers étudiants

THES *Times Higher Education Supplement*

TIC Technologies de l'information et de la communication

TP Travaux pratiques

UNESCO Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

*À la mémoire de mes parents*  
**Kamseogo Segueda et Lembila Dialga,**  
*Merci pour vos prières et vos bénédictions,*  
*Reposez en paix !*

*À mes mamans **Tinlé Salembéré dite Napaka et Zouga Zoétin,***  
*pour vos soins et vos bénédictions,*

*À mon épouse **Maimouna Togo,***  
*Toi qui partages ma vie,*  
*Sans ton amour, ta tolérance et ta ténacité,*  
*Je ne serai jamais arrivé.*

*À mes enfants, **Bénéwendé Aminata et Koubrah Kiswensida,***  
*pour votre curiosité et votre enthousiasme, je vous aimerai toujours !*

*À tous mes **Enseignants,** je vous exprime toute ma gratitude!*

## REMERCIEMENTS

À l’instar de plusieurs personnes qui sont passées par cette expérience de la vie, je considère le doctorat comme un marathon dont il faudrait savoir négocier les cadences et les rythmes. Dans cette aventure humaine faite de multiples épreuves, il y a eu des personnes qui m’ont souvent tendu de l’eau pour me rafraîchir, d’autres une petite serviette pour me sécher la sueur toujours dégoulinante, d’autres encore pour m’encourager à garder le rythme. Me retrouvant aujourd’hui au bout de ce parcours de combattant, je trouve là une occasion unique pour dire du fond du cœur qu’il m’est impossible de remercier toutes ces personnes formidables, en particulier celles qui m’ont aidé à préciser les tenants et les aboutissants de cette thèse.

Mes remerciements vont, bien avant tout, à ma directrice de recherche, Joëlle Morrissette, que j’ai eu l’insigne honneur de rencontrer en automne 2011, lorsque je me suis inscrit au département d’Administration et fondements de l’Éducation (AFE). Avec Joëlle, j’ai compris que je ne m’engageais pas seulement dans la rédaction d’une maîtrise ou d’une thèse, mais dans une grande aventure humaine qui sera faite d’échanges et surtout de générosité. Car, en tant que directrice de mémoire, puis de thèse, elle m’a associé à de nombreux projets qui m’ont permis non seulement de me familiariser avec les rouages de la recherche, mais également de tirer une certaine satisfaction à la fois intellectuelle et matérielle. Tout en m’initiant aux ficelles du métier de chercheur, elle m’a donné au fur et à mesure des responsabilités à la faveur desquelles j’ai commencé à m’intégrer dans le monde de la recherche. Ce que je retiens le plus de toutes ces années que nous avons eu à travailler ensemble, c’est sa rigueur, aussi bien dans la façon de conduire la recherche que d’en rendre compte, et dans ses rétroactions qui ont été toujours sans la moindre complaisance. En outre, j’ai bénéficié de sa part d’un soutien sans faille sur le plan financier et matériel, sous forme de bourses, de contrats de recherche, ou de dons de matériels. Je lui serai éternellement reconnaissant pour toute l’aide qu’elle a apportée à moi et à ma famille afin de favoriser notre intégration dans la société québécoise et montréalaise aux débuts de notre rencontre.

Mes remerciements vont également à mon codirecteur, David D’Arrisso, pour sa disponibilité et ses éclairages critiques. C’est avec un mélange de fascination et d’intérêt que j’ai bénéficié des nombreuses critiques pertinentes que David a faites pour bonifier cette thèse depuis qu’il a accepté de s’associer à mon encadrement. Il a toujours été très compréhensif et disponible

à mon égard, me soutenant aussi bien sur le plan universitaire que financier. J'ai très rarement pris rendez-vous avant de le voir, souvent, c'est juste en constatant de passage devant son bureau qu'il est là que je m'arrêtais pour lui poser mes problèmes. À aucun moment, il ne m'a fermé la porte de son bureau. J'apprécie énormément tout le travail accompli à ses côtés. Je lui témoigne ici toute ma reconnaissance d'avoir accepté de m'accompagner dans cette aventure doctorale.

La thèse me donne aussi l'occasion de remercier les membres de mon jury. Ainsi, je remercie Mme Marie-Odile Magnan-Mac Kay qui a accepté d'être présidente de mon jury depuis mon devis de maîtrise. Ses critiques constructives ont permis de bonifier au fur et à mesure cette thèse de manière remarquable. Je la remercie pour sa disponibilité à répondre à mes questions, quoique parfois dans le corridor ou la cage de l'ascenseur.

Il en va de même pour M. Pierre Canisius Kamanzi qui a accepté depuis le début de mon doctorat d'être dans mon jury. Pour tous ses nombreux conseils, je le considère plus qu'un encadreur, il a été un aîné dont le bureau ou la boîte courriel étaient toujours ouverts pour mes questions. Nos nombreuses discussions ont contribué quelque part aussi à ma socialisation dans le système universitaire québécois.

Enfin, je remercie le professeur Jean Bernatchez dont je connaissais certains des travaux sans le connaître lui-même en personne. C'est avec un sentiment de soulagement et d'honneur que j'ai accueilli le fait que M. Bernatchez ait accepté de siéger à mon jury de thèse à titre d'examineur externe. Je suis d'autant plus flatté que sa grande connaissance du système éducatif du Québec en général, et en particulier son système universitaire, constituent, à n'en point douter, un gage certain pour porter un regard critique sur cette thèse.

Je désire aussi remercier les quatre (04) enseignants universitaires et les 16 étudiants qui ont accepté de participer à la recherche. J'apprécie grandement leur disponibilité et leur générosité, d'autant plus qu'ils ont accepté de me recevoir à plusieurs reprises, sans aucune contrepartie, malgré leur emploi de temps très chargé. Chapeau ! Mesdames et Messieurs, *votre précieuse collaboration constitue sans conteste l'essentiel de cette recherche.*

Je remercie également tous les professeurs de la faculté des sciences de l'éducation qui ont contribué, chacun selon ses engagements, à ma formation depuis l'automne 2011. J'adresse

une mention spéciale à Mmes Nathalie Loye, Joëlle Morrissette, Roseline Garon, à MM. Guy Bourgeault, Pierre Lapointe, Marc-André Deniger et Maurice Tardif pour les causeries instructives qu'ils ont su organiser afin de nous aider à fourbir nos armes de jeunes chercheurs. J'associe à ces remerciements M. Martial Dembélé, à titre de professeur mais aussi d'ainé. Ses conseils, sa disponibilité et sa capacité d'écoute m'ont été d'un précieux apport durant ces années passées au département. Je le remercie aussi pour sa compréhension et son soutien important dans la conduite de cette thèse, surtout lorsque le moment était venu pour moi de tester ma grille d'observation dans une salle de classe. Je remercie enfin M. Alejandro Gonzalez-Martinez pour son soutien constant et ses conseils. Dans le cadre de la réalisation de cette recherche doctorale, M. Gonzalez-Martinez n'a jamais ménagé d'efforts pour me soutenir lorsque j'ai eu recours à lui.

Un merci spécial à toutes ces femmes qui, de leurs différents postes de responsabilité ou par une autre forme d'implication, m'ont beaucoup soutenu durant la réalisation de ce doctorat. Il s'agit de Mmes Françoise Thibert, Lucie Lefrançois, Chantal Viau, Claudine Jomphe, Paule Campeau, Sylvie Hrubá, Zeina Tamaz, Annie Pierre-Louis, dont les soutiens ont été à bien des égards précieux pour mon cheminement doctoral.

Je remercie les membres de la bibliothèque EPC-Biologie, et en particulier Jean-François Durnin à qui j'ai rendu visite à tout moment (sans rendez-vous généralement !), quand j'ai eu besoin d'ajuster aussi ma recherche bibliographique. Merci Jean-François pour ta courtoisie et ta disponibilité.

Je trouve ici aussi une occasion unique pour remercier mes amis et compagnons intellectuels du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal : Marie-Hélène Nadeau, Grégoire Compaoré, Marjorie Vidal, Serigne Moustapha Ben Diédhiou, Michel Sami Diatta, Fabrice Deradji, Ariane Robicheau, Véronique Grenier, Marjolaine Auclair-Davreux, Andrée Boily, Ibrahim Sballil, Tya Collins, Dan Thanh Duong Thi, Ibrahima Sakho, Abdel Hakim Touhmou, Lhassar Ahmed, Alioum Aboubacar, Walph F. Youyou, Samba Niang, et j'en oublie certainement. De manière plus particulière, je m'attarderai sur Ben Moustapha dont la rencontre en automne 2011 à la maîtrise constitue l'une des meilleures choses qui me soient arrivées dans la vie. S'agissant de Ben, je dirais que j'ai rencontré à la fois un compagnon intellectuel et un frère et ami. Un compagnon intellectuel, tant les nombreux échanges que j'ai eus avec lui ont aiguisé mon goût pour les choses intellectuelles,

en plus de participer énormément à ma formation doctorale. Un frère et ami aussi tant nous avons pris l'habitude de partager les problèmes que vivent nos familles, ce qui a grandement contribué à nous rapprocher. Nos multiples partages m'ont permis de connaître plusieurs membres de sa famille, notamment son épouse Bintou et les trésors Souleymane et Adja Rokhaya que je salue en passant.

Sur une note plus personnelle, j'aimerais tourner mon regard vers ma douce moitié Maïmouna et mes deux trésors Bénéwendé Aminata et Koubrah Kiswensida qui ont été embarquées malgré elles dans mon aventure. Je remercie Maïmouna pour sa compréhension, sa patience et tous ses encouragements durant la réalisation de cette thèse. Aminata et Koubrah, je vous remercie pour toutes ces petites joies que vous m'avez apportées et qui se sont avérées des motivations pour avancer durant ce doctorat. Je vous ai promis plusieurs fois de vous amener jouer dans un des parcs ou de sortir manger un morceau avec vous, sans toujours tenir ma promesse. Mais, vous m'avez toujours compris et je vous en serai éternellement reconnaissant.

Ma reconnaissance va aussi à certains membres de ma famille et à des amis : ma grande sœur Zénabo Segueda dite Napaka sans le soutien de laquelle, il m'aurait été difficile de franchir les paliers primaire et secondaire ; merci également à mon oncle Tarsida Marcel Abga qui m'a fait comprendre très tôt dès mon entrée à l'école primaire à quel point la persévérance payait. Mes frères, en particulier feu Achille Abga (sa veuve Henriette Napon et ses enfants Patricia, Serge, Nicole, Thierry et Sandra), Mathieu Segueda, Martin Segueda, Ousséni Segueda, Idrissa Segueda et Sibidou Segueda pour tout leur soutien durant mes études secondaires et postsecondaires. Mes amis Kouilga Paul Guigma dit Zoma, Tasséré Kafando et sa famille, Adama Nana, Lamine Pitroipa et ses frères Tasséré et Baba Pitroipa, Lansané Zoungrana et son épouse Assèta Koalga, Halidou Koanda et son épouse Safiatou Dèra, Sayouba Ouédraogo, Amadou Togo et ses frères et sœurs, en particulier Assita Togo pour tout son soutien constant à ma famille.

Enfin, au-delà de toutes ces personnes qui me sont si chères, je remercie toutes celles et tous ceux dont les noms n'apparaissent pas dans la présente liste.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE<sup>1</sup>

*[...] quand une divergence ne peut être tranchée par une autorité supérieure, quand un cadre juridique ne peut servir de référence pour une décision concernant plusieurs protagonistes ou belligérants, quand, de fait, il faut mutuellement s'accepter parce qu'il n'est pas possible d'être en état de guerre permanent, le recours à la négociation est inéluctable [...]*

Bellanger (2011, p. 16)

L'objectif général de la présente thèse est d'analyser l'importance de leurs évaluations mutuelles dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires au premier cycle. L'intérêt pour les relations entre ces acteurs au travers de leurs évaluations mutuelles est justifié par le contexte de transformation des missions de l'université depuis sa naissance au Moyen Âge et l'adoption depuis quelques décennies de nouveaux modes de reddition des comptes qui accordent de plus en plus une grande importance à l'évaluation en tant qu'indicateur de la performance des acteurs et de la qualité des systèmes universitaires.

Dans le cadre de cette thèse, le terme de « relation » est emprunté au domaine de la psychologie sociale qui le définit comme un lien à autrui. Pour un auteur comme Fischer (1999), le concept de relation met l'accent sur la nature dynamique des phénomènes sociaux dans la mesure où ils constituent des « processus traversés et structurés par une dynamique qui est justement de nature relationnelle » (p. 4). Ainsi, en tant que moyen interprétatif de réalité sociale, la relation induirait qu'à la base de toute vie sociale, il existe des liens (institutionnels, affectifs, juridiques, pédagogiques, etc.) qui unissent les acteurs, lesquels liens sont régis par un système de normes et de valeurs<sup>2</sup>. Mais, en même temps, la relation projette une autre dimension du social,

---

<sup>1</sup> N.B. : Dans cette thèse, le masculin désigne à la fois les hommes et les femmes sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte. Quant à l'emploi du pronom « je », il est surtout lié ici au fait que j'affirme une posture transparente et incarnée, plus qu'une quelconque revendication d'impartialité. Je suis conscient qu'à partir de la perspective méthodologique mobilisée dans la présente recherche, il m'est difficile de nier ma subjectivité, étant donné que j'estime écrire depuis ma représentation des phénomènes et mon contexte. Enfin, le texte est conforme aux rectifications de l'orthographe.

<sup>2</sup> Il est à noter que je ne sous-estime pas ici la dimension affective de la relation, car comme on le verra aux chapitres 3 et 4, l'apprentissage est imprégné aussi d'affectivité. Dans le système éducatif au Québec, c'est une donnée importante prise en compte dans le jugement professionnel de l'enseignant. Comme le constatent Langevin et Bruneau (2000), les mêmes besoins affectifs semblent se manifester chez les étudiants, quels que soient leur âge et leur statut : ils ont besoin de sentir qu'ils ont de l'importance auprès du professeur.



notamment qu'il s'agit d'une réalité conflictuelle, faite de tensions à l'œuvre dans l'organisation et dans l'expression du tissu social. C'est à l'aune d'une telle perspective que sont conçues ici les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, à savoir que celles-ci ne sont pas un état, mais un ensemble de processus à travers lesquels ceux-ci mènent leurs activités déterminées par des positions sociales différentes.

La notion d'« enseignant universitaire » est comprise ici au sens que Musselin (2008) donne de l'enseignant du supérieur : « [...] toute personne enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur, qu'elle ait ou non des activités de recherche » (p. 8). Généralement dans les universités, on distingue les enseignants ayant la permanence ou en voie de l'obtenir et la catégorie des enseignants non permanents regroupant un ensemble d'agents aux dénominations diverses selon les tâches accomplies : chargés de cours, tuteurs, superviseurs de stage, accompagnateurs, chargés d'enseignement, maîtres d'enseignement, etc. Marois (2017) agrège tous ces titres sous le terme de contractuels. Ils sont de plus en plus nombreux dans les universités et cette croissance du nombre d'enseignants non permanents, qui caractérise aujourd'hui le corps enseignant dans les universités québécoises, amène cet auteur à parler de permanence de la contractualisation. Pour lui, 60 à plus de 70 % des cours sont donnés par des contractuels, de sorte que si la contractualisation n'est pas en soi un phénomène nouveau, elle poserait néanmoins quelques problèmes tels que la précarisation ou la segmentation des statuts, avec une transformation de la mission de l'université et, en fin de compte, la disparition de la collégialité, intrinsèque aux grandes institutions du savoir. C'est du reste cette diversité des statuts qui a conduit à retenir dans cette thèse le terme générique d'enseignant universitaire<sup>3</sup> au lieu de professeur.

Quant au mot « étudiant », il concerne toute personne qui fréquente une université. L'étudiant de premier cycle serait donc quelqu'un qui est inscrit à un programme de premier cycle dans une université, que ce programme soit professionnel ou non. Suivant le statut à l'admission, le terme recouvre des réalités très différentes. Ainsi, l'on distingue les étudiants

---

<sup>3</sup> Le terme enseignant est plus souvent utilisé pour désigner les hommes et les femmes qui enseignent aux niveaux primaire et secondaire.

réguliers, les étudiants libres, les auditeurs<sup>4</sup>. Plusieurs études tendent à montrer que cette population a carrément muté depuis quelques décennies à la faveur du mouvement de démocratisation du système d'éducation, ce qui implique de nombreuses répercussions sur leurs relations avec les enseignants universitaires et sur le travail de ces derniers en particulier. Une mutation caractérisée par l'hétérogénéité de la population étudiante et la transformation du rapport aux études chez les étudiants, la notion de rapport aux études étant entendue comme de nouvelles façons pour les étudiants de réaliser un projet d'études universitaires (CSE, 2013).

Plus spécialement, cette thèse s'intéresse aux étudiants et aux enseignants universitaires de premier cycle d'une faculté ou département des sciences de l'éducation d'une université québécoise. S'intéresser donc aux relations entre étudiants et enseignants universitaires signifie chercher à comprendre les liens d'influence réciproques entre ces acteurs de la relation pédagogique<sup>5</sup>, liens qui leur permettent de construire leur subjectivité par le biais de la reconnaissance mutuelle dans cette relation. Celle-ci, comme l'a si bien souligné Postic (1979) :

... s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectuée en respectant des modalités fixées par les instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps. (p. 20)

Selon Coulon et Paivandi (2008), les relations entre enseignants universitaires et étudiants jouent un rôle important pour l'apprentissage de ces derniers. Il s'agirait pour les étudiants de développer une approche nouvelle du savoir dans laquelle le dialogue permanent avec l'enseignant d'université est un enjeu majeur, car il faut d'abord saisir le sens de cet apprentissage, en acquérir les outils intellectuels et méthodologiques, ajuster ses habiletés métacognitives, afin de maîtriser progressivement les ficelles du métier d'étudiant. Par conséquent, le contexte pédagogique est conçu avant tout comme un contexte social, hautement interactif.

---

<sup>4</sup> Selon Legendre (2005), l'étudiant libre peut obtenir une évaluation des cours suivis, mais ne peut postuler à un diplôme ; quant à l'auditeur ou l'auditrice, il ou elle n'a droit ni à une note ni, par conséquent, aux unités rattachées au cours suivi ; l'établissement lui délivre alors une attestation d'inscription.

<sup>5</sup> Par relation pédagogique, j'entends la dynamique intégrée des situations d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui réunit l'enseignant et l'étudiant.

Dans cette thèse, je cherche à comprendre comment se fabrique l'évaluation à l'aune justement de ces relations entre les acteurs de la relation pédagogique. Il s'agit donc d'analyser comment leurs relations sont influencées précisément par leurs évaluations mutuelles, dans un contexte où les universités ont connu depuis quelques décennies de profondes mutations caractérisées par un certain nombre de phénomènes dont les plus marquants restent probablement la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur. La massification s'entend ici comme une augmentation quantitative et qualitative de la population étudiante. Par rationalisation, il faut entendre l'action de rationaliser, c'est-à-dire de rendre plus rationnel, plus conforme à la raison. La rationalisation, au sens large, se fonde sur la logique et sur la science, priorisant une organisation des choses jugée plus efficace. En éducation, le concept de rationalisation emprunté au champ de l'économie et de la finance, vise à réorganiser les systèmes éducatifs afin d'accroître leur efficacité économique ou d'améliorer leur fonctionnement. La rationalisation s'accompagne de l'utilisation de ratios mathématiques et d'indicateurs de performance qui mesurent la qualité de ce fonctionnement. Ces phénomènes ont des répercussions sur les missions traditionnelles des universités et sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires. Les enjeux autour de l'évaluation étant d'importance, je fais ici le pari de cet angle pour aborder l'objet qui retient mon intérêt, soit l'influence des évaluations mutuelles sur les relations entre étudiants et enseignants universitaires, dans le contexte de la massification et de la rationalisation dans l'enseignement supérieur.

*Le plan de la thèse.* Dans le premier chapitre, je cerne la problématique autour de cet objet d'étude, composée du cadre contextuel dans lequel elle s'ancre et des choix théoriques retenus pour l'éclairer. Le cadre contextuel me conduit à porter d'abord un regard sociohistorique sur l'évolution des universités dans le monde occidental, particulièrement sur celle de l'université québécoise. Soulever les enjeux qui ont marqué son évolution met en relief la pertinence sociale de cette thèse. Ensuite, un portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire est proposé, lequel s'attarde dans sa première partie sur l'évaluation des apprentissages des étudiants et dans la seconde sur l'évaluation des enseignements faites par les étudiants. Comme il est constaté à l'issue de ce portrait, la conception dominante dans les recherches, essentiellement positiviste, ne permet pas de saisir les relations entre enseignants et étudiants universitaires « dans [leurs] différentes ramifications et implications » (Périer, 2010, p. 48). Me situant parmi l'ensemble des travaux dans le domaine, je précise alors l'objectif de recherche et expose dans le

cadre théorique la conception « resocialisante » de l'évaluation (Morrissette, 2009) qui conduit à l'envisager telle une pratique discursive et située. Pour étayer cette conception, je puise à la tradition sociologique de Chicago (Chapoulie, 2001) une théorie de l'interaction qui permettra d'appréhender comment les étudiants et les enseignants universitaires s'ajustent dans le cadre des enjeux de pouvoir et des tensions entraînés par les pratiques évaluatives en contexte universitaire. Plus précisément, à travers le concept d'« ordre négocié » (Strauss, 1992), j'analyse d'abord les « arrangements » ou « pactes » plus ou moins tacites qui se nouent dans le cadre des négociations que les évaluations mettent en œuvre. Ensuite, j'examine comment ces arrangements sont rendus possibles à la faveur de conventions tacites (Becker, 2010) entre les étudiants et les enseignants universitaires. La question de recherche est présentée à l'issue de cette problématique.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Celle-ci permet d'abord de justifier de la pertinence d'une recherche qualitative pour appréhender mon objet d'étude, en complémentarité avec les études quantitatives en plus grand nombre réalisées jusqu'à présent. Ensuite, je propose la démarche d'investigation dans laquelle je présente et justifie : le scénario d'enquête caractérisé par la combinaison d'observations en classe et d'entretiens, et les participants à la recherche, à savoir les étudiants et les enseignants universitaires de premier cycle. Enfin, j'expose la stratégie analytique fondée sur deux registres, un registre restitutif et un registre analytique (Demazière & Dubar, 1997), laquelle stratégie analytique permet d'élaborer sur le processus de présentation et d'interprétation des résultats de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des résultats sur un mode plus restitutif. Plus précisément, ce premier registre d'analyse qui combine les observations en classe et les entretiens, permet de rendre compte, selon une logique descriptive, des processus de négociation entre les étudiants et les enseignants universitaires au travers de leurs évaluations mutuelles. En partant chaque fois d'un cas exemplaire (Becker, 2016), l'on recherche dans le matériau d'autres cas similaires ou différents qui permettent d'analyser les objets de tension autour des évaluations, les stratégies de négociation des acteurs pour aboutir aux résultats ou conséquences de la négociation.

Enfin, le quatrième chapitre est réservé à un second registre plus analytique, dans lequel j'examine le potentiel interprétatif du premier registre, en procédant à une lecture transversale et plus conceptualisante afin de dégager une théorisation de l'influence des évaluations mutuelles

sur les relations entre les acteurs concernés. Il s'agit précisément de souligner l'influence du contexte institutionnel sur les différents contextes de négociation des acteurs et de proposer une synthèse des conditions auxquelles ceux-ci s'entendent pour produire l'évaluation.

La conclusion générale revient sur les objectifs de la présente thèse avant d'en proposer d'abord les principales contributions, ensuite les difficultés rencontrées au cours de la démarche d'investigation et les limites, enfin quelques pistes de recherche relativement au travail réalisé.

De façon synthétique, la présente thèse apporte des contributions majeures dans divers domaines, notamment celui de la sociologie de l'évaluation, celui de la pédagogie universitaire et une contribution de nature plus théorique et méthodologique.

## **CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE : *La place de l'évaluation dans la relation pédagogique***

*L'évaluation scolaire, qu'elle soit réalisée sous la forme d'une évaluation par compétences ou sous la forme traditionnelle des notes, est aussi le résultat de relations spécifiques progressivement nouées entre le [professeur et les étudiants], considérés collectivement et individuellement.*

(Merle, 2018, p. 164).

Depuis quelques décennies, les universités occidentales ont connu de profondes transformations aussi bien dans leurs tailles, leurs missions que dans leur fonctionnement. Ainsi, au lendemain de la seconde guerre mondiale, les effectifs étudiants dans la plupart de ces universités vont croître de façon exponentielle les conduisant, selon Trow (2011), à passer d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse. Il est question désormais de massification de l'enseignement supérieur. Au Québec par exemple, il est question de démocratisation, et le phénomène est consacré par la Commission Parent de 1963 qui recommande la création de nouvelles universités dans plusieurs régions. Ensuite, les crises des années 1980 et celles qui ont suivi ces dernières années vont remettre en question, plus généralement, les missions de l'enseignement supérieur. Par exemple, la raréfaction des financements publics va ébranler les modes de gestion des universités, contraignant celles-ci à se tourner vers d'autres sources de financement. Dès lors, on assiste à une coopération soutenue entre l'université et l'industrie, surtout privée, et une augmentation constante des droits de scolarité défrayés par les étudiants dans certaines régions du monde occidental. D'aucuns parleront de l'avènement de l'université entrepreneuriale (Clark, 2001) tandis que d'autres y verront plutôt le sacre d'un capitalisme académique (Slaughter & Leslie, 1997). L'avènement de nouveaux modes de gouvernance (Maroy, 2014) calqués sur le modèle des entreprises privées sous-entend une volonté de rationalisation des systèmes d'enseignement avec à la clé une omniprésence de l'évaluation en tant qu'instrument de vérification de la qualité de ces systèmes. Dans cette veine, on assiste depuis quelques années, selon Lessard et Meirieu (2004), à une forte pression sociale en faveur d'un système éducatif plus performant, centré sur les produits, sur les résultats. Avec cette nouvelle donne, l'évaluation occupe une place centrale et devient un enjeu important pour les acteurs qui évaluent ou qui sont évalués. Les pratiques d'évaluation – aussi

bien des apprentissages que de l'enseignement (pour ce qui nous concerne dans cette thèse) – soulèvent de plus en plus de nombreuses interrogations et d'importants enjeux dans les relations entre les principaux acteurs de la relation pédagogique, à savoir les étudiants et les enseignants universitaires.

Ce chapitre présente la problématique de recherche. Dans un premier temps, il s'agira de dresser un portrait du cadre contextuel de cette étude. Par le truchement d'un aperçu sociohistorique, je montre d'abord comment certains phénomènes (massification et rationalisation de l'enseignement supérieur) ont participé à la transformation des universités occidentales en général et québécoises en particulier. Ces transformations auraient eu des répercussions sur les pratiques pédagogiques à l'université, en l'occurrence sur les évaluations et sur les relations entre les enseignants universitaires et les étudiants, mettant ainsi en relief la pertinence de s'y intéresser. Par la suite, je présente un portrait de la recherche sur l'enseignement supérieur axé sur l'évaluation des apprentissages par les enseignants et sur l'évaluation des enseignements par les étudiants. La présentation des enjeux sociaux relatifs à l'objet d'étude et des travaux réalisés jusqu'à présent permet de situer la contribution de cette thèse dans l'ensemble du domaine, notamment à partir de la perspective (socio)constructiviste / socioculturelle retenue pour aborder les relations entre enseignants universitaires et étudiants sous l'angle de la place des évaluations dans la réalisation de leurs activités pédagogiques. Elle permet également de formuler l'objectif de recherche.

Dans un deuxième temps, je présente le cadre théorique qui expose les différents éclairages retenus pour éclairer l'influence des évaluations mutuelles sur les relations entre enseignants universitaires et étudiants. Ces choix théoriques sont puisés à la perspective interactionniste de la tradition de Chicago (Chapoulie, 2001) et sont inspirés des travaux de deux de ses figures de proue : Anselm L. Strauss et Howard S. Becker. Plus précisément, les travaux de Strauss (1992) sur l'ordre négocié permettent d'appréhender comment les protagonistes de la relation pédagogique sont confrontés à des contraintes institutionnelles et comment ils y répondent par des négociations. Quant aux travaux de Becker (2010), ils sont féconds pour appréhender les conditions sous lesquelles les acteurs s'influencent mutuellement en vue de coordonner leurs activités. Ces éclairages conduisent à proposer une formulation de la question de recherche, « chargée » des appuis théoriques retenus.

## 1.1 Le cadre contextuel

Cette première section s'articule autour des principaux enjeux auxquels les universités occidentales en général, et québécoises en particulier, doivent faire face depuis quelques décennies : enjeux liés à la scolarisation de la population, au financement et à la gouvernance des systèmes universitaires, aux relations entre les États et les universités, à la mission de service public de l'université, etc. L'analyse sociohistorique de l'évolution des missions de l'université proposée dans cette partie vise à répondre à certaines questions que soulèvent ces enjeux.

### 1.1.1 L'évolution des missions de l'université dans le monde occidental

L'université – entendue comme une « communauté (plus ou moins) autonome de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines » (Charle & Verger, 2007, p.3) – serait née, à en croire plusieurs (Charle & Verger, 2007 ; Enders, 2011 ; Gingras & Roy, 2006 ; Gingras, 2003 ; Perkin, 2011), en Italie, en France et en Angleterre au Moyen Âge. Elle a beaucoup changé au cours du temps et un regard sociohistorique permet d'appréhender l'évolution et la capacité d'adaptation de l'institution. À la lumière de ce qu'en disent de nombreux auteurs, on pourrait globalement ramener cette évolution à trois périodes majeures.

#### *Du Moyen Âge au 19e siècle : l'université comme corporation de maîtres et d'étudiants*

La première période s'étend du XIII<sup>e</sup> au début du XIX<sup>e</sup> siècle, consacrant la création des premières universités en Europe et leur expansion hors du Vieux continent. Selon Charle et Verger (2007), celles-ci seraient en majorité héritières d'une longue tradition des écoles du haut Moyen Âge. Les disciplines y qui étaient enseignées sont liées aux sept arts libéraux de l'enseignement médiéval regroupés dans le *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et le *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie et astronomie). Cette première période indique deux situations : d'un côté, la création des universités relève aussi bien d'initiatives des pouvoirs publics et de l'Église que d'initiatives locales ou de la colonisation ; de l'autre côté, l'université,



durant cette période, est avant tout un lieu d'enseignement supérieur (*studium*) et sa finalité est de former d'honnêtes hommes voués à la médecine, au droit et à l'Église (Gingras, 1987).

Dès le départ, les universités n'ont pas les mêmes spécificités sur le plan politico-organisationnel. D'un côté, Paris et Oxford étaient au départ des associations de maîtres avec une mainmise ecclésiastique ; les arts libéraux et la théologie étaient les matières dominantes, la population étudiante nombreuse et assez jeune. Par exemple à Paris, les professeurs de la Sorbonne (créée en 1150) perçoivent un salaire de l'Église et sont soutenus par la papauté dans leurs conflits avec l'évêque. Ils ont un contrôle sur les étudiants, jouissent d'un pouvoir de négociation très important (ils ont le droit de faire la grève), ce qui en fait un corps assez puissant aux yeux de la ville. En fin de compte, l'université dispose d'un pouvoir considérable face aux autorités (le roi, l'Église, la bourgeoisie et le pape).

De l'autre côté, les universités situées au bord de la Méditerranée, comme Bologne, étaient plutôt des associations d'étudiants, d'où les maîtres étaient plus ou moins exclus. Le droit et, accessoirement, la médecine constituaient les disciplines éminentes et les étudiants en moyenne plus âgés et issus de l'élite. À Bologne (créée en 1088) par exemple, la commune, par une disposition particulière, réduisait le pouvoir de négociation des professeurs, ce qui limitait du même coup l'autonomie de l'université. Les relations entre professeurs et étudiants sont différentes de ce qu'on peut observer à Paris. Pour Verger (2013), le pouvoir de négociation pèse plus du côté des étudiants du fait que beaucoup d'enseignants ne bénéficiaient pas d'un revenu provenant de l'Église mais plutôt des *collectae* (honoraires) versés par les étudiants. Ces derniers pouvaient donc, par le boycott des cours, obliger les professeurs récalcitrants à se ranger à leurs conditions (Meulemeester, 2012).

Ce sont donc deux modèles distincts de corporation qui caractérisent au départ les universités, à savoir, d'un côté, le modèle de Paris et de l'autre celui de Bologne. À partir du XV<sup>e</sup> siècle, l'Église voit ses privilèges se réduire et la reprise en mains du contrôle des universités par les États. Dès lors, les villes prennent en main le recrutement et la rémunération des professeurs (même si ceux-ci perçoivent encore les honoraires versés par les étudiants) et vont jusqu'à préciser le programme des cours (Verger, 2013). À cette époque on pouvait déjà, en cas de crise des finances publiques, voir des villes réduire le nombre de professeurs, voire fermer l'institution (Meulemeester, 2012). Le modèle de Paris triomphera sur celui de Bologne dans lequel les

étudiants choisissaient et payaient les professeurs. Mais, que ce soit avec le modèle de Paris ou celui de Bologne, l'autonomie de l'université, même si elle n'est pas contestée, sera souvent mise à rude épreuve, par le fait-même que les universités ne peuvent fonctionner que par le financement octroyé par l'Église, les pouvoirs publics ou certains princes ou encore les étudiants. De surcroît, rappelle Renaut (1995), cette situation va conduire les pouvoirs publics à avoir dorénavant un droit de regard accru sur l'accès aux fonctions professorales dans les universités. Celles-ci tombent :

[...] sous le contrôle des villes et des États qui attendaient d'elles à la fois la formation des lettrés et des juristes compétents dont avaient besoin leurs administrations en plein développement, et leur contribution à l'élaboration de l'idéologie nationale et monarchique qui accompagnait la naissance de l'État moderne. (Charle & Verger, 2007, p. 19)

Entre le XVI<sup>e</sup> et le début du XIX<sup>e</sup> siècle, l'université se déporte hors de l'Europe dans les colonies américaines : Saint-Domingue (1538), Lima (1551), Mexico (1551). En Amérique du Nord, les premières universités se créent d'abord sous forme de collèges dans le but de former des pasteurs et des administrateurs dont avaient besoin les colonies anglaises : Harvard (1636), Williamsburg (1693) et Yale (1701). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les facultés professionnelles de droit et de médecine connaissent une augmentation de leurs effectifs étudiants tandis que celles de théologie sont en recul à cause de la déchristianisation du Siècle des Lumières (Charle & Verger, 2007). À la fin de l'Ancien Régime, l'université connaît de nombreux problèmes liés à la qualité de ses enseignements, à la baisse des effectifs, au recul de la mobilité sociale permise par les études et les diplômes, à l'inégalité d'accès aux études, aux dangers d'un « surplus » des diplômés, etc. Des voix vont se lever pour réclamer sa réforme. En France, par exemple, l'université est abolie en 1793 et recrée par Napoléon en 1808<sup>6</sup>. En Prusse, va naître en 1810 ce que d'aucuns ont appelé l'université d'Humboldt. Les réformes de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup> siècle marquent ainsi l'avènement de l'université moderne qui se présente sous plusieurs formes.

---

<sup>6</sup> En France, il y a eu une abolition des universités par la Convention le 15 septembre 1793. Il ne restait plus que quelques grandes écoles comme le Collège de France, le Jardin du Roi (devenu Muséum d'histoire naturelle), l'Observatoire de Paris et les écoles spéciales (Ponts-et-Chaussées, Mines) devenues écoles d'application de la nouvelle École centrale des travaux publics (future École polytechnique), des Écoles de santé qui remplacent les facultés de médecine, etc. (Charle & Verger, 2007).

## ***L'université humboldtienne ou la naissance de l'université moderne***

La deuxième période, qui va du début du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1940-1950, serait marquée par le modèle d'université allemand consacrant le professeur d'université comme combinant à la fois les tâches d'enseignement et de recherche. En fait, au Moyen Âge et ce, jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, l'enseignant universitaire enseigne dans les universités tandis que le chercheur exerce ses activités dans d'autres cadres tels que les académies et les laboratoires privés. Pour Wilhelm von Humboldt, grand réformateur du système éducatif prussien, il n'y a pas de raison d'opposer les académies aux universités ; bien au contraire, il reste convaincu que le développement des sciences peut bel et bien se faire uniquement dans les universités si celles-ci sont convenablement organisées. Selon Gingras (2003), l'université humboldtienne, avec ses séminaires de recherche et son diplôme de doctorat (le PhD.), vise à unir en une même personne et sous un même toit des pratiques jusque-là incarnées par des individus différents et des institutions distinctes. C'est donc un lieu à la fois de formation générale et de formation spécialisée. Ainsi, souligne Gingras (2003), en institutionnalisant la recherche en milieu universitaire, Humboldt a lancé un processus de transformation du corps professoral qui a fait naître une nouvelle catégorie sociale : l'enseignant-chercheur. La réforme universitaire en Allemagne, initiée par Humboldt, a consacré la notion de liberté universitaire, qui englobe la liberté d'enseigner et la liberté d'apprendre. Selon Charle et Verger (2007), le modèle de l'université allemande a été imité un peu partout, notamment aux États-Unis avec la création d'universités comme Johns Hopkins (1873), Chicago (1890) et l'adaptation progressive des plus anciennes comme Harvard et Yale. Le système de la permanence (*tenure*) est adopté aux États-Unis en 1945.

Mais, le modèle humboldtien, dans son adoption même en Prusse, sera critiqué. On lui reproche d'être résolument tourné vers la recherche fondamentale, désintéressée, alors que la Prusse a besoin d'une main-d'œuvre spécialisée en phase avec les nouvelles exigences de la Révolution industrielle<sup>7</sup>. Ainsi, parallèlement à un tel modèle humaniste, va se développer, un réseau d'écoles professionnelles plus centrées sur l'application des découvertes scientifiques et

---

<sup>7</sup> Perkin (2011) souligne qu'avec la Révolution industrielle, il a fallu enseigner dans les universités la science appliquée et la technologie nécessaires aux industries naissantes : manufactures, mines et transport. Ce rôle serait d'abord dévolu aux instituts techniques en Angleterre, aux *technische Hochschulen* en Allemagne et aux Grandes écoles en France, puis graduellement dans les universités.

qui vont fournir à l'économie allemande de nombreux ingénieurs. À la faveur de l'accumulation du capital (naissance progressive d'une classe bourgeoise) et de l'importance grandissante prise par la science, les premiers partenariats public-privé sont encouragés par l'État et de grandes firmes telles que Krupp ou Siemens s'associent avec des instituts ou des fondations (Meulemeester, 2012). Dès lors, les universités, tout en conservant l'esprit du modèle humboldtien (la liberté universitaire), seront réformées pour soutenir l'industrie allemande. Dorénavant, l'objectif visé est le rapprochement de l'université du monde des affaires, ce qui s'avère bien loin du modèle humboldtien d'université. Un modèle que plusieurs acteurs considèrent encore de nos jours comme le modèle de l'âge d'or universitaire.

Effectivement, le modèle humboldtien connaît des difficultés, du fait de son élitisme le rendant donc très peu en phase avec les idéaux de société qui estiment l'université et ses satellites comme la clé du développement de l'humanité (Perkin, 2011). C'est dans ce contexte que va naître et prospérer, d'abord aux États-Unis, un troisième modèle, la « multiversité » (Kerr, 1963), un modèle d'université qui ajoutera aux missions d'enseignement et de recherche celle de services à la collectivité, d'innovation et de valorisation économique (Gingras & Roy, 2006). Ce modèle d'université marque la troisième période de l'évolution de l'université dans le monde occidental.

### *L'après-Humboldt : l'avènement de la multiversité*

Enfin, la troisième période s'étend quasiment de la Deuxième Guerre mondiale jusqu'à nos jours et est marquée par une redéfinition des missions de l'université. Selon Fanghanel (2012), cette redéfinition reflète les tendances sociales, politiques, économiques et technologiques qui ont affecté la plupart des pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) et les économies émergentes. Ce modèle d'université, tel que relevé plus haut, est désigné par le concept de « multiversité » (Kerr, 1963). La multiversité symbolise la singularité de l'université américaine, en ce sens que celle-ci se donne désormais pour objectif de préparer les citoyens aux enjeux du monde moderne. Autrement dit, l'université doit être mise au cœur de la société, en la reliant en amont à la diversité sociale du pays sans cesse renouvelée par l'immigration, et en aval aux entreprises censées assurer la réussite du pays

dans le monde (Huret, 2007). Pour Kerr (1963), la multiversité trouve son origine dans la Deuxième Guerre mondiale et dans l'industrialisation. Le monde entrait dans une phase postindustrielle dans laquelle l'université serait la clé pour le développement de l'humanité. D'ailleurs le synonyme qu'il donne au concept de « *Multiversity* » est « *Knowledge Industry* », soulignant ainsi le fait que l'université devait s'impliquer dans la société en collaborant avec l'industrie. Désormais, l'importance accrue des liens entre les universités avec l'industrie et le monde du travail sera déterminante dans l'évolution de la constitution de l'université. Bertrams (2006) estime que jusqu'à la fin des années 1960, les universités – en particulier celles nord-américaines et européennes – ont profité directement de l'accroissement substantiel des dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur et indirectement de l'expansion générale des économies nationales durant les Trente glorieuses. Toutefois, Lessard (2012) prévient que le caractère de service public de l'université ne doit pas être exclusivement associé à sa source de financement public. Pour cet auteur, quel que soit le statut juridique des établissements, c'est la mission même de l'université, sa responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des citoyennes et des citoyens et du développement des connaissances qui fait d'elle, d'abord et avant tout, une grande institution de nature publique. De ce fait, précise Lessard (2012), le service public ne devrait pas être défini exclusivement par l'État ; il le peut aussi par un ensemble d'acteurs sociaux qui possèdent une légitimité démocratique, comme des syndicats, des groupes communautaires, des professionnels en exercice et d'autres acteurs, y compris des acteurs économiques.

Considérer donc l'université comme service public ne pourrait se réaliser si elle reste élitiste, laissant du coup une frange importante de la population en marge de la marche vers le développement de la société. L'université doit être accessible à celles et ceux qui ont le talent, en toute équité. On attend d'elle qu'elle forme les cadres dont l'État a besoin et l'ensemble de la main-d'œuvre professionnelle et semi-professionnelle, qu'elle rende des services à la collectivité, que ces services soient de nature sociale, culturelle ou économique, et qu'ils soient nationaux ou régionaux. En tant que service public, elle se doit aussi de rendre des comptes à la société et à l'État. On comprend donc toute la vague de démocratisation de l'université au lendemain de la Seconde Guerre mondiale dans la plupart des sociétés occidentales. On parlera de massification de l'enseignement supérieur (Trow, 2011) pour symboliser ce phénomène de transformation de l'université, particulièrement dans la croissance de sa population étudiante. La massification

constitue, aux yeux de plusieurs spécialistes de l'histoire de l'université, l'un des phénomènes majeurs qui ont conduit aux mutations de l'université moderne tel qu'on le connaît. Cette expansion quantitative de l'enseignement supérieur en général, et de l'université en particulier (massification et investissements massifs), induit des répercussions sur le fonctionnement de l'université, et plus particulièrement sur les relations entre étudiants et enseignants universitaires, comme il sera analysé dans cette thèse. Pour le moment, le regard sociohistorique qui vient d'être porté sur l'évolution des universités dans le monde occidental semble essentiel pour comprendre les enjeux actuels des universités québécoises qui se retrouvent généralement dans la même situation que leurs consœurs du monde occidental.

### **1.1.2 L'université au Québec**

Au Québec, les universités sont moins anciennes que leurs devancières de l'Europe ou des premières universités en Amérique. Corbo et Ouellon (2001), qui se sont intéressés aux principales formes prises par l'idée d'université au Québec entre 1770 et 1970, soulignent les nombreux débats de société que cela a suscités tout au long de l'histoire de cette institution. Ainsi qu'il sera évoqué dans la suite de cet historique, ces deux auteurs estiment donc impossible de penser l'université en faisant fi du monde qui l'entoure. Dans cette sous-section, il s'agit dans un premier moment de revenir sur le contexte de développement des universités au Québec, ensuite de souligner les principaux enjeux auxquels elles sont confrontées.

#### **1.1.2.1 Le développement des universités au Québec**

En guise de rappel historique, il convient de souligner, avec Chevrier (2016), qu'avant même la création du Dominion et de la province du Québec, coexistaient dans cette province deux types d'universités : l'université médiévale catholique et l'université médiévale à l'anglaise. Derrière le premier type se range l'Université Laval, créée en 1852 et derrière le second se positionnent l'université McGill et l'université Bishop's, respectivement créées en 1821 et 1843. Ces trois universités sont toutes nées par charte royale, à l'instar des universités du Moyen Âge

qui bénéficiaient des prérogatives royales et de l'appui considérable de la papauté<sup>8</sup>. En 1876, une succursale de l'Université Laval s'implante à Montréal, la future Université de Montréal, acquérant sa pleine autonomie en 1919<sup>9</sup>. Jusqu'au rapport Parent (1963) qui consacre une part importante de ses conclusions à la réforme de l'université au Québec, cette province comptait sept institutions universitaires : en plus des quatre susmentionnées, il faut ajouter l'École Polytechnique fondée en 1873, l'École des Hautes études commerciales (HEC) en 1907 et l'Université de Sherbrooke en 1954. Aujourd'hui, on compte au Québec 18 institutions universitaires<sup>10</sup> dont 15 francophones et trois anglophones.

Pendant longtemps, les relations entre le Québec et ses universités seront marquées essentiellement par une abstention de l'État, et par une mainmise de l'Église et de la communauté anglo-protestante sur les universités (Chevrier, 2016). Près d'un siècle après la Confédération canadienne (1867), les universités ne sont plus créées par charte royale. Ainsi, en est-il de l'Université de Sherbrooke née en 1954 ou de l'université Concordia en 1974, toutes deux créées par loi spéciale de l'Assemblée législative ; ou de l'Université du Québec et son réseau créés par loi constitutive en 1968. Sur recommandation de la commission Parent, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) voient le jour en 1964, faisant de l'éducation et, par la même occasion, de l'enseignement supérieur des questions d'intérêt public qui méritent une action soutenue de l'État québécois. Parmi les autres recommandations fortes de la commission Parent, on peut citer entre autres la mise en place en 1967 des CEGEP (Collèges d'enseignement généraux et professionnels) comme facteur d'accès à l'enseignement postsecondaire, la fondation de l'Université du Québec et de son réseau en 1968, l'instauration

---

<sup>8</sup> Il a déjà été souligné précédemment à quel point, du fait de la protection papale, les universités au Moyen Âge jouissaient d'une certaine autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics et de l'Église.

<sup>9</sup> L'Université de Montréal acquiert effectivement son autonomie le 8 mai 1919 au moment où Benoît XV la décrète, mais la Loi constituant l'Université de Montréal est plutôt sanctionnée par l'Assemblée législative du Québec le 14 février 1920. (Cf. <https://www.google.com/search?q=les+documents+fondateurs+de+l%27Universit%C3%A9+de+Montr%C3%A9al&oq=les+documents+fondateurs+de+l%27Universit%C3%A9+de+Montr%C3%A9al&aqs=chrome..69i57.22110j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>).

<sup>10</sup> Universités francophones : Université Laval, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Rimouski, École nationale d'administration publique (ENAP), HEC Montréal, Institut national de la recherche scientifique (INRS), École de technologie supérieure (ETS), École polytechnique, Université TÉLUQ; Universités anglophones : Université McGill, Université Bishop et Université Concordia.

d'un programme de prêts et bourses et la création du Conseil des universités (Trottiez & Bernatchez, 2005). Ainsi, comme le relève le CSE (2008), le rapport Parent va inscrire le système d'éducation québécois dans une démarche de démocratisation, de laïcisation de l'Université Laval et de l'Université de Montréal, d'appui à l'autonomie universitaire et à la participation des professeurs et des étudiants à la gestion de l'établissement, etc. Cependant, si on en croit Chevrier (2016), le Québec n'a toujours pas défini une

[...] loi-cadre sur les universités qui en préciserait le statut, les missions, les règles de fonctionnement. Chaque université est renvoyée à ses statuts, à sa charte, à ses lettres patentes et à sa bulle normative, sans qu'il semble nécessaire de clarifier cet ensemble disparate, ni de l'ordonner à des principes et des règles communs. (p. 204)

Corolaire : il n'existerait pas un système national de la recherche et du professorat, ce qui conduirait à soutenir que les universités québécoises n'ont pas du tout les mêmes pouvoirs. Bien au contraire, la « passivité supplétive » (Chevrier, 2016, p. 209) du gouvernement provincial a contribué à développer au Québec deux réseaux universitaires concurrents : le réseau anglophone dominé par l'Université McGill et le réseau francophone avec l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université Sherbrooke et le réseau de l'Université du Québec.

Sur le plan juridique, ce qui caractérise les universités québécoises, c'est leur statut hybride, comme l'affirme Chevrier. Elles seraient avant tout des corporations privées, mais elles auraient aussi une dimension publique, du fait qu'elles reçoivent un important financement public et qu'elles soient astreintes à certains contrôles et normes d'intérêt public. C'est cet hybridisme qui amène par exemple Bernatchez (2009) à soutenir que l'originalité de ces universités québécoises en Amérique du Nord tient au fait qu'elles sont toutes publiques, mais qu'elles s'inspirent du modèle américain d'université fondé sur l'utilitarisme, sous l'impulsion de la mondialisation et la pratique du *benchmarking* à la fois comme outil de planification et modalité d'assurance qualité. De fait, cette conception utilitariste de l'université est clairement annoncée par la Commission Parent (1963) qui, tout en maintenant une vision humaniste de l'université, va greffer celle-ci à une vision résolument fonctionnelle. Pour la Commission, « l'université est un rouage majeur de la société industrialisée et urbanisée qu'est devenu le Québec, et elle doit soutenir cette société dans son aspiration à la prospérité, à la démocratie, à la justice sociale, à la



modernité » (Corbo & Ouellon, 2001, p. 285). Lessard (2012) souligne que c'est bien cette conception de l'université que le Québec des Trente Glorieuses a épousée et à laquelle, du reste, le Conseil supérieur de l'éducation adhère. Ce sont également les enjeux en lien avec cette conception de l'université au Québec dont il est question dans la suite de ce regard sociohistorique.

### **1.1.2.2 Les enjeux actuels du développement des universités au Québec**

Dans les années 1980-1990, on assiste, à la faveur de la démocratisation amorcée par le rapport Parent, à une croissance et une diversification de la population étudiante. Selon le CSE (2008), cette augmentation des étudiants, jointe à la récession économique récurrente débutée dans les années 1980, va exercer des formes de pressions sur la situation financière des universités québécoises, pendant que les questions qui sont posées depuis leur création restent d'actualité dans les débats à propos de leur devenir. Ces questions sont, entre autres, celles de l'accessibilité aux études universitaires, du financement des universités et de la recherche, du rapport entre l'université et la société dans les liens avec l'économie, de l'autonomie universitaire, etc. Qui plus est, de nouveaux modes de régulation des universités par le financement émergent dans la plupart des pays de l'OCDE. Ces enjeux ou défis sont nombreux pour les universités québécoises, mais j'ai choisi ici de les analyser à l'intérieur de deux contextes principaux : la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur. Je commencerai donc par revenir sur les enjeux les plus saillants en lien avec le phénomène de massification, pour ensuite examiner ceux qui semblent étroitement liés à la rationalisation-même des universités au Québec.

#### ***La massification de l'enseignement supérieur et son corolaire sur les relations entre étudiants et enseignants universitaires***

La massification, telle que définie par Trow (2011), sous-tend le passage d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur marqué par un accès universel dans les pays de l'OCDE. Au Québec, on a plus souvent utilisé le terme de démocratisation pour qualifier ce phénomène. La commission Parent assigne à l'Université québécoise une mission

spécifique : assurer la démocratisation de l'enseignement universitaire et l'accès à l'université, en pleine égalité pour toute personne en fonction du mérite (Lessard, 2012). Cette démocratisation qui concerne surtout le premier cycle est symbolisée par un accès élargi à des catégories et des groupes sociaux traditionnellement exclus, relativement au genre (les femmes notamment), aux origines socioéconomiques défavorisées ou à l'âge (les adultes par exemple). Comme l'ont souligné Pierre Doray et Amélie Groleau dans *Le Devoir* du 23 mars 2012, la démocratisation des études au Québec se voulait à la fois géographique (création des cégeps et du réseau des universités du Québec), culturelle (polyvalence des apprentissages qui permettrait de décroquer l'accès aux savoirs) et sociale (ouverture de l'éducation à toutes les catégories sociales). Ce qui semble donc caractériser le mieux la nouvelle population étudiante, c'est sa multiplicité et son hétérogénéité (Duguet & Morlaix, 2012). Il y a eu de nombreuses recherches qui se sont intéressées à la problématique de l'hétérogénéité de la population étudiante autour des années 1990 et 2000. Au Québec par exemple, plusieurs études (Bujold *et al.*, 1997 ; Cloutier, 1990 ; CSE, 1992 ; Cyr, 2006 ; Sales *et al.*, 1997) reviennent justement sur cette transformation du paysage démographique étudiant. Ce que ces recherches viennent surtout révéler, c'est que derrière la multiplicité et l'hétérogénéité de la population étudiante des universités, au regard des caractéristiques sociodémographiques, des modes de vie et des parcours de formation, se profilent des changements dans le rapport qu'entretiennent les étudiants avec leurs études (Doré *et al.*, 2008 ; Hamel *et al.*, 2011). Du reste, le constat est à une adaptation de l'université à cette population hétérogène à travers la diversification des parcours de formation (notamment par les changements de programme, les interruptions d'études et les dépassements de la durée prévue des études). De plus, l'assouplissement se fait sentir au niveau des critères d'admission et des contraintes liées au régime d'études, et enfin la flexibilité du système universitaire sur le plan de l'agencement individualisé des programmes et de la durée (par exemple, décrochage des programmes et élaboration de programmes destinés spécialement à des populations dites adultes). Finalement, on a plus affaire à une segmentation de ce qu'on désigne souvent par clientèle étudiante, celle-ci n'ayant plus de rapport avec la cohésion sociale du monde étudiant des années 1960 (Sales *et al.*, 1997).

Comme il a été précédemment relevé, l'université, dans la philosophie même de la multiversité, doit être mobilisée pour servir les besoins de la société. Au nom de ce principe, d'importants investissements ont été alors consentis dans les pays occidentaux, entre les années

1960 et les années 1980, en vue de former une main-d'œuvre qualifiée nécessaire aux besoins de la société moderne, d'où la démocratisation de l'enseignement supérieur. Cependant, l'hétérogénéité de la population étudiante n'est pas sans répercussion sur le fonctionnement des universités et plus spécifiquement sur les conditions de travail des enseignants universitaires, les programmes d'enseignement, les relations entre enseignants universitaires et étudiants, etc. Ainsi, les enseignants universitaires qui sont dorénavant contraints d'enseigner à des effectifs élevés et hétérogènes d'étudiants au premier cycle, voient leurs conditions de travail se détériorer progressivement, et le temps consacré à leurs activités de recherche s'amenuiser. Au point de vue des conditions de leur travail, certains chercheurs (Marois, 2017 ; Tardif, 2010), qui analysent le contexte québécois, estiment que la caractéristique principale reste la précarisation ou la permanence de la contractualisation. Pour Tardif (2010) par exemple, on observe depuis les années 1970 dans les universités québécoises et nord-américaines, une multiplication de nouvelles catégories d'enseignants comme les chargés de cours qui constituent, en comparaison avec le corps des professeurs réguliers<sup>11</sup>, une main-d'œuvre précaire, flexible et à bon marché. Ces nouvelles catégories seraient très hétérogènes sur le plan de la formation, du statut et des conditions de travail. Leur nombre aujourd'hui est nettement supérieur à celui des professeurs réguliers, et au premier cycle un cours sur deux est donné par des chargés de cours<sup>12</sup>. De fait, l'extension de la précarisation du travail professoral à l'université se serait accompagnée d'une stagnation, voire, depuis les années 2000, d'une réduction du nombre de professeurs réguliers. Pis, quoique leur nombre stagne ou se réduit, que l'effectif étudiant croisse, que l'administration et les contrôles s'alourdissent, que leur travail se spécialise, ils sont tenus à une obligation de résultats, cependant que les ressources à leur disposition décroissent. L'augmentation de la charge de travail des enseignants liée à l'enseignement (Annoot, 2011 ; Bertrand & Foucher, 2003 ; Fanghanel, 2012 ; Musselin, 2008) et la précarisation du travail enseignant dans les universités pourrait bien accroître les enjeux de l'évaluation et influencer la relation étudiant-enseignant universitaire.

---

<sup>11</sup> Les professeurs réguliers désignent ici, pour cet auteur, tous ceux qui ont obtenu la permanence ou sur le chemin de l'obtenir (adjoints, agrégés, titulaires).

<sup>12</sup> L'on pourrait en parler en termes de fragmentation du travail pédagogique. Pour Tardif (2010), les professeurs de carrière se cantonnent de plus en plus aux cycles supérieurs et dans la recherche, tandis que des chargés de cours, des chargés de formation pratique et de plus en plus de professeurs invités assument l'enseignement au premier cycle, la formation pratique et la formation professionnelle.

Au point de vue de la pédagogie universitaire, sans entrer vraiment dans les détails<sup>13</sup>, force est de constater que depuis quelques décennies, les universités ont dû faire face à des exigences de professionnalisation, lesquelles exigences les ont amenées à diversifier leurs offres de cours. Dorénavant donc, la professionnalisation va favoriser l'implantation de l'approche par les compétences qui vise, non plus tant à transmettre des connaissances, mais à développer et mobiliser en situation des ressources en vue de répondre à des exigences concrètes. En professionnalisant plusieurs de ses programmes, l'université cherche ainsi à répondre aux besoins de main-d'œuvre de la société. C'est vraisemblablement cette harmonisation de la main-d'œuvre aux besoins du marché du travail et d'innovation des entreprises qui pousse aujourd'hui les universités à axer de plus en plus leurs formations sur des compétences bien ciblées. Par ricochet, la professionnalisation des programmes révèle également des transformations dans le rapport au savoir des étudiants avec un accent davantage mis sur les compétences acquises, c'est-à-dire les savoirs utiles pour l'action et non plus sur l'enseignement en lui-même (Annoot, 2011). Selon Charlot (1997), le rapport au savoir doit être entendu comme un « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (p. 93). La notion de rapport au savoir fait donc référence à la fois à un acteur singulier (point de vue clinique) et à un acteur inscrit dans un groupe social (point de vue sociologique) en regard de la détermination du sens que prend pour cet acteur l'activité cognitive (Solère-Queval, 1999). Par exemple, dans le cas qui nous intéresse ici, le savoir pourrait prendre un sens strictement instrumental et n'être souhaité qu'en fonction des notes qu'il permet d'obtenir, voire du métier qu'il permet d'obtenir. Dans un marché du travail, où les transformations économiques et technologiques sont de plus en plus rapides, ces compétences deviennent rapidement obsolètes et doivent être régulièrement renouvelées (Martin, 2016). Dans cette perspective, on peut comprendre aisément l'insistance avec laquelle certains organismes internationaux (OCDE, Banque mondiale, FMI ou UNESCO) encouragent la formation continue ou l'éducation tout au long de la vie (*lifelong learning*). L'émergence des cours en ligne ouverts à tous (en anglais *Massive online open courses* ou MOOC) procède de cet arrimage des formations aux besoins du marché et, encore plus, de l'inscription de l'université dans un espace concurrentiel de savoir internationalisé (il en sera question plus loin avec les enjeux soulevés par la rationalisation de l'enseignement supérieur).

---

<sup>13</sup> L'objectif de cette thèse n'est pas d'analyser plus largement la pédagogie universitaire qui, en elle-même, constitue un vaste champ d'investigation. Pour plus de détails sur la question, voir par exemple De Ketele (2010).

Sur le plan plus spécifique des relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, la démocratisation de l'enseignement supérieur semble aussi avoir teinté ces relations sous plusieurs formes, notamment les effets des pratiques pédagogiques sur la réussite des premiers. Ainsi, comme le souligne Trow (2011), dans les universités d'« élites », réservées aux étudiants issus de familles bien nanties et en position de pouvoir, l'enseignement est défini à la fois par son contenu culturel et aussi par la nature des relations entre les enseignants et les étudiants qui se rencontreraient souvent en dehors des cours formels. Ces rencontres, précise l'auteur, ne se confindraient pas seulement aux orientations des contenus du syllabus et des cours ; elles seraient de véritables lieux de socialisation et non de simples transmissions de savoirs. Dubet (1994) note aussi que dans ce genre de groupe, les étudiants ont l'impression d'être encadrés, d'avoir des relations de proximité avec des enseignants qui sont amicaux, voire complices. En revanche, précise le même Trow (2011 ; voir aussi Coulon & Paivandi, 2008), les universités de masse se centreraient plus sur la transmission des aptitudes et des savoirs à travers les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, lesquelles relations seraient dès lors plus brèves, plus impersonnelles et potentiellement empreintes de conflits. Dès lors, on peut comprendre que la démocratisation de l'accès n'est pas synonyme de démocratisation de la réussite universitaire, comme le montrent certaines études au Québec (CSE, 2008 ; Deniger *et al.*, 2004). Après la démocratisation de l'accès aux études supérieures, il faudrait envisager l'accessibilité en termes d'accès à la réussite. Bien qu'un système d'aide financière ait été mis en place par le gouvernement québécois pour réduire les contraintes économiques, et que des services aux étudiants et autres centres de soutien à la réussite aient été créés dans tous les établissements en vue d'un encadrement et d'une intégration facile des étudiants, de nombreux efforts restent à être fournis (CSE, 2008). Les nouvelles réformes qui placent l'étudiant au centre du projet pédagogique participent donc du principe d'éducabilité (Langevin & Bruneau, 2000) de tout individu, un principe qui suppose la réussite de tous dans les universités, étant entendu que celles-ci doivent rendre des comptes aussi bien à la société en général qu'aux étudiants en particulier. Des étudiants à qui sont conférés dorénavant des pouvoirs de contester et de participer de façon globale à la gestion des universités, donc des personnes dont le point de vue compte, surtout en face de leurs enseignants. Des auteurs n'hésitent pas à pointer du doigt une certaine contractualisation de la relation pédagogique qui s'établit entre des clients et des prestataires de services (Garcia, 2008) depuis que de tels pouvoirs ont été accordés aux étudiants dans les

universités. Une attention particulière est portée à sa satisfaction, considéré qu'il est comme un consommateur (Blackmore, 2009), du fait qu'il défraie des droits de scolarité s'accroissant au fil des ans<sup>14</sup>. Cette augmentation des droits de scolarité, et donc de l'endettement étudiant, conduisent les étudiants à revendiquer un retour sur investissement qui se traduit souvent par des exigences de professionnalisation, lesquelles exigences amènent les universités à y répondre en différenciant leurs offres de cours et à offrir des curricula plus professionnalisés. Par exemple, le clientélisme, que certains auteurs évoquent, pourrait s'observer dans le fait que les étudiants, dont les droits de scolarité sont essentiels au fonctionnement des universités, décident de l'orientation à donner à leurs études, allant souvent jusqu'à contester certaines décisions pédagogiques prises par les enseignants (notamment dans l'évaluation de leurs apprentissages en lien avec leurs notes).

Sur le plan plus précis de l'évaluation, quelles pourraient être les répercussions de la massification de l'enseignement supérieur? Rappelons encore qu'avec la massification, on ne cherche plus à former une élite, mais toute la masse qui désire s'inscrire à des études supérieures. L'évaluation, qui était jusque-là mobilisée dans les deux premières formes d'université (corporation et modèle humboldtien) pour former l'élite dont avait besoin la société pour fonctionner, est remise en question. La rupture donc avec le modèle élitiste d'université signifie aussi de nouvelles manières d'évaluer en vue de permettre au plus grand nombre de réussir. La logique de différenciation qui n'existait pas dans les modèles élitistes d'université sera au cœur-même de l'université démocratique pour prendre en compte toute l'hétérogénéité de la population étudiante dont j'ai fait cas plus haut. L'évaluation doit donc se mettre au service de la formation de la masse, donc d'une démocratisation de la réussite, dirait-on.

En somme, ces enjeux de la massification de l'enseignement supérieur qui participent d'une tendance générale dans le monde occidental sont le plus souvent suscités ou renforcés par un vaste mouvement de rationalisation de l'enseignement supérieur qui a gagné les États occidentaux au tournant des années 1970-1980. Ainsi, les crises financières récurrentes qui

---

<sup>14</sup> L'accroissement des droits de scolarité est plus marqué dans les autres provinces du Canada qu'au Québec, où l'on observe plutôt depuis plusieurs années un gel de ces droits de scolarités. Lorsque le gouvernement Charest a voulu lever ce gel en 2012, cela a conduit à de vastes mouvements de protestation que l'on a qualifiés de printemps érable.

frappent les universités depuis quelques décennies viennent bousculer leur mode de fonctionnement, mettant à mal l'atteinte de ses missions. Dorénavant, il faudrait faire bien avec peu de moyens (efficience), et l'importance de l'évaluation va être confortée par une logique entrepreneuriale. Et le concept de rationalisation prend tout son sens avec l'idée que l'évaluation doit servir à apprécier la performance des acteurs et l'efficacité des systèmes universitaires.

### ***La rationalisation de l'enseignement supérieur : à la manière de la Nouvelle gestion publique ?***

Comme il a été souligné plus haut, la rationalisation de l'enseignement supérieur en général, et des universités en particulier, renvoie à un ensemble de mesures à la fois politiques et économiques qui visent à rationaliser, à mettre ou ajouter de la raison dans la gestion de ces universités. La rationalisation est de plus en plus au cœur de la gestion des universités, elle consiste en une réorganisation constante et rationnelle des systèmes éducatifs afin d'accroître l'efficacité et les rendements. Tel qu'on peut d'emblée le voir, elle semble indissociable d'une vision productiviste de l'éducation ainsi qu'on le verra plus loin dans cette section. Elle est souvent enchâssée à la Nouvelle gestion publique (NGP) ou *New Public Management* (NPM) dont les principales visées sont : assainissement des dépenses publiques, souci d'efficacité et d'efficience, rationalisation de l'action et des investissements. Dans cette section, j'examinerai les principaux enjeux en lien avec le phénomène de rationalisation de l'enseignement supérieur, à savoir celui du financement (ou du sous-financement) et celui de la gouvernance des universités.

Pour appréhender la question du financement des universités au Québec, il convient de remonter un peu le temps pour constater qu'à l'orée des années 1980, la période fastueuse des Trente Glorieuses (1945-1975) décline pour faire place à une crise économique dont les effets se font sentir dans la plupart des pays industrialisés, en particulier pour leurs universités. Cette crise n'a pas épargné les universités au Québec qui doivent elles aussi développer des stratégies pour maintenir la triple mission d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. En effet, ces crises qui sont également financières induisent des coupes budgétaires, conduisant les universités à rationaliser leurs dépenses d'enseignement et de recherche, mais surtout à trouver des sources de financement alternatives grâce à des partenariats avec les entreprises privées et à l'orientation vers l'international (CSE, 2008). Comme il a été rappelé plus haut, au Québec, les

universités ont en principe un statut juridique hybride : ce sont des organismes à but non lucratif privés, mais financés principalement par des fonds publics selon des règles communes, édictées dans une politique de financement des universités. Depuis environ deux décennies, le constat est à une réduction progressive de la part de financement du gouvernement du Québec. De fait, l'État québécois va dorénavant associer davantage les étudiants et les entreprises au financement des universités ; il accorde plus d'autonomie aux universités dans la gestion de leurs affaires, mais en retour, celles-ci sont tenues à des résultats, en lien avec le financement alloué (CSE, 2008). Ainsi, selon la Politique québécoise de financement des universités (MEES, 2018), en 2015-2016, environ 18 % des revenus des universités provenaient des étudiants, 52 % du gouvernement du Québec, 11 % du gouvernement fédéral, et le reste d'autres sources telles que les fondations, les entreprises auxiliaires, etc. Les principales sources de financement restent donc les subventions de l'État québécois et les droits de scolarité versés par les étudiants. En passant, au Québec il y a eu pendant longtemps un gel gouvernemental<sup>15</sup> des droits de scolarité (contrairement aux autres provinces du Canada). Étant donné que les subventions du gouvernement québécois n'ont pas compensé l'effet de ce gel, les universités en sont venues à souffrir maintenant d'un sous-financement. En comparaison, en 2007-2008, la part des droits de scolarité dans le budget de fonctionnement des universités était de 19,4 % contre 34,8 % dans le reste du Canada (Lacroix & Maheu, 2015). Ce sous-financement des universités québécoises est régulièrement dénoncé par les acteurs du système universitaire, et ce, davantage depuis les mesures d'austérité imposées entre 2012 et 2016. À titre d'exemple, dans le journal La Presse du 25 mars 2014, les recteurs tiraient sur la sonnette d'alarme, invoquant un manque à gagner de 850 millions de dollars canadiens pour les universités québécoises. Selon eux, celles-ci disposeraient de 5000 dollars de moins que les autres universités du reste du pays (10 844 dollars contre 15 798 dollars) pour former un étudiant. Depuis le budget de Québec 2017, l'on a constaté un refinancement du fonds de fonctionnement des universités de l'ordre de 100 millions de dollars, ce qui rassure un peu la FPPUQ<sup>16</sup> (2017). Ce montant ne fait peut-être pas le compte, mais l'on peut comprendre l'optimisme de cette fédération, quand on sait que les compressions budgétaires entre 2012 et 2016 frôlaient le milliard de dollars.

---

<sup>15</sup> Lorsque le gouvernement Charest, dans son budget de 2012-2013 a projeté d'augmenter les droits de scolarité sur la période 2012-2017, cela a déclenché une grève étudiante sans précédent dans l'histoire du Québec et du Canada, ce que d'aucuns ont appelé le printemps québécois (Chevrier, 2016).

<sup>16</sup> Fédération des professeures et professeurs d'universités du Québec.



Les crises financières qui consacrent le recul du financement public des universités poussent celles-ci à se muer en, ce que le sociologue américain Burton Clark (1998) a appelé, des universités entrepreneuriales, et ses travaux sur l'esprit d'entreprise à l'université vont propulser cette idée, voire l'imposer assez rapidement (Gjerding *et al.*, 2006). L'université entrepreneuriale relève en fait du modèle utilitaire d'université, le modèle que le Québec a adopté à la suite des recommandations de la commission Parent. Pour Clark (1998) qui a analysé cinq universités européennes (Warwick en Angleterre, Twente aux Pays-Bas, Strathclyde en Écosse, Chalmers en Suisse et Joensuu en Finlande), l'université entrepreneuriale est une institution qui est capable de s'adapter à un environnement marqué à la fois par la mondialisation, l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance, la réduction progressive du financement de l'État et l'accent porté sur l'innovation par les politiques publiques de développement économique. Il distingue cinq caractéristiques qui donnent à une université une stature entrepreneuriale : un noyau de direction renforcé, une périphérie étendue (c'est-à-dire des unités de recherche et développement en lien avec les secteurs privé et gouvernemental), un financement diversifié, un centre universitaire fort et une culture entrepreneuriale intégrée. Selon Clark, les universités, quoiqu'ayant conservé leur forme traditionnelle, font face à un déséquilibre croissant entre les demandes qui leur sont adressées et leur aptitude à y répondre. Leur capacité de réponse est limitée d'une part, par l'insuffisance des ressources financières et, d'autre part, par la rigidité de leurs structures internes. Pour mieux répondre au changement, des universités sont amenées à adopter une forme entrepreneuriale, symbolisée par le développement de nouvelles activités dans certaines unités d'enseignement et de recherche, la diversification des sources de financement, et la création de partenariats avec le secteur privé, avec le soutien des politiques publiques axées sur l'innovation. C'est aussi dans cette veine que l'on pourrait analyser le processus d'internationalisation qui gagne de plus en plus la plupart des universités occidentales et québécoises en particulier.

Selon Knight (1999), on parle d'internationalisation dans le sens de la notion et de l'intégration d'une dimension internationale dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de services. Pendant plusieurs années, beaucoup d'universités des pays occidentaux mettront en place des politiques de recrutement d'étudiants étrangers ou délocaliseront leurs campus dans des pays en voie de développement dans la finalité d'une telle internationalisation. Dans son avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport, le CSE (2005) soutient que l'internationalisation de

l'enseignement supérieur est censée nourrir le dynamisme des universités québécoises. Quatre orientations sont proposées par le Conseil pour atteindre ce dynamisme, à savoir soutenir les professeurs afin qu'ils accèdent aux groupes internationaux de recherche, favoriser la mobilité étudiante entrante et sortante, consolider les alliances conclues avec les universités partenaires à l'étranger, internationaliser les curriculums. Mais, certains auteurs tels que Tilak (2012) soutiennent que l'internationalisation conduit à l'ère de la marchandisation de l'enseignement supérieur dont les deux formes les plus importantes et les plus visibles sont la mobilité transfrontalière (mobilité du programme à travers l'enseignement à distance) et celle institutionnelle (délocalisation des campus). La recherche de nouvelles sources de financement dans un environnement mondialisé et concurrentiel amène les universités donc à agir comme des entreprises privées en compétition avec d'autres universités pour les parts du marché international de l'enseignement supérieur. Cela amène à analyser la question de la gouvernance des universités au Québec.

Au point de vue de la gouvernance des universités au Québec, il convient de rappeler que le financement public constitue à la fois un important mécanisme de régulation que l'État exerce à l'égard des universités et un moyen privilégié pour celui-ci de transmettre ses orientations. L'État québécois, principal bailleur de fonds des universités, aurait des ententes négociées qui régissent le financement universitaire. Le rapport du CSE (2008) relève que l'État définit, par exemple, les modes de reddition de comptes des universités, tout en leur accordant l'autonomie nécessaire dans la réalisation de leur mission et de leur plan de développement, la gestion de leurs activités pédagogiques, la sanction des études et la gestion financière. De fait, il existe trois principaux mécanismes de reddition de comptes au Québec, à la suite de la modification de la Loi sur les établissements d'enseignement universitaire en 1995 et à l'adoption de la Loi sur l'administration publique (LAP) en 2000 (Bernatchez, 2009 ; CSE, 2008 ; Trottier & Bernatchez, 2005). Il s'agit du passage des administrateurs devant la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale, de l'évaluation de l'offre de formation universitaire par la Commission des universités sur les programmes créée par la CREPUQ (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec) et l'instauration d'un nouveau cadre de gestion avec la LAP, dans lequel l'accent est mis sur l'atteinte de résultats et une reddition de comptes plus accrue dans la fonction publique et parapublique. C'est dans la foulée de ces changements que l'État québécois va dorénavant associer davantage les étudiants et les entreprises au financement

des universités ; il accorde plus d'autonomie aux universités dans la gestion de leurs affaires, mais en retour celles-ci sont tenues à des résultats, en lien avec le financement alloué (CSE, 2008).

Mais, ces mécanismes de régulation qui s'apparentent à ceux de l'entreprise privée (Martin, 2016 ; Trottier & Bernatchez, 2005) sont critiqués par plusieurs observateurs qui estiment qu'ils s'appuient quasi exclusivement sur des indicateurs quantitatifs. Avec l'adoption de la loi sur l'administration publique en 2000 qui vise l'instauration d'une gestion axée sur les résultats dans les services gouvernementaux, ce sont les principes de la Nouvelle gestion publique (NGP) qui sont appliqués. Que ce soit pour ses origines ou pour les causes de son émergence, la NGP est loin de constituer une entité homogène, les auteurs ne semblant s'accorder que sur certains de ses principes : approche-client, performance, efficacité et réduction des coûts, décentralisation de pouvoirs et de responsabilités, gestion par les résultats, contrôle, évaluation, indicateurs, imputabilité et reddition de compte (Bezes, 2005 ; Garcia, 2008 ; Hood, 1991 ; Saussez & Lessard, 2009). Bezes (2005) conclut que la NGP a un statut ambigu, en ce sens qu'elle serait un ensemble hétérogène d'idées et de recettes inspirées de théories économiques et gestionnaires, « un puzzle doctrinal à vocation générique, c'est-à-dire susceptible d'être appliqué à tous les services administratifs quels qu'ils soient » (p. 28). Dans la perspective de la NGP, l'État ne se met pas vraiment en retrait ; au contraire, selon Dardot et Laval (2009), il est transformé « en une sorte de grande entreprise » (p. 11) soumise aux principes du néolibéralisme qui s'imposent comme « une nouvelle raison du monde » (p. 6). De l'autre côté, les pressions exercées sur les universités touchent aussi à l'autonomie, à la collégialité et à la liberté universitaire des professeurs. Car, de fait, la traditionnelle gestion collégiale des corps universitaires, tel que le décrivent Charle et Verger (2007), est remplacée progressivement par des modes de gouvernance importés du monde de l'entreprise. L'entrée de plus en plus de différentes parties prenantes surtout externes (entreprises, société civile, collectivités locales) dans les instances administratives des universités québécoises, participe justement de cette restriction de l'autonomie, de la collégialité et de la liberté universitaire des professeurs que certains groupes d'acteurs dénoncent.

Par ailleurs, la concurrence sur le marché universitaire local et mondial constitue un véritable défi pour de nombreuses universités qui se battent pour avoir les « meilleurs »

professeurs et les « meilleurs » étudiants. À partir de là, un besoin d'information sur la qualité des universités va s'imposer ; depuis quelques années, l'on remarque une certaine frénésie autour des classements nationaux et, surtout, internationaux des universités dans le monde. Au Canada par exemple, il y a le classement *Maclean's* pour les universités sur le plan national, tandis que sur le plan international, il y en a plusieurs dont deux sont devenus au fil des ans « les plus médiatisés, les mieux diffusés et les plus utilisés par les étudiants et les universités qui veulent les attirer » (Lacroix & Maheu, 2015, p. 32). Il s'agit de l'*Academic Ranking of World Universities* (ARWU) de la Shanghai's Jiao Tong University, publié depuis 2003, et du *Times Higher Education Supplement* (THES) publié depuis 2004. Bien que s'appuyant sur des critères souvent discutables pour évaluer les universités, la publication de ces classements internationaux n'influence pas moins les décisions et les conduites des divers acteurs directs ou indirects du monde universitaire : les universités, les étudiants et leurs parents, les gouvernements, les donateurs et les professeurs. Le principal grief qui est généralement fait à l'encontre de ces évaluations est leur caractère réducteur en regard de la complexité du monde de l'enseignement universitaire et de la mission respectueuse et particulière de chaque établissement (Lacroix & Maheu, 2015). Qu'à cela ne tienne. Des mécanismes d'assurance qualité sont mis en place pour évaluer la rentabilité des universités, ce qui a des répercussions sur le travail des universitaires qui deviennent de plus en plus des employés comme les autres. Ils sont évalués en fonction de leur productivité, laquelle se traduit par le nombre de subventions reçues<sup>17</sup>, le nombre d'étudiants qu'ils ont encadrés et gradués, le nombre d'articles publiés, la réputation des revues dans lesquelles ces articles ont été publiés, etc. Dans ce type de gouvernance, l'évaluation devient un instrument d'action politique (Lessard, 2014).

En contexte scolaire en général et universitaire en particulier, l'évaluation serait consubstantielle à l'institutionnalisation de l'école, selon Lessard (2014). Autrement dit, si les évaluations en milieu universitaire ne sont pas une émanation de la NGP, force est de constater qu'à la faveur des crises récurrentes de finances qui touchent souvent les universités depuis les années 1970-1980, la NGP a renforcé cette culture de la vérification, omniprésente dans les établissements d'enseignement supérieur. En tant que modèle de gestion qui se veut rationnel

---

<sup>17</sup> Voir Gingras (2012) pour de plus amples informations sur la concurrence chez les enseignants-chercheurs pour les subventions. Pour le caractère particulièrement anxiogène du mode d'évaluation de la recherche chez les chercheurs, on en a une belle représentation avec l'étude de Leclerc, Bourassa & Macé (2016).

(Lessard, 2014), la NGP est une doctrine prônant une forme de rationalisation technique de l'administration publique, et l'évaluation, chiffres à l'appui, devient un instrument de contrôle et de régulation de la qualité des services. L'évaluation dans ce cas, soutient Lessard (2014), joue un rôle central, entre autres dans l'établissement du diagnostic et dans l'analyse de la réalité à transformer, dans l'appréciation de l'écart entre le réel et l'idéal, et dans la recherche des solutions établies par des données dites probantes. Pour cet auteur, l'évaluation rationalise toutes les étapes de la planification stratégique et contribue à définir la ligne de conduite, le choix des solutions et des dispositifs. Élément important de la politique basée sur la preuve, l'évaluation serait l'outil privilégié pour identifier la ou les solutions à adopter, celles qui ont fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et dont les effets seraient incontestables (Lessard, 2014). À la faveur de la NGP, la légitimité de l'évaluation semble de plus en plus incontestée. En témoigne son recours dans tous les secteurs et la diversité de ses formes, ce qui a d'ailleurs poussé plusieurs auteurs à parler de « fièvre de l'évaluation » (Damon, 2009 ; Gingras, 2008).

Dans le cadre de la présente thèse, je m'intéresse plus particulièrement à l'évaluation des apprentissages des étudiants et à l'évaluation de la prestation d'enseignement. Je fais l'hypothèse que le contexte brossé ci-dessus influence les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires qui s'évaluent mutuellement, dans la mesure où les résultats de leurs évaluations sont devenus des ressources qui participent non seulement de la promotion sociale des différents acteurs, mais aussi pour les universités de vendre leur offre d'enseignement à l'échelle locale, nationale et internationale. Comme le soulignent Younès, Paivandi et Detroz (2017), l'évaluation ne peut pas être considérée simplement comme une description neutre et isolée de l'action pédagogique. Elle ne se ferait pas dans un « vide » socioculturel, mais s'inscrirait dans l'historicité des collectifs et des groupes qui les agissent, constituant une dynamique complexe et paradoxale d'explicitation et d'implicite sur « ce qui est » évalué, sur « qui » évalue et sur ce qu'on en fait. C'est pourquoi, font valoir ces auteurs, à côté des questions méthodologiques et pratiques que l'évaluation soulève, ce sont les considérations politiques et sociales, ainsi que son usage institutionnel qui se trouvent convoqués.

En somme, avec la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur l'évaluation se retrouve au cœur des relations des acteurs de la relation pédagogique. Il reste à regarder comment la recherche renseigne sur les évaluations en contexte universitaire, plus

précisément l'évaluation des apprentissages (faites par les enseignants universitaires) et l'évaluation de l'enseignement (prérogative des étudiants).

### 1.1.3 Un portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire

D'entrée de jeu, plusieurs constats peuvent être faits à propos des évaluations en contexte universitaire. D'abord, les travaux sur l'enseignement supérieur en général, et en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluation, ne sont pas nombreux. La plupart des recherches dans le champ de l'éducation se penchent plus souvent sur les paliers primaire et secondaire. Ensuite, les publications relatives à l'évaluation en contexte universitaire proviennent majoritairement de la littérature anglo-saxonne. Pour accéder à des publications francophones, c'est du côté d'équipes de chercheurs belges, françaises, canadiennes et suisses qu'il faut aller chercher. Enfin, il semble ne pas y avoir d'études qui analysent concomitamment les deux objets d'évaluations, encore moins qui examinent l'influence de ces évaluations mutuelles sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires. De fait, l'on peut supposer que leurs évaluations mutuelles constitueraient des moments forts dans la réalisation quotidienne de leurs activités pédagogiques.

Pour réaliser la présente recension, certaines revues francophones ont été dépouillées, notamment la revue *Mesure et évaluation en éducation*, ainsi que de nombreuses revues anglophones telles que *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *Studies in Higher Education*, *The Canadian Journal of Higher Education*, *British Journal of Educational Psychology*, *The Chronicle of Higher Education*, etc. Des banques de données qui donnent accès à une multitude de revues, telles *ERIC*, ont également été consultées. Des articles ont été trouvés aussi à l'aide de différents moteurs de recherche, notamment *Google Scholar*. Enfin, d'autres types de banques comme *Érudit* ont été également visités afin de consulter des thèses en relation avec les évaluations en contexte universitaire<sup>18</sup>. Les mots clés ayant servi pour la recherche des publications pertinentes sont les suivantes : *Universities*, *Higher Education*, *Evaluation*,

---

<sup>18</sup> Une veille scientifique a été mise en place en vue de rester informé sur les différentes publications récentes dans le domaine de l'évaluation en contexte universitaire. Ainsi, depuis l'automne 2015, j'ai créé un compte en ligne sur le site de Taylor & Francis Online et Google Scholar, en vue de me tenir au fait des dernières publications dans le domaine de l'évaluation. D'où le caractère récent de plusieurs des articles proposés dans le présent portrait de la recherche.

*Classroom Communication, Faculty-Student Relationship, notes, université, relations professeur-étudiants.*

Un constat qu'il convient de faire, c'est que les recherches dans le champ de l'évaluation en contexte universitaire majoritairement questionnent soit les thématiques (formes, outils et modèles d'évaluation; effets de l'évaluation sur les acteurs, les dispositifs et les institutions; expertise des évaluateurs; approches comparées en évaluation), soit les objets (évaluation des apprentissages/compétences; évaluation des enseignements, des formations et des programmes; évaluation de la recherche et des chercheurs; évaluation institutionnelle et évaluation de la qualité). Dans le cas de la présente étude, je choisis d'entrer par les objets, et plus spécialement l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des enseignements, étant entendu que c'est sur l'influence de ces deux objets d'évaluation sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires que je m'interroge. Pour autant, cette entrée par les objets est loin de faire le deuil des thématiques soulevées plus haut, dans la mesure où celles-ci semblent transversales à tout objet d'évaluation. Cela dénote plutôt d'un choix de convenance en vue de présenter plus aisément les recherches convoquées dans cette recension. C'est ce souci d'ordre organisationnel qui me conduit à présenter dans un premier temps, les recherches en lien avec l'évaluation des apprentissages des étudiants (faite par les enseignants), et dans un second temps, celles qui concernent l'évaluation de l'enseignement (faite par les étudiants).

### **1.1.3.1 Les recherches centrées sur l'évaluation des apprentissages des étudiants**

L'évaluation des apprentissages des étudiants, à en croire Allal (2013), concernerait en général non seulement les connaissances et les compétences acquises par les étudiants à la fin de la formation, mais également, dans certains cas, les démarches d'apprentissage des étudiants, leurs postures, leurs attitudes, etc. Qualifiée très souvent dans la littérature anglophone d'*Assessment* (Chatel, 2008), elle peut être considérée selon Blais et ses collègues comme

[...] en quelque sorte un jugement porté sur les compétences des étudiants, étant donné certaines tâches à accomplir, en vue d'une prise de décision éclairée. Ce jugement dépend de la qualité et de la quantité des informations recueillies, de l'efficacité des instruments de recueil et de la nature des différentes tâches à accomplir (1997, p. 12).

Vu sous cet angle, l'on peut soutenir que l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire est une dimension inhérente à l'institution dont les exigences à l'égard des enseignants a toujours été, entre autres, de porter un jugement sur les acquis des étudiants. Le principe donc de l'évaluation semble indiscutable, le problème relevant plutôt, comme dirait Lessard (2014), de son statut et de sa légitimité qui ont varié dans le temps.

Dans cette sous-section, je relève trois tendances essentielles qui semblent se démarquer dans la recherche sur l'évaluation des apprentissages des étudiants : (1) les recherches axées sur les dispositifs et pratiques d'évaluation et leurs effets sur l'apprentissage ou l'enseignement; (2) les recherches axées sur les liens entre enseignement, apprentissage et évaluation; plus spécialement, ces recherches vont mettre en lumière les types d'évaluation à privilégier dans la perspective de soutien des apprentissages et de soutien pédagogique à l'endroit des enseignants; (3) les relations entre technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur.



## ***Sur les dispositifs et pratiques d'évaluation et leurs effets sur l'apprentissage ou l'enseignement***

Les dispositifs et pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur et l'étude de leurs effets sur les acteurs ont toujours intéressé les chercheurs et les praticiens, comme il a été souligné par le 30<sup>e</sup> Colloque de l'ADMEE-Europe (2018). Cet intérêt pour les effets de l'évaluation sur les apprentissages et l'enseignement a été particulièrement scruté à la suite du phénomène de massification (démocratisation de l'accès à l'université) dans la plupart des pays au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, lorsque des critiques vont s'élever à l'échelle internationale pour dénoncer les inégalités dans l'accessibilité et la réussite dans l'enseignement supérieur en général et, dans l'université en particulier. Derrière ces critiques, l'évaluation semble principalement visée, en ce qu'elle participe de ce que Bourdieu et Passeron (1970) en France ont appelé la reproduction sociale<sup>19</sup>. Présentée comme un outil de tri social (Lemay, 2000 ; Magnan & Vidal, 2015), elle reproduirait les inégalités sociales et culturelles, lesquelles sont transformées en inégalités scolaires présentées à leur tour comme légitimes. Cela a conduit certains auteurs à parler de démocratisation inachevée dans le cas du Québec (Dandurand, 1990) ou, de façon générale, de démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur (Maroy & Van Campenhoudt, 2010 ; Merle, 2000) pour relever que l'accès aux filières universitaires prestigieuses reste encore plus facile pour les classes aisées (Chenard, Francoeur & Doray, 2007).

De nombreuses recherches à la suite de ces critiques questionnent les dispositifs et les pratiques d'évaluation mis en place, dans une perspective de soutien aux apprentissages et à l'enseignement. Plusieurs de ces études publiées majoritairement dans des revues anglo-saxonnes cherchent à examiner les effets de l'évaluation sur les apprentissages des étudiants, donc sur la réussite universitaire des étudiants (Day, Van Blankenstein, Westenberg & Admiraal, 2018; James & Casidy, 2018; Kaur, Noman & Awang-Hashim, 2018; Li & Gu, 2018; Lynam & Cachia, 2018; Marton & Säljö, 1976; Ramsden & Entwistle, 1981; Scalise, Douskey & Stacy, 2018; Watkins, 1984; York *et al.*, 2000). Par exemple, l'étude de Marton et Säljö (1976) s'intéresse aux pratiques d'évaluation et leurs effets sur les apprentissages réalisés par des étudiants de première

---

<sup>19</sup> Les chercheurs ont largement mobilisé en éducation le concept bourdieusien de reproduction sociale, lequel concept désigne un mécanisme suivant lequel les inégalités sociales induites par les caractéristiques socioéconomiques, culturelles et familiales deviennent des inégalités scolaires pour ensuite se transformer en inégalités sociales lorsque l'individu s'insère sur le marché du travail. Bref, le rang social de l'individu est tributaire de celui de ses parents qu'il conserve au long de sa trajectoire scolaire et professionnel.

année de l'Université de Göteborg en Suède. L'hypothèse centrale des auteurs est que l'objet de l'attention d'une personne durant l'apprentissage peut varier de manière qualitative, c'est-à-dire que cette attention peut être soutenue ou peu soutenue. Une manipulation expérimentale est faite sur un échantillon de 40 étudiants répartis en deux (02) groupes de 20. Les auteurs ont demandé aux étudiants – sans leur donner à l'avance des directives quant à ce qu'ils étaient censés apprendre du texte – de lire trois extraits de chapitres d'un livre et de répondre à quelques questions sur le contenu de chacun d'eux. Au premier groupe d'étudiants (*Surface Level-group*), il a été posé des questions qui demandaient juste de reproduire, c'est-à-dire de rappeler plus ou moins exactement ce qui a été dit dans les textes. Le deuxième groupe d'étudiants (*Deep Level-group*) a reçu des questions qui visaient une compréhension plus approfondie des textes. Une entrevue semi-structurée a également été menée pour recueillir des données introspectives en lien avec l'effet de la manipulation expérimentale sur le niveau d'appréhension des textes. Enfin, une mesure de rétention a été effectuée après environ 45 jours : toutes les questions ont été à nouveau posées à tous les étudiants. Les auteurs arrivent à la conclusion qu'en plus de fournir une preuve supplémentaire des différences qualitatives dans l'apprentissage, l'expérience a montré que les étudiants adaptaient leur façon d'apprendre à ce qui était exigé d'eux pour l'évaluation. Ceux-ci apprendraient en fonction des questions qui leur sont posées. Finalement, l'attitude étudiante tendrait donc à ne pas être la même avec le changement de contexte.

Cette étude de Marton et Säljö, quoique pionnière en la matière, présente un certain intérêt, même s'il convient de la confronter au contexte actuel. Ensuite, même si cette étude a été réalisée en Suède (et donc il faut en faire ici au Québec), elle présente malgré tout un certain intérêt dans la mesure où elle pointe vers un rapport stratégique au savoir, à l'instar des autres recherches précédemment citées. Enfin, il faut souligner qu'en ne cherchant qu'à indexer les effets des pratiques d'évaluation sur l'apprentissage, elle ne saurait permettre de contrôler tous les aspects de l'apprentissage et donc propose une conception étroite de l'apprentissage. De fait, l'étude passe sous silence la logique des principaux acteurs de la relation pédagogique dans les pratiques évaluatives. Ainsi, même si ces deux études lient la qualité des apprentissages des étudiants à la situation pédagogique, elles semblent occulter certains éléments importants qui dépassent cette seule situation et relevant des interactions formelles ou informelles entre étudiants et enseignants.

L'étude de Lynam et Cachia (2018) auprès d'étudiants de premier cycle dans une faculté de psychologie d'une université anglaise s'inscrit dans la même veine que toutes ces études qui font valoir l'impact du type d'évaluation sur la qualité des apprentissages des étudiants. Dans cette étude qualitative, Lynam et Cachia ont donc cherché à appréhender les perceptions de 23 étudiants (4 étudiants et 19 étudiantes) en psychologie sur le rôle des évaluations dans l'enseignement supérieur et comment celles-ci affectent leur apprentissage. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique inductive expérientielle. Deux ensembles de facteurs ont été identifiés comme affectant l'apprentissage des étudiants. Le premier concerne des facteurs pédagogiques comprenant deux sous-thèmes (la rapidité d'exécution et le type d'évaluation), et le second thème qui concerne les facteurs étudiants comprenant deux sous-thèmes (la maturité scolaire et les émotions). Par exemple, le type et le calendrier des évaluations ont des effets sur l'apprentissage des étudiants. Le niveau de prévisibilité de l'évaluation influence leur approche d'apprentissage.

Certaines études vont regarder l'impact des évaluations sur l'amélioration des apprentissages par le biais de l'amélioration de l'enseignement. C'est ainsi que dans un article, Scalise, Douskey et Stacy (2018) analysent comment les données obtenues à partir d'évaluations en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques pourraient être utiles pour la prise de décisions pédagogiques, par exemple, pour mieux soutenir les résultats d'apprentissage réussis dans l'enseignement postsecondaire. Un essai clinique randomisé (ECR) de trois groupes a été sélectionné pour l'étude, avec des évaluations prétest, à mi-parcours et post-cours. Les conditions de traitement et de comparaison pour les trois groupes consistaient à : (i) utiliser un ensemble de devoirs standard utilisé précédemment pour le cours avec rétroaction aux questions (condition de comparaison) ; (ii) substituer des questions conceptuelles aux devoirs des étudiants (condition conceptuelle) ; (iii) ajouter à cette différenciation d'instruction en fournissant des informations au niveau Perspectives (condition différenciée). Les auteurs concluent qu'en mettant l'accent sur les gains d'apprentissage des étudiants, à travers les approches adoptées dans leur étude, cela peut fournir une amélioration de leur apprentissage de même que l'efficacité des nouvelles interventions pédagogiques.

Il se trouve aussi du côté des écrits francophones des études se penchant sur les caractéristiques des pratiques d'évaluation et leurs impacts sur les démarches d'apprentissage des

étudiants. Par exemple, dans un rapport réalisé à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, Romainville (2006) s'appuie sur diverses études et des entretiens pour s'interroger, entre autres, sur les pratiques d'évaluation en cours à l'université et cherche à en dégager les traits dominants. L'auteur pointe d'abord la charge de travail de l'enseignant-chercheur qui serait alourdie par l'évaluation en raison principalement de la massification, de la modularisation et de la semestrialisation, ce qui conduirait les enseignants à évaluer davantage la mémorisation au sein des grands groupes de premier cycle. Ensuite, il soutient que les pratiques d'évaluation seraient peu standardisées, du fait de la nature de l'évaluation (terminale *vs* continue), des spécificités disciplinaires. Ces pratiques seraient également normatives dans la mesure où elles s'attachent principalement, selon l'auteur, à classer les étudiants les uns par rapport aux autres plutôt qu'à mesurer les compétences qu'ils ont acquises en fonction d'objectifs explicites de formation<sup>20</sup>. Ce serait l'effet « *Posthumus* » qui consisterait pour un enseignant en une tendance à ajuster le niveau de son enseignement et de son évaluation de façon à conserver d'année en année à peu près la même distribution gaussienne de ses notes. Enfin, du fait que seule une minorité d'étudiants se retrouve au sein du groupe de tête et que les performances moyennes soient dorénavant considérées comme médiocres, l'évaluation normative, par cette forme de distribution, crée ce que l'auteur appelle un « bien rare ». Ce type d'évaluation amènerait une majorité d'étudiants à ne pas être satisfaits de leurs résultats<sup>21</sup>. En définitive, Romainville estime que ce tableau des pratiques actuelles d'évaluation en cours à l'université « est inquiétant car les étudiants sont véritablement pilotés par les exigences de l'évaluation » (p.38). Pour lui, les étudiants seraient à l'affût de ce qui leur sera demandé aux examens et auraient tendance à y adapter leur manière d'étudier.

Abondant dans le même sens, Blais et ses collègues (1997) ont mené une enquête portant sur les caractéristiques des pratiques et des perceptions de l'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Il s'agit d'un questionnaire administré

---

<sup>20</sup> Pour Roegiers (2012), la visée normative consiste à interpréter en référence à une norme, à des critères ou des valeurs. Dans cette veine, un objet, un événement ou un résultat peut être déclaré « bien », « bon », « attendu », etc.

<sup>21</sup> Cette idée qui veut qu'une infime minorité d'étudiants soit en tête et que la grande majorité se trouve dans le groupe moyen est fortement remise en question par certaines études qui indiquent que la surnotation qui se développe de plus en plus dans les universités laisse plutôt voir une sorte de nivèlement par le bas, surtout dans plusieurs universités nord-américaines (cf. Côté & Allahar, 2010).

auprès de 643 enseignants universitaires et d'entretiens auprès de plusieurs échantillons d'enseignants et d'étudiants. Les résultats suggèrent une situation plutôt paradoxale relative à un décalage entre les objectifs déclarés des enseignements et les pratiques d'évaluation mises en œuvre. Une majorité de professeurs (57 %) considèreraient qu'ils ne subissent pas de contraintes quant à la façon d'évaluer les étudiants, et 75 % utiliseraient la même méthode, soit l'examen final écrit. Seulement 5 % des enseignants universitaires recourraient à l'examen oral et 2 % au dossier d'apprentissage qui pourrait permettre une évaluation formative. La standardisation des modes d'évaluation, selon les auteurs de l'étude, serait loin d'être une bonne pratique. De fait, le mode d'évaluation déterminerait la façon d'enseigner et la façon d'étudier, ce qui impliquerait que les étudiants risquent d'adapter leurs stratégies comme si l'examen était une fin en soi.

Ailleurs, dans un article rendant compte d'une recherche mixte conduite auprès d'étudiants et d'enseignants dans quatre universités, Fernandes, Fialho et Barreira (2017) proposent une problématisation des pratiques d'évaluation des apprentissages proche de l'étude de Blais et ses collègues (1997). Dans leur recherche portant sur l'enseignement supérieur au Portugal et au Brésil, ils analysent les représentations des étudiants et des enseignants au sujet de l'évaluation. L'étude fait valoir que la modalité d'évaluation la plus courante est l'évaluation sommative, orientée vers la moyenne de l'ensemble des notes de l'évaluation et la certification des étudiants, tandis que l'évaluation formative est plutôt résiduelle et presque confinée aux cours de nature plus pratique. Les auteurs concluent que la nature du travail pédagogique peut générer des environnements où l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage sont étroitement liés et organisés en vue de soutenir et d'améliorer la qualité de ce qui est appris. Cette recherche confirme l'importance de la distribution systématique et délibérée de la rétroaction aux étudiants et l'utilisation de l'évaluation formative pour promouvoir des processus d'apprentissages plus significatifs chez les étudiants. Ces résultats alimentent la discussion autour de l'évaluation au service de l'apprentissage.

Pratiquement dans la même veine, un article de Monney et Fontaine (2016) présente les résultats d'une recherche qui s'intéresse aux fonctions et aux démarches présentes dans la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez 42 finissants d'un Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) dans une université québécoise. Les résultats issus de l'enquête selon la méthode de l'évocation hiérarchisée mettent en évidence que

l'évaluation ayant comme fonction la régulation de l'apprentissage fait partie du noyau central de la représentation sociale. Cependant, pour s'adapter à la réalité de la salle de classe, la régulation se fait encore dans une démarche avant tout sommative et vise principalement la certification. Les auteures proposent, en conclusion, une réflexion autour de l'idéal théorique qu'est l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et de son adaptation à la réalité en salle de classe.

Que retenir de toutes ces études qui viennent d'être citées ? Elles présentent un grand intérêt dans la mesure où elles renseignent sur les manières d'évaluer des enseignants à travers leurs pratiques évaluatives, les représentations des étudiants comme des enseignants universitaires relativement à l'évaluation et les stratégies d'apprentissage des étudiants. Cependant, elles laissent plusieurs éléments dans l'ombre. Par exemple dans une étude comme celle de Blais et ses collègues (1997), on ne dit pas ce qui sous-tend les pratiques d'évaluation standardisées adoptées par les enseignants ; l'étude n'indique pas si cette standardisation des pratiques évaluatives est influencée par les étudiants ou par autre chose. Pourquoi, par exemple, les enseignants en viennent-ils à retenir l'examen écrit ? Serait-ce parce que c'est plus facile à corriger ou pour faire selon les usages consacrés ? Un entretien avec ces enseignants pour savoir ce qui sous-tend cette pratique aurait été probablement d'un certain intérêt. La même critique pourrait être adressée aussi aux autres études. Notamment, on pourrait reprocher au rapport proposé par Romainville (2006) son caractère prescriptif<sup>22</sup> qui dit plus ce que devraient être les pratiques évaluatives que ce qu'elles sont sur le terrain. Ensuite, le rapport aborde de façon cloisonnée les pratiques évaluatives des enseignants et les conceptions de l'apprentissage des étudiants, occultant ce qui passe dans les processus relationnels entre les acteurs concernés par la relation pédagogique. Enfin, Romainville souligne le caractère hétérogène et normatif des évaluations, mais sans pour autant l'expliquer.

Probablement pour toutes ces raisons, plusieurs études se proposent d'examiner aussi la problématique de l'évaluation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire de façon décroisée, c'est-à-dire en mettant en exergue les liens à établir entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

---

<sup>22</sup> Le caractère prescriptif réside dans le fait que le chercheur dans ses conclusions cherche, comme le dirait Roegiers (2012), à émettre une recommandation, un ordre, un conseil ou à indiquer avec précision ce qui est exigé, voire imposé, ou encore à conseiller formellement, de manière plus ou moins déguisée.

### ***Sur l'analyse des liens entre enseignement, apprentissage et évaluation dans la formation***

Certaines publications, principalement des ouvrages, tentent de faire une synthèse des liens entre enseignement, apprentissage et évaluation dans la formation universitaire. L'on remarque par exemple que l'ouvrage publié sous la direction d'Annoot et Fave-Bonnet (2004), malgré son sous-titre *Enseigner, apprendre, évaluer*, comporte un seul chapitre portant sur l'évaluation des apprentissages des étudiants, rédigé par Michaut (2004). Ce dernier analyse les facteurs individuels (variables sociodémographiques, conditions de vie, scolarité antérieure, manière de s'intégrer aux normes universitaires) qui influencent la réussite aux examens du premier cycle dans les universités françaises, ainsi que les variations interuniversitaires des taux de réussite. Pour ce faire, un questionnaire a été administré en cours d'année (février-mars) à 1818 étudiants inscrits en 1997-1998 en première année de DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) dans trois sites universitaires et trois filières : Administration économique et sociale (AES), Psychologie et Sciences de la Vie-Sciences de la Terre. Ont été également recueillis les résultats des étudiants aux deux sessions d'examens (mai-juin et septembre). L'auteur conclut que les différences de résultats entre les universités dépendraient des pratiques pédagogiques des enseignants mais surtout de leur niveau d'exigence lors des évaluations finales.

Certes, c'est une étude très intéressante pour comprendre les facteurs influençant la réussite des étudiants aux examens, mais elle n'examine pas de façon générale, à l'instar des études relevées plus haut, les caractéristiques des pratiques d'évaluation et leurs effets sur l'apprentissage des étudiants. De même, le choix méthodologique que l'auteur fait en s'appuyant uniquement sur des questionnaires et des résultats d'examens ne laisse aucune place aux points de vue des acteurs concernés au plus près par ses conclusions, à savoir les enseignants. Au lieu de cela, c'est la logique du chercheur qui est mise de l'avant-plan.

Néanmoins, aussi bien à travers des publications anglo-saxonnes que celles francophones, de récentes études (Allal, 2013 ; Fagnant, Etienne, Mottier Lopez & Hindryckx, 2017 ; McLean, 2018 ; Whatelet & Vieillevoye, 2013 ; Wu & Jessop, 2018 ; Zhang & Zheng, 2018 ;) soulignent les transformations des conceptions et/ou des pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur, induisant une diversification des formes d'évaluation. Selon Vantourout, Goasdoué et Romainville (2013), l'évaluation des étudiants, principalement de nature certificative, tendrait de

plus en plus « à innover en prenant en compte les difficultés rencontrées par les étudiants, en développant des formes d'accompagnement méthodologique, en installant des contextes d'étude ouverts à l'évaluation formative jusqu'alors peu répandue dans l'enseignement supérieur » (p. 9). En clair, ces études vont mettre de l'avant l'importance de l'évaluation formative et l'implication de l'étudiant dans son évaluation.

Dans son étude par exemple, Allal (2013) part de la thèse centrale que « l'évaluation des [apprentissage] des étudiants peut constituer un pont constructif entre les processus d'apprentissage des étudiants (qui sont la finalité de la formation) et les processus d'enseignement (qui en sont le moyen) » (p. 24). L'auteure explicite les transformations actuelles des conceptions et des pratiques de l'évaluation dans la formation universitaire, notamment la formulation et la communication des objectifs, les situations d'évaluation « authentiques », le développement de l'évaluation formative, la co-régulation et l'*Assessment as learning*. Elle présente huit transformations au point de vue des conceptions et des pratiques de l'évaluation dans la formation universitaire qui pourraient avoir des champs d'application variables selon les étapes d'un cursus de formation universitaire. Ensuite, quatre exemples concrets de pratiques innovantes d'évaluation mises en œuvre dans quatre facultés de l'Université de Genève sont présentés : stations d'évaluation formative à la Faculté de médecine (1) ; évaluation par portfolio à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2) ; évaluation par étude de cas à la Faculté des sciences sociales et économiques (3) ; un examen oral de fin d'études dans la Faculté des lettres (4). En bout de ligne, l'auteure soutient que ces exemples de pratiques d'évaluation peuvent être bénéfiques pour apprécier les apprentissages des étudiants. En même temps, elle reconnaît également les difficultés qui se dressent quant à la mise en place de ces transformations. Des phénomènes tels que l'accroissement du nombre d'étudiants, particulièrement au premier cycle, favorisent « le recours à des pratiques d'évaluation sommaires et économiques (notamment par questions à choix multiples) qui laissent peu de place à l'authenticité et à la réflexion métacognitive » (p. 38). De même, la semestrialisation et la modularisation des études auraient multiplié le nombre d'évaluations à effectuer et provoqué le morcellement des procédés de contrôle. Pour toutes ces raisons, estime Allal (2013), c'est la politique-même de l'évaluation des apprentissages des étudiants qu'il faudrait revoir en l'élevant à une échelle dépassant l'unité de formation (cours, séminaire, etc.) dont chaque enseignant est seul garant.



C'est dans cette même tendance qu'on pourrait lire l'étude de McLean (2018) qui cherche à reconceptualiser l'évaluation et l'apprentissage en tant que processus intégré et dialogique. Situées dans un cadre socioculturel, les expériences d'universitaires et d'étudiants d'une université australienne ont été examinées pour comprendre comment ces acteurs envisagent et participent à l'évaluation formative visant à soutenir l'apprentissage. Des entretiens semi-structurés et des analyses de documents ont été utilisés pour étudier l'expérience vécue, les significations individuelles et le contexte des participants. Les résultats montrent que les universitaires et les étudiants accordent une grande importance au dialogue en tant qu'instrument de confiance et de pouvoir pour renforcer les capacités des apprenants par le biais de l'évaluation, et que la familiarité des universitaires avec leur apprentissage individuel renforce la confiance des étudiants en l'intégrité et la fiabilité de l'évaluation. Cette étude contribue à la compréhension de l'apprentissage et de l'évaluation en proposant sa reconceptualisation en un tout intégré et dialogique dans l'optique d'un point de vue socioculturel du vécu et du contexte. Il est important de noter que l'étude suggère que la conception des expériences d'apprentissage envisagées en matière d'évaluation peut également faciliter l'élaboration de dispositions spécifiques en matière de réflexion et d'intégration des étudiants en tant qu'apprenants et futurs citoyens.

Whatelet et Vieillevoye (2013) analysent l'évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. À travers la présentation et l'évaluation du dispositif d'évaluation développé dans le cadre du projet « Passeports pour le Bac » (premier cycle universitaire en Belgique), elles s'intéressent à la problématique de la transition souvent difficile entre le secondaire et le supérieur. Après avoir fait une riche synthèse d'écrits portant sur l'évaluation formative et sur les rétroactions dans l'enseignement supérieur, les deux auteures mettent en emphase le nécessaire développement de l'autorégulation dans l'enseignement supérieur, avec comme objectif d'assurer l'autonomie de l'étudiant. Les « Passeports » se présentent sous forme de questions à choix multiples afin de les soumettre simultanément à un grand nombre d'étudiants tout en permettant une correction et une remise rapide de résultats aux étudiants très rapides. Deux types de Passeports d'évaluation formative sont proposés aux étudiants : les Passeports disciplinaires (mathématiques, biologie, chimie, physique) et les Passeports transversaux qui mesurent une compétence générique (c'est-à-dire la compréhension en profondeur d'un texte en sciences humaines). 70 000 Passeports ont été complétés au début de l'année 2011-2012 par 6 000 étudiants inscrits en première année dans les trois universités belges

de l' « Académie Louvain »<sup>23</sup> et environ 25 équipes pédagogiques (composées de professeurs, chargés de cours et coordinateurs pédagogiques, assistants) participent activement au projet. Les Passeports transmettent aux étudiants des résultats concernant leurs niveaux de compétences et aux équipes pédagogiques une analyse globale des résultats de l'ensemble du groupe.

L'étude de Whatelet et Vieillevoye, si elle met en exergue l'importance de l'évaluation formative et de la rétroaction pour les acteurs du projet Passeports, occulte quelque part le caractère continu de l'évaluation formative, en ce sens que le projet n'est proposé aux étudiants qu'en début d'année. Si les équipes pédagogiques procèdent à « une analyse globale des résultats de l'ensemble de leur groupe d'étudiants » (p. 63) en vue de disposer d'une photographie des acquis de ce groupe, l'on pourrait se demander ce que plus particulièrement les étudiants font des résultats et de la rétroaction qui leur sont transmis. De plus, le questionnaire proposé dans le cadre de ce projet ne permet pas d'analyser les points de vue croisés des différents acteurs de la relation pédagogique.

Dans la foulée de l'analyse des dispositifs innovants d'évaluation, il convient de souligner aussi la publication de plus en plus de recherches centrées sur les relations entre les technologies et l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

### ***Sur les relations entre technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur***

Depuis quelques décennies, l'enseignement supérieur et, de façon particulière les universités, vit des mutations diverses, notamment des mutations curriculaires importantes (Burton, Blais & Giles, 2013). La valorisation des acquis de l'expérience et l'usage des Technologies de l'information et de la communication (TIC) par exemple favorisent l'accès des établissements d'enseignement supérieur à un public plus large et hétérogène. Ces mutations conduisent les universités à développer l'usage des TIC, à travers l'enseignement sur mesure, à distance, les campus virtuels, etc. Les universités ont toutes des plateformes numériques d'enseignement leur permettant d'offrir aux étudiants et aux enseignants des dispositifs

---

<sup>23</sup> L'Académie universitaire Louvain était un regroupement de trois universités catholiques belges francophones entre 2004 et 2015, à la suite de la réforme de l'enseignement supérieur (Processus de Bologne) : Facultés universitaires Saint-Louis de Bruxelles, Université de Namur et Université catholique de Louvain.

d'enseignement dits « hybrides »<sup>24</sup>. Burton, Blais et Gilles (2013) soulignent que si les TIC n'ont encore pas transformé radicalement la façon dont les enseignants du supérieur évaluent leurs étudiants, les dispositifs qui se mettent de plus en plus en place participent à des modifications en profondeur des pratiques d'évaluation en raison d'une massification des étudiants combinée à une réduction de moyens. Se fondant sur une enquête européenne, *HySup*, menée dans le cadre du programme *Erasmus*, ces auteurs se proposent d'évaluer les dispositifs hybrides et d'examiner la valeur ajoutée des technologies de l'évaluation à l'enseignement supérieur. Dans une première partie, ils élaborent une typologie de ces dispositifs selon leurs caractéristiques pédagogiques, matérielles et organisationnelles. L'identification de 14 composantes et l'emploi d'outils statistiques ont permis aux auteurs d'élaborer une typologie comprenant sept types de dispositifs. Ensuite, les auteurs s'interrogent sur les apports et les spécificités des technologies dans les pratiques d'évaluation des enseignants. Un des constats que les auteurs font, c'est que l'évaluation des apprentissages demeure le parent pauvre des préoccupations de ceux qui s'aventurent à intégrer les technologies à leurs activités d'enseignement<sup>25</sup>.

Malgré cette difficulté constatée de l'intégration des TIC dans l'évaluation des apprentissages, des études (notamment Deeley, 2018 ; Zheng & Bender, 2018) indiquent que les technologies peuvent être bénéfiques pour faciliter une évaluation efficace pour l'apprentissage et la rétroaction dans l'enseignement supérieur. Par exemple, l'étude de Deeley basée sur la littérature et des données empiriques, menée dans une université écossaise, examine et évalue de manière critique une sélection de différentes méthodes technologiques spécialement sélectionnées pour leur adéquation avec l'évaluation des pratiques d'apprentissage et leur potentiel d'amélioration.

En somme, les principales tendances des études sur l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire génèrent une quantité impressionnante d'informations, notamment en ce qui concerne les dispositifs et les pratiques d'évaluation, les liens entre enseignement, évaluation

---

<sup>24</sup> Les dispositifs hybrides font intervenir à la fois des phases d'enseignement en présentiel (dans lesquelles les étudiants réalisent des apprentissages lors de séances de cours dispensés au sein des locaux en compagnie d'un formateur) et des phases d'activités à distance (les étudiants réalisent des activités en dehors des séances de cours en présentiel).

<sup>25</sup> Par exemple, dans deux ouvrages que j'ai consultés portant sur les relations entre TIC et pédagogie universitaire (Karsenti & Larose, 2001 ; Massou & Lavielle-Gutnik, 2017), l'on remarque que parmi les chapitres proposés par ces ouvrages, il n'y a rien qui porte sur les pratiques évaluatives des enseignants universitaires.

et apprentissage, et enfin les liens entre l'évaluation et les technologies de l'information et de la communication. Plus précisément, ces recherches visent majoritairement à analyser les effets des évaluations sur l'amélioration à la fois des apprentissages (pour les étudiants) et des enseignements (pour les enseignants et les accompagnateurs pédagogiques). Il en va de même pour les recherches centrées sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Comme on le verra à la suite du point 1.1.3.2, celles-ci seront orientées vers les effets de l'évaluation sur la qualité des enseignements, et plus généralement des programmes universitaires offerts.

### **1.1.3.2 Les recherches centrées sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants**

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (ci-après EEE), contrairement à l'évaluation des apprentissages, a été largement documentée par les recherches en pédagogie universitaire, plus particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques psychométriques de la mesure issue de cette méthode (Detroz & Verpoorten, 2017). Elle désigne « les procédures par lesquelles les étudiants prennent part au jugement porté sur des cours ou des enseignements spécifiques, attribués à des enseignants ou à des équipes d'enseignants au sein d'un programme ou d'une formation » (Romainville et Coggi, 2009, p. 13). Cette démarche, comme le soulignent Younès, Paivandi et Detroz (2017), est devenue une norme institutionnelle dans un nombre croissant d'universités à travers le monde. Cependant, il n'en a pas toujours été ainsi. Selon plusieurs, la première EEE a été faite au début du XX<sup>e</sup> siècle (1925) dans le *Confidential Guide on Teaching* de l'Association des étudiants de l'Université de Harvard (États-Unis). Depuis, la pratique a gagné au fur et à mesure les universités américaines, canadiennes, notamment québécoises. Par exemple, Seldin (1993) a étudié l'évolution de l'implémentation de l'EEE dans 600 collèges américains et rapporte que 29 % d'entre ces établissements pratiquaient l'EEE en 1973, 68 % en 1983 et 86 % en 1993. Au Québec, Fontaine (2009) retient que la pratique est aussi admise et intégrée dans l'ensemble du système universitaire québécois depuis les années 1970. Mais elle rappelle qu'il y a peu d'uniformité dans les politiques d'EEE dans les universités québécoises, à l'exception de l'utilisation d'un questionnaire pour collecter l'opinion des étudiants. Aujourd'hui, l'EEE est une pratique admise et intégrée dans les institutions universitaires nord-américaines et dans celles des pays de l'OCDE.

D'emblée, il convient de souligner que pendant longtemps, de nombreuses études vont s'atteler non seulement à questionner la validité de l'EEE, mais aussi à souligner les tensions et les paradoxes qui la caractérisent, particulièrement en ce qui a trait à ses visées (Bedin, 2009; Bernard, 2011; Bernard, 1992; Bernard, Postiaux & Salcin, 2000; Centra, 1993; Crawford & Shutler, 1999; Detroz, 2008; Doyle, 1983; Fontaine, 2009; McKeachie, 1979; Murray, 1984; Poissant, 1996; Younès *et al.*, 2013; Younès, 2009). De fait, les chercheurs dans le champ de l'EEE pointent des tensions et des contradictions entre la visée formative (recueil d'informations permettant à l'enseignant d'améliorer son enseignement) et celle administrative ou de contrôle (soulevant de larges controverses, notamment en ce qui concerne la place des étudiants dans le processus), ce qui amène par exemple certains chercheurs à parler de ces visées en termes de paradoxes (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Younès *et al.*, 2013). Au côté de ces deux visées, les auteurs soulignent aussi une visée scientifique et une visée marketing ou chalandage (Segueda & Morrissette, 2013). Si la visée scientifique de l'EEE permet de documenter les savoirs en la matière, la visée marketing (qui s'observe essentiellement dans les universités anglophones) cherche en revanche à attirer la clientèle étudiante en lui fournissant des informations en vue du choix des cours. Pour Younès et ses collègues (2013), l'histoire même de l'EEE est jalonnée de ce paradoxe entre la visée formative et celle administrative ou de contrôle. Cette dernière se serait imposée dans les années 1980, dans le contexte des compressions budgétaires liées à la conjoncture économique.

Dans la suite, je propose d'appréhender trois tendances actuelles des recherches en matière d'EEE : (i) des recherches qui questionnent le statut et la légitimité des principaux évaluateurs dans l'EEE, à savoir les étudiants; (ii) celles qui s'intéressent aux effets de l'EEE sur les différents acteurs (étudiants, enseignants, administrateurs); celles-ci analysent plus souvent l'utilité de l'EEE et l'usage qui pourrait être fait de ses résultats; (iii) celles enfin qui analysent la conception et l'évaluation des dispositifs EEE.

## ***Sur le statut et la légitimité des étudiants-évaluateurs***

On recense une abondante littérature dans le domaine de l'EEE qui analyse l'implication du principal acteur, à savoir l'étudiant. Plus précisément sont questionnés son statut et sa légitimité à évaluer l'enseignement<sup>26</sup>. Parmi cette littérature, de nombreux travaux, notamment ceux de Marsh (1987/2007), ont conclu à la validité et à la pertinence de la participation des étudiants dans l'EEE, présupposant une compétence générique des étudiants pour l'EEE et négligeant ou gommant les effets de contexte (Younès & Romainville, 2012). Cette univocité est loin d'être stabilisée, d'autant plus que plusieurs autres recherches semblent l'atténuer, voire s'y inscrire en porte à faux (Bernard *et al.*, 2000 ; Aubert-Lotarski, Zhang & Van den Eede, 2017 ; El-Khatib & El-Hage, 2017 ; McClain, Gulbis & Hays, 2018). Ainsi, à travers une étude mixte, Bernard, Postiaux et Salcin (2000) sont allées quérir le point de vue de 1200 professeurs et chargés de cours provenant de cinq établissements universitaires québécois sur l'EEE. En plus d'un questionnaire de 75 énoncés répartis dans huit dimensions de l'évaluation qui leur a été adressé, ils devaient, entre autres, « commenter librement les pratiques d'évaluation de l'enseignement et [de] faire des suggestions d'amélioration » (p. 630). Les auteures concluent que les participants, quoiqu'ils reconnaissent l'utilité formative de l'évaluation, doutent de la compétence des étudiants pour apprécier les enseignements. De même, s'ils souhaitent une reconnaissance de cette dimension de la tâche dans la promotion des carrières, ils n'accepteraient pas massivement le rôle administratif de l'EEE, induit de la seule évaluation faite par les étudiants.

Cette remise en cause de la légitimité des étudiants à évaluer l'enseignement est parfois due au fait que de nombreux enseignants doutent de l'honnêteté et de la maturité de certains étudiants dans l'EEE. C'est du reste ce que McClain, Gulbis et Hays (2018) ont cherché à évaluer dans le contexte de deux universités américaines. La question de la validité des réponses des étudiants dans les EEE étant un débat permanent dans l'enseignement supérieur, leur étude utilise

---

<sup>26</sup> La question est d'autant plus actuelle qu'un juge ontarien a tranché récemment dans un grief qui opposait depuis 2009 le corps professoral à l'Université Ryerson sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, en ordonnant à l'Université de ne tenir compte d'aucune évaluation faite par les étudiants pour mesurer l'efficacité de l'enseignement aux fins de promotion ou d'obtention d'un poste permanent [En ligne] [https://www.universityaffairs-digital.com/universityaffairs/201810/MobilePagedArticle.action?articleId=1421845#articleId1421845&article\\_id=1421845](https://www.universityaffairs-digital.com/universityaffairs/201810/MobilePagedArticle.action?articleId=1421845#articleId1421845&article_id=1421845). Voir aussi Hornstein (2017).

les données de deux universités (n = 596) pour déterminer si et dans quelles conditions les étudiants sont honnêtes sur les EEE en classe et en ligne, tout en évaluant leurs connaissances et leurs attitudes à l'égard des EEE. Les résultats révèlent que, même si les étudiants témoignent d'un degré élevé d'honnêteté à l'égard des EEE, ils sont plus enclins à le faire en pensant que les évaluations mesurent efficacement la qualité du cours, que les résultats améliorent l'enseignement et profitent aux étudiants plutôt qu'à l'administration, surtout quand ils sont donnés à la fin du trimestre.

Comme le soulignent Younès et ses collègues (2017), dans certains systèmes universitaires, l'implication étudiante au sein des processus d'assurance qualité peut recouvrir diverses modalités, allant d'une implication en tant que public consulté, par exemple dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), à une contribution aux évaluations de programmes en tant qu'expert. Dans cette orientation, Aubert-Lotarski, Zhang et Van den Eede (2017) ont étudié la question dans le contexte de l'Agence qualité de la Communauté française de Belgique (AEQES) qui intègre la participation d'un étudiant aux évaluations de programmes en tant qu'expert, en conformité avec les lignes directrices du processus de Bologne. Cherchant à mettre en évidence comment les différentes parties prenantes impliquées perçoivent ce nouvel acteur de l'évaluation, les auteurs ont interrogé d'une part, dans la littérature, les fondements d'une telle pratique et, d'autre part, sur le terrain, les perceptions des parties prenantes et des experts. De leurs résultats, ressortent deux tendances, l'une limitant l'apport des experts-étudiants aux « objets » spécifiques relevant de l'expérience étudiante (vie étudiante, EEE, communication, etc.), l'autre envisageant l'apport global des experts étudiants, tant sur les domaines évalués que sur le processus d'évaluation externe de la qualité, voire la démarche qualité interne à l'institution.

En fait, de façon générale, lorsque l'on donne la parole aux étudiants, ils s'estiment bel et bien compétents pour évaluer les enseignements, ainsi que le montre cette étude de Balam et Shannon (2010) qui cherche à examiner les différences d'attitude des étudiants et des enseignants relativement aux mythes entourant les EEE recueillis par Aleamoni (1987,1999)<sup>27</sup>. Voici, par

---

<sup>27</sup> Aleamoni (1987 et 1999) a recueilli 16 mythes concernant les évaluations des enseignements et des enseignants par les étudiants et a cherché à savoir si ces mythes en question sont fondés. Les résultats indiquent que, dans l'ensemble, les mythes sur les EEE restent des mythes et les évaluations peuvent être utilisées comme *feedback*

exemple, les deux premiers mythes parmi les 16 recensés par Aleamoni : « En général, les étudiants sont qualifiés pour faire des jugements précis de l'efficacité de l'enseignement des professeurs d'université » ; « Les collègues professeurs ayant plusieurs publications excellentes et une expertise sont mieux qualifiés pour évaluer l'efficacité de l'enseignement de leurs pairs ». Balam et Shannon (2010) ont demandé à 968 étudiants et 34 professeurs d'une université américaine du Sud-Est de participer à un sondage. Les résultats indiquent que généralement, les étudiants croient fermement dans ces mythes. Par exemple, ils déclarent être compétents pour produire des jugements appropriés sur l'efficacité de l'enseignement ; ils soutiennent aussi que les collègues des enseignants qui ont d'excellentes publications et de l'expertise sont mieux qualifiés pour évaluer l'efficacité de l'enseignement de leurs pairs.

En fin de compte, les recherches indiquent que le statut et la légitimité des étudiants dans l'EEE sont appréciés de diverses façons. Cela se laisse voir dans un article au titre assez évocateur « Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? », dans lequel Detroz et Blais (2012) proposent une recension d'écrits portant sur les perceptions et les attitudes des différents acteurs de l'EEE (enseignants, étudiants et administrateurs). Les auteurs concluent à la bienveillance et à la neutralité de la plupart des acteurs « au sujet de l'EEE et au sujet de l'implication des étudiants dans les dispositifs d'évaluation des enseignements, mais une minorité, surtout à chercher parmi la population des enseignants, y reste farouchement opposée. » (p. 24). Les auteurs ajoutent que même si de nombreux dispositifs d'EEE méritent d'être revus pour garantir leur efficacité<sup>28</sup>, la validité des opinions étudiantes comme une des sources d'information dans le cadre des EEE semble acquise quand certaines conditions sont remplies.

### ***Sur les effets de l'EEE sur les différents acteurs concernés***

De nombreuses recherches ont déjà été faites en vue d'analyser les effets de l'EEE, plus spécialement en ce qui concerne son utilité et l'usage qui pourrait être fait de ses résultats. Sont

---

aussi bien pour améliorer l'enseignement que pour des décisions administratives. Par exemple le mythe n° 16 dit que « Les évaluations des étudiants ne peuvent pas être significativement utilisées pour améliorer l'enseignement ».

<sup>28</sup> Cf., par exemple, le guide pratique dans lequel H. Bernard (2011) propose des actions concrètes d'amélioration et de valorisation de l'enseignement que peuvent entreprendre les établissements d'enseignement supérieur.



souvent mis de l'avant les effets paradoxaux (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Desjardins & Bernard, 1992 ; Younès, 2007), les effets positifs attendus (Marsh, Fleiner & Thomas, 1975 ; Overall & Marsh, 1979 ;), les effets négatifs non souhaités tels que le découragement des enseignants (Mc Keachie, 1979), etc. Présentés généralement sous l'angle du point de vue des acteurs concernés (pour les étudiants, enseignants et administrateurs), ces recherches essaient d'analyser l'utilité de l'EEE pour ceux-ci.

Premièrement, sous l'angle du point de vue des étudiants, il faut noter que l'on ne rencontre pas de nombreuses études là-dessus, et celles qui s'y orientent, rapportent des points de vue contrastés chez les étudiants. Si dans certaines études (Campbell et Bozeman, 2008 ; Beran *et al.*, 2005), il apparaît que les étudiants voient l'EEE comme étant valide et utile, d'autres (Heine & Maddox, 2009 ; Thivierge et Bernard, 1996 ; Wachtel, 1998) révèlent que les étudiants doutent que leurs évaluations soient utilisées et examinées. Par exemple, l'étude de Thivierge et Bernard (1996), qui a interrogé 391 étudiants, conclut que ceux-ci croient que les évaluations qu'ils réalisent ne sont pas prises en compte au moment d'accorder des promotions aux enseignants universitaires et notent que la qualité de l'enseignement ne semble pas une préoccupation importante pour l'établissement. Dans cette étude, beaucoup d'étudiants (58 %) doutent même que leurs avis puissent influencer les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires et 41 % sont convaincus que ceux-ci ne lisent même pas les commentaires qu'ils reçoivent à la fin du processus évaluatif. En bref, il semble que les étudiants, de façon générale, comprennent que l'EEE est désormais une opération sur laquelle ils n'auraient pas vraiment de contrôle et encore moins un pouvoir réel sur ses conséquences.

Parmi ces études, il y en a qui révèlent que les étudiants ne savent pas toujours comment les données d'évaluation sont utilisées par les établissements, ni comment elles influent sur les décisions relatives à la gestion du personnel (Campbell et Bozeman, 2008 ; Beran *et al.*, 2005 ; Wachtel, 1998). Qui plus est, de nombreux étudiants font peu usage des résultats des évaluations. Par exemple, dans une étude menée auprès de 1194 étudiants et de 35 anciens étudiants provenant d'un établissement d'enseignement canadien, Beran et ses collègues (2005) ont fait les constats suivants : 56 % des étudiants n'utilisent d'aucune façon les données des évaluations; 43 % des étudiants ont indiqué qu'ils les avaient consultées; de ce 43 %, moins du tiers (soit 31 %) les utilisent pour choisir leurs cours en fonction du contenu et de la structure (p. ex., travaux

personnels, charge de travail, matière), et près des deux tiers les utilisent pour choisir leurs cours en fonction de l'enseignant (64 %).

Deuxièmement, sous l'angle du point de vue des enseignants universitaires, l'on retient plusieurs études ou méta-analyses qui ont été effectuées (Barras, 2017 ; Beran & Rokosh, 2009 ; Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Detroz & Verpoorten, 2017 ; Kogan, Schoenfeld-Tacher & Hellyer, 2010 ; Paivandi & Younès, 2017 ; Perret, 2017). Sur ce plan, les avis sont encore partagés concernant l'intérêt de l'EEE. L'étude de Bernard, Postiaux et Salcin (2000) déjà évoquée en relation avec les tensions dans les visées de l'EEE, interroge aussi le point de vue des enseignants sur les buts, les moyens, les sources et les modalités de l'évaluation de l'EEE. Pour rappel, 1200 professeurs et chargés de cours enseignant dans plus de 30 disciplines, au sein de cinq établissements universitaires québécois sont interrogés. Les principaux résultats indiquent, entre autres, que les participants à l'étude affirment que l'EEE leur permet d'améliorer leur enseignement. Près de 80 % ajoutent que les commentaires écrits des étudiants sont une source intéressante de suggestions, même si 60 % d'entre eux avouent que c'est également une source de défoulement pour les étudiants.

Dans la même veine, Beran et Rokosh (2009) ont enquêté auprès de 357 enseignants d'une grande université canadienne où l'EEE a lieu à la fin de chaque trimestre. L'objectif pour eux est d'évaluer les perceptions des enseignants sur l'utilité des évaluations de l'enseignement faites par les étudiants. L'étude conclut qu'en général, les enseignants ont tendance à convenir que l'EEE est un moyen acceptable d'évaluer l'intégrité institutionnelle et qu'il peut être utile à des fins administratives. 84 % des répondants appuient l'utilisation de l'EEE en général, et 62 % des répondants estiment que les chefs de département et les doyens font un bon usage des rapports d'évaluation. Toutefois, reconnaissent les auteurs, les enseignants considèrent l'EEE comme marginalement valable quant à son impact sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Dans une tout autre étude, Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer (2010) ont mené une enquête auprès d'enseignants d'un Collège de Médecine vétérinaire et de Sciences biomédicales du Colorado en vue de mesurer leurs perceptions des évaluations de l'enseignement faites par les étudiants. Les auteurs ont demandé aux enseignants de compléter un sondage anonyme en ligne dans lequel ils indiquaient leurs réactions lorsqu'ils prennent connaissance des résultats de l'évaluation de leur enseignement faite par les étudiants. Sur un échantillon total de 219

participants, il y a eu 75 répondants, soit un taux de réponses de 34.2 %. Parmi ces répondants, il y a 43 enseignantes (57.3 %) et 32 enseignants (42.7 %). Les résultats indiquent, entre autres, que le genre a un certain effet sur les attitudes des enseignants à l'endroit de l'EEE : les enseignantes afficheraient plus de sentiments négatifs vis-à-vis de l'EEE que leurs collègues masculins et seraient moins disposées à utiliser les résultats de l'EEE à des fins de régulation de leur enseignement. Il faudrait peut-être temporiser cette étude de Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer (2010) qui semble, par certains de ses aspects, contredite par celle de Barras (2017) dans laquelle l'EEE induit un mélange d'émotions tant positives que négatives qui apparaissent sans distinction de genre, et pratiquement sans distinction de statut institutionnel et d'expérience en enseignement.

Troisièmement enfin, il y a des études qui analysent la problématique de l'EEE sous l'angle du point de vue des administrateurs, là-dessus aussi, des contradictions s'en dégagent. La majorité des études ont indiqué que les administrateurs affichent, en général, une attitude positive vis-à-vis des données d'évaluation et sont d'avis qu'elles sont une source d'information utile pour la prise de décisions relatives à la gestion du personnel (Beran *et al.*, 2005 ; Desjardins et Bernard, 2002 ; Campbell et Bozeman, 2008). Sur le plan administratif, il s'agissait de l'usage le plus courant des données d'évaluation. Par exemple, Beran et ses collègues (2005) ont noté que 82 % des administrateurs sondés lors de l'étude utilisent les cotes des évaluations à des fins sommatives, plus particulièrement dans le but de servir aux décisions relatives à la promotion, à la titularisation et au mérite. Dans une étude qualitative, Desjardins et Bernard (2002) ont interrogé 10 administrateurs, dont huit (08) directeurs de département et deux (02) vice-doyens aux études afin de cerner leurs points de vue quant à l'utilité de l'évaluation de l'enseignement, d'une part, et à leur rôle de personnes-ressources et de décideurs dans l'amélioration de l'enseignement et la promotion des professeurs, d'autre part. Les interrogés estiment que l'EEE est utile pour réguler la qualité de l'enseignement et qu'ils ont un rôle important à jouer dans le processus d'évaluation en vue d'atteindre une amélioration de l'enseignement. C'est à peu près à cette même conclusion qu'aboutit l'étude effectuée par Morgan, Sneed et Swinney (2003) auprès d'autorités universitaires américaines (N=204) qui fait aussi ressortir que 57,8 % d'entre eux conçoivent l'EEE comme une indication pertinente de la qualité de l'enseignement. Rien à voir avec cette enquête de Wright et O'Neil (1995) dans laquelle il est demandé à des administrateurs d'université de différents pays (Australie, Canada, États-Unis, Europe) de classer 36 stratégies

permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement. Sur les 36 stratégies, l'EEE ne viendrait qu'en 34<sup>e</sup> position. Un effet marginal de l'EEE sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement souligné également par les enseignants dans l'étude de Beran et Rokosh (2009) citée précédemment. Pour Younès (2007), les administrateurs souhaitent que les résultats de l'EEE soient utilisés à des fins de contrôle, surtout dans les pays anglo-saxons ; d'après l'auteure, ces résultats seraient principalement utilisés pour contrôler et sanctionner (démarche administrative).

En somme, il n'y a pas d'univocité dans les résultats des recherches sur l'EEE, relativement aux points de vue des acteurs et aux paradoxes au cœur des EEE. Généralement, les études pointent assez bien ces paradoxes et contradictions entre les acteurs, mais elles le font comme toujours à partir du point de vue d'un seul des groupes concernés (soit les étudiants, soit les enseignants, soit encore les administrateurs) par l'EEE. Cela ne permet pas d'appréhender les processus sociaux, la dynamique des actions réciproques autour de ces évaluations, notamment comment les enseignants et les étudiants gèrent les contradictions générées par l'EEE. Plusieurs recherches vont s'orienter alors vers la conception et l'évaluation de dispositifs d'EEE en vue de les améliorer, ou d'améliorer l'enseignement ou encore de participer du développement professionnel de l'enseignant.

### ***Sur la conception et l'évaluation des dispositifs EEE***

Certains auteurs se sont déjà intéressés aux dispositifs EEE (p. ex. Romainville et Coggi, 2009 ; Theall & Franklin, 1990 ; 1991 ; Theall, 2000). De plus en plus, les recherches vont viser à proposer ou à évaluer ces dispositifs dans une perspective d'amélioration de l'enseignement ou de développement professionnel des enseignants (Dumont *et al.*, 2012 ; Durat, 2013 ; Lison & Nizet, 2018 ; Perret & Demougeot-Lebel, 2014 ; Younès et Paivandi, 2017 ; Younès *et al.*, 2013 ; Zipser & Mincieli, 2018).

Dans cette perspective, Dumont et ses collègues (2012) se sont penchés sur l'impact des pratiques en matière d'EEE dans deux institutions d'enseignement supérieur suisses. Dans la première, les politiques en matière d'EEE sont plus axées vers le contrôle de la prestation enseignante ; dans la seconde, elles sont orientées vers le soutien. L'hypothèse centrale de travail dans cette étude est que le développement professionnel des enseignants et l'expérience

d'apprentissage des étudiants seraient davantage favorisés lorsqu'une démarche d'EEE est avant tout orientée vers le soutien plutôt que sur le contrôle de la prestation enseignante. Pour tester cette hypothèse, les auteurs recueillent les données à partir « d'un questionnaire et d'une observation naturaliste » (p. 97) auprès d'enseignants et d'étudiants. Des résultats qui en découlent, les auteurs indiquent, d'une part, que dans les deux institutions, les enseignants feraient de plus en plus appel à l'EEE pour se développer professionnellement; ainsi, ceux-ci utiliseraient les résultats des évaluations pour réfléchir sur leur pratique, les objectifs de cours et l'organisation de leurs enseignements, et pour créer un dialogue avec les étudiants. D'autre part, en ce qui a trait à l'expérience d'apprentissage des étudiants, l'étude n'établit pas qu'elle est globalement mieux évaluée par les étudiants aujourd'hui que lors de la mise en place de l'EEE dans les deux institutions. En revanche, soulignent les auteurs, lorsque des enseignements particuliers ont été étudiés, il a été possible de prendre conscience que différents étudiants reconnaissent l'apport de l'EEE sur leur propre expérience d'apprentissage et qu'ils en font part à leurs enseignants dans les questionnaires d'évaluation. En fin de compte, les auteurs estiment qu'une poursuite des recherches est nécessaire pour mieux cerner la perception des enseignants du contrôle ou du soutien associé à l'EEE et comprendre comment faire en sorte que cette évaluation soit mieux utilisée afin de favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Dans la même tendance, Lison et Nizet (2018) cherchent à documenter les effets de l'EEE sur les changements de pratiques et sur le développement professionnel d'enseignants universitaires. Plus particulièrement, il s'agit pour ces deux auteures de décrire, dans une perspective exploratoire et compréhensive, le processus d'analyse des résultats de cette EEE mis en œuvre par des enseignants et la prise de décisions pédagogiques qui en découle, en tenant compte du dispositif d'évaluation. Pour ce faire, trois responsables de programmes de formation offerts à distance et trois enseignants intervenant dans ces programmes ont été interviewés. Les résultats, obtenus à partir d'une stratégie d'analyse de contenu, permettent de cerner, sous forme d'étude de cas pour chaque enseignant : (1) l'état de compréhension du dispositif d'EEE prescrit par son programme et son interprétation des évaluations reçues concernant les différents items visant ses pratiques d'enseignement à distance; et (2) la nature des changements de pratiques effectués (ou non) à la suite de l'analyse.

Finalement, les dispositifs d'EEE sont évalués afin de souligner leur potentiel formatif pour les enseignants et les professionnels de l'accompagnement. Cela contribue à fournir aux premiers des données qui leur permettent de conforter ou de modifier leurs enseignements dans une perspective de développement professionnel (Perret & Demougeot-Lebel, 2014). De plus, l'examen de ces dispositifs constitue un moyen chez certains chercheurs (Harvey, 2016 ; Zipser & Mincieli, 2018) d'analyser l'impact (en termes de participation étudiante ou d'appréciation des scores des enseignants) de leurs changements de modalité, tels que le passage des évaluations papier-crayon en classe à des évaluations en ligne.

En somme, comme on l'a déjà affirmé pour les recherches consacrées à l'évaluation des apprentissages, celles centrées aussi sur l'EEE ont généré une masse importante d'informations, d'autant plus que celles-ci ont une longue tradition par aux premières. Les recherches en EEE, on l'a vu, vont s'intéresser aussi à la validité des dispositifs et pratiques d'évaluation existants, à la légitimité du principal acteur dans ces dispositifs, aux points de vue des différents acteurs (étudiants, enseignants et administrateurs) relativement à l'utilité de l'EEE et, enfin, à la conception et évaluation des dispositifs EEE. Les critiques adressées aux recherches consacrées à l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire (au point 1.1.3.1) le sont aussi pour celles consacrées aux EEE. Celles-ci s'intéressent particulièrement aux effets de l'EEE sur les acteurs, sans souvent tenir compte du rôle de ces évaluations dans les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires.

### **1.1.3.3 Synthèse au portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire**

*En synthèse*, que retenir globalement du portrait de la recherche sur les évaluations en contexte universitaire ? Si l'évolution sociohistorique a permis de souligner l'importance des enjeux liés aux mutations de l'université pour les principaux acteurs de la relation pédagogique (notamment les étudiants et les enseignants universitaires), notamment à travers la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur, le portrait des recherches sur les évaluations met en exergue que l'attention des chercheurs s'est particulièrement portée sur les tendances suivantes :

- Une première tendance s'est centrée sur les dispositifs et pratiques d'évaluation, aussi bien à l'analyse de ces dispositifs qu'à celle de leur conception ou encore de leur évaluation. Cette tendance de la recherche examine particulièrement les caractéristiques des dispositifs d'évaluation : évaluations standardisées ou non, évaluations normatives vs certificatives, impact sur les stratégies d'apprentissage des étudiants, soutien aux apprentissages et à l'enseignement.
- Une deuxième tendance s'oriente vers la légitimité des acteurs dans les pratiques évaluatives : si les critiques vives au lendemain de la Seconde guerre mondiale, et plus spécialement à la suite du phénomène de démocratisation de l'enseignement supérieur, ont plus visé l'évaluation des apprentissages faite par les enseignants, les recherches en EEE vont plus questionner la compétence des étudiants à évaluer les cours.
- La troisième tendance examine les liens entre enseignement, apprentissage et évaluation dans la formation. Elle se consacre à souligner la nécessité de décroiser les trois activités (enseignement, apprentissage et évaluation) en vue précisément de soutenir les apprentissages des étudiants et les interventions pédagogiques de l'enseignant.
- Enfin, la quatrième tendance se focalise sur les liens entre évaluation et technologies. Il s'agit, pour les recherches qui s'intéressent à cette thématique, de mesurer l'impact des technologies sur la pédagogie universitaire en général et, en particulier, sur les évaluations. Tel qu'il a été relevé plus haut, il est pratiquement impensable aujourd'hui de trouver une université sans plateforme pédagogique numérique. Cette introduction des technologies s'est imposée par le fait même de la massification qui a conduit plusieurs universités à diversifier leur clientèle et leurs pratiques pédagogiques, quoique l'évaluation soit le parent pauvre de l'introduction de ces technologies.

Somme toute, ces tendances mettent majoritairement en emphase les effets des dispositifs et pratiques d'évaluation sur la réussite universitaire des étudiants et/ou le développement professionnel des enseignants universitaires, et/ou plus largement sur la qualité des systèmes

universitaires. Comme on l'a relevé plus haut (ADMEE-Europe, 2018), l'étude des effets de l'évaluation sur les acteurs et les systèmes universitaires a traditionnellement intéressé les chercheurs et les praticiens. Un intérêt prononcé à la suite de la massification (d'autant plus que l'évaluation est souvent soupçonnée de favoriser des inégalités en termes d'accessibilité et de réussite à l'université), et de la rationalisation des systèmes universitaires (l'évaluation étant la pièce centrale de cette rationalisation).

#### **1.1.4 Le problème spécifique et la question générale de recherche**

Tel qu'annoncé dès l'introduction, cette recherche doctorale s'intéresse aux relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, lesquelles sont appréhendées au travers de leurs évaluations mutuelles. Pour ce faire, j'en ai souligné la pertinence sociale à travers l'évolution sociohistorique de l'université qui a permis d'analyser les enjeux des mutations des universités au cours des siècles, plus particulièrement les enjeux liés à la massification et à la rationalisation de l'enseignement supérieur au cours de ces dernières décennies. L'examen de ce rappel sociohistorique a conduit à retenir un fait essentiel : les universités ont désormais une mission de service public du fait de leur responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des citoyennes et des citoyens et du développement des connaissances. Et comme de nombreux auteurs l'ont relevé, l'atteinte de cette mission restera une chimère si l'université est élitiste, c'est-à-dire laisse une frange importante de la population en marge de la marche vers le développement de la société. Cela m'autorise donc à faire quelques constats en lien avec la massification (ou la démocratisation) et la rationalisation de l'enseignement supérieur. Premièrement, la massification de l'enseignement supérieur constitue un des phénomènes majeurs qui ont conduit à changer le visage de l'université moderne. L'expansion quantitative de la population étudiante donne naissance à une population hétérogène, induisant des répercussions sur le fonctionnement des universités en général et, plus spécifiquement, sur les relations entre les acteurs du système universitaire. Tel que de nombreux auteurs l'ont souligné plus haut, l'hétérogénéité et le nombre élevé de la population étudiante serait l'élément caractéristique qui a eu le plus de répercussions :

- dans le rapport que les étudiants entretiennent avec leurs études ;



- dans l'adaptation de l'université à cette population hétérogène ;
- dans les conditions de travail des enseignants universitaires, les programmes d'enseignement ;
- dans la pédagogie universitaire avec une professionnalisation de plusieurs programmes en fonction des besoins en main-d'œuvre du marché de l'emploi ;
- enfin, dans les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires : pouvoirs conférés dorénavant aux étudiants leur permettant de participer à la gestion des universités et de donner leurs points de vue sur les activités pédagogiques, y compris de contester.

Analyser les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires à la faveur de la massification s'avère donc une question importante, particulièrement du fait que l'étudiant est devenu un acteur dont le point de vue compte de plus en plus dans les instances de décision universitaires. Cela conduit au deuxième constat, à savoir qu'il y a désormais une redistribution normative du pouvoir (Segueda, Boily, Diédhiou & Morrissette, 2015) qui fait de l'étudiant un évaluateur (détenant le pouvoir d'évaluer les prestations de cours des enseignants), ce qui laisse voir en filigrane les enjeux des évaluations dans leurs relations pédagogiques avec les enseignants universitaires qui détiennent déjà le pouvoir d'évaluer les apprentissages.

La rationalisation de l'enseignement supérieur consacre cette redistribution du pouvoir. Dans un contexte de mondialisation des économies et de crises économiques récurrentes, la plupart des universités ont vu leurs budgets de fonctionnement se réduire de plus en plus. Cette raréfaction des ressources due en grande partie au retrait progressif de l'État et à un mode de gestion s'inspirant des principes de la Nouvelle gestion publique (NGP), a conduit les institutions d'enseignement supérieur à adopter des mesures de gestion axée sur les résultats et une reddition des comptes, bref une mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité, une multiplication des formes de financement et d'évaluation, etc. Dans cette perspective, l'évaluation, sous l'étendard de l'efficacité et de l'efficience, est devenue une pièce centrale du dispositif de recherche de la qualité. De fait, à travers la participation au financement (droits de scolarité) et la prérogative d'évaluer les prestations d'enseignements, les nouveaux modes de financement et de

gouvernance adoptés par les universités semblent octroyer aux étudiants un pouvoir important. Mon hypothèse est que cette nouvelle position des étudiants peut avoir une certaine influence dans leurs relations avec les enseignants, vues particulièrement sous l'angle de leurs évaluations mutuelles, dans la mesure où ces évaluations sont susceptibles d'influencer la carrière professionnelle ou universitaire des différents protagonistes.

Or, la recherche sur les évaluations en contexte universitaire ne semble pas renseigner ces questions, pourtant essentielles, d'où la pertinence scientifique de la présente thèse. Là aussi, quelques constats s'imposent. D'abord, quelle que soit la tendance considérée, les recherches ont plus analysé la problématique des évaluations en contexte universitaire sous l'angle principalement des effets de celles-ci sur la réussite universitaire des étudiants ou le développement des enseignants universitaires, ou encore sous l'angle de l'amélioration de la qualité des systèmes universitaires. Dans le portrait de la recherche qui a été proposé, l'on a pu constater que les études ont l'intérêt de souligner les enjeux des évaluations pour les protagonistes de la relation pédagogique. Que ce soit sur le plan de l'évaluation des apprentissages faite par les enseignants ou sur le plan de l'évaluation des enseignements faite par les étudiants, elles pointent du doigt les tensions qu'elles suscitent auprès des parties prenantes, quoique de manière cloisonnée sans croiser les points de vue des différents acteurs. Ensuite, la plupart de ces études sont principalement normatives ou prescriptives. En effet, comme ce portrait l'a souligné, plusieurs auteurs présentent la problématique des évaluations en référence à des normes d'excellence, à des critères ou à des valeurs. Ainsi, ce qui est mis de l'avant, c'est la qualité des services en référence à des standards, et surtout l'efficacité c'est-à-dire l'atteinte de résultats excellents avec peu de moyens. Dans ce contexte, les évaluations révèlent des enjeux parfois contradictoires entre les différents acteurs, conduisant ceux-ci, comme il a été souligné plus haut, à moduler leurs conduites selon ce qu'ils décodent des attentes des évaluateurs. En ne mesurant que les performances et en rapportant celles-ci à des normes préétablies, les recherches passent très souvent sous silence les dynamiques sociales qui se nouent au travers des évaluations pour les différents acteurs concernés. Par exemple, un enseignant qui n'a pas encore obtenu sa permanence peut être flexible dans la quantité de travail à donner aux étudiants ou tenir compte de l'échéancier de remise de travaux dans le souci d'être bien évalué par les étudiants, choses que l'on ne fait pas ressortir dans les études de nature quantitative. Enfin, un autre aspect des recherches convoquées dans le portrait, c'est leur tendance à se centrer sur les caractéristiques

psychométriques de l’outil d’évaluation, dans la tradition positiviste qui est dominante dans le domaine. L’intérêt principal des recherches qui s’inscrivent dans cette tendance, basées sur les questionnaires à items prédéfinis, est de compiler leurs résultats en des représentations visuelles (chiffres, graphiques, diagrammes, etc.) capables, comme le dirait Geertz (1995, cité par Becker, 2002), de générer des explications plus vastes. Mais, en se limitant souvent à un questionnaire à items prédéfinis et dont le traitement est quasi uniquement quantitatif, ces études se trouvent détachées d’une compréhension en contexte du phénomène (Detroz & Blais, 2012). Les questionnaires à items prédéfinis encapsulent les acteurs dans la logique du chercheur, ils ne permettent pas toujours de saisir leurs logiques, leurs marges de manœuvre, en clair leurs manières de s’ajuster mutuellement face aux enjeux des évaluations. En s’inscrivant dans cette tendance, elles réduisent la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est saisissable, mesurable, classable. Elles ne laissent pas de place à l’émergence d’autres éléments qui comptent et qui pourraient être potentiellement importants (Droz, 2004). Pensons par exemple à la non-participation de l’enseignant lui-même à la construction du dispositif d’évaluation de son enseignement et dont le point de vue pourrait être éclairant. En clair, les évaluations drainent tellement d’enjeux qu’il semble peut-être imprudent de privilégier l’utilisation des valeurs numériques en faisant fi de l’univers symbolique des acteurs. Comme le rappellent si bien Younès et Romainville (2012) dans le cas des EEE, une orientation techniciste, quantitative et normative évacuerait le fait que l’évaluation renvoie aussi à des univers symboliques et subjectifs, à des contextes socioculturels, à des constructions personnelles et collectives, à des significations coélaborées.

La recherche n’a pas encore documenté comment les acteurs de la relation pédagogique (étudiants et enseignants universitaires) « s’arrangent », pourrait-on dire, pour arriver à un accord sur leurs évaluations. Ce portrait de la situation rehausse la pertinence sociale et scientifique de fonder cette thèse sur la place de leurs évaluations mutuelles dans les relations entre les étudiants et les enseignants, plus particulièrement dans un contexte de reddition de comptes et d’assurance qualité des systèmes universitaires. Ainsi, la question générale de recherche est formulée de la manière suivante :

*Dans le contexte de la massification et de la rationalisation de l’enseignement supérieur, quelle place occupent leurs évaluations dans les relations entre étudiants*

*et enseignants universitaires ?*

Pour répondre à cette question, la présente thèse adopte donc un élargissement de la conception de l'évaluation en prenant en compte le contexte des acteurs. Elle s'oriente, comme le propose Morrissette (2009), vers une perspective resocialisante de l'évaluation qui permet d'appréhender les relations de pouvoir au cœur des évaluations mutuelles qui lient les enseignants et les étudiants, d'identifier les enjeux et les tensions qui leur sont attachés en relation avec la pression actuelle de la visée de contrôle, d'administration<sup>29</sup>. Il s'agit alors de dépasser la perspective quantitativiste valorisée le plus souvent dans les recherches pour appréhender aussi la complexité des enjeux de l'évaluation, et plus largement le caractère collectif, relationnel et potentiellement conflictuel des apprentissages et des enseignements. Sans être forcément des spécialistes en évaluation, Becker, Geer et Hughes (2003/1968) soulignaient déjà cette complexité dans la vision divergente des différents acteurs autour des questions qu'ils se posent en lien avec la réussite scolaire. Dans leur ouvrage, *Making the Grade : The Academic side of college life*, ces auteurs analysent cette vision contrastée. D'un côté, la vision institutionnelle – incarnée par l'administration et le corps enseignant – semble portée par une approche industrielle, s'intéressant davantage à la question de savoir si le travail éducatif est en train de se faire : « *Are students learning ? How much? What things? It asked under what conditions the job is done best: in large classes or small? ...* » (p. 3). La perspective de l'institution autour de la réussite est centrée sur une logique normative. De l'autre côté, la vision estudiantine de la réussite scolaire est plus portée par une approche pragmatique, ramenant le questionnement à : « *What is it that is asked of me in my academic work ? What is it that I myself want of that work? How do I go about satisfying these demands? What will happen to me if I succeed, or if I fail to meet them?* » (p. 4). Ainsi, la vision institutionnelle semble relever d'une logique statistique tandis que la vision estudiantine relève d'une logique plus utilitariste. Je reviens sur cet ouvrage, en particulier dans le dernier chapitre où il est mobilisé pour son potentiel analytique afin d'examiner à quelles conditions les étudiants et les enseignants s'entendent autour de leurs évaluations mutuelles. Plus spécifiquement, cet ouvrage me permet d'analyser les normes et valeurs que les acteurs de la

---

<sup>29</sup> La perspective sociale de l'évaluation adoptée par Morrissette et bien d'autres spécialistes de l'évaluation (on peut citer les travaux de Marie-Françoise Legendre au Québec, de Merle en France, de Lucie Mottier Lopez ou de Perrenoud en Suisse) porte sur les problématiques de l'évaluation dans l'éducation obligatoire (primaire et secondaire).

relation pédagogique privilégient le plus souvent dans le cadre de leurs évaluations mutuelles. J'estime la perspective développée dans cet ouvrage de Becker et ses collègues très féconde pour analyser la place de l'évaluation dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires, ainsi qu'il sera démontré dans le deuxième chapitre d'analyse de cette thèse (point 4.2). Comprendre la place de l'évaluation dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires, c'est chercher justement à mettre en lumière leurs ajustements mutuels dans le cadre des enjeux de pouvoir et des tensions entraînés par les pratiques évaluatives en contexte universitaire.

## **1.2 Le cadre théorique : vers une perspective interactionniste de l'évaluation**

Pour éclairer cette question, le cadre théorique adopte l'interactionnisme symbolique comme lecture du social, au travers des concepts plus spécifiques privilégiés par deux de ses figures de proue. Il s'agit d'abord du concept d'« ordre négocié » d'Anselm L. Strauss (1992), central pour la présente recherche, issu de ses travaux sur les hôpitaux psychiatriques. Ce concept permet non seulement de souligner l'influence de l'environnement structurel sur les relations des acteurs, mais aussi les constantes négociations dans la mise en œuvre des activités pédagogiques, précisément de leurs évaluations mutuelles. Ensuite, je mobilise dans la même veine le concept de « convention » qui caractérise l'ensemble de l'œuvre d'Howard S. Becker (1985, 2004, 2010/1988). Ce concept rend compte d'une conception de l'interaction sous l'angle de la coordination de l'activité des acteurs, permise par le partage de symboles mutuellement compréhensibles.

Ces éclairages théoriques conduisent à une conception interactionniste de l'évaluation qui, sous cet angle, devient une pratique sociale tissée de processus sociaux, ne se réduisant pas à l'administration de procédures et opérations technicistes (Morrissette & Legendre, 2011 ; Morrissette, 2009). C'est là une rupture avec les conceptions dominantes (docimologique, psychométrique et économique) de l'évaluation. Comme on le verra, cette conception de l'évaluation me permet de formuler la question spécifique de recherche (cf. 1.2.4) à la lumière des éclairages théoriques retenus.

## 1.2.1 L'interactionnisme symbolique comme lecture du social

Dans cette section, je reviens d'abord sur les conditions intellectuelles, sociales et institutionnelles de développement de l'interactionnisme symbolique comme perspective de recherche. Ensuite, je m'inspire du concept d'ordre négocié (Strauss, 1992) pour éclairer l'influence des évaluations mutuelles sur les relations entre enseignants et étudiants universitaires, lesquelles relations sont mues par des conventions valorisées par les principaux concernés (Becker, 2010, 2004, 1985).

### 1.2.1.1 Les origines de l'interactionnisme symbolique

Il n'y a pas, à vrai dire, une unanimité quant aux origines de l'interactionnisme symbolique. Si la tendance générale situe ses précurseurs à quelques centaines d'années plus tôt, l'envisageant surtout comme un produit de la société démocratique américaine du 20<sup>e</sup> siècle, dans le *Handbook of Symbolic Interactionism*, Prus (2003) estime que, d'une certaine façon, les origines de l'interactionnisme symbolique peuvent même être remontées aux premiers représentants de la pensée antique grecque, et plus spécialement à celle d'Aristote. Non que ces auteurs de l'Antiquité aient été eux-mêmes des « interactionnistes symboliques », mais parce que beaucoup d'entre eux étaient attentifs au caractère socialement construit de la vie humaine collective. Reynolds (2003a), dans le même *Handbook*, répertorie cinq origines intellectuelles majeures de l'interactionnisme symbolique : (1) l'évolutionnisme, (2) l'idéalisme allemand, (3) la philosophie morale écossaise, (4) le pragmatisme et (5) la psychologie fonctionnelle. Tout dépendrait dès lors, à en croire l'auteur, de la nature et du caractère que l'on donne à l'interactionnisme symbolique de nos jours :

What one considers to be symbolic interactionism's intellectual antecedents depends, in large measure, upon what one takes to be the nature, or character, of contemporary interactionism. Varying conceptions of just what constitutes the present day framework beget different accounts of its intellectual wellsprings.  
(p. 39)

C'est précisément à l'une ou à l'autre ou encore à plusieurs de ces origines intellectuelles que s'inspireront les premiers représentants de l'interactionnisme symbolique, dont le plus influent est, selon plusieurs interactionnistes et d'autres sociologues, George Herbert Mead.

Dans le présent projet de recherche, il est plus question de la perspective interactionniste symbolique telle que développée au département de sociologie de l'Université de Chicago, celle qui est la plus connue et que Chapoulié (2001) appelle la Tradition sociologique de Chicago. Pour cet historien, la perspective tire ses fondements épistémologiques de l'ensemble des travaux produits par deux générations de chercheurs, de la fin du 19<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin des années 1960.

### **1.2.1.2 Les premiers représentants de l'interactionnisme symbolique**

L'on pourrait bien retenir plusieurs représentants qui ont contribué à l'assise intellectuelle de l'interactionnisme symbolique, cependant George H. Mead est souvent considéré comme le véritable fondateur de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1998 ; Reynolds, 2003b). C'est d'ailleurs un de ses étudiants, Herbert Blumer qui invente, en 1937, le terme « interactionnisme symbolique », lequel terme ne sera pas employé avant le début des années 1960.

#### ***L'influence de George Herbert Mead***

Blumer (1998) indique que George Herbert Mead (1863-1931) est véritablement celui qui jette les bases de l'interactionnisme symbolique. Dans son livre *Mind, Self and Society*, publié à titre posthume en 1934, Mead expose son schéma de pensée dans lequel la société humaine occupe une position d'une importance primordiale. Pour lui, l'acte humain n'est pas le produit de facteurs qui jouent *sur* ou *à travers* l'acteur mais plutôt logé dans une interaction sociale. Dans l'analyse de ce concept d'interaction sociale, Mead porte principalement son intérêt sur l'interaction symbolique, car le monde est produit socialement ; autrement dit, les êtres humains vivent dans un monde ou un environnement d'objets significatifs (des constructions humaines) autour desquels sont constituées leurs activités et non pas dans un environnement de stimuli ou des entités auto-constituées, existant d'elles-mêmes avec des natures intrinsèques.

Cette conception meadienne de l'acteur et de la société est, définitivement, en complète rupture avec les vues dominantes de la société dans les sciences sociales et psychologiques, lesquelles vues étaient plutôt déterministes. C'est à cette conception meadienne de l'acteur et de

la société qu'il faudrait situer l'origine de l'interactionnisme symbolique, et à laquelle Blumer (1998) fait référence quand il résume et explicite les trois principes fondamentaux :

- Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux.
- Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui, car l'univers des significations émerge d'un processus de coopération et d'adaptation mutuelle au sein d'un groupe social.
- C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.

Ces principes mettent en emphase la centralité du sens, de l'interaction entre les acteurs et du caractère processuel des phénomènes étudiés. De fait, jusque-là, la conception dominante dans la sociologie américaine de l'époque est très déterministe, c'est-à-dire focalisée non sur les interactions entre acteurs, mais sur les facteurs qui pèsent sur l'acteur<sup>30</sup>. À cette conception déterministe de l'acteur et de la société, les chercheurs de la Tradition sociologique de Chicago vont mettre l'accent sur les interactions et les logiques qui guident les conduites des acteurs, sur leur marge de manœuvre.

### ***L'influence de la première génération de la Tradition sociologique de Chicago***

Le deuxième antécédent théorique où puise l'interactionnisme s'enracine dans la Tradition sociologique de Chicago, plus précisément dans les travaux des sociologues de la première génération incarnée surtout par William Isaac Thomas et Robert Ezra Park. La naissance de l'Université de Chicago en 1892 et, plus particulièrement, la création en son sein du Département de sociologie constituent deux moments charnières dans l'histoire de la sociologie américaine en général, et de l'interactionnisme en particulier. Et, pour Chapoulie (2001), deux

---

<sup>30</sup> Becker (2004) explique les trois principales approches déterministes influentes à cette époque : (1) la *théorie stimulus / réponse*, selon laquelle les gens sont poussés à l'action seulement par des stimuli externes pour lesquels ils ont appris les bonnes réponses, celles qui sont gratifiantes; (2) la *théorie des instincts*, selon laquelle toute action est une réponse impérieuse à un besoin de la nature humaine, immuable, inchangeable; enfin, la *théorie de la culture* qui suppose que les actions accomplies consistent simplement à faire ce qui est tenu comme la bonne manière de faire les choses dans des occasions où il est approprié de le faire. Ces trois théories mettent de l'avant une vision selon laquelle les conduites humaines constituent des réponses automatiques provenant de l'intérieur de la personne ou de son environnement, et donc que les êtres humains sont somme toute passifs.



éléments majeurs sont à prendre en compte dans l'évolution de la sociologie : le premier élément serait la publication de la recherche sur l'immigration polonaise aux États-Unis de Thomas et Znaniecki (1918) et la diffusion du modèle qu'incarne cette recherche pendant les 20 ans qui ont suivi la publication du *Paysan polonais*, lequel modèle va mettre l'accent sur la perspective des acteurs. Rien d'étonnant que le concept de « définition de la situation » de Thomas (1923) soit devenu central dans la perspective interactionniste. Il faut donc, selon cet auteur, tenir compte de la « définition de la situation » des acteurs sociaux, c'est-à-dire du sens qu'ils donnent à leur réalité et des conditions de leurs pratiques.

Le second serait la nouvelle atmosphère intellectuelle dans laquelle sont effectuées des recherches dans le département de sociologie après le recrutement de Robert Park. Selon Chapoulie (2001), Park est considéré par plusieurs comme celui qui a fourni une grande partie de l'inspiration intellectuelle de cette entreprise dont les acteurs directs furent des étudiants du département de sociologie de l'Université de Chicago. La contribution principale de Park à la sociologie ne reposerait cependant pas sur une étude ayant servi de modèle (à la manière de Thomas avec *Le Paysan polonais*), mais sur des publications qui ont le caractère de l'essai programmatique ou du guide de recherche.

Comme on peut le constater, l'interactionnisme symbolique ne renvoie pas à un bloc théorique monolithique, mais davantage à une tradition de recherche empirique, telle que le préconisait Park. Celui-ci recommandait à ses étudiants de l'Université de Chicago d'aller travailler directement sur le terrain avec des données de première main et son « *get your hands dirty* » était le slogan de l'époque à laquelle il enseignait. C'était nouveau à l'époque, car les chercheurs n'investissaient pas les terrains.

En tant que tradition de pensée, l'interactionnisme symbolique n'est donc pas l'œuvre d'un théoricien unique mais consiste plutôt en un réseau de penseurs et de chercheurs qui se sont influencés mutuellement. Becker et Mc Call (1990) résument bien la diversité des perspectives qui guident les chercheurs interactionnistes et ce qui les réunit de façon globale :

Furthermore, practitioners of symbolic interaction research and thinking often have little in common beyond their common possession of certain "sensitizing concepts", their inductive approach to empirical research, and their adherence to the faith that the proper object of that research is "the natural world of everyday experience". (p. 2)

### 1.2.1.3 De quelques domaines d'études de l'interactionnisme symbolique

Selon Morrissette (2010a), les travaux de la Tradition sociologique de Chicago ont touché à différents domaines, témoignant ainsi de leur fécondité : questions urbaines et migrations (Park, 1950-1952; Thomas et Znaniecki, 1918-1920), activités professionnelles (Hughes, 1951, 1996; Strauss, 1971), enseignement et socialisation (Becker *et al.*, 1961, 1968; Becker, 1952; Waller, 1932), fonctionnements institutionnels (Goffman, 1968), mondes de la culture et de l'art (Becker, 2010/1988), populations marginales (Anderson, 1923; Whyte, 1955), conduites dites délinquantes et déviantes (Shaw, 1930; Becker, 1985/1963), etc. Dans le champ spécifique de l'éducation, les recherches interactionnistes sont plus sensibles aux réalités quotidiennes des enseignants et des enseignés. Elles permettent de mieux comprendre les pratiques d'enseignement des premiers, d'analyser la vie de la classe ainsi que, par exemple, les phénomènes de déviance à l'école. Par exemple, Waller (1932), considéré comme ayant mené la première recherche interactionniste en éducation, va s'intéresser à la vie quotidienne à l'école, aux interactions sociales qui s'y déroulent, ainsi qu'aux liens multiples que l'école entretient avec la communauté qui l'entoure. La perspective interactionniste donne à voir non seulement l'aspect collectif et relationnel de l'apprentissage et de la performance scolaires, mais aussi l'aspect potentiellement conflictuel de la relation pédagogique (Becker *et al.*, 1961 ; Waller, 1932), une perspective, à en croire Forquin (1997), qui constitue un motif majeur d'opposition au paradigme fonctionnaliste dans le cadre duquel les individus sont amenés à exercer des rôles et à occuper des statuts déterminés. Prenons l'exemple du phénomène de l'échec scolaire. Les interactionnistes symboliques vont l'appréhender en cherchant à comprendre les processus de l'échec scolaire, de l'orientation ou de la sélection, quand les sociologues fonctionnalistes de l'éducation mettront en exergue les effets. Pour Woods (1983), un des tenants de l'école interactionniste anglaise, les questions auxquelles l'approche interactionniste en éducation s'est principalement intéressée pourraient être rangées selon les six notions suivantes : le contexte, la perspective, la culture, la stratégie, la négociation et la carrière. Par exemple, lui-même (1990) s'est penché sur les stratégies de survie des enseignants qui, sans s'en rendre compte, baissent les bras par rapport à leur engagement premier qui est de se centrer sur l'apprentissage des élèves en lien avec un certain contenu, lorsque les contraintes inhérentes au contexte d'enseignement deviennent trop fortes.

Pour éclairer mon objet de recherche, je m'appuie principalement (mais pas uniquement) sur les deuxième et troisième principes de Blumer (1998) parce qu'ils s'inscrivent directement dans la conception meadienne de la société – en tant qu'action commune ou acte social – et caractérisent mieux l'interactionnisme en dépassant les cadres déterministes et en se focalisant sur la capacité réflexive de l'acteur qui s'éprouve dans les circonstances et le contexte. C'est fort de ces principes également que je retiens les concepts d'ordre négocié (Strauss, 1992) et de conventions (Becker, 2010/1988, 2004, 1985).

### **1.2.2 Une perspective en termes d'ordre négocié**

L'approche en termes d'ordre négocié proposée par Strauss (1992) a été mobilisée pour analyser le travail des acteurs dans des hôpitaux considérés comme ordres sociaux. Mais, comme le souligne l'auteur-même, une telle approche se prêterait bien pour toute organisation possédant une ou plusieurs des caractéristiques que l'on retrouve également dans les hôpitaux : universités, sociétés commerciales, instances gouvernementales, etc. Ainsi, on la verra convoquée dans le domaine de la sociologie de la santé et de la maladie (voir les travaux d'Isabelle Baszanger, 1995, 1991, 1986; Waissman, 2010; etc.), celui du droit (Le Roy, 1996; Vlassenroot & Delaleeuwe, 2008; etc.), de la sociologie des groupes professionnels (Demazière & Gadea, 2009), de la sociologie de l'éducation (Hall & Spencer-Hall, 1982; Morrissette, 2013, 2010b, 2009; Périer, 2010; Raby & Pomerantz, 2013; Woods, 1990), etc. Dans le champ de l'enseignement supérieur, même si l'approche est mobilisée en vue d'étudier, par exemple, les interactions entre professeurs et étudiants<sup>31</sup>, ou le statut des enseignants cliniciens dans la formation en soins infirmiers (Paterson, 1997), le concept, tel que défini par Strauss (1992), ne semble pas avoir été mobilisé pour appréhender l'influence des évaluations mutuelles dans les relations entre enseignants et étudiants universitaires, d'où la promesse d'originalité de cette recherche. Dans cette section, je reviens d'abord sur la conception straussienne de l'ordre social, pour ensuite souligner l'importance des conditions structurelles sur les interactions des acteurs et la place de la négociation dans leurs activités communes.

---

<sup>31</sup> Voir Medved et Heisler (2010) pour les interactions entre professeurs et étudiants conciliant responsabilités scolaires et familiales ; Acker, Hill et Black (1994) pour la supervision de thèses.

### 1.2.2.1 La conception straussienne de l'ordre social

Le traitement de l'interaction dans la sociologie straussienne est lié à une certaine conception de l'ordre social<sup>32</sup> : une volonté de joindre actions des individus et structure. L'action est toujours accompagnée de son environnement structurel (les contextes) et, selon Strauss (1992), le chercheur devrait donc explorer les moments, les lieux, les façons et les conséquences du déroulement de cette action. À la suite d'un long travail empirique, Strauss (1992) retient huit points importants qui synthétisent sa vision de l'ordre social :

- L'ordre social est un ordre négocié : il n'y a aucune relation qui ne soit accompagnée de négociations.
- Des conditions structurelles spécifiques président à ces négociations quotidiennes.
- Les résultats de ces négociations ont des limites temporelles ; ils sont toujours revus, réévalués.
- Un « ordre négocié » est sans cesse « travaillé », chaque fois reconstitué : des négociations cessent, d'autres commencent.
- L'ordre négocié d'un jour peut être conçu comme la somme totale des règles, des accords formels ou informels, privés ou publics, en vigueur ce jour-là dans les organisations.
- Tout changement dans cet ordre négocié, même anodin, bouscule les arrangements antérieurs.
- La reconstitution de l'ordre social est donc le résultat d'une relation entre un processus de négociation quotidien et un processus d'évaluation périodique.
- Les éléments stables de l'ordre organisationnel constituent un arrière-plan qui permet le développement de négociations et d'accords de travail.

Strauss distingue donc le contexte structurel et le contexte de négociation, le premier influant sur le deuxième et affectant « la manière dont les acteurs perçoivent l'ordre social et ce qu'ils croient, pour eux et pour les autres, possible ou impossible, problématique ou probable » (p. 253).

---

<sup>32</sup> Le terme d'ordre social référerait aux particularités qui produisent les conditions structurelles dans lesquelles les négociations sont soit proposées, soit imposées par des acteurs. Chez Mead (1934) c'est l' « acte social », chez Blumer (1998) l'« action commune » et chez Becker (2010/1988 ; 2006 ; 1985), c'est l'« activité collective », les « conventions » ou les « compréhensions partagées ».

### **1.2.2.2 Le contexte structurel : l'importance des conditions structurelles sur les négociations**

Strauss (1992) soutient que le contexte structurel est le cadre dans lequel prennent place les négociations. Il contribue à déterminer les règles du jeu, les priorités et à limiter, de ce fait, les choix des possibles. Il concernerait le cadre organisationnel ou institutionnel (école, famille, université, justice, etc.) qui assigne aux acteurs leurs rôles et statuts (enseignant, étudiant, père, mère, sœur, juge, avocat, accusé, etc.). Le contexte structurel inclut, à la fois, les éléments sociétaux et organisationnels qui influencent potentiellement les négociations. Ce pourrait être, dans le cas qui nous intéresse, les politiques des universités, les règlements pédagogiques, etc. De fait, Strauss fait valoir qu'il y a le contexte et les contingences. Plus précisément, le contexte de l'action peut être schématisé à deux niveaux : proche (contexte immédiat de l'action) et lointain (contexte structurel) que Strauss appelle les « variables intervenantes », c'est-à-dire les conditions globales et générales qui pèsent sur l'action et les stratégies d'interaction comme le temps, l'espace, la culture, le statut économique, technologique, politique, etc. Selon l'auteur, l'interaction se combine avec les conditions structurelles proches et lointaines pour créer un contexte de travail. Le contexte éclaire alors le cœur de l'action en montrant comment l'interaction devient le moyen par lequel le travail même est accompli ; en ce sens, structure et interaction sont intimement liées. Autrement dit, contexte structurel et contexte de négociation s'influencent l'un sur l'autre.

### **1.2.2.3 Le contexte de négociation**

Quant au contexte de négociation, il renverrait plus spécifiquement aux propriétés structurelles intervenant directement comme conditions dans le déroulement de la négociation, aux interactions spécifiques qui travaillent sans cesse à (re) créer l'ordre social. Pour Strauss, dans tout ordre social, il y a toujours une part de négociation, car celle-ci est inéluctablement attachée aux entreprises communes à plusieurs personnes, groupes ou organisations. La pluralité des synonymes employés pour désigner la négociation témoigne de son omniprésence et de son caractère multiforme dans le vécu quotidien des acteurs sociaux : marchandage, combines, compromis, accords après des désaccords, marché, ententes tacites, tractation, dialogue, pourparlers, etc. Cela amène l'auteur à affirmer que la négociation est un fait générique des relations et des arrangements humains. Elle serait utilisée afin que se fasse ce qu'un acteur

(personne, groupe, organisation, nation, etc.) souhaite voir accompli, pour « faire marcher les choses » ou les faire « continuer à marcher » (p. 252). Travailler ensemble implique donc des négociations (ou des moyens alternatifs comme la coercition), tout cela intervenant dans un contexte structurel. La négociation est à replacer donc dans un contexte de règles, de rôles, de relations de pouvoir qui la rend possible et lui donne son sens, et qu'en même temps elle contribue à faire évoluer en le renforçant ou en l'affaiblissant. Mais, dans le cadre de leur travail commun, de leur ordre social, dirait Strauss (1992), les objectifs et les intérêts des acteurs en général divergent, voire s'opposent. Si l'auteur insiste énormément sur ces divergences d'intérêts, les conflits qui tournent autour de la définition des situations d'action, et les ajustements faits afin de parvenir à la réalisation d'objectifs pour chaque acteur (ou chaque groupe d'acteurs), il insiste également sur l'existence dans toute institution d'un objectif commun, d'une base de travail unanimement reconnue. Cet objectif commun agirait comme un « ciment symbolique grâce auquel [...] l'organisation se maintient » (p. 95). L'ordre dans les organisations découlerait d'un processus de négociation mettant en jeu des acteurs ayant des définitions concurrentes des situations dans lesquelles ils sont engagés. Ainsi, le monde social serait un ensemble d'arrangements et de bricolages permanents, un monde chaque jour (re)négocié (« *a negotiated order* »). C'est dans cette perspective que je propose de lire la mise en œuvre de leurs activités pédagogiques par les enseignants universitaires et les étudiants de premier cycle.

### **1.2.3 La conception beckerienne de l'interaction**

Chez Becker (2010/1988, 2004, 1985), l'ordre social (ou l'interaction) est conçu non seulement comme coconstruction de sens en situation de face à face, mais aussi et surtout, dans une perspective plus élargie, comme champ d'influences mutuelles. La perspective adoptée par Becker rompt avec certaines théories déterministes, en ce sens qu'elle regarde les conduites humaines principalement sous l'angle de l'indétermination – les choses peuvent toujours se passer autrement, écrit-il (2010/1988) –, de la coordination dans l'interaction et de la coconstruction négociée du sens, constamment en émergence.

### **1.2.3.1 Une coconstruction de sens en face à face**

L'interaction est d'abord conçue comme une situation de face à face où les acteurs se retrouvent dans des processus mutuels d'affectation de sens, au croisement de la « définition de la situation » de chacun. Le concept de définition de la situation, proposé à l'origine par Thomas (1923), désigne le moment préalable à l'action au cours duquel l'acteur examine la situation à laquelle il fait face et réfléchit à ce qu'il souhaite faire. Contrairement au modèle behavioriste, ce concept renvoie ainsi au fait que l'action n'est pas la réponse automatique à un stimulus, mais qu'elle résulte d'un point de vue particulier sur une situation donnée. Ce serait donc en fonction de la façon dont ils définissent les situations et de l'ajustement de ces définitions à celle des autres, que les acteurs agissent. Comme l'illustre Becker (2010/1988) à partir d'une métaphore théâtrale, les acteurs peuvent bien entrer en scène avec leurs projets, mais en situation, ils doivent s'ajuster les uns les autres en vue d'atteindre un résultat – peut-être quelque chose que personne ne voulait, mais qui est le meilleur que chacun puisse tirer de cette situation, et donc un résultat sur lequel tous, en effet, s'accordent. Dans un dialogue avec Alain Pessin publié en 2006, Becker soutient que chaque acteur a un projet et le résultat des négociations entre les acteurs n'est rien d'autre que ce sur quoi ils finissent par tous tomber d'accord, chaque personne impliquée dans de telles activités devant prendre en compte la façon dont les autres répondent à ses propres actions. D'autres exemples de ces ajustements dans l'interaction, puisés dans le monde du jazz ou du domaine du jeu, sont fournis par l'auteur. Ainsi en est-il du joueur d'échecs qui, lors de chaque partie, doit puiser dans son expérience passée des stratégies (pas toujours identiques) afin d'interagir avec chaque adversaire. En outre, il interagit avec son public, un peu à l'image du personnage théâtral qui interagit avec d'autres personnages ou avec le public en aparté. Tout cela dénote de la complexité même de la coconstruction de sens dans l'interaction, laquelle coconstruction, dirait Pessin (2004), est à comprendre dans une perspective temporelle conjuguant passé, présent et futur, l'acteur puisant dans son répertoire passé pour affronter une situation présente et anticiper sur celles à venir. Comme le soulignent Becker et McCall (1990), les définitions de la situation des acteurs, loin d'être cristallisées ou figées, sont au contraire dynamiques et émergent en permanence des interprétations croisées des conduites, donc constamment négociées. En fonction de la définition et de l'interprétation des significations, il peut y avoir des conflits ou des impasses ; comme le dirait Goffman (1973), une « fausse note », c'est-à-dire le moment où une rupture s'introduit dans la définition de la situation.

Ainsi, Becker (2010/1988, 2006) retient également une autre façon de considérer l'interaction, soit comme champ d'influences mutuelles.

### 1.2.3.2 Un champ d'influences mutuelles

La notion d'interaction ou d'ordre social, chez Becker (2010/1988, 2004, 1985), est conçue également comme un champ d'influences mutuelles au sein d'un ou de plusieurs groupes. Contrairement aux conceptions behavioristes qui considèrent les significations comme intrinsèques ou le produit d'un processus psychologique, pour la perspective beckerienne et interactionniste en général, le sens est produit socialement, c'est-à-dire *dans* et *à travers* le processus d'interaction sociale. Cette conception de l'interaction trouve sa meilleure illustration dans son œuvre *Les Mondes de l'art*, et s'inscrit, plus largement, dans une perspective d'action collective, c'est-à-dire une forme plus large de l'action constituée par l'ajustement mutuel des lignes de conduite des différents participants, de la coordination de leurs activités. Dans cet ouvrage, Becker (2010/1988) porte un regard critique sur les arts, cherchant à dégager tous les acteurs impliqués dans cet objet d'étude, car selon lui, tout travail artistique, voire toute activité humaine, fait intervenir les activités conjuguées d'un certain nombre de personnes, voire souvent d'un grand nombre. L'œuvre d'art commence et continue à exister grâce à leur coopération et porte toujours des traces de celle-ci. Dans cette perspective, l'artiste ne travaille pas seul, il se trouve au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Cet ensemble de personnes qui « font quelque chose ensemble » (*doing things together*), qui coopèrent dans l'accomplissement d'activités spécifiques, constituent ce que Becker (2006) appelle un « monde » :

Un monde [...] consiste en des gens réels qui essaient de faire des choses, en grande partie en préparant les autres personnes à faire des choses qui vont leur être utiles dans leur projet. Tout le monde a un projet et le résultat des négociations entre eux n'est rien d'autre que ce sur quoi ils finissent par tous tomber d'accord, chaque personne impliquée dans de telles activités devant prendre en compte la façon dont les autres répondent à ses propres actions. (p. 172)

L'activité est non seulement collective mais elle est aussi faite de routines, car elle implique la mobilisation d'un répertoire de réponses régulières cautionné par l'usage et selon le degré de satisfaction qu'il offre. Pour Becker (2004), c'est ce répertoire ou vécu partagé, plus ou moins connu de tous les participants dans une quelconque action collective, qui sert de référence



à chacun pour anticiper les actions des autres. C'est le sens même de l'idée de compréhensions partagées, de conventions tacites. Construites et mises en œuvre par les acteurs, les conventions constituent la base sur laquelle les acteurs interagissent afin que les choses se passent « rondement » ; autrement, relève Becker (2004), la communication, la coopération, bref, la vie sociale serait impossible. Ce serait grâce à ces conventions que les acteurs s'influencent, s'ajustent mutuellement et négocient le sens de leurs activités. Selon Becker (2010/1988), les conventions correspondent à d'autres notions aussi familières au chercheur que celles de normes, de règles, de représentations collectives, de coutumes et d'habitudes, lesquelles notions renvoient à des idées et des formes de pensée communes qui sous-tendent la coopération entre les membres d'un groupe et la coordination de leurs activités. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas ou qu'il n'y a jamais eu de conflits, de confrontations entre les acteurs, dans la mesure où ceux-ci ont généralement des intérêts divergents, mais plutôt que, dans la plupart des cas, le conflit a été régulé d'une manière ou d'une autre, et que les participants à l'activité se sont mis d'accord pour agir de cette façon plutôt que de l'une des autres façons par lesquelles on aurait pu le faire. Ainsi, l'action collective – deux personnes ou plus (habituellement beaucoup plus) faisant quelque chose ensemble – n'est pas l'équivalent de la coopération dans le sens plus conventionnel, dans lequel il a des accents de pacifisme, de cordialité, de bonne entente et de bonne volonté. Cela amène Pessin (2004) à affirmer que la coopération n'est pas l'antithèse du conflit, mais le cadre nécessaire sans lequel rien n'a lieu. Comme le précise Becker (2006), la nature des relations entre les gens n'est pas donnée *a priori* ; c'est quelque chose que l'on découvre en les observant en action, en regardant ce qu'ils font. S'ils sont en conflit, on le verra ; s'ils travaillent ensemble sur un projet, on le verra ; et s'ils font les deux – se combattre *et* travailler ensemble sur un projet – on le verra aussi. En ce sens, ce sont les conventions qui produisent l'activité collective, qui permettent de la comprendre. Comme le souligne Menger dans la préface de *Les mondes de l'art* (2010/1988), cette dimension intersubjective de l'accord qui produit la convention et entretient silencieusement son efficacité conduit à la notion parente de « culture ». Celle-ci ne préexiste pas aux acteurs, elle est (re)créée dans leurs pratiques quotidiennes, comme on peut le voir dans les cultures de groupes, par exemple chez les enseignants universitaires et les étudiants.

C'est donc l'ensemble de ces éclairages théoriques proposés ci-dessus et que j'estime potentiellement féconds pour appréhender mon objet d'étude qui me permettent de formuler la question spécifique de recherche.

#### 1.2.4 La question spécifique de recherche

Dans la problématique, j'ai justifié la pertinence sociale et scientifique de cette thèse. Premièrement, en soulignant que depuis quelques décennies, plusieurs phénomènes sont intervenus dans les universités occidentales, dont les plus éminents sont la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur, lesquels phénomènes induiront de nombreux enjeux relatifs aux modes de financement et de gestion des universités, avec l'évaluation comme instrument de régulation de celles-ci (Lessard, 2014), aux pratiques pédagogiques ainsi qu'aux relations entre étudiants et enseignants universitaires. Deuxièmement, les recherches portant sur les évaluations (apprentissage et enseignement) en contexte universitaire, on l'a montré, réduisent la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est mesurable, classable, comptable (Droz, 2004). Elles occultent les processus sociaux, les ajustements et autres compromis développés par les protagonistes, afin d'instaurer un « pacte mutuel de non-agression » (Hersh & Merrow, 2005) dans la relation pédagogique ; les écrits scientifiques passent donc sous silence l'influence des évaluations sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires.

L'interactionnisme symbolique, plus précisément les travaux de Strauss (1992) et de Becker (2010/1988, 2004, 1985), constitue une perspective théorique pertinente pour éclairer cette préoccupation de recherche. Au confluent des conceptions que ces deux sociologues ont de l'interaction, il faut retenir le concept central de négociation, très fécond pour comprendre les façons par lesquelles les acteurs s'ajustent dans la mise en œuvre des activités pédagogiques. Premièrement, les travaux de Strauss (1992) sur l'ordre négocié conduisent à cerner l'influence des contraintes institutionnelles (la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur) qui pèsent sur les acteurs ainsi que les stratégies que ces derniers déploient pour y faire face; deuxièmement, le concept de champ d'influences mutuelles que propose Becker (2010/1988, 2004, 1985) permet de souligner les conventions [négociées] sur lesquelles ces deux groupes s'appuient pour s'ajuster en vue de réaliser leurs activités.

En somme, sous un angle particulier et complémentaire, les travaux de Strauss et de Becker sont susceptibles de contribuer à éclairer les relations entre étudiants et enseignants universitaires au travers de leurs évaluations mutuelles. Ils permettent de formuler comme suit la question de recherche, chargée de ces appuis théoriques :

*Comment, dans le contexte de la massification et de la rationalisation de l'enseignement supérieur, les évaluations mutuelles entre les étudiants et les enseignants universitaires influencent-elles la négociation de leurs activités pédagogiques ? En d'autres mots, comment pactisent-ils à travers leurs évaluations mutuelles, c'est-à-dire comment s'arrangent-ils ou s'accordent-ils (plus ou moins tacitement) tout au long des différentes étapes du processus d'évaluation afin de travailler ensemble ?*

Cette question, exige de documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants universitaires et les étudiants dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs relations et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent « travailler ensemble ». À cette fin, ce projet nécessite une stratégie de recherche qui permette de mettre en lumière les processus sociaux dans le cadre de la négociation des activités pédagogiques, et je m'oriente en toute cohérence vers les méthodes privilégiées par les chercheurs qui inscrivent leurs travaux dans la tradition de Chicago, soit l'observation et l'entretien de recherche.

## **CHAPITRE 2 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : *une recherche qualitative***

Cette thèse est une recherche qualitative exploratoire qui combine trois méthodes pour appréhender les influences des évaluations mutuelles sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires : l'observation, l'entretien individuel et l'entretien collectif. Après avoir justifié la pertinence de ce type de recherche pour appréhender l'objet d'étude, j'élabore ensuite sur la démarche d'investigation adoptée en termes de scénario d'enquête, de méthodes et de participants à la recherche. Enfin, j'explicite la stratégie analytique fondée sur deux registres : l'un suivant une logique restitutive et l'autre analytique (Demazière & Dubar, 1997). Mais avant toute chose, une précision de taille s'impose : compte tenu du discours policé des différents acteurs de la relation pédagogique (étudiants et enseignants universitaires) relativement à l'EEE, il convient de souligner que je n'ai pas jugé très opportun de traiter de façon soutenue des évaluations des enseignements faites par les étudiants, ni des impacts des différents statuts (professeur agrégé, professeur adjoint, chargé de cours, etc.) sur les négociations et les interactions.

### **2.1 Pertinence d'une recherche qualitative pour aborder l'objet d'étude**

En vue de comprendre comment, dans le contexte de la massification et de la rationalisation de l'enseignement supérieur, les enseignants universitaires et les étudiants pactisent à travers leurs évaluations mutuelles, d'éclairer comment les membres de ces deux groupes s'ajustent dans le cadre des conventions qui régissent leurs relations, cette étude s'inscrit, en toute cohérence, dans un paradigme compréhensif/interprétatif qui traite les phénomènes humains comme des phénomènes de sens. La définition de la situation exige que l'on comprenne la manière dont les acteurs voient la situation dans laquelle ils sont impliqués, et que l'on découvre comment ils définissent eux-mêmes ce qui est en train de se passer, afin de comprendre ce qui est en jeu dans la production de leurs activités (Becker, 2002). Une des idées-forces de l'interactionnisme étant de concevoir la société comme production collective, le chercheur se doit d'étudier les

phénomènes sociaux, non pas comme des entités objectives préexistantes et déterminant l'activité des acteurs, mais comme, dirait Park, le produit du commerce de ces acteurs, de leur travail, de leurs négociations, des conflits et leurs issues, des processus de connaissance et d'apprentissage, etc. De plus, les ressources de l'activité des acteurs se coconstruisant essentiellement dans des relations intersubjectives évoluant dans le temps, il faut donc, comme on l'a vu avec Becker (2010/1988, 2004, 1985) et Strauss (1992), étudier les processus de coordination des activités, les interactions, resitués dans le contexte de leur déroulement pour expliquer l'ordre social.

Dans cette perspective, la recherche qualitative offre une sorte de vision « de l'intérieur » susceptible de permettre de comprendre les phénomènes à partir du point de vue des acteurs [ici, de la relation pédagogique] vus, dans la tradition sociologique de Chicago, comme étant capables de rendre compte de leur expérience quotidienne et de l'interpréter de manière réflexive, plutôt qu'à partir de ce qui devrait être, par exemple des prescriptions, du discours officiel [dans l'institution universitaire]. Comme je l'ai fait valoir dans la problématique, la (re)distribution normative du pouvoir à ces deux groupes d'acteurs par le biais des évaluations (pouvoir de l'enseignant dans l'évaluation des apprentissages vs pouvoir des étudiants dans l'évaluation de l'enseignement) occultait leurs interactions potentiellement faites de conflits, de négociations, etc. En outre, une recherche qualitative, qui analyse des processus observés de manière directe (en observant les acteurs dans leurs activités ou en les interviewant), permet d'appréhender la complexité d'un phénomène, la pluralité des processus qui le produisent ainsi que les différentes variations de ces processus (Becker, 2013). Elle est donc potentiellement pertinente pour comprendre les négociations qui sont à l'œuvre dans les relations entre les protagonistes de la relation pédagogique, les conventions et autres ajustements qui sous-tendent ces négociations. Voici plus spécifiquement la démarche d'investigation qui sera adoptée dans cette perspective.

## **2.2 La démarche d'investigation**

L'investigation sur le terrain a été entreprise à la suite de l'obtention du certificat d'éthique délivré à l'orée de la session d'automne 2016 par l'organe en charge de son

octroi. Après avoir produit plusieurs documents demandés par celui-ci, notamment les outils de collecte des données (grille d'observation, canevas d'entretiens individuels et collectifs), les lettres-types de sollicitation des étudiants et des enseignants universitaires, les formulaires-types de consentement à présenter pour les observations et les entretiens, j'ai obtenu le certificat d'éthique qui m'a permis de recruter les participants et de procéder à la collecte des données.

Cette section revient sur la démarche d'investigation sur le terrain, en précisant dans un premier temps le scénario d'enquête et les méthodes qui y sont mobilisées, et dans un deuxième temps, le choix et la justification des participants qui sont invités à s'investir dans cette étude.

### **2.2.1 Les participants à la recherche**

Les participants à la recherche ont été recrutés dans une faculté des sciences de l'Éducation d'une université montréalaise francophone, rattachés à quatre classes différentes de premier cycle conduites par quatre enseignants différents. Il s'agira d'étudiants et d'enseignants volontaires, non choisis pour leur réputation mais représentatifs sur le plan sociologique, c'est-à-dire des cas significatifs car partageant le même type d'expériences.

Comme tous les étudiants des diverses facultés des universités francophones du Québec, ceux qui sont inscrits dans une faculté ou un département des sciences de l'éducation sont évalués en tant qu'étudiants par les enseignants afin de déterminer leur réussite ou leur échec scolaire. De ce fait, ces étudiants peuvent se prononcer sur les évaluations de leurs apprentissages, même si le pouvoir d'évaluer est ici entre les mains des enseignants. En outre, ils sont évaluateurs d'enseignement, par le fait même que la politique relative à l'évaluation de l'enseignement les y autorise (v. CREPUQ, 1995). En tant que premiers concernés, ces clients/usagers ont leur mot à dire sur les prestations d'enseignement, surtout qu'ils déboursent des droits de scolarité susceptibles

d'augmenter à tout moment<sup>33</sup>. Cependant, les étudiants qui sont inscrits dans une faculté des sciences de l'éducation ont deux spécificités, par rapport à leurs pairs des autres facultés, qui en font des participants particulièrement pertinents pour cette recherche. D'une part, ils relèvent d'une faculté à vocation professionnelle ; on les forme pour devenir des professionnels de l'éducation. D'autre part, ces étudiants sont formés à l'évaluation des apprentissages. En effet, le développement de leurs compétences d'évaluateur est déterminant pour leur carrière, étant appelés pour la plupart d'entre eux à exercer un emploi d'enseignement ou de direction d'établissement. Ils sont ainsi des participants bien renseignés sur les enjeux de l'évaluation, qui en font l'expérience comme étudiants et qui auront eux-mêmes éventuellement à évaluer des élèves ou des enseignants (dans le cas de ceux qui deviendront chefs d'établissement), et ce, dans une perspective diagnostique (pensons à ceux qui sont formés en orthopédagogie), formative ou de sanction. Ainsi, ils constituent des acteurs privilégiés pour parler de leurs expériences d'évaluateurs et d'évalués, étant mieux outillés pour cerner les enjeux et les tensions qu'il y a autour des évaluations.

Plus précisément, à l'automne 2016 et à l'hiver 2017, j'ai conduit 11 observations dans 4 classes, 14 entretiens individuels avec 4 enseignants et 6 étudiants, et 3 entretiens collectifs avec les étudiants dans une faculté d'éducation d'une université montréalaise afin de comprendre les négociations au cœur des interactions des acteurs sur leurs évaluations mutuelles. Dans chacune des classes retenues pour les observations, j'ai retenu un groupe de 3 à 4 étudiants volontaires pour des entretiens collectifs : un premier groupe de 4 étudiants, les 2 autres groupes étant formés chacun de 3 étudiants. Le choix de leur nombre se justifie aussi par le fait qu'il correspond aux marges généralement préconisées pour les entretiens de groupe (Thibeault, 2010). De plus, limiter le nombre de participants a permis à chaque étudiant de pouvoir s'exprimer largement sur la problématique, dans le temps accordé à chaque entretien. Dans le cadre de ce projet, leur choix relève d'un processus de sélection « [...] intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le

---

<sup>33</sup> L'on se rappelle au Québec de ce que d'aucuns ont appelé le printemps érable ou printemps québécois (Chevrier, 2016), ce vaste mouvement engagé en 2012 par les étudiants pour s'opposer à l'augmentation des droits de scolarité dans les universités québécoises.

temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zacj, 2011, p. 130). Ainsi, les critères qui président au choix de ces étudiants sont les suivants :

- être inscrit depuis au moins une année complète afin d'avoir une expérience significative de l'évaluation en contexte universitaires ;
- être un étudiant du premier cycle d'une faculté des sciences de l'éducation ;
- avoir une expérience d'évaluation de l'enseignement ;
- être volontaire ; il importait aussi que les étudiants aient envie de parler de leurs interactions avec les enseignants sur les évaluations.

Pour les enseignants universitaires, j'ai retenu quatre (04) enseignants selon leur statut universitaire : une professeure agrégée, un professeur adjoint sur le point d'obtenir sa permanence et deux (02) chargés de cours. Ce choix tient compte du fait que, suivant le grade, les enjeux – de carrière notamment – pourraient différer. Ainsi, sur le plan des évaluations de l'enseignement à visée administrative, si le professeur titulaire et le professeur agrégé ne sont plus inquiétés par ce genre d'évaluations, l'expérience pourrait être autre pour un professeur adjoint qui n'a pas encore obtenu sa permanence, ainsi que pour le chargé de cours qui a besoin du renouvellement de son contrat. De même, selon la discipline enseignée, nombre d'enseignants, voire la plupart, n'interviennent pas / plus au premier cycle, d'où le choix d'un chargé de cours, les chargés de cours étant très nombreux à dispenser des cours de premier cycle.

Les critères de sélection sont les suivants :

- enseigner dans une faculté des sciences de l'éducation d'une université francophone montréalaise ;
- intervenir ou être déjà intervenu au premier cycle ;
- avoir un / des cours ayant déjà été évalué(s) par des étudiants de premier cycle ;
- être volontaire : ici encore, il importe que l'enseignant universitaire ait envie de parler de ses pratiques pédagogiques et de ses interactions avec les étudiants sur la question.



**Tableau 1 : Profils des participants à la recherche**

<b>Noms fictifs</b>	<b>Genre</b>	<b>Statut</b>	<b>Grade</b>	<b>Activités</b>	<b>Expérience en Enseignement/ Année d'étude</b>
Mathéo	H	Enseignant	Agrégation en cours	EI x 2	10 ans
Anton	H	Enseignant	Agrégé	EI x 2	+ de 15 ans
Nadia	F	Enseignant	Chargé de cours	EI x 2	5 ans
Gabriel	H	Enseignant	Chargé de cours	EI x 2	2 ans
Coralie	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG1	1 <sup>re</sup> année Bac Adaptation scolaire
Sarah	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG1	1 <sup>re</sup> année Bac Adaptation scolaire
Stella	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG1	1 <sup>re</sup> année Bac Adaptation scolaire
Zoé	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG1	1 <sup>re</sup> année Bac Adaptation scolaire
Chloé	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG2	3 <sup>e</sup> année Bac éducation préscolaire et enseignement primaire
Évelyne	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG2	3 <sup>e</sup> année Bac éducation préscolaire et enseignement primaire
Océane	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG2	3 <sup>e</sup> année Bac éducation préscolaire et enseignement primaire
Kayla	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG3	3 <sup>e</sup> année Bac Français Langue seconde
Tristan	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG3	3 <sup>e</sup> année Bac Français Langue seconde
Zachary	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EG3	3 <sup>e</sup> année Bac Français Langue seconde
Florence	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	1 <sup>re</sup> année Bac Français langue seconde
Habib	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	1 <sup>re</sup> année Bac éducation préscolaire et enseignement primaire
Koffi	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	3 <sup>e</sup> année Bac Éducation physique et à la santé
Leonardo	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	1 <sup>re</sup> année Bac éducation préscolaire et enseignement primaire
Olivia	F	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	4 <sup>e</sup> année Bac Français langue seconde
Rayan	H	Étudiant	1 <sup>er</sup> cycle	EI	1 <sup>re</sup> année Bac Français langue seconde

### **2.2.2 Le contrat collaboratif**

Le contrat collaboratif proposé aux quatre enseignants universitaires a consisté d'une part à solliciter leur approbation pour des observations de leurs cours pendant la session et d'autre part à accepter de participer à deux entretiens individuels semi-structurés. Un courriel leur a été préalablement envoyé pour solliciter leur participation à la recherche dont les objectifs leur ont été expliqués. Lors que je n'ai pas eu de réponse dans l'immédiat, je me suis rendu dans le bureau des enseignants universitaires en vue de solliciter cette participation. Après que l'enseignant a donné son approbation, un formulaire de consentement est signé et nous nous entendons sur les dates pour les observations et les entretiens.

Du côté des étudiants, le contrat a consisté qu'ils acceptent l'étudiant chercheur dans leurs classes pour les observations, ensuite qu'ils acceptent de participer à des entretiens collectifs et à des entretiens individuels. J'ai toujours bénéficié du soutien des enseignants qui bien voulu m'introduire auprès des étudiants en vue de solliciter leur participation. Il était prévu de faire un entretien de groupe (EG) après chaque observation, mais compte tenu de l'indisponibilité (la charge de travail) des étudiants, j'ai dû improviser. Ainsi, au lieu d'attendre coute que coute des étudiants pour faire des entretiens de groupes, j'ai été obligé de faire d'abord (06) entretiens individuels avec les étudiants, compte tenu du fait que leurs emplois de temps ne permettaient pas des entretiens collectifs.

### **2.2.3 Le scénario d'enquête**

La démarche d'investigation envisagée pour susciter les données s'appuie sur un scénario d'enquête combinant l'observation *in situ* et l'entretien (individuel et collectif). Cette section présente le calendrier des activités et explique de quelle façon les méthodes retenues se sont révélées pertinentes et complémentaires au regard des objectifs de recherche.

Le Tableau 2 renseigne qu’il y a eu, durant les sessions d’automne 2016 et d’hiver 2017, 11 observations dans quatre (04) groupes classes, 8 entretiens individuels avec les 4 enseignants universitaires, 3 entretiens collectifs et 6 entretiens individuels avec les étudiants dans une même faculté d’éducation d’une université située sur l’Ile de Montréal. Chaque groupe a été observé deux à quatre fois pendant lesdites sessions (en début, en mi-session et à la fin). Ces observations ont porté sur les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique, la communication et la discussion autour du plan de cours, les modalités d’évaluation, etc. Quant aux entretiens individuels et collectifs, ils ont permis aux acteurs de parler de leurs rôles, des objets d’enseignement, des évaluations mutuelles, de leurs interactions, etc.

**Tableau 2** : Calendrier démarche de cueillette des données

<b>Période / lieux</b>	<b>Participants</b>	<b>Activités</b>	<b>Objectifs</b>
Septembre 2016  Dans une faculté ou département d’éducation	Enseignants + étudiants	03 observations G1/G2/G3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions</li> <li>• Plan de cours</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Enseignants	03 entretiens individuels avec les 03 enseignants après la 1 <sup>ère</sup> observation (01 entretien par enseignant)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d’enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Étudiants universitaires		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d’enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
Mi- automne 2016  Dans la faculté ou le département d’éducation	Étudiants et Enseignants		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions</li> <li>• Plan de cours</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Enseignants universitaires		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d’enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Étudiants universitaires	Entretiens individuels avec 03 étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d’enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>

**Tableau 2 : Calendrier démarche de cueillette des données (suite)**

<b>Période / lieux</b>	<b>Participants</b>	<b>Activités</b>	<b>Objectifs</b>
Fin de session d'automne 2016  Dans la faculté ou le département d'éducation	Enseignants et étudiants	03 observations G1+G2+G3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions</li> <li>• Plan de cours</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Enseignants universitaires	03 entretiens individuels avec les 03 enseignants après la 2 <sup>e</sup> observation (1 entretien par enseignant)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Étudiants universitaires	Entretiens individuels avec 03 étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
Début Hiver 2017  Dans une faculté ou département d'éducation	Enseignants et étudiants	02 observations G3/G4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Enseignants universitaires	01 Entretien individuel avec l'enseignant du G4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions</li> <li>• Plan de cours</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Étudiants universitaires	01 Entretien collectif avec 3 étudiants de la classe G2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
Fin Hiver 2017 Dans la faculté ou le département d'éducation	Enseignants et étudiants	03 observations G3 + G4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
	Enseignant universitaire	01 Entretien individuel avec l'enseignant du G4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>
		02 Entretiens collectifs avec 02 groupes d'étudiants des classes G1/G3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôles des acteurs</li> <li>• Objets d'enseignement</li> <li>• Interactions</li> <li>• Évaluations</li> </ul>

### 2.2.3.1 L'observation non participante

Selon Beaud et Weber (2010), l'observation est un triple travail qui repose sur l'enchaînement de trois savoir-faire fortement imbriqués, à savoir un travail de perception, un travail de mémorisation et un travail de notation. Elle supposerait un va-et-vient permanent entre les perceptions du chercheur, l'explicitation mentale de ces

perceptions, leur mémorisation et le journal de bord. L'observation *in situ* ou observation directe ou en situation, qui est souvent associée aux sociologues de la tradition de Chicago, fait partie des nombreuses méthodes de recherche privilégiées généralement par les chercheurs qui s'en réclament et qui sont souvent auteurs d'ethnographies célèbres. D'ailleurs, selon Chapoulie (2001), l'ouvrage *Boys in White* de Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961) est souvent considéré comme un exemple sans rival d'un usage systématique et rigoureux de cette méthode. À en croire Forquin (1997), c'est l'une des œuvres où la méthode d'observation est utilisée de la manière la plus riche et la plus rigoureuse. Dans leur étude, Becker et ses collaborateurs ont suivi dans une grande faculté de médecine une promotion d'étudiants sur une longue période, retenant une démarche d'observation participante. Leur analyse a conduit, entre autres, à révéler la constitution d'une « culture étudiante » apparaissant comme une réponse et un mode d'adaptation aux pressions et aux tensions occasionnées par les études, une issue qui n'est pas sans lien avec le projet qui anime cette thèse. Dans une autre tradition, van Campenhoudt et Quivy (2011) soutiennent que l'observation est une méthode qui convient particulièrement à l'analyse des conduites instituées et des codes de conduite, du rapport à l'institution, des modes de vie et des traits culturels, de l'organisation spatiale des groupes et de la société, etc.

Cela n'est pas sans rappeler l'injonction de Park à ses étudiants de l'Université de Chicago de ne pas se contenter des statistiques officielles et des témoignages préexistants, mais à recueillir les données par contact direct avec les populations étudiées, c'est-à-dire par observation *in situ* et par entretien. Comme il a été souligné dans le cadre théorique de cette recherche, l'idée d'action collective est au centre même de la perspective interactionniste en général et, en tant que tel, étudier ces actions collectives revient à étudier la démarche des acteurs sociaux qui les accomplissent, en y incluant l'univers des significations auxquelles ils se réfèrent (Chapoulie, 1985). Puisque ces significations sont construites au cours des interactions entre les acteurs, donc soumises à un processus d'interprétation, il a été nécessaire d'étudier les acteurs dans leur environnement naturel, d'où le recours à l'observation.

Pour ne pas perturber le déroulement des cours, j'ai opté pour des observations non participantes faites aux sessions d'automne 2016 et d'hiver 2017, dans les quatre (04)

classes, à raison de deux (02) à quatre (04) observations par classe : une première observation en début de session et une deuxième à la fin de la session. Ces observations ont porté sur la négociation du plan du cours, tout ce qui entoure les examens ou travaux de mi-session et de fin de session : modalités, consignes, échanges sur leur orientation, administration, communication, réclamations, plaintes, retour en termes de rétroaction de l'enseignant et de réactions des étudiants à celle-ci, etc. Il s'agissait de comprendre comment ils négocient ces activités : ce qu'ils admettent, concèdent, contestent, etc. En clair, les observations ont permis de saisir les fausses notes, les incidents critiques qui sont révélateurs d'une certaine culture, précisément parce qu'ils rompent avec les routines. L'Annexe 5 présente la grille d'observation qui a été testée à la session d'été 2016 dans un cours de premier cycle universitaire en sciences de l'éducation (p. 297). Cette grille a nourri les entretiens individuels et collectifs qui sont parallèlement réalisés.

### **2.2.3.2 L'entretien**

Les observations sont étroitement liées à la grille de lecture du chercheur, aussi s'est-il avéré nécessaire, par cohérence théorique, d'employer en complémentarité l'entretien de recherche. Comme le font valoir plusieurs auteurs (Beaud & Weber, 2010 ; Becker & Geer, 1957), observations et entretiens font progresser l'enquête de concert, l'un pouvant nourrir l'autre. Par exemple, Becker et Geer (1957) font valoir qu'observer les acteurs dans leurs activités quotidiennes est un bon moyen pour appréhender leurs pratiques et leurs interactions, mais aussi pour se préparer à les interroger en cours d'action ou après l'action afin d'accéder à leurs points de vue « de l'intérieur ».

L'intérêt de l'entretien en général comme méthode d'enquête n'est plus à démontrer. Selon Blanchet et Gotman (2005), il s'agit d'une méthode privilégiée pour l'exploration des représentations, de la définition de la situation des acteurs dont la parole est le vecteur principal. Pour ces deux auteurs, la spécificité de l'entretien réside dans la production d'un discours *in situ*, et c'est en cela que cette méthode consiste en « une situation sociale de rencontre et d'échange et non un simple prélèvement d'information » (p. 17). Dans la même veine, Morrissette (2010) précise que c'est « un événement

interactionnel, une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens » (p.67).

Dans la justification qu'il propose pour recourir à l'entretien de type qualitatif dans l'enquête, Poupart (1997) retient trois types d'arguments : un premier type d'argument, d'ordre épistémologique, insiste sur le fait que le recours à l'entretien permet d'explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux, laquelle perspective est jugée indispensable pour comprendre les conduites sociales. C'est ce sur quoi insistait Thomas (1923) lorsqu'il demandait de prendre en considération la définition de la situation des acteurs, ou Blumer (1998) quand il formule les principes de l'interactionnisme symbolique (*Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux*). Ainsi, dans la présente recherche, les entretiens ont été un moyen d'appréhender et de comprendre, chez les acteurs de la relation pédagogique, leurs conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'évaluation, etc. Un deuxième argument, d'ordre éthico-politique, soutient que l'entretien de type qualitatif serait un excellent moyen pour comprendre et connaître de l'intérieur les enjeux auxquels font face les acteurs sociaux. Par exemple, dans le cas de cette recherche, les entretiens ont été utiles pour comprendre les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les étudiants et les enseignants universitaires et les stratégies qu'ils mobilisent pour y répondre. Enfin, un troisième argument, d'ordre méthodologique, considère l'entretien de type qualitatif comme un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs. Par exemple, c'est notamment par l'entretien que Becker (1985) a pu saisir l'expérience des fumeurs de marijuana, la manière [processuelle] de le devenir, et ainsi montrer de manière innovante la « carrière » d'un fumeur ou d'un voleur. Dans le cas spécifique de cette recherche, les entretiens ont permis d'appréhender le vécu des situations conflictuelles ou exceptionnelles en relation avec les évaluations mutuelles des acteurs, à quelle occasion ces situations ont lieu, comment elles ont été régulées, etc.

Trois types d'entretien sont généralement distingués dans les écrits méthodologiques : l'entretien dirigé, l'entretien semi-dirigé et l'entretien ouvert ou non structuré. Pour Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'entretien semi-structuré ou semi-

dirigé est certainement le plus utilisé en recherche sociale, et c'est celui que j'ai privilégié également dans la présente recherche. Il serait désigné ainsi par le fait qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Pour Morrissette (2012), dans ce type d'entretien, le chercheur s'appuie sur un canevas caractérisé par des thématiques à aborder, et pour chacune, quelques questions pour initier une dynamique de l'ordre de la conversation. Lors d'un entretien semi-dirigé, le canevas est adapté selon l'évolution de l'échange, surtout selon les pistes non prévues par le chercheur mais qui semblent avoir un potentiel intéressant en regard de l'objectif de la recherche.

Dans la suite, il sera question des caractéristiques et de la pertinence du choix combiné de l'entretien individuel et de l'entretien collectif.

### *L'entretien individuel semi-dirigé auprès des enseignants universitaires*

Pour appréhender les contraintes institutionnelles auxquelles les enseignants et les étudiants sont confrontés, analyser les stratégies qu'ils mobilisent pour s'ajuster en situation, cerner les conventions qui sous-tendent les négociations à l'œuvre dans leurs relations, il convient de donner la parole aux principaux concernés, en particulier avec les enseignants universitaires qu'il serait difficile de regrouper pour un entretien collectif. Ainsi, j'ai fait deux (02) entretiens individuels semi-dirigés avec chacun des quatre (04) enseignants universitaires responsables d'un groupe d'étudiants, soit un total de huit (08) entretiens réalisés entre le début de l'automne 2016 et la fin de l'hiver 2017. De concert avec les participants, les entretiens avec les enseignants universitaires se sont déroulés dans leurs bureaux, tandis que ceux effectués avec les étudiants ont été conduits dans un local de la bibliothèque que j'ai chaque fois réservé. Chaque entretien individuel a duré entre 1 h et 1 h 30. Quant aux entretiens collectifs, ils ont duré entre 2 h et 2 h 30. Dans l'éventualité où une première analyse pointerait des éléments à approfondir, je l'ai fait avec les enseignants lors du second entretien. Du côté des étudiants, ces points ont été approfondis lors des entretiens collectifs, dans la mesure où ceux-ci ont eu lieu après les entretiens individuels.



L'Annexe 6 (p. 298) présente le canevas qui a été utilisé avec les enseignants universitaires, les questions mettant l'accent sur le « comment » plutôt sur le « pourquoi » afin de leur laisser raconter avec le maximum de détails leurs pratiques et leurs interactions. Comme le souligne Becker dans *Les ficelles du métier* (2002), poser la question « comment », c'est placer les interviewés en mode narratif ; ils décrivent ce qu'ils font avec détails, en parlant aussi des autres personnes qui sont en interaction avec eux. Alors que généralement le « pourquoi » déclenche systématiquement chez les interviewés une réaction de défense, comme si on leur demandait de se justifier, de trouver une raison vraiment valable pour expliquer l'action qui est objet d'une attention. C'est donc le questionnement modal qui est privilégié au détriment du questionnement causal (Blanchet & Gotman, 2005). Ces entretiens individuels ont été enregistrés pour éviter la prise de notes qui peut être intimidante.

### ***L'entretien collectif avec des étudiants***

Selon Duchesne et Haegel (2005), l'entretien collectif est présent dans la plupart des disciplines des sciences sociales. Il se définit par le fait qu'il mettrait en jeu plus de deux personnes dont la relation sociale ne se réduit pas au rapport enquêteur / enquêté, mais suppose une prise en compte des interactions sociales qui se jouent dans le cadre collectif de la discussion. Les deux auteures soutiennent que même si les entretiens collectifs peuvent être utilisés dans des cadres épistémologiques différents, ils constituent une méthode particulièrement intéressante pour les chercheurs qui mettent au premier plan de leur système théorique le fait que la pensée n'est pas donnée *a priori*, qu'elle résulte d'un processus de coconstruction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif où différents points de vue peuvent être exprimés, mêmes contradictoires. L'intérêt de l'entretien collectif serait donc de saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permettrait à la fois le recueil des significations partagées et la prise en compte du désaccord et des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion, ce qui a permis à Morrissette (2010), par exemple, d'identifier des pratiques partagées, admises et contestées en matière d'évaluation formative des apprentissages chez des enseignantes du primaire. Ainsi, cette méthode s'est-elle révélée féconde pour dégager des conventions de

leur groupe professionnel, des manières de faire singulières et innovantes et d'autres qui se situent en marge des limites symboliques de leur territoire de pratique.

Espérant que sur un groupe de quelques dizaines d'étudiants il m'aurait été facile d'obtenir un petit groupe de volontaires, j'ai convié les étudiants des groupes sous la responsabilité des trois enseignants à venir discuter de leurs expériences en cours, notamment autour des modalités d'évaluation, lors de trois (03) entretiens collectifs réalisés durant la session d'hiver 2017 dans un local que j'ai réservé dans la bibliothèque des sciences de l'éducation. Chaque entretien collectif a duré entre 2 h et 2 h 30, et a aussi été enregistré sur bandes audio numériques (cf. Annexe 7, p. 300).

### **2.3 L'approche analytique**

Dans la présente recherche, le matériau provient des observations des cours, des entretiens individuels faits avec les quatre (04) enseignants universitaires et les six (06) étudiants, et des trois entretiens collectifs avec les trois (03) groupes d'étudiants. Ce sont ces données combinées dont tient compte la stratégie analytique pour comprendre la négociation des activités pédagogiques entre les étudiants et les enseignants universitaires. Je présente donc ces données produites par l'analyse de ce matériau de façon intégrée (les observations + les entretiens), selon une structuration inspirée des propositions de Demazière et Dubar (1997) concernant l'analyse, soit une posture dite restitutive puis une dite analytique<sup>34</sup>. Dans la présente section, je décris d'abord le mode de retranscription des notes d'observation et des verbatim, puis la stratégie analytique déployée pour les analyser.

---

<sup>34</sup> Demazière et Dubar (1997) distinguent également une posture dite illustrative qui repose sur la prémisse selon laquelle la parole des acteurs est aveugle sur ce qu'elle a à dire ; c'est la théorie qui est susceptible d'éclairer l'objet de recherche. Sur cette prémisse, l'analyste opère un usage sélectif des paroles des acteurs sollicités en fonction des idées qu'il veut mettre à l'avant-plan en découpant le matériau d'analyse selon des catégories préétablies. Dans cette optique, son projet global est davantage lié à la défense d'un certain point de vue, à une démonstration argumentative orientée par la théorie, ce qui ne correspond pas à l'objet de cette thèse. Je reviens sur ces postures au 2.3.3.2.

### **2.3.1 La retranscription des notes d'observation**

Le matériau à partir duquel j'ai élaboré les analyses provient en partie des notes d'observation des cours effectuée dans le cadre de cette recherche. Lorsqu'un enseignant et moi nous entendions sur une date pour observer un cours, j'arrivais toujours 15 à 20 minutes avant le début du cours et je m'installais dans un coin de la classe que je jugeais stratégique pour l'observation. Je saluais en entrant dans la salle ceux des étudiants venus tôt pour le cours, et plus tard ceux assis immédiatement autour de moi cela s'est avéré payant pour recruter plus tard des étudiants pour les entretiens aussi bien individuels que collectifs. Avant que l'enseignant n'arrive, je commençais par prendre des notes relativement à la configuration de la salle (pupitres amovibles ou immobiles, disposition des pupitres, bureau de l'enseignant, tableau, espace entre l'enseignant et les étudiants, éclairage, etc.), à l'effectif étudiant, sur certains commentaires jugés intéressants, etc. Lorsque l'enseignant entrait, il me demandait de me présenter à la classe et de décliner en quelques minutes l'objectif de ma présence. Ce que je faisais avant de rejoindre mon poste d'observation. Puis, le cours commençait et je pouvais prendre des notes sur les séquences d'enseignement et d'apprentissage, de même que sur les différents échanges entre les étudiants et l'enseignant, particulièrement ceux en lien avec les évaluations. Sont observés aussi les échanges entre les étudiants, souvent en réaction à ce que propose l'enseignant ou un autre étudiant de la classe.

À l'issue de chaque séance d'observation de cours, les notes d'observation ont été le plus souvent transcrites rapidement, en vue d'ajuster le canevas pour les entretiens à venir avec les participants (Jaccoud & Maher, 1997), d'autant plus que j'alternais les observations et les entretiens avec les participants. Les notes consignées durant les observations ont été transcrites de façon à la fois narrative et descriptive, le tout en se focalisant sur la compréhension des phénomènes observés. Sur le plan méthodologique, la stratégie de restitution adoptée pour les notes d'observation a tenu compte, entre autres, des éléments suivants : le plan des lieux observés (salle de classe), la description de séquences d'activités typiques, le récit de scènes observées à partir du journal de terrain, des extraits de conversations entendues en situation, des schémas expliquant des relations entre des acteurs, etc.

### 2.3.2 La transcription des verbatim

Une deuxième partie du matériau est constituée des entretiens individuels faits avec les enseignants universitaires et les entretiens faits avec les étudiants (individuels et collectifs). L'ensemble de ces entretiens a été obtenu grâce à des enregistrements audio, ce qui a permis d'obtenir auprès des participants un accès privilégié à leur voix, leurs intonations, leurs inflexions, leurs silences, leurs accents, etc. (Kaufmann, 2011). Ce sont donc ces entretiens qui ont été transcrits. En vue de rester le plus fidèlement collé aux discours des participants, j'ai procédé à l'écoute attentive des bandes sonores et à la transcription intégrale des enregistrements audio. Ce sont les conventions mobilisées par Billig (1996), utilisées en recherche, notamment celles qu'en a retenues Morrissette (2010) qui ont été employées pour la présente transcription, comme en témoigne le tableau 3.

**Tableau 3 :** Convention de transcription des données

<b>Signes</b>	<b>Significations</b>
[inaudible]	Intervention collective inaudible
[inaudible]	Intervention inaudible d'un participant
...	Phrase non terminée, idée laissée en suspens
(.)	Longue pause dans le débit
//	Coupure de parole
[mot]	Mot laissé dans l'explicite, interprété par le chercheur pour faciliter la compréhension d'un échange
[...]	Lorsque employé dans la colonne de gauche des verbatim à la place des symboles utilisés pour désigner les enseignants migrants, désigne un mot, une expression ou une phrase dite par tous les enseignants migrants de façon simultanée
[...]	Coupure de parole du chercheur
MOT	(emploi en majuscules) mot prononcé avec un volume de voix plus important
xxx	Symbole qui remplace un nom propre par respect pour la confidentialité aux élèves ou pour éviter de faire la promotion de certains produits tels que des manuels scolaires spécifiques

### **2.3.3 La stratégie analytique**

La stratégie analytique s'appuie sur une combinaison des notes d'observations, des entretiens individuels et des entretiens collectifs pour décrire les interactions entre enseignants et étudiants, selon la posture dite interprétative (Demazière & Dubar, 1997). Dans la suite de ce cadre méthodologique, je présente les étapes de mise en forme du matériau d'analyse et l'élaboration de la configuration thématique qui sert de cadrage pour la restitution des processus de négociation entre les étudiants et les enseignants universitaires (cf. Chapitre 3). C'est dans ce cadre également que j'adopte une posture hybride afin de présenter, d'une part, les données et, d'autre part, d'en proposer une interprétation. Cette façon de procéder pour présenter et interpréter les résultats a déjà été adoptée par Morrissette (2010) qui, elle-même, s'inspire des différentes postures du chercheur par Demazière et Dubar (1997) relativement à la parole des acteurs.

#### **2.3.3.1 La mise en forme du matériau d'analyse**

La stratégie de mise en forme du matériau d'analyse repose sur la combinaison de deux processus analytiques : le raisonnement par cas de Becker (2016) et le questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2016). L'objectif est de rester au plus près de la parole des acteurs.

#### ***Le raisonnement par cas de Becker***

La stratégie analytique procède d'une structuration inspirée du travail de Becker (2016) sur la méthode de raisonnement à partir de cas. Cette méthode a permis de trianguler dans les observations, les discours des étudiants et des enseignants universitaires, les situations en lien avec l'évaluation, plus spécifiquement les situations où sont rapportées des tensions entraînant des négociations. Il s'agit donc de présenter les résultats de la présente recherche de façon intégrée (observations des cours + entretiens) afin de produire des données riches selon ce raisonnement à partir de cas. Est considéré comme cas chez cet auteur « des études approfondies de situations, d'organisations, de types d'évènements singuliers » (p. 11). Dans l'analyse que je propose, les cas sont

entendus comme des moments pédagogiques, des évènements particuliers, soulevant différents ordres d'enjeux, et faisant intervenir des ajustements entre étudiants et enseignants universitaires. Considérant donc la transversalité de l'évaluation aux différentes activités pédagogiques, la présentation des résultats se fait suivant une logique plus comparative des manières dont des ententes tacites se construisent entre ces protagonistes à partir de différents ordres d'enjeux, de différentes tensions. La comparaison des cas, à partir des données obtenues, indique d'emblée la dimension transversale de l'évaluation dans la relation pédagogique entre étudiants et enseignants universitaires. En l'espèce, j'ai fait dialoguer les observations et les actes discursifs des étudiants et des enseignants universitaires relativement à l'évaluation en vue de faire ressortir leurs accords ou leurs désaccords sur cette question, d'interroger leurs logiques d'action explicites et implicites et d'analyser leurs stratégies à l'égard de cette problématique. Ainsi, lorsqu'un cas est repéré dans le matériel, de le « déplier » en fonction des jeux d'influences mutuelles en prévision de l'évaluation. Dans cette perspective, comme le conseille Becker (2016), il faudrait prendre en compte et utiliser tout ce qui est présent dans la situation rapportée (qu'on pourrait qualifier dans cette recherche de conflictuelle). Je recours pour ce faire à ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment l'analyse par questionnement analytique.

### *L'analyse par questionnement analytique*

Suivant Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse par questionnement analytique renvoie à un mode de traitement des données qui se fait de façon itérative, dans une dynamique de va et vient entre les questions de recherche et le corpus des données. Par exemple, quand je prends un cas en lien implicite ou explicite avec les évaluations, je le fais parler à partir de plusieurs questions : de quoi est-il question dans le cas ? L'objectif ici est de nommer l'objet de conflit ou de tension entre les étudiants et les enseignants universitaires. Quels sont leurs intérêts, leurs projets immédiats ou lointains en lien avec l'évaluation ? Quelles sont les relations de force/pouvoir ? Comment chacun défend sa position ? À quel type d'entente aboutissent-ils ? Après avoir décrit le cas à partir de ces

questions, je vais chercher tous les autres cas dans le matériau qui sont en lien avec la thématique soulevée dans le cas. L'idée est de comprendre comment la thématique est traitée dans d'autres situations évoquées par les acteurs, en vue de faire émerger des catégories d'analyse. Finalement, dirait Becker (2016), l'objectif est de proposer « [u]ne analyse approfondie et suffisamment fine de cas empiriques [permettant] de mettre au jour des processus sociaux importants et d'en éclairer en détail les causes sociologiques » (p. 15). Pour ce faire, je procède à partir de la question d'analyse suivante : « Comment les étudiants et les enseignants universitaires négocient-ils autour des évaluations dans le cadre de leurs activités pédagogiques conjointes ? Sur quels aspects de ces activités pédagogiques se portent le plus souvent les négociations ? »

Pour répondre à cette question, j'ai recensé les cas exemplaires rapportés par les étudiants (individuellement et en groupe) et les enseignants universitaires, c'est-à-dire les situations dans lesquelles les discours de ces acteurs font référence à des tensions liées aux évaluations et qui entraînent des négociations. Dès lors, lorsque je sélectionne un cas exemplaire illustrant l'un de ces aspects de la relation pédagogique, il me permet d'assoir la description du type et du processus de négociation dont il y est question. Dans un souci d'organisation de la description, la présentation des résultats consistera à examiner les objets de négociation, différents processus de négociation à travers lesquels les acteurs passent pour faire aboutir leurs négociations en lien avec les évaluations.

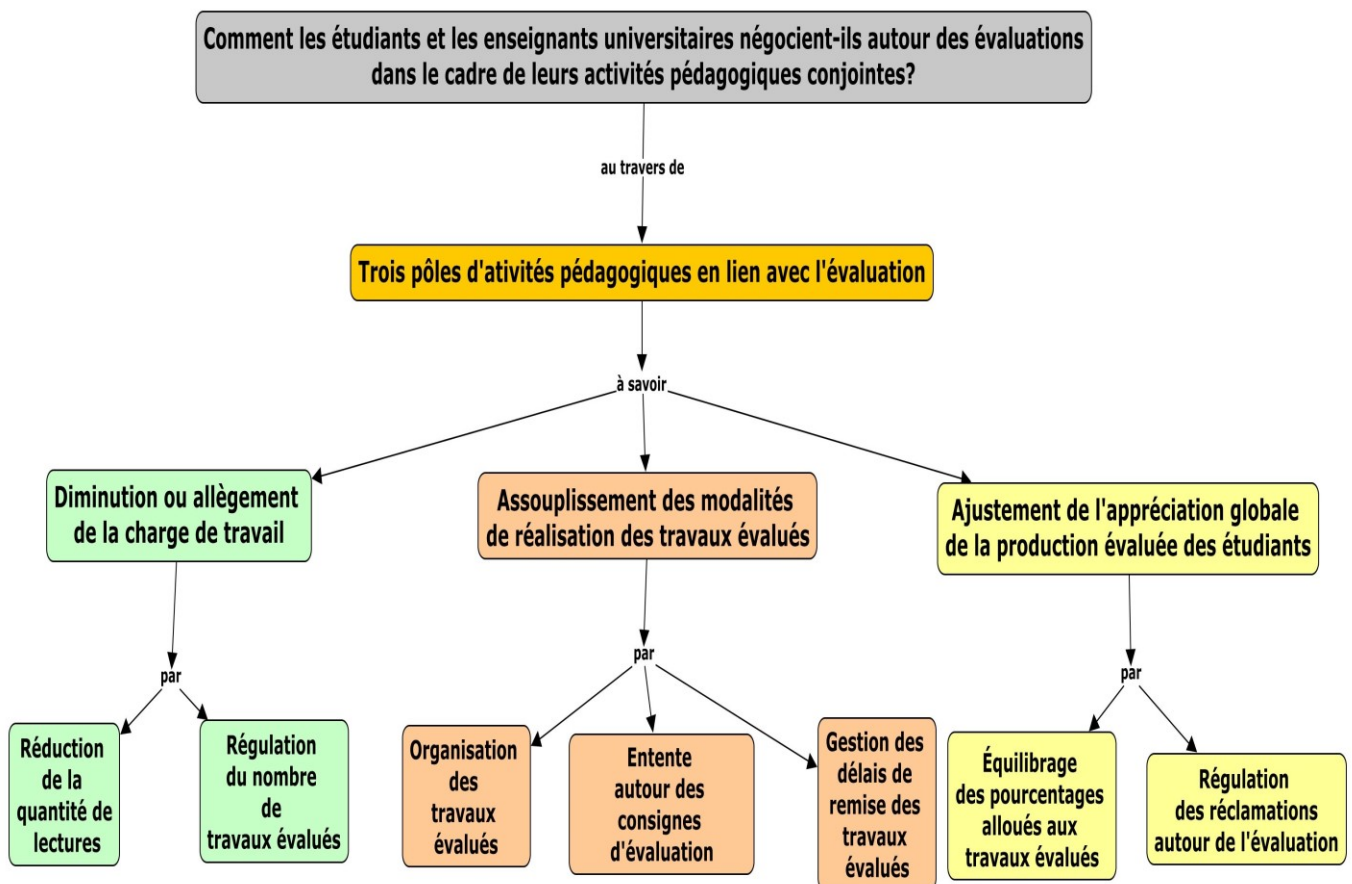
### ***La mise en relief de trois pôles de négociation***

L'analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2008), consistant plus concrètement à formuler un ensemble de questions qui permettent de répondre aux objectifs de l'étude, a été particulièrement mobilisée comme stratégie d'analyse. C'est un mode de traitement des données qui se poursuit dans une dynamique de va et vient entre les questions de recherche et le corpus des données. Une lecture itérative et combinée des verbatims et des notes d'observations a permis d'emblée d'identifier une catégorie principale : une évaluation transversale négociée tout au long des activités pédagogiques conjointes entre étudiants et enseignants universitaires. Après avoir fait ce constat de la

transversalité de l'évaluation au travers des activités pédagogiques, j'ai recherché comment se déclinaient les différents processus de négociation en formulant la question d'analyse suivante : « Comment les étudiants et les enseignants universitaires négocient-ils autour des évaluations dans le cadre de leurs activités pédagogiques conjointes ? ». Autrement dit, « Sur quels aspects de ces activités pédagogiques se portent le plus souvent les négociations ? ». Pour répondre à cette question, j'ai dû emprunter la clé de lecture de Becker (2016), à savoir le raisonnement par cas. Ainsi, je me suis intéressé aux cas exemplaires rapportés par les enseignants universitaires et les étudiants en lien avec l'évaluation. Plus précisément, je recherche des cas qui évoquent soit un objet de tension autour de l'évaluation, soit des stratégies de négociation, soit encore des résultats ou des conséquences de leur négociation. À partir de la question d'analyse, la lecture transversale des verbatims accompagnée des notes d'observation ont d'abord permis d'identifier un ensemble d'indices mettant en évidence les processus de négociation en lien avec l'évaluation. De manière plus concrète, lorsque j'identifie dans le matériau un cas exemplaire illustrant un objet de tension lié à l'évaluation entre les étudiants et les enseignants universitaires, je recherche dans tout le reste du matériau l'ensemble des cas qui sont similaires au cas exemplaire ou qui viennent le nuancer, afin de construire une catégorie analytique. À cet exercice d'aller-retour, j'ai abouti à huit (08) catégories analytiques, c'est-à-dire à huit aspects de leurs activités pédagogiques qui induisent des négociations en lien avec l'évaluation. Ce sont : réduction de la quantité de lectures, régulation du nombre de travaux évalués, organisations des travaux évalués (en individuel ou en équipe), entente autour des consignes d'évaluation, gestion des délais de remise des travaux évalués, équilibrages des pourcentages alloués aux travaux évalués, régulation des réclamations autour de l'évaluation. En poussant l'analyse, j'ai questionné plus spécialement les différents aspects de l'évaluation auxquels ces huit catégories pouvaient faire référence et je me suis rendu compte que ces huit catégories sont finalement des sous-catégories, c'est ainsi que celles-ci ont été regroupées et réparties en trois grandes catégories, plus englobantes : la diminution ou l'allègement de la charge de travail (pour les deux premières sous-catégories), l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués (pour la troisième, la quatrième et la cinquième sous-catégories) et l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des



étudiants (pour les deux dernières sous-catégories). Ce sont ces trois nouvelles catégories que j'ai nommées pôles de la négociation pour désigner plus précisément les différents aspects de leurs activités pédagogiques sur lesquels portent leurs négociations. La notion de pôle est entendue ici dans le sens d'une catégorie regroupant des objets de tension conduisant à des situations de négociation entre les acteurs de la relation pédagogique. Principalement, trois (03) pôles de négociation ont émergé du matériau : (i) la diminution ou l'allègement de la charge de travail ; (ii) l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués ; (iii) l'ajustement de l'appréciation globale des productions évaluées des étudiants. La figure ci-dessous schématise ces trois pôles de la négociation.



**Figure 1** : Les trois pôles de la négociation autour de l'évaluation

### **2.3.3.2 Une posture hybride pour rendre compte des résultats d'analyse**

Les sociologues français Demazière et Dubar (1997) font valoir que les comptes rendus de recherche occultent très souvent les modes de traitement des données recueillies et la plupart du temps, les résultats sont présentés par rapport aux connaissances déjà accumulées plutôt qu'en référence aux processus de leur production. Dans cette veine, ils distinguent trois postures que les chercheurs adoptent lorsque vient le moment de rendre compte de la parole des acteurs : (i) une posture dite illustrative qui consiste à faire un usage sélectif de la parole des participants interviewés en vue d'illustrer la démonstration du chercheur; (ii) une posture dite restitutive qui laisse une grande place à la parole des personnes interviewées en tant que cette parole est dotée de sens de façon *sui generis*; (iii) enfin, une posture dite analytique concevant la parole des acteurs non pas comme véhiculant des représentations toutes faites, mais comme un processus, une activité de mises en formes différentes. Je n'adopte pas la première posture, étant donné que ma recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive interprétativiste, donc n'ayant aucune théorie à prouver ou à démontrer. C'est plutôt vers les deux autres postures que je m'oriente pour les raisons sus-citées. D'abord, comme le dirait Pepin (2011), dans l'objectif de « rendre justice à l'intelligence des acteurs investis dans la construction de leur environnement » (p. 33). Ensuite, pour exploiter le potentiel interprétatif qu'offre au chercheur la parole des acteurs, par le fait-même que cette parole est particulièrement chargée de significations. Ce sont ces deux postures qui sont adoptées dans la présente section d'analyse selon deux registres différents (chap. 3 et chap. 4).

#### ***Un premier registre selon la posture restitutive (chapitre 3)***

Cette posture, déclarent Demazière et Dubar (1997), peut être qualifiée de subjectiviste, pour indiquer que le sujet individuel est le véritable acteur du social, producteur de ses conduites, et surtout, en capacité d'en livrer les raisons. En d'autres mots, la parole des participants n'est pas transformée à des fins d'exemplification conceptuelle, mais bien considérée comme l'expression transparente de leurs pratiques.

Ce premier registre d'analyse permet de combiner les observations notées et les entretiens individuels et collectifs afin de rendre compte, selon une logique descriptive qui visera à exploiter l'ensemble du matériau recueilli, des relations entre les enseignants universitaires et les étudiants au travers de leurs évaluations mutuelles, donc à avoir une compréhension profonde de l'objet d'étude. Comme on le voit (cf. section 3.1 ; section 3.2 et section 3.3), ce premier registre analyse les pôles autour desquels ont lieu les négociations en lien avec l'évaluation.

#### ***Un second registre selon la posture analytique (chapitre 4)***

Cette deuxième posture renvoie à l'idée de conceptualiser la parole des participants en fonction du projet analytique du chercheur et de ses influences théoriques, influences qui façonnent les orientations qui seront données à cette parole (Demazière et Dubar, 1997). Dans cette perspective, je procède à une lecture transversale et plus conceptualisante du premier registre, afin de dégager une dimension à exploiter et à discuter en référence avec certains auteurs – prévus ou non par le cadre théorique – qui permettra de dégager une théorisation de l'influence des évaluations mutuelles sur les relations entre les acteurs concernés. Ainsi, examinant le potentiel interprétatif contenu dans le registre restituitif, il est possible de rendre compte d'une certaine culture (Becker *et al.*, 1961, 1968) chez les étudiants et les enseignants universitaires. Une culture témoignant des conventions par lesquelles les ententes entre les protagonistes se coconstituent, c'est-à-dire d'analyser d'une part, comment, au travers des négociations de leurs activités pédagogiques, les étudiants et les enseignants universitaires fabriquent l'évaluation, et d'autre part, quelles conventions ceux-ci valorisent dans la fabrique de l'évaluation.

### **CHAPITRE 3 : LE PREMIER REGISTRE D'ANALYSE : *L'évaluation, une ombre innommée de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants***

Pour comprendre l'influence des évaluations mutuelles sur la mise en œuvre des activités pédagogiques chez les enseignants universitaires et les étudiants de premier cycle, je recours à la sociologie de l'évaluation comme perspective générale. En effet, la sociologie de l'évaluation permet de saisir ces évaluations comme pratiques sociales, de les inscrire, dirait Morrissette (2009), dans un contexte sociohistorique, de les relier ainsi aux intérêts, aux projets et aux réseaux sociaux auxquels elles participent. Comme je l'ai fait valoir dans la problématique, les conceptions dominantes de l'évaluation dans le monde universitaire mettent l'accent sur la production de scores et de classements par rapport à une norme locale, nationale, régionale ou internationale. Occultant très souvent les enjeux liés aux notes et surtout l'influence des évaluations sur les relations entre ces acteurs, ces conceptions réduisent la complexité, i.e. le caractère collectif, relationnel et donc potentiellement conflictuel des apprentissages et des enseignements à ce qui est comptable. La sociologie de l'évaluation considère *a contrario*, comme le dit Perrenoud (1989), que les normes d'excellence et le mode de fabrication des jugements sont des enjeux souvent conflictuels pour les acteurs concernés. Par enjeux, je rappelle qu'il s'agit de ce que les acteurs peuvent perdre ou gagner dans l'interaction; c'est, selon Dupont (1994), tout ce qui pourrait avoir du poids sur l'ensemble des intérêts, préoccupations, besoins, attentes, contraintes et risques exprimés plus ou moins explicitement par les protagonistes de la négociation. Pour ma part, je considère, au regard des données suscitées par la collecte, que les évaluations sont transversales aux activités pédagogiques qui rassemblent les enseignants universitaires et les étudiants, en ce sens que, comme une ombre, elles se profilent d'une façon ou d'une autre sur les différentes activités qui lient enseignants et étudiants dans le cadre de la relation pédagogique. Pour le dire plus simplement, lorsque l'on scrute de près les interactions autour d'une activité pédagogique, l'on se rend bien compte que, en toile de fond, se trouve la question de l'évaluation.

Pour comprendre l'influence des évaluations dans la mise en œuvre des activités pédagogiques chez les étudiants et les enseignants universitaires, il convient de porter un regard soutenu sur la façon dont ces acteurs conçoivent la problématique de l'évaluation. Autrement dit, il s'agit avant tout de s'intéresser à leur point de vue, de voir en somme comment ils définissent la

situation, car comme le souligne bien Thomas (1923), les conduites des acteurs ne peuvent être expliquées à partir de la « réalité », mais de la façon dont celle-ci est définie par ces acteurs.

C'est donc à la dynamique des interactions en lien avec leurs évaluations mutuelles que je m'intéresse, étant entendu que cette dynamique est sous-tendue par des intérêts et des enjeux qui ne sont pas toujours explicitement exprimés, mis à part l'objectif officiel admis de réussite scolaire. La négociation qui est au cœur donc de ces interactions est comprise ici, selon l'expression de Simmel (1999), comme « l'action réciproque » des acteurs. C'est, diraient Bourque et Thuderoz (2002), « une rencontre d'acteurs sociaux, s'affrontant autour d'enjeux, en conflit d'intérêts, mais interdépendants » (p. 24), donc un processus au travers duquel les acteurs mobilisent différentes stratégies, et dans lequel la question du pouvoir s'avère un enjeu important. Ainsi, si de façon formelle, enseignants universitaires et étudiants peuvent s'accorder sur un enjeu commun – celui de la réussite scolaire –, il convient de souligner qu'il y a très souvent des tensions dans la mise en œuvre de leurs activités pédagogiques, ce qui conduit ces protagonistes à entrer continuellement dans des processus interactifs de négociation. Dans la suite de cette présentation des résultats, je fais ressortir les aspects de leurs activités qui polarisent ces négociations, plus précisément celles qui sont liées directement ou de façon différée à l'évaluation. Ces activités permettent de mettre en exergue les objets de tension en lien avec l'évaluation, conduisant à des situations de négociation entre les acteurs de la relation pédagogique à partir de leurs activités quotidiennes.

Plus spécialement, la présentation des résultats se décline à travers le patron d'écriture suivant : l'identification de l'objet qui conduit à la négociation, les processus de négociation et les résultats/conséquences de la négociation. Ma stratégie d'écriture va donc consister à présenter d'abord l'objet de négociation en lien implicite ou explicite avec l'évaluation, ensuite les stratégies de négociation mobilisées par les acteurs, et enfin les résultats<sup>35</sup> de leur négociation.

---

<sup>35</sup> Selon la lunette théorique que j'emprunte, la négociation est continue. Ce sont plutôt les processus qui sont mis de l'avant et non les résultats. Je parle ici de résultats (ça semble défini) dans les limites du temps que j'ai consacré au terrain.

### **3.1 Diminution/allègement de la charge de travail en lien avec les évaluations**

Dans la mise en œuvre de leurs activités pédagogiques, étudiants et enseignants universitaires négocient beaucoup sur la charge de travail scolaire, et ce, en lien d'une façon ou d'une autre avec l'évaluation. Par charge de travail ici, on peut entendre l'ensemble des tâches qui sont demandées aux étudiants par l'enseignant dans le cadre des apprentissages proposés dans le cours, que celui-ci s'étale sur tout un trimestre, voire sur deux, ou qu'il soit un cours intense de cinq à 10 rencontres ou encore de plus d'une rencontre par semaine. Plus précisément, dans cette section, leurs négociations en lien avec la charge de travail vont concerner la réduction de la quantité de lectures à faire dans le cadre du cours et la régulation du nombre d'examens à passer.

#### **3.1.1 Réduction de la quantité de lectures : lire ce qui sera utile pour les évaluations**

*Les étudiants se plaignent par rapport à la quantité de lectures, et ce, en lien avec l'évaluation... mais, souvent aussi on se dit que tout est intéressant au niveau de ces lectures-là. (EnNadia-EI1)*

*[Les] lectures pour moi, c'est par rapport aux évaluations ; autrement dit, si elles me rapportent quelque chose aux évaluations, ça va me motiver, si ça ne m'apporte rien à l'évaluation, bah je ne les fais pas. (EtZoé-EG1)*

Habituellement, et ce, en fonction des normes universitaires, dans chaque cours, l'enseignant universitaire propose un certain nombre de lectures à faire dans l'objectif affirmé de soutenir les apprentissages chez les étudiants. Ces lectures se retrouvent soit dans un ou des manuels prescrits, soit dans des textes que l'enseignant a lui-même sélectionnés à l'avance en fonction de leur pertinence pour le cours. C'est autour de la quantité de ces lectures qu'il y a souvent des désaccords entre les enseignants universitaires et les étudiants, ainsi que le révèlent les deux cas illustratifs proposés ci-dessus (le premier est le propos d'une enseignante et le second celui d'une étudiante). Après avoir précisé cet objet de négociation, je présente les stratégies que ces deux groupes d'acteurs mobilisent afin de répondre à leurs divergences, pour finir avec les résultats émanant de ces négociations.

## **L'objet de la négociation**

Comme le suggèrent les deux cas illustratifs proposés ci-dessus par l'enseignante Nadia et l'étudiante Zoé, les étudiants se plaignent de la trop grande quantité de lectures à faire dans les cours, et font des choix en fonction des évaluations à venir. À travers les discours de la plupart des enseignants universitaires et des étudiants, on constate qu'il y a une tension autour de la quantité de lectures proposée dans les cours. Ces cas viennent souligner que les projets des acteurs ne sont pas toujours identiques. En l'occurrence, plusieurs enseignants universitaires considèrent que la quantité de lectures qu'ils proposent est nécessaire à la compréhension du cours, comme l'a rappelé l'enseignante Nadia, tandis que les étudiants appréhendent plus les lectures dans la projection des évaluations qui s'en viennent. Face à des intérêts aussi divergents, comment les deux groupes d'acteurs composent-ils avec cela ?

## **Les stratégies de négociation**

Comme on le verra, les étudiants et les enseignants universitaires mobilisent une variété de stratégies et tactiques afin de maintenir ou d'améliorer leur position relativement à cette question de la diminution des textes à lire.

La première stratégie que les étudiants mobilisent face à la trop grande quantité de lectures consiste en une demande de réduction du nombre de pages ou en une précision des parties à lire. Du point de vue des étudiants, du fait même qu'ils suivent plusieurs cours par session, il leur est difficile de faire toutes ces lectures. Un des étudiants donne le ton, quand il relève que « le fait qu'on ait plusieurs cours [par session]<sup>36</sup>, il est difficile de faire les lectures » (Koffi, EI) ; et par ce fait-même, il serait nécessaire que les enseignants précisent les parties les plus importantes des lectures à faire. Pour les étudiants, la réduction de la quantité de lectures implique donc que l'enseignant cible les parties du manuel ou des textes mobilisables au besoin pour les évaluations,

---

<sup>36</sup> Les étudiants qui suivent un programme de baccalauréat en enseignement sont astreints à un nombre de cours obligatoires par session en vue de finir ce programme en 4 ans au maximum. Ainsi, un tel étudiant a au moins sept cours par session.



au lieu de leur faire lire par exemple tout. C'est du reste ce que rapporte l'enseignante Nadia qui a déjà vécu ce genre de doléances avec ses étudiants :

Souvent, les étudiants nous demandent s'il ne faut pas simplement préciser sur quelle partie du chapitre peuvent porter les examens au lieu de prendre tout le chapitre ; surtout que ce chapitre-là peut faire une trentaine de pages. (Nadia-EI1)

À cette première stratégie des étudiants de faire préciser les parties à lire en vue d'une diminution de la quantité de lectures, beaucoup d'enseignants répondent souvent par une sorte de résistance qui confine à un refus total. Pour ces derniers, la quantité de lectures n'est pas négociable, du fait qu'elles sont toutes importantes pour la compréhension du cours ; les lectures seraient en fait proposées en fonction de leur pertinence pour le cours. C'est l'expérience qu'a vécue l'étudiant Koffi avec sa cohorte, lorsqu'ils ont demandé à un de leurs professeurs de diminuer le volume de lectures dans son cours :

Dans un autre cours, on a discuté du même sujet [réduire la quantité de lecture] avec un autre prof, mais celui-ci a refusé de diminuer les lectures ; il nous a dit que toutes les lectures étaient importantes, et que si on était à l'université, c'était pour apprendre. (Koffi-EI)

Cet argument pédagogique est mobilisé aussi par d'autres enseignants comme Mathéo qui reconnaissent ces plaintes des étudiants à l'endroit du volume de lectures. Dans son cours qui nécessite l'utilisation de deux manuels, il fallait expliquer et justifier aux yeux des étudiants en quoi l'emploi de ces deux manuels serait bénéfique pour leurs apprentissages :

Absolument, il y a quelquefois des plaintes par rapport à la quantité de lectures [...]; mais avant de recevoir les étudiants pour la première séance, on leur a envoyé à tous un courriel pour expliquer pourquoi on leur demandait d'acheter deux manuels [...]; on l'a justifié en disant que les deux livres qu'on demandait d'acheter n'étaient pas bons seulement pour le cours mais aussi pour les deux prochaines années et pour les stages aussi. (Mathéo-EI1)

De fait, le courriel envoyé aux étudiants avant la première séance du cours est souvent une occasion pour les enseignants de donner le maximum de précisions aux étudiants quant au manuel ou au recueil de textes à acquérir. C'est, généralement, sur la plateforme pédagogique de l'université que plusieurs enseignants communiquent avec les étudiants, relativement au matériel pédagogique à aller mobiliser pour le déroulement du cours, aux travaux à évaluer ainsi qu'au dépôt des notes. Mais alors, les arguments d'ordre pédagogique brandis par de nombreux

enseignants convainquent-ils les étudiants au point que ceux-ci abandonnent leur quête de diminution des lectures ? Que nenni. Après avoir essuyé ce refus de la part de certains enseignants de réduire la quantité de lectures, les étudiants vont souvent avancer une autre stratégie de négociation pour faire infléchir cette quantité.

Leur deuxième stratégie consistera à demander à l'enseignant de s'aligner sur les façons de faire de certains de ses autres collègues. Il s'agira, pour les étudiants, de chercher à sensibiliser l'enseignant à la charge de travail qui pèse sur eux ; cette stratégie consiste à solliciter que celui-ci fasse preuve d'empathie, qu'il comprenne la situation des étudiants, comme certains enseignants acceptent de le faire. Tel est le témoignage que livre l'étudiante Coralie :

Les étudiants lui ont dit qu'il y avait un prof qui avait accepté de diminuer les lectures dans son cours, et lui ont demandé pourquoi lui, il ne le faisait pas ; il nous a répondu que chaque prof était différent. (Coralie-EG1)

En mettant de l'avant la singularité de l'enseignant, les étudiants semblent lui dire qu'il n'est pas disposé à comprendre qu'ils ont trop de travail à faire, et qu'en conséquence, son attitude est particulière par rapport aux enseignants qui comprennent la situation de surcharge de travail des étudiants. À cette stratégie de recours à l'empathie de l'enseignant et à sa sensibilisation à la charge de travail des étudiants, certains enseignants rétorqueront que ce n'est pas leur personne d'enseignant qui est particulière, c'est plutôt leur cours qui est singulier. Comme pour dire que les autres enseignants, qui acceptent de diminuer la quantité de lectures dans leurs cours, ont sûrement leur raison, tandis que son cours est construit de telle sorte que ce n'est pas possible d'écarter certaines lectures. L'étudiant Koffi nous fait part de la position de certains de leurs enseignants qui refusent de réduire les lectures dans leurs cours justement pour les raisons susmentionnées :

Nous nous plaignons auprès des profs à propos de cette grande quantité de lectures, mais ce ne sont pas tous les profs qui sont ouverts à la discussion ; certains profs opposent un refus catégorique, prétextant que c'est ainsi que leur cours est bâti. (Koffi-EI)

À la stratégie étudiante de mettre donc en exergue la singularité de l'enseignant, celui-ci contourne en faisant valoir plutôt la singularité de son cours. Mais, aux yeux des étudiants, la singularité du cours n'est pas une raison suffisante pour les désarmer et, comme dans un jeu d'échecs, ils continueront à pousser leurs pièces en vue d'atteindre leurs objectifs.

Voyant que les différentes négociations avec certains enseignants n'aboutissent pas toujours à ce qui est escompté, à savoir amener ceux-ci à diminuer ou à préciser les parties à lire, les étudiants vont mobiliser une troisième stratégie. Celle-ci, qui semble être l'ultime stratégie, consiste à faire les lectures seulement pour les travaux qui seront évalués, c'est-à-dire à sélectionner les lectures en fonction de ce qui se profile pour les évaluations. D'après ce que la plupart des étudiants rapportent, il n'est pas question de tout lire, car il y a trop à faire. C'est ce que révèle l'étudiant Rayan :

Même si les profs donnent des pages, on ne lit pas toutes les pages au complet ; on lit juste ce qui est bon pour l'évaluation [...] ; parfois on ne lit même pas [...] ; les profs, c'est comme s'ils ne se parlent pas ; chacun donne ses textes à lire et on se retrouve avec des centaines de pages à lire, c'est beaucoup. (Rayan-EI)

La grande charge de travail est donc une des raisons principales qui induit que les étudiants demandent une réduction de la quantité de lectures. Conscients de cela et confrontés souvent à des enseignants qui ne s'alignent pas sur leur doléance, les étudiants choisissent la voie du pragmatisme : l'on fera un tri dans les lectures, ne privilégiant certaines lectures qu'en fonction de leur lien avec les évaluations. Cette attitude est confirmée par l'enseignante Nadia qui résume, à son avis, pourquoi les étudiants tiennent à une réduction de la quantité de lectures :

Une première chose qui amène les étudiants à demander qu'on précise la partie du chapitre à lire [...] c'est parce qu'ils pensent examen eux ; c'est là leur perspective ; donc c'est pour justement travailler sur les aspects de leur cours qui vont intéresser un peu l'examen. (Nadia-EI2)

Cette enseignante pourrait deviner juste, car les étudiants ne semblent pas démentir cette volonté de rester praticopratiques dans le choix des lectures à faire. Visiblement, ce pragmatisme guide la plupart des étudiants, à l'image d'une Chloé, pour qui les lectures sont d'autant nécessaires qu'elles sont reliées à des travaux évalués ; les examens et autres devoirs peuvent conduire les étudiants à mobiliser les lectures, à condition que celles-ci puissent aider dans leur préparation :

Mes lectures, je vais la faire en préparation pour mon examen [...] ; par exemple, il y avait des lectures avant de faire les devoirs ; vu que j'ai le devoir à produire et que pour faire le devoir je dois nécessairement m'appuyer sur quelque chose, dans ce cas je vais faire mes lectures. (Chloé-EG2)

Il apparaît donc que la lecture des textes semble en fait reliée à une production qui sera évaluée. Parfois, des étudiants vont jusqu'à scruter les intentions de leurs enseignants par rapport à ces lectures-là. S'ils se rendent compte que tel enseignant fait des liens entre les lectures et les évaluations, et de façon élargie avec son cours, ils lisent les textes proposés :

Généralement, je lis après le cours ou en préparation de l'examen suivant le cours ; puis parfois je change de stratégie en voyant c'est quoi que les profs font avec ces lectures-là [...] ; là, je vois l'intention du prof derrière, de comment il veut qu'on utilise nos lectures, parce qu'on va s'entendre qu'en tant qu'étudiants, il faut très bien gérer notre temps. (Stella-EG1)

Ainsi, comme le fait valoir cette étudiante, l'on fera les lectures en fonction des attentes de l'enseignant. Autrement dit, on scrute, dans la façon de faire de l'enseignant, l'importance que celui-ci accorde aux lectures qu'il impose. Quelle est finalement la place des lectures dans son cours ? A-t-on besoin d'être préparé avant le cours ou bien peut-on faire facilement du rattrapage ? Les réponses à ces questions peuvent peser justement dans les projets de faire les lectures imposées dans le cours. Sinon, les étudiants font le pari de ne faire aucune lecture. Certains étudiants avouent avoir réussi des cours sans avoir lu le moindre texte proposé dans lesdits cours. Comme cette étudiante qui affirme avoir obtenu d'excellentes notes dans certaines matières sans avoir au préalable fait les lectures prescrites :

Il y a [...] aussi d'autres cours où c'est moins important de faire les lectures ; tu te dis que même si tu ne fais pas les lectures, il ne se passera rien {rires} [...] ; pourquoi finalement on les ferait si ça ne comptera pas dans les évaluations. (Évelyne-EG2)

Peu d'étudiants ont avoué comme Évelyne avoir réussi des cours sans y avoir lu un seul texte, mais si l'on se fie au témoignage de certains enseignants, le cas de de cette étudiante est loin d'être isolé. Fort de ce constat que la plupart des étudiants sélectionnent les lectures à faire en fonction de leur importance pour les travaux évalués, certains enseignants, à l'image de Gabriel, ont été conduits à proposer dans leurs cours des lectures en lien direct avec des travaux évalués :

Ma stratégie pour les faire lire, c'était de lier les lectures à du travail concret; par exemple, ils travaillaient en équipe, c'est bien mentionné comme attentes que les lectures sont obligatoires avant de venir en classe; si quelqu'un arrive dans un travail en équipe et qu'il n'a pas lu ses chapitres, bah, ce n'est pas juste par rapport à moi, mais c'est par rapport à son équipe; donc, ça fait une espèce de pression sociale, de pression des pairs pour la lecture des chapitres; donc, moi

j'ai l'impression que ça fonctionne relativement bien maintenant; après ça, il y a quand même la liberté de l'étudiant (Gabriel-E1).

Bien avant que cet enseignant ne se résolve à épouser cette stratégie de la responsabilité individuelle ou collective, il « avai[t] comme l'impression que plusieurs ne lisaient pas, ça transparaisait en classe » (Gabriel-E1). Aussi, a-t-il décidé de placer les étudiants dans des situations où ceux-ci sont contraints de mobiliser les lectures afin d'atteindre des objectifs. Ainsi, en forçant quelque peu les étudiants à convoquer les lectures dans les travaux en équipes, l'enseignant Gabriel s'assure « relativement » de leur coopération. Par ailleurs, l'idée de lier les lectures à un « travail concret » interpelle, de son point de vue, la responsabilité des étudiants à l'égard non seulement de l'enseignant, mais aussi et surtout à l'égard d'eux-mêmes et de leurs pairs. À vrai dire, l'enseignant transfère quelque part le contrôle des lectures aux autres membres de l'équipe à la faveur de ces travaux d'équipe. Ainsi, du fait de la responsabilité individuelle ou de la désirabilité sociale envers ses pairs, l'étudiant est obligé de faire ses lectures avant de se présenter dans un travail d'équipe, tant la pression de ceux-ci sera forte pour certainement inviter à rendre un travail de qualité à l'enseignant; et ne pas faire baisser la note de l'équipe, ainsi qu'on le verra plus loin avec les travaux en équipe.

Finalement, on peut le voir, les étudiants et les enseignants universitaires mobilisent diverses stratégies relatives à la diminution ou au maintien du volume de textes à lire. Ces stratégies révèlent également différents enjeux qui présument des résultats des négociations autour de la diminution de la quantité de lectures.

### **Les résultats des négociations**

Les négociations autour de la diminution de la quantité de lectures peuvent déboucher souvent sur des gains, mais aussi sur des pertes. Du côté des étudiants, ceux-ci peuvent voir leurs doléances relatives à la diminution de la quantité de lectures acceptées par certains enseignants universitaires, comme le révèle l'étudiant Koffi à propos d'un de leurs enseignants :

Je me rappelle qu'une fois dans un cours, tous les étudiants se sont plaints à propos de la quantité de lectures et on a demandé au prof de la réduire; après quelques échanges avec les étudiants, celui-ci a dit qu'il nous comprenait parce que lui aussi était passé par l'université, et il pouvait imaginer qu'on avait

beaucoup à faire; donc il a diminué le nombre de pages qu'on devait lire et il s'est adapté à nous; j'ai trouvé cela formidable, ça favorise l'apprentissage.  
(Koffi-EI)

Ceux des enseignants qui vont faire l'effort d'accepter de réduire le nombre de pages ou de préciser des parties du chapitre à lire, se fondent parfois sur leur expérience d'anciens étudiants. S'appuyant sur leur passé, ils sont à même de comprendre la charge de travail des étudiants, et acceptent donc d'adapter leur pédagogie à la nouvelle quantité de lectures négociée pour le reste de la session.

Cependant, les gains que les étudiants peuvent faire en termes de satisfaction de leurs doléances, et donc en termes de temps sauvé, ne doivent pas occulter le fait que les choses ne se passent pas toujours comme ils veulent. On l'a déjà mentionné plus haut, certains enseignants refusent catégoriquement de diminuer les lectures, ce qui pousse les étudiants à adopter la stratégie de sélection des lectures en fonction des évaluations à venir. Une stratégie qui peut interpeler la responsabilité des étudiants à la fois à l'égard des enseignants et des pairs étudiants. Pour l'étudiante Coralie, il y a une pression qui s'exerce sur l'étudiant qui n'a pas fait ses lectures, se situant à deux niveaux : la participation active aux interactions et le jugement des pairs :

C'est sûr que cela va restreindre mes interventions en classe; je me sens moins encline à aller répondre au professeur directement parce que j'ai l'impression qu'il me manque des outils dans mon coffre et que je risque d'avoir l'air pas préparée, ce qui serait le cas; mais c'est aussi de penser à ce que les autres peuvent penser de toi dans ces cas-là. (Coralie-EG1)

Ainsi, d'après ce que dit cette étudiante, on peut souligner que le fait de ne pas faire les lectures n'est pas toujours bénéfique pour les étudiants, dans la mesure où cela peut se traduire chez eux par des désagréments tels que le jugement des camarades. Cette façon de négocier des étudiants, c'est-à-dire quand ils essaient de ne pas tout faire le travail demandé (et ne lisent pas), n'est pas toujours à leur avantage, et peut même se retourner contre eux. C'est en quelque sorte ce que semble admettre l'étudiante Sarah qui s'estime vulnérable lorsqu'elle ne fait pas les lectures proposées dans les cours, particulièrement en ce qui a trait à ses notes :

Moi, si je ne lis pas, mes notes vont en souffrir énormément, tandis qu'eux, ils [mes camarades] ont d'autres stratégies qui ne fonctionnent pas nécessairement avec moi ; parce que moi, je ne comprends pas vite, je suis très lente au niveau

des apprentissages ; donc, sur les lectures-là, je dirais que je suis obligée de les faire, car si je ne les fais pas, je coule {rires}. (Sarah-EG1)

Au-delà donc du fait qu'on réduit ses marges de manœuvres dans la participation aux cours, l'étudiant qui sélectionne les lectures peut ne pas être à l'abri de certaines conséquences relatives aux notes, surtout si ces lectures sont fortement associées à la compréhension du cours. Qu'on se situe du côté des étudiants qui trient les lectures en fonction des évaluations ou de celui de ceux qui sont obligés de lire pour ne pas voir leurs notes en souffrir, les lectures, en fin de compte, sont faites en fonction de ce qu'elles peuvent générer en termes de performance, de notes pour réussir à passer le cours. Mieux, si on escompte obtenir la note maximale dans certaines évaluations, il est de bon ton de faire les lectures, comme nous l'avoue l'étudiant Tristan :

Il y avait beaucoup de lectures à faire puis c'étaient de longs textes du manuel, des documents ministériels aussi ; mais dans les questions de l'examen parfois, il y avait des questions qui se rapportaient aux lectures ; donc en même temps, si on veut avoir 100 % à l'examen, il faut faire ces lectures. (Tristan-EG3)

Si du côté de plusieurs étudiants, l'enjeu principal est lié d'une façon ou d'une autre à la note, chez les enseignants universitaires, l'enjeu explicite, au départ et souvent tout au long de ces négociations, reste le maintien de la qualité de l'enseignement. Mais cet enjeu aussi est constamment mis à rude épreuve par la sollicitation des étudiants. Le fait d'accéder aux doléances de ceux-ci en diminuant la quantité de lectures ou encore que celles-ci soient faites en lien avec les évaluations, ne conduit-il pas à la dilution du cours ? Accepter de réduire les lectures qui étaient prévues pour le cours, c'est quelque part enlever quelque chose à la qualité du cours, car comme l'a souligné l'enseignante Nadia, tout est intéressant dans les lectures. Et c'est justement la raison principale que plusieurs enseignants avancent pour ne pas diminuer le volume de lectures prévu dans leurs cours.

Mais, le jeu ne semble pas s'arrêter là, comme on le voit à la suite de cette analyse. Si les étudiants finalement n'arrivent pas à amener certains des enseignants à bouger les lignes sur le dosage des lectures, ils déplacent la négociation sur un autre terrain, qui pourrait leur procurer des gains toujours en lien avec les notes : la réduction du nombre de travaux évalués.

### 3.1.2 Régulation du nombre de travaux évalués

*Je trouve ça vraiment dommage, parce qu'on a beaucoup de travaux à remettre; j'ai actuellement sept cours; ça fait en sorte que j'ai de la difficulté à me mettre à l'avance sur des travaux parce que quand on nous donne quelque chose à remettre dans trois semaines, chacune des semaines successives avant la remise de ce travail-là, on va avoir deux, parfois trois travaux en même temps à remettre dans le bac actuel en enseignement; {rires}. (EtZachary-EG3)*

*Les étudiants se sont plaints de la quantité des travaux à rendre ; également, c'était lourd pour nous les enseignants ; parce que si c'est lourd pour nous, c'est lourd pour les étudiants qui doivent en plus concilier avec les exigences des autres cours [...] ; parfois, c'est en donnant l'examen qu'on se rend compte combien c'est du travail pour nous de préparer ça et de le corriger. (EnMatheo-E1)*

Le second aspect de la charge de travail en lien avec l'évaluation concerne le nombre de travaux à évaluer, et souvent leur proportion par rapport au poids du cours. Par travail à évaluer, j'entends ici tout type de production écrite ou orale demandée par l'enseignant universitaire aux étudiants et sur laquelle est portée une note, que cette production soit réalisée en individuel ou en équipe, au début, à la moitié ou à la fin de la session. C'est du nombre de ces travaux évalués dont se plaignent souvent les étudiants, ainsi que l'attestent les deux cas exemplaires ci-dessus (le premier concerne le propos d'un étudiant et le second celui d'un enseignant). Cela les conduit à entrer en négociation avec leurs enseignants en vue de réduire ces travaux à évaluer. Dans la suite de cette sous-section, je précise d'abord l'objet de négociation, entre j'examine les stratégies de négociation mobilisées par les acteurs, enfin, je présente les résultats de la négociation.

#### **L'objet de la négociation**

Généralement, dans chaque cours, l'enseignant universitaire propose un plan dans lequel on retrouve une section Évaluations ; celle-ci indique le nombre de travaux évalués à faire par les étudiants et les modalités générales d'évaluation. Les deux cas exemplaires proposés au début de la section par l'étudiant Zachary et l'enseignant Mathéo soulignent les plaintes que les étudiants formulent en regard de ce grand nombre d'évaluations à rendre dans les cours. À travers les discours des enseignants et des étudiants universitaires, on constate qu'il y a une tension autour de la quantité de travaux évalués proposés dans les cours. Chez les étudiants, les plaintes sont



essentiellement axées sur le fait qu'ils sont débordés de travaux. Il y aurait tellement de devoirs à rendre qu'il est difficile de planifier quoi que ce soit. Contraints de remettre un travail à évaluer presque chaque jour, les étudiants vont préparer les évaluations au jour le jour, au point qu'il serait quasiment impossible de consacrer le temps nécessaire à chaque travail à rendre. Quant aux enseignants, ils sont conscients aussi de ces plaintes comme l'atteste le récit de l'enseignant Mathéo ci-dessus. Pour eux, la charge de travail en ce qui concerne les évaluations pourrait résider à deux niveaux : d'une part, dans l'évaluation de ces productions et, d'autre part, dans le fait que les exigences risquent de ne pas être atteintes par les étudiants, du fait de cette pléthore de travaux à rendre. Dans le cadre de l'évaluation des travaux de leurs étudiants, certains enseignants ne se rendraient compte de la difficulté d'évaluer ces travaux que lorsqu'ils ont déjà proposé leur épreuve. Ainsi, après que l'évaluation a été administrée, ils découvrent que la correction du travail demande beaucoup plus de temps qu'ils n'avaient prévu. La correction est très pesante au point qu'on en vient à détester cette tâche de l'enseignant, tel que le confesse l'enseignant Anton : « Je vais être très franche, j'adore l'enseignement, mais ce que je n'aime pas du tout, c'est la correction ; je déteste corriger [...] parce que ça me fait beaucoup de boulot [...] Ça me prend tellement de temps que je déteste ça ! [...] Vous voyez, dans cette classe, j'ai 51 étudiants. Multipliez par trois évaluations et imaginez ce que cela donne comme travail. On ne peut pas passer tout son temps à corriger » (Anton-EI1). Ce pourrait donc être la pression de la correction liée à l'effectif élevé des étudiants et au temps à consacrer aux corrections qui conduit certains enseignants à faire des choix dans les types d'évaluation à administrer.

L'une des raisons principales avancées par les étudiants pour justifier cette pléthore d'évaluations est le manque de coordination entre les enseignants. Comme on l'a relevé en ce qui concerne la quantité de lectures, on constate que pour les évaluations aussi, les étudiants reprochent à leurs enseignants de ne pas se concerter avant de les programmer, comme le confie ici l'étudiant Habib :

Chaque enseignant donne les évaluations comme si c'est le seul cours auquel on est inscrit; j'aurais aimé qu'il y ait au niveau de la plateforme pédagogique de l'Université un programme qui fait en sorte que si le prof met un travail, il estime la durée du travail dans la semaine, et selon les plans de travail qu'on a, on peut voir si un autre prof peut ajouter du travail ou pas; ce serait vraiment idéal. (Habib-EI)

Habib est un étudiant issu de l'immigration inscrit au bac en enseignement au primaire. Dans son pays d'origine, il était ingénieur informaticien et tuteur en mathématiques pour des élèves du primaire jusqu'au secondaire. C'est ce *background* en informatique qui l'amène à suggérer ce programme qui permettrait aux enseignants de mieux répartir leur programmation des travaux à administrer aux étudiants. Cela permettrait idéalement aux étudiants de mieux s'organiser également et de donner le meilleur d'eux-mêmes. Comme pour insister sur cette surcharge de travail, l'étudiante Kayla me montre son agenda dans lequel sont consignées toutes les tâches scolaires qu'elle devrait remplir :

Voici mon agenda {elle me montre son agenda étudiant et j'en fais une photo}, ça c'est une de mes semaines ; même si le professeur me laisse 3 semaines pour faire un travail, mais que toutes mes semaines ressemblent à ça, il est où le temps pour le faire ? [...] je me couche à 2 heures du matin tous les soirs pour être capable de finir mes travaux, parce que toute la journée, je suis occupée ; soit je vais à l'école, soit j'ai un travail à remettre ; j'ai toujours des choses à rendre le lendemain. (Kayla-EG3)

Généralement, les enseignants universitaires et les étudiants lient la pléthore d'évaluations aux nombreux cours pris par session par les seconds ; mais, il semble qu'il y a un autre aspect qu'il faudrait prendre en considération. C'est qu'à la faveur de la modification apportée à certains cours depuis la réforme des programmes dans la Faculté d'éducation, la charge de travail supplémentaire relative à la quantité d'évaluations proposée s'est décuplée. Ainsi, des cours d'un crédit ont été créés auxquels des enseignants affectent souvent le même nombre d'évaluations comme s'ils avaient 3 crédits. Cela pose vraiment des problèmes chez les étudiants qui n'hésitent pas à se plaindre auprès de leurs enseignants. Comment réagissent alors ceux-ci ? Quels changements les enseignants apportent-ils et comment les étudiants accueillent-ils ces changements ? En gros, quelles stratégies les deux groupes d'acteurs mobiliseront-ils pour répondre à leurs attentes mutuelles ?

### **Les stratégies de négociation**

Habituellement, dans les facultés d'éducation, les cours varient entre 1, 2, 3 et 6 crédits, plus souvent 3 crédits. C'est surtout autour de la disproportion entre le poids du cours en termes de crédits et la quantité de travaux évalués affectée à ce cours que portent les plaintes des

étudiants relativement au trop grand nombre de travaux évalués. Même quand le cours vaut 3 crédits, les étudiants se plaignent du nombre d'évaluations dans ce cours, *a fortiori* lorsque le cours est de 1 crédit. Les étudiants, tel qu'on l'a vu plus haut, ont déclaré être inscrits à plusieurs cours par session. Plusieurs enseignants en sont également conscients et l'une des stratégies mobilisées consiste à adapter (donc de réduire) le nombre de travaux évalués au nombre de crédits du cours, ainsi que l'atteste l'enseignante Nadia :

Les étudiants se plaignent pour le nombre d'évaluations [...] ; notre équipe a décidé, cette année par exemple<sup>37</sup>, de réduire le nombre d'évaluations dans ce cours d'1 crédit ; les travaux demandés doivent être proportionnels au poids du cours ; si c'est un cours d'1 crédit et on demande des travaux comme si c'était un cours de 3 crédits, ça pose des problèmes, ce n'est pas cohérent donc il faut ajuster, sinon il y aura peu d'étudiants qui prendront ce cours. (Nadia-EI1)

Ainsi, en ajustant le nombre de travaux évalués à la pondération du cours, on cherche avant tout chez les enseignants à être cohérent avec ses choix pédagogiques. Et comme on peut le voir, cette responsabilité d'ajuster la quantité de travaux évalués au poids du cours n'incombe plus seulement à l'enseignant. En fait, la question, ainsi que l'affirme Nadia, est débattue au sein de l'équipe enseignant la discipline, puis la décision est prise, car la survie du cours peut en dépendre<sup>38</sup>. Il arrive aussi que l'équipe prenne cette décision après que les enseignants se sont aperçus que le nombre de travaux évalués était disproportionné par rapport à la pondération du cours. Pour éviter dorénavant une lourde charge de travail, à la fois pour les enseignants et les étudiants universitaires, on revient en comité des programmes pour remanier les plans de cours cadres en évacuant certaines évaluations jugées superflues. Tel est le témoignage de l'enseignant Mathéo qui reconnaît l'existence de ces occasions d'ajustement des évaluations au poids du cours :

C'était auparavant un cours de 3 crédits qui, dans la nouvelle version du programme, est devenu un cours de 2 crédits seulement ; donc 30 heures de cours au lieu de 45 ; mais on a gardé le même nombre d'évaluations que dans le cours de 3 crédits [...]. En tout cas, on s'est rendu compte en donnant le cours que c'était très chargé par rapport à l'évaluation, on avait trop d'évaluations; puis

---

<sup>37</sup> L'entretien a eu lieu à la session d'automne 2016.

<sup>38</sup> Même si nous ne disposons pas de données empiriques qui l'attestent, il se murmure de plus en plus que dans les universités beaucoup de cours sont évités par les étudiants en raison de la quantité de travail qui y est demandée. Il s'agit surtout des cours optionnels. En conséquence, il convient de relativiser tout cela, car le cours dont l'enseignant fait cas ici est obligatoire dans le programme de baccalauréat en enseignement ; on ne saurait parler ici de survie.

ça a occasionné des changements en cours de route pour donner suite aux plaintes des étudiants; on est retourné en comité des programmes et on a coupé des évaluations dans le plan de cours cadre pour que les futurs enseignants de ces cours-là ne soient pas pris avec trop d'évaluations. (Matheo-E11)

La régulation des travaux évalués ne se situe pas seulement au point de vue de la réduction de leur nombre ; certains enseignants veillent aussi à ce que ces travaux ne soient pas lourds pour les étudiants en termes de temps consacré à leur réalisation. Aussi vont-ils parfois adapter la durée de l'évaluation, plus précisément de l'examen de fin de session, dans un souci de favoriser tous les étudiants, en particulier ceux qui sont en situation de handicap. Voici le témoignage de l'enseignant Mathéo qui revient sur ces types d'ajustements visant à instaurer une sorte d'équité dans la durée de l'examen :

Le nombre d'évaluations que nous suggérons peut poser un problème avec les étudiants ; il faut vraiment faire attention qu'il n'y ait pas trop d'évaluations en termes de nombre mais aussi en termes de durée d'évaluation. Les durées d'évaluation, on les a changées maintenant parce qu'avant, tous les examens duraient 3 heures ; maintenant, on ne fait plus des examens de 3 heures parce qu'on a des étudiants en situation de handicap qui ont besoin par exemple de 50 % plus de temps dans une logique d'accessibilité universelle qu'on a appliquée à nos cours. (Matheo-E11)

Ainsi, l'on essaie autant que faire se peut de mettre de l'avant la recherche de la cohérence dans les évaluations proposées aux étudiants, tel que nous l'a renseigné l'enseignante Nadia plus haut. Il s'agit surtout de veiller à ce que ces évaluations soient aussi précises que possibles et ne sortent pas hors des contenus liés aux objectifs du cours, d'où un autre souci qui est celui de la transparence. C'est une stratégie adoptée dans l'équipe de l'enseignant Mathéo où on fait tout pour respecter cette transparence en même temps que l'équité pour soutenir ceux qui sont en situation de handicap :

Ce qu'on fait c'est qu'on va réduire l'évaluation à son strict minimum, c'est-à-dire ce dont on a vraiment besoin de savoir sur leurs connaissances reliées aux objectifs du cours ; donc, on va faire un examen d'à peu près 1 h 30 et on va donner 3 heures ; de sorte que tout le monde peut prendre plus de temps s'il en a besoin. (Matheo-E11)

Comme on peut le voir, la stratégie de nombreux enseignants qui consiste à réduire le nombre de travaux à faire ou à rendre est aussi dictée par des choix pédagogiques en lien direct avec les valeurs fondamentales et instrumentales de l'École québécoise. Ainsi, en harmonisant les travaux évalués avec le poids du cours, en proposant des évaluations en intime cohérence avec les

objectifs du cours, ces enseignants cherchent à favoriser tous les étudiants dans leurs apprentissages. Comment les étudiants réagissent-ils à ces divers ajustements proposés par les enseignants ?

Du côté des étudiants, on s'attendrait à ce que cette concession des enseignants à ajuster le nombre d'évaluations les satisfasse, mais ce n'est pas le cas. Du fait qu'ils sont inscrits à plusieurs cours, en raison de la surcharge de travail et donc du manque de temps, les étudiants vont de plus en plus mobiliser des stratégies qui semblent extrêmes, comme on le verra. Au premier abord, ils vont faire une croix sur certaines activités pédagogiques afin de survivre aux multiples travaux qui leur sont demandés par les enseignants. Plus précisément, ils ne participent pas à certains cours, utilisant le temps de ces cours pour préparer des évaluations dans d'autres cours. La quantité de travaux à remettre est telle qu'il est difficile pour plusieurs étudiants de suivre le rythme. Les évaluations combinées de tous les cours, auxquelles il faudrait ajouter les lectures à faire, contraignent certains étudiants à s'absenter aux cours, ou à les quitter subrepticement, ou encore, quand ils sont là, à se préoccuper d'autre chose. Dans le propos qui suit, l'enseignant Mathéo confie avoir vécu cette situation dans un de ses cours où il s'est rendu compte à un moment que les étudiants quittaient petit à petit la classe :

Ce jour-là, j'ai dû terminer la classe plus tôt parce que des étudiantes partaient; il y avait un énorme examen de mathématiques stressant pour elles le lendemain; là, je vois que c'est mal coordonné [...]; elles me disent : « Je suis venue au cours, mais je me demandais si ce n'était pas mieux pour moi de rester à la maison pour étudier en vue d'avoir une meilleure note ». (Mathéo-EI2)

Sous la pression donc des nombreux travaux à rendre, certains étudiants décident de faire l'impasse sur leur participation à des cours en vue de préparer des évaluations probablement plus importantes dans ces cours. Ce manque d'engagement dans les cours, dû aux nombreuses évaluations de leur point de vue, les étudiants le manifestent à travers certaines conduites en classe. Il arrive quelquefois qu'ils préviennent l'enseignant à la pause de leur non-retour pour la seconde partie du cours. J'ai pu être témoin, lors de la dernière observation en fin de session que j'ai faite dans la classe de Mathéo, du fait que plusieurs étudiantes sont venues au début de la pause de 15 minutes qui leur avait été accordée pour l'informer qu'elles ne reviendraient pas à la seconde partie de la séance. Un épisode quelque peu extraordinaire, si on peut le dire ainsi, sur lequel l'enseignant a bien voulu justement revenir :

Ce n'est pas la première fois que j'ai des étudiants qui partent à la pause en me disant « J'ai trop d'études à faire ; si je reste au cours, ça m'empêchera de faire tout le travail que j'ai à faire » ; pour moi, le premier travail d'un étudiant, c'est d'être en classe. (Mathéo-E2)

Même si cet enseignant considère que la présence en classe est le premier devoir de l'étudiant, il concède que la classe venait de finir plus tôt que prévu. Ce jour-là, après avoir demandé 20 minutes aux étudiants pour finir ce qu'il avait à leur donner, il a dû se résoudre à les laisser partir, non sans aller se plaindre aux autorités compétentes en la matière de cette surcharge de travail pour les étudiants, ainsi qu'il le témoigne dans ce propos :

J'ai spécifiquement écrit à la vice-doyenne quand l'évènement est survenu en classe d'avoir à libérer les étudiantes plus tôt pour me plaindre, pour dire que je ne comprenais pas que les étudiantes aient autant de cours en même temps. (Mathéo-E12)

Lorsqu'il s'est adressé à la direction de son département, cet enseignant soutient avoir reçu une réponse plutôt laconique qui n'a pas semblé le satisfaire outre mesure. La direction avance, selon lui, deux raisons pour justifier la surcharge de cours des étudiants. D'une part, elle déclare que si les étudiants avaient autant de cours, c'était probablement parce qu'ils avaient déjà échoué à un cours. Sauf qu'il est connu, continue Mathéo, que la vaste majorité des étudiants reprennent un cours en particulier qui est un cours de français ; de fait, ils travailleraient leur français sur une longue période pendant le programme. Ce qui fait que quand les étudiants ont le cursus prévu plus un cours de reprise, ils se retrouvent un peu en surcharge. D'autre part, la direction retient aussi une cause extérieure pour justifier cette surcharge de travail des étudiants : les étudiants travailleraient trop à l'extérieur de leurs études, ce qui explique qu'ils doivent s'inscrire à plusieurs cours en même temps. Deux explications qui laissent cet enseignant quelque peu dubitatif. Celui-ci estime qu'on devrait se remettre plus en question et admettre que l'approche programme n'est pas complètement mise en œuvre.

Ce qu'il convient de souligner en sus, c'est que si certains étudiants en viennent à désertier les cours pour se consacrer à la préparation des évaluations à venir, d'autres vont plus loin dans la recherche de solutions à la conciliation de leurs multiples activités scolaires et parascolaires probablement : ne pas faire tous les travaux à rendre. C'est la deuxième stratégie chez les étudiants pour faire face à la surcharge de travail. Faire l'impasse sur certains travaux à rendre, plus spécialement ceux n'ayant pas une grande incidence sur la note finale, consiste généralement

à cibler ceux des travaux à rendre qui sont de faibles pourcentages dans la sommation de la note finale. Considérant le nombre de cours que les étudiants suivent par session, certains d'entre eux vont parer au plus pressé, c'est-à-dire régler ce qui semble le plus urgent, le plus important<sup>39</sup>; ils n'ont pas le loisir de planifier la réalisation des évaluations sur le long terme, ce qui fait qu'ils y mettront aussi peu de temps à les préparer. Ces trois étudiants relatent comment ils avaient manqué de remettre un travail dans un des cours à cause de la trop grande quantité de travail et de la difficulté à s'organiser en conséquence :

**Tristan** quand le cours en question a commencé, on dirait que je ne l'ai pas entré dans ma tête tout de suite ; et la première semaine, il fallait qu'on fasse quelque chose le dimanche, mais on avait aussi des remises la fin de semaine avec le cours de laboratoire ; il y avait plein de choses qui faisaient que moi j'étais complètement dépassé.

**Kayla** ce n'est pas que c'est long à faire nécessairement, mais c'est plein de petites choses ; et là c'est difficile de s'organiser à travers ça.

**Zachary** de petites choses qui nous en demandaient autant que les grosses.

**EC**<sup>40</sup> à quel moment vous êtes-vous rendu compte que vous n'aviez pas rendu votre un travail dans ce cours-là ?

**Tristan** je m'en suis rendu compte quelques jours après l'échéancier de la remise du travail.

**Zachary** moi, je me suis rendu compte quand l'enseignant en a parlé en classe {rires} ; pour moi, c'était trop tard, c'est pour ça que lorsque l'enseignant est revenu nous voir la semaine suivante pour nous dire qu'on pourrait faire quelque chose pour s'arranger, j'étais surpris<sup>41</sup> ; en sciences politiques, si on ne remet pas quelque chose, 3 jours plus tard on a zéro ; pour moi, c'était sûr que j'avais zéro ; j'étais passé à d'autres choses et ce n'était pas important.

**Kayla** contrairement à vous deux, moi j'ai pris la décision de ne pas faire ce travail ; j'en avais trop, je n'étais plus capable, puis comme on est habitué d'avoir zéro quand on ne remet pas son travail, c'était ma décision ; je me suis dit que j'allais me reprendre pour les deux autres travaux. (EG3)

---

<sup>39</sup> Urgence par rapport aux délais, au temps disponible pour réaliser et rendre les travaux ; importance par rapport à la note finale.

<sup>40</sup> Étudiant chercheur.

<sup>41</sup> Dans le deuxième entretien que j'ai eu avec l'enseignante de ce cours, celle-ci m'a affirmé qu'il y avait plusieurs petits travaux évalués mais à la fin, les étudiants choisissaient parmi ces travaux évalués ceux dans lesquels ils avaient obtenu les meilleures notes ; de sorte que si un étudiant décidait de ne pas faire ce genre de travail, il limitait en fait ses choix plus qu'il n'avait un zéro.

Ainsi, comme on peut le voir, ce n'est pas exactement les mêmes raisons que les étudiants avancent pour manquer à des évaluations ; cependant, on peut voir aussi que tout est lié à la gestion du temps : certains étudiants avouent qu'ils ne s'étaient pas rendu compte de l'existence de cette évaluation tant ils étaient débordés, d'autres par contre admettent qu'ils n'avaient même pas le temps pour la rendre même s'ils l'avaient inscrite dans leur agenda. Dans le cas de ces trois étudiants qui n'ont pas rendu leurs travaux, l'enseignante a accepté de se prononcer sur la situation en ces termes :

Une semaine après que toute la classe a rendu ce travail, j'ai remarqué qu'il y avait 3 étudiants qui n'avaient pas rendu le leur ; et ils ne m'avaient fourni aucun justificatif ; alors, j'ai décidé de les interpeler ; ils ont reconnu n'avoir pas remis le travail tout en me signalant qu'ils ne s'en étaient même pas rendu compte ; ils affirmaient n'avoir pas réussi à rendre le travail parce qu'ils étaient trop chargés. (Nadia-EI2)

D'après ce que disent les étudiants, les règlements relatifs aux évaluations dans les universités indiquent que lorsqu'un étudiant ne rend pas un travail à évaluer sans motif valable, il reçoit la note zéro, significative d'échec. Ces étudiants s'attendaient donc à avoir zéro, parce qu'ils se trouvaient justement dans la situation édictée par lesdits règlements. Au lieu donc d'appliquer le règlement, l'enseignante Nadia a préféré donner une autre chance à ces étudiants, non sans avoir justifié sa stratégie de leur faire reprendre le travail :

J'avoue qu'en d'autres temps, je leur aurais mis zéro, mais, étant donné que nous sommes dans un cours qui porte sur l'évaluation et qu'ils sont de futurs enseignants appelés à évaluer, je leur avais dit au début du cours que l'objectif des travaux qui leur seront demandés dans ce cours était qu'ils démontrent qu'ils s'approprient les concepts du domaine de l'évaluation et non pas seulement de leur attribuer des notes. Sur cette base donc, je leur ai demandé s'ils étaient prêts à reprendre le travail ; ils ont accepté et je leur ai donné le même délai de réalisation, i.e. une semaine pour les sujets de réflexion. (Nadia-EI2)

Ce compromis avec les normes, l'enseignante le fait en évoquant une raison pédagogique pour justifier sa décision. Mais, pour les étudiants, il s'agit de gagner du temps pour s'occuper d'autres travaux plus importants à leurs yeux. Même s'ils n'invoquent pas les mêmes raisons pour ne pas rendre leurs travaux, globalement les étudiants se disent débordés. Dès lors, il y a des travaux évalués qui deviennent comme marginaux, sans importance, aux yeux de certains étudiants. Ce sont très généralement de petits travaux, dont le pourcentage dans la note finale pour réussir à passer le cours est estimé faible, même si quelque fois cela peut concerner aussi



des évaluations à pourcentage important. La pratique semble courante si l'on en croit ce que les étudiants Kayla et Tristan affirment dans ce passage :

**Kayla** Oui, c'est déjà arrivé que je décide de ne pas faire un travail évalué ; mais généralement ce sont de plus petits travaux ; 10 % c'était mon maximum ; là pour ce cours c'était la première fois que ça atteignait 15 % ; c'est beaucoup, mais je me suis dit que je vais me donner plus fort pour les deux autres travaux à faire.

**Tristan** C'est la première fois que j'oubliais de rendre un travail aussi important ; c'est déjà arrivé [...] que je rate des travaux de 5 ou 10 % ; si j'ai d'autres travaux avec de plus gros pourcentages à faire, il m'arrive de me dire que même si je ne fais pas ces petits travaux, ce n'est pas grave, je vais me rattraper ailleurs [...] ; dans ma tête, j'ai un zéro et la vie continue. (EG3)

Vraisemblablement, prendre un zéro pour une évaluation non faite est donc habituel chez certains étudiants, et cela constituerait un moindre mal au regard de ce que la charge de travail peut impliquer. La preuve, on ne cherche pas à donner de justificatif aux enseignants par rapport à cette situation, parce qu'on connaît déjà la sanction qu'on encourt en ne faisant pas son travail, ainsi que l'avoue les étudiants Tristan et Kayla :

**Tristan** Généralement, je ne donne aucun justificatif à l'enseignant ; on dirait que cela ne dérange pas non plus la grande majorité des enseignants de l'université je trouve ; eux autres, s'ils ne reçoivent pas le travail, ils mettent zéro et ça ne va pas plus loin que ça ; donc moi, quand je me suis rendu compte que je n'avais pas rendu le travail dans ce cours en question, je me suis dit que j'avais mon zéro et que j'allais me rattraper dans les autres travaux, c'est tout.

**Kayla** Lorsque j'ai manqué de rendre ce travail la session passée, je n'ai rien dit à l'enseignant, et je n'ai rien fait ; l'enseignant non plus n'a rien dit ; après tout, c'est une décision que j'ai prise et il n'a pas à s'adapter nécessairement à ma décision ; il a dû se dire que si les autres étudiants ont rendu leur travail, je devais être moi aussi capable de le faire probablement ; donc c'est ma responsabilité. (EG3)

En clair, l'étudiant qui manque une évaluation dans un cours sans motif engage en dernier ressort sa propre responsabilité, même si certains enseignants font parfois un compromis avec les normes de l'évaluation. La charge de travail influe énormément sur l'investissement des étudiants sur les activités pédagogiques, et précisément sur les travaux évalués à rendre ; ce qui les conduit à mobiliser des stratégies qui semblent, à bien des égards, extrêmes.

## **Les résultats de la négociation**

Les enjeux autour de la régulation de la quantité de travaux évalués sont fortement liés à la charge de travail dont font cas les étudiants dans leurs plaintes. Les négociations qu'ils engagent avec les enseignants universitaires peuvent conduire à la réduction du nombre de travaux évalués. Cependant, ce que l'on a pu constater avec les enseignants interrogés, c'est que ceux d'entre eux qui avaient réduit le nombre de travaux évalués, c'était dans leurs cours qui avaient subi des changements en termes de poids à la suite de la réforme des programmes. Il s'agit, de leur propre avis, d'être cohérent avec les objectifs pédagogiques du cours. Ainsi, les étudiants obtiennent une réduction du nombre de travaux qui se traduit par une fusion ou carrément une diminution de ces travaux. L'évaluation, surtout l'examen de mi-session ou l'examen final, peut être réduite à son strict minimum, comme le dit l'enseignante Nadia, ce qui permet aux étudiants de bénéficier de suffisamment de temps pour répondre, et donc de réussir. Mais, ces gains que les étudiants glanent semblent bien loin du compte, quand on sait que ces derniers optent parfois pour des tactiques plus extrêmes en sélectionnant les travaux à rendre. S'il arrive parfois que certains enseignants fassent preuve de compréhension pour des raisons, disent-ils, pédagogiques (c'est le cas des enseignants Mathéo et Nadia), de l'aveu-même des étudiants, la plupart des enseignants donneraient généralement la note zéro pour un travail non rendu sans motif, entraînant ainsi ce que l'on pourrait considérer comme des pertes pour les étudiants qui se retrouveraient dans cette situation.

### ***Synthèse à la diminution de la charge de travail en lien avec les évaluations***

En fin de compte, cette première section permet de faire voir à quel point la charge de travail en lien avec l'évaluation influence les interactions entre les enseignants et les étudiants universitaires. Le temps pour réaliser toute la charge de travail s'avère insuffisant pour les différents acteurs. Plus spécialement, l'objet de négociation entre ces protagonistes de la relation pédagogique qui porte sur la quantité de lectures à faire et le nombre de travaux évalués à rendre par les étudiants indique que les enjeux pour ces deux groupes d'acteurs ne sont pas toujours identiques. Nous avons vu que relativement à la diminution de la quantité de lectures, les deux groupes d'acteurs en viennent finalement à adopter une posture de subordination des lectures à

l'évaluation ; autrement dit, l'attitude des étudiants consistant à apprendre juste ce qui va leur servir pour les évaluations conduit plusieurs enseignants universitaires à modeler leur enseignement en fonction de ces évaluations à venir. Par rapport au nombre de travaux évalués à rendre, l'on a remarqué que même si les enseignants universitaires en arrivent parfois à réduire ce nombre, cela ne semble pas suffisant pour les étudiants qui iront jusqu'à sélectionner les évaluations à faire. Une situation qui permet certes peut-être aux étudiants de sauver du temps, mais qui peut comporter des conséquences qui se ressentent au point de vue de la note. Entretemps, si le gain obtenu, à travers la diminution de la charge de travail, ne résout pas complètement leur problème, les étudiants vont engager la négociation sur un autre terrain : celui des modalités de réalisation des travaux évalués. Si l'on ne peut pas faire baisser le nombre de travaux à rendre, il faudrait amener les enseignants universitaires à assouplir les modalités de réalisation des travaux évalués.

### **3.2 Assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués**

Les nombreux enjeux que charrient les évaluations amènent les étudiants et les enseignants universitaires à revenir fréquemment sur les conditions de réalisation des travaux évalués afin de s'accorder sur leurs définitions mutuelles de la situation avant cette réalisation. Au-delà de la norme partagée qui consiste à considérer que l'évaluation devrait participer de la réussite scolaire (soutenir l'apprentissage des étudiants), étudiants et enseignants universitaires s'acheminent plus souvent vers un assouplissement des modalités de réalisation des travaux à évaluer. Par modalités de réalisation des travaux évalués, il faut comprendre la façon dont ces travaux sont organisés (en équipe ou en individuel), dont les consignes d'évaluation sont déclinées et communiquées ; enfin, dont les délais de remise sont gérés.

### 3.2.1 Organisation des travaux évalués : en équipe ou en individuel ?

*Je trouve ça plate qu'on nous impose les équipes en pensant qu'on va être capable de s'organiser, que c'est normal et que ça va super bien aller ; non, ça ne va peut-être pas bien ; puis on est noté là-dessus et notre futur aussi en dépend. (EtChloé-EG2)*

*C'est déjà arrivé que des étudiants s'opposent à ce que je forme moi-même les équipes ; des étudiantes qui étaient très performantes à l'école avaient peur que je les place avec d'autres étudiantes qui allaient faire baisser leur note. Ces étudiantes qui étaient performantes pensaient que peut-être le fait que moi je les place, ça ne leur donnait pas accès à des façons de travailler ou à des personnes avec lesquelles elles avaient l'habitude de travailler ; alors que ça, ça leur garantissait une meilleure note. (EnMathéo-E11)*

Les deux cas exemplaires ci-dessus (celui de l'étudiante Chloé et de l'enseignant Mathéo) soulignent le fait que les enseignants universitaires, dans le cadre de l'organisation des activités pédagogiques, proposent souvent aux étudiants des travaux à réaliser en équipe. Le travail en équipe consiste en ce que les étudiants se mettent par groupe de 3 à 5, voire jusqu'à 6 étudiants (c'est selon l'objectif poursuivi par chaque enseignant), en vue de réaliser des travaux en classe ou hors de la classe. Or, la constitution de ces équipes révèle aussi des désaccords entre étudiants et enseignants universitaires, comme le disent ces deux cas. Après avoir précisé l'objet de la négociation, je sonde les stratégies de négociation des différents acteurs pour présenter enfin les résultats de leur négociation.

#### **L'objet de la négociation**

Les travaux en équipe où il y a le plus de tension sont ceux qui seront évalués, et qui s'étalent sur toute la session. Si cette méthode pédagogique, en principe, est fortement encouragée par le Référentiel des compétences de la formation des enseignants (MEQ, 2001), il convient de souligner que lorsque vient le moment de former ces équipes, il y a souvent des tensions entre les étudiants et les enseignants universitaires, et ce, pour plusieurs raisons. Les deux propos (le premier, celui de l'étudiante Chloé, et le second celui de l'enseignant Mathéo) donnent déjà le ton par rapport à la formation des équipes de travail en classe, et des enjeux qui se profilent derrière cette modalité de réalisation des travaux évalués. La tension relative à la

formation des équipes se manifeste surtout ainsi qu'il suit : d'un côté, des étudiants qui refusent ou se plaignent d'intégrer des équipes dont le regroupement ne tient qu'aux seuls critères suggérés ou imposés par les enseignants, et qui menacerait leur performance ; de l'autre côté, des enseignants désireux de créer des échanges dans leur classe en vue de favoriser les apprentissages. En fait, si chez plusieurs enseignants, on cherche des voies et moyens pour encourager un véritable travail collaboratif, chez les étudiants, l'objectif principal reste généralement la possibilité de former eux-mêmes leurs équipes en vue de s'assurer de réussir le cours. Face à ces projets et intérêts divergents (encore une fois), enseignants universitaires et étudiants mobilisent des stratégies de négociation afin d'atteindre les objectifs espérés chez les uns et les autres.

### **Les stratégies de négociation**

En ce qui concerne la formation des équipes, l'on pourrait distinguer, à la lumière des observations de cours et selon leur discours, trois manières de faire chez les enseignants universitaires participant à la présente étude. Il y a d'abord les enseignants qui tiennent eux-mêmes à répartir les étudiants dans des équipes ; ensuite, ceux qui ne se mêlent pas de cette répartition ; enfin, il y a des enseignants qui imposent juste le nombre de membres dans l'équipe sans interférer dans la composition de ses membres.

En fonction de leurs expériences passées, certains enseignants décident d'influencer la formation des équipes, notamment dans la composition même de leurs membres. C'est le cas de l'enseignant Mathéo qui, après avoir reçu des plaintes de certains étudiants de sa classe dans des cohortes passées, a décidé maintenant de former lui-même les équipes de travail pour la nouvelle cohorte<sup>42</sup> d'étudiants. Dans le propos suivant, il m'explique (je l'ai constaté lors de l'observation de son cours) comment il en était arrivé à décider de former lui-même les équipes, et surtout l'intention pédagogique qui sous-tend cette façon de faire :

---

<sup>42</sup> J'ai observé cette cohorte en automne 2016 et hiver 2017. Au total, j'ai effectué quatre observations dans cette classe.

J'ai déjà vécu dans mon cours des situations où des étudiants sont venus me voir pour me dire que je ne les avais pas aidés à bien s'intégrer au groupe; qu'ils s'étaient sentis exclus parce que les étudiants ont tendance à se regrouper avec des personnes qu'ils connaissent [...]; et moi ça ne m'avait pas plu d'entendre ça; je me suis dit que je pouvais agir là-dessus; généralement, ça donne de bons résultats que moi je forme les équipes, parce que ça empêche une sorte de malaise qui fait que l'on ne va pas vers d'autres personnes alors qu'on pourrait très bien travailler ensemble. (Mathéo-EI1)

Ainsi, ce sont quelques étudiants qui, par leur plainte, font agir l'enseignant Mathéo. Celui-ci est pratiquement mis en accusation par des étudiants qui estiment qu'il n'avait pas fait assez pour les aider à intégrer le reste du groupe-classe. Pour ces étudiants, du fait que les équipes dans la classe sont construites par affinité, cela les marginalisait. Comme s'il était mis au défi de prendre ses responsabilités dans l'organisation de sa classe en vue d'atteindre de bons résultats, il décide alors d'imposer lui-même les équipes pour tenter d'évacuer ce malaise et rassurer de façon générale les étudiants. Cette plainte, quelque peu déguisée, ne semble pas avoir plu à l'enseignant qui s'est dit qu'il fallait qu'il pose des actes forts pour les étudiants qu'elle encadrait maintenant. Ainsi, pour éviter que le malaise se reproduise auprès de ses étudiants, Mathéo sensibilise ceux-ci sur le bien-fondé de travailler en équipe. Il nous explique comment il procède maintenant, à la lumière de ces plaintes de certains étudiants, pour former les équipes, et pourquoi il agit de la sorte :

Pour la formation des équipes, j'insiste pour faire moi-même les équipes; là je les ai placés en équipes sur une base aléatoire pour le premier cours, parce que je ne les connais pas encore; éventuellement à la session, je leur demande de se placer avec des partenaires qu'ils connaissent, mais je leur enseigne à travailler avec des personnes avec lesquelles ils vont bien travailler les notions du cours; pas juste de se placer avec des amis parce que parfois la profondeur des échanges n'est pas au rendez-vous quand ils sont avec leurs copains ou copines; donc c'est surtout là-dessus que j'interviens pour que la nature des échanges soit vraiment centrée sur la tâche qui est à faire (Mathéo-EI1).

Comme on pourrait le voir, l'enseignant Mathéo a comme souci de faire réaliser les tâches à travers des échanges assez riches entre des personnes qui ne sont pas forcément habituées à travailler ensemble. Ce qui compte donc chez lui, c'est la qualité des apprentissages que l'on n'obtient pas forcément lorsque les étudiants se mettent en équipe par affinité. Il s'agirait surtout d'amener ceux-ci à focaliser leurs efforts réflexifs communs sur la réalisation de la tâche. D'ailleurs, pour mieux persuader son auditoire, il joue sur le terrain de la pédagogie en

mentionnant les habiletés de collaboration que doivent développer les étudiants en tant que futurs enseignants, tel que le prône le Référentiel de compétences en enseignement au Québec <sup>43</sup>:

Je leur avais aussi dit que le référentiel de compétences en enseignement qu'on développe comprend des habiletés de collaboration et ces habiletés-là ne sont pas toujours développées avec des personnes avec qui ça collabore déjà bien ; ils peuvent les développer avec des personnes différentes d'eux. (Mathéo-EI2)

Sauf que toutes ces raisons n'empêchent pas d'autres plaintes chez la grande majorité des étudiants, ceux qui préfèrent se mettre en équipe avec des étudiants qu'ils connaissent mieux. De fait, pour ces étudiants dont la stratégie va consister à se regrouper par affinité, la formation des équipes est déterminante dans les performances en termes de notes que l'équipe peut réaliser. Comme on l'a vu dans un des témoignages de l'enseignant Mathéo, ce sont les « étudiants performants » qui ont peur de travailler avec des camarades qu'ils ne connaissent pas, et dont ils soupçonnent qu'ils pourraient faire baisser la note de l'équipe. Et là-dessus, l'enseignant doit les convaincre :

J'ai eu à justifier pourquoi j'avais décidé de former les équipes moi-même ; je leur avais expliqué que la note, ce n'était pas vraiment important, c'était plus les apprentissages, et que quand on était avec d'autres personnes, on pouvait faire d'autres apprentissages ; puis que c'était ça que je visais. (Matheo-EI1)

Néanmoins, ce primat de la qualité des apprentissages sur la note, invoqué par beaucoup d'enseignants, ne convainc pas les étudiants qui n'hésitent pas à rejeter clairement la stratégie des enseignants d'imposer les équipes. Ce refus catégorique, l'enseignante Nadia l'a essuyé aussi dans un de ses cours avec certains de ses étudiants qui craignaient visiblement de voir baisser leurs notes en se mettant en équipes avec d'autres camarades jugés moins performants :

On peut avoir un *niet* catégorique de la part de l'étudiant [...]; j'ai eu une expérience comme cela; il y a eu une année où une étudiante m'a dit qu'elle ne préférerait pas travailler dans le même groupe que d'autres étudiants; [...] d'après ce qu'elle avait dit, il n'y avait pas longtemps, ils avaient eu un travail à rendre; ils ont obtenu une très mauvaise note parce que tout simplement elle avait eu à travailler avec ces étudiants-là; elle avait vraiment décidé de ne plus travailler avec eux parce qu'elle ne les trouvait pas assez travailleurs. (Nadia-EI1)

---

<sup>43</sup> Il s'agit de la compétence 9, « Coopérer », du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

On le voit bien, la stratégie des étudiants de former eux-mêmes leurs équipes par affinité est souvent dictée par une certaine expérience déjà vécue avec certains camarades en qui ils ne feraient plus confiance. Quelles que soient souvent les explications fournies par les enseignants pour les convaincre de travailler avec n'importe quel autre étudiant, leurs expériences antérieures les amèneraient à privilégier de travailler avec des gens qu'ils connaissaient avant tout. Cette stratégie de former les équipes par affinité est fortement liée à la note à aller chercher car, comme le soulignait déjà l'étudiante Chloé au début de cette section, leur futur dépendait aussi des notes qu'ils allaient obtenir. Mes différentes observations des cours m'ont permis de tomber un jour sur un incident critique<sup>44</sup> dans le cours de l'enseignant Mathéo qui m'a laissé croire que les raisons pédagogiques, invoquées par les enseignants, étaient parfois mises à rude épreuve. Nous étions à la fin de la séance, et les étudiants avaient pratiquement vidé la salle qu'il faut libérer 10 minutes avant le prochain cours, comme le stipule le règlement régissant la gestion des bâtiments. Je m'approche du bureau de l'enseignant pour qu'on s'accorde sur notre prochain entretien, suite à l'observation que je venais de faire ; j'avais juste amorcé la conversation lorsqu'une étudiante, quasiment en larmes, nous a interrompus ; au fond de la salle, il y avait encore quatre étudiantes qui rangeaient leurs affaires pour partir. Alors, l'étudiante en question, en pleurs, dit à l'enseignant qu'elle avait des problèmes avec son équipe de travail. Je n'avais pas mon enregistreur sur moi pour capter ce moment, je dirais critique, qui venait comme remettre en cause l'ordre établi par Mathéo dans la formation des équipes de travail. Feignant de partir récupérer mes affaires au fond de la salle, je me suis mis légèrement en retrait pour écouter l'étudiante étaler sa préoccupation. Celle-ci se rapportait à un travail à évaluer proposé par l'enseignant qui devait être traité en équipe. L'étudiante racontait à quel point il était impossible de trouver un consensus au sein de leur équipe dans le cadre de la réalisation de cette évaluation ; ainsi, elle venait le signifier à l'enseignant et lui dire jusqu'où elle craignait pour sa note<sup>45</sup>. Lorsque nous avons eu l'occasion de nous entretenir sur la formation des équipes et le cas de cette étudiante qui s'était présentée à lui en pleurs, Mathéo a lié cet incident à la forte anxiété qu'il y avait dans son équipe :

---

<sup>44</sup> Cela s'est produit lors de ma deuxième observation le 8 novembre 2016 ; plus précisément, c'était à la fin de la séance du jour.

<sup>45</sup> Plus loin, l'étudiante a accepté de revenir dans un entretien de groupe sur cet épisode avec l'enseignant.



Cela a été un évènement critique pour moi ce moment-là où cette étudiante vient me voir pour me dire à la fin de la séance que dans le fond son équipe ne fonctionne peut-être pas bien; c'est-à-dire au lieu de fonctionner en interdépendance puis de s'aider les unes les autres, elles ont comme nourri une certaine anxiété par rapport à la tâche; je pense vraiment que cette équipe-là s'est retrouvée avec plus de personnes anxieuses, puisque j'ai formé les groupes au hasard; mais c'est sûr que les personnes qui sont venues me voir par rapport à leurs équipes, ce sont les étudiantes les plus anxieuses de la cohorte. (Mathéo-EI2)

Considérant tous ces éléments, certains enseignants jugent bon de ne pas tenter à tout prix d'influencer la composition des équipes. Tout en avançant le choix pédagogique de faire travailler les étudiants en équipes, ils reconnaissent l'existence de nombreux obstacles quand le moment vient de vouloir former ces équipes. Étant donné qu'ils sont des adultes, il est souvent vain de chercher à leur imposer la constitution des membres de l'équipe, tel que le souligne, du reste, l'enseignante Nadia :

Il y a toujours des difficultés, parce que généralement quand on laisse les étudiants travailler par groupe, c'est par affinité qu'ils le font [...] ; on peut donner nos consignes, mais libre à ces adultes-là de pouvoir les appliquer ou de ne pas les appliquer ; ce n'est pas à l'enseignant de gérer cela maintenant. (Nadia-EI1)

C'est donc une fois de plus la responsabilité de l'étudiant qui est interpellée ici. Cependant, d'autres enseignants, peut-être par commodité ou par souci du bien-être des étudiants, vont permettre à ceux-ci de choisir avec qui ils veulent former leur équipe. Par exemple, chez un enseignant comme Anton, la salle de classe ne se prête même pas aux travaux en équipes, de surcroît, ces travaux ne sont pas notés. Le fait donc de laisser libre cours aux étudiants dans la formation de leurs équipes, de même que le travail ne soit pas noté, cela minimise les problèmes relationnels au sein des équipes. Tel est le sentiment qui anime l'enseignant Anton :

En fait, je laisse mes étudiants libres de choisir; je trouve que c'est important qu'ils se sentent à l'aise avec ceux avec qui ils vont travailler, mais en même temps les travaux d'équipe, c'est rare que je les évalue, que je mette des notes; ce qui fait que je me dis que les enjeux relationnels vont peut-être être moins importants [...] d'ailleurs, franchement, avec la salle que j'ai, vous l'avez certainement remarqué vous-même; la salle est petite, ils sont tous bloqués là où ils sont; donc souvent, je leur demande de se retourner, de faire de petits groupes sur place; il n'y a pas vraiment de critère, c'est vraiment la proximité physique plutôt qui est le seul critère. (Anton-EI1)

La salle dont fait cas effectivement Anton est totalement inappropriée aux travaux en équipes. Deux grosses colonnes sont plantées de chaque côté de cette salle, ce qui crée une sorte de maquis pour les étudiants assis à ses côtés, tant ils sont invisibles du bureau de l'enseignant. La forme ovale et étirée de la salle renforce cette impression d'angle mort, conduisant les étudiants qui y sont installés à ne pas en avoir, eux non plus, une vue d'ensemble. Pour compléter le tableau, les places des étudiants sont inamovibles ; c'est dire à quelle enseigne cela peut constituer une gageüre de vouloir y mener des travaux en équipe. D'où probablement la réticence de l'enseignant Anton à tenter le pari, qui plus est pour des travaux qui ne seront pas évalués.

En général, plus les enseignants insistent pour faire eux-mêmes les équipes, plus les étudiants vont se plaindre. La formule qui consiste à permettre à ces derniers de composer librement les équipes semble la plus prisée pour la majorité des étudiants. Certes, l'on reconnaît qu'en début de parcours universitaire, le fait que l'enseignant impose les équipes peut favoriser l'intégration des étudiants qui ne sont pas encore habitués aux façons de travailler de l'université. Plus spécifiquement, l'on admet que les travaux en équipe qui sont à faire sur place en classe peuvent aider les nouveaux arrivants dans le milieu universitaire, comme le déclare l'étudiante Stella :

En début de session, il y a des gens qui, automatiquement, vont se retrouver tout seuls, c'est triste ; parfois, le fait pour l'enseignant d'imposer les équipes, ça peut les intégrer ; et nous-mêmes, ça nous apprend à connaître des personnes avec qui on ne pensait pas au début s'entendre, et finalement ce n'est pas si pire. (Stella-EG1)

Mais, comme nous l'a renseigné l'enseignant Matheo précédemment, des étudiants peuvent se sentir exclus, voire marginalisés. Cette exclusion d'étudiants est probablement une des raisons qui poussent certains enseignants à vouloir former eux-mêmes les équipes. Selon eux, ces cas de marginalisation pourraient bien surgir dans de grands groupes comme ceux qu'on a au premier cycle, où des étudiants se sentiraient moins intégrés dans la classe à cause de leur appartenance ethnoculturelle, et cela est intolérable de leur point de vue. C'est au nom d'une telle volonté d'inclure tous ses étudiants que l'enseignant Mathéo insiste pour faire lui-même les équipes. D'ailleurs, comme on peut faire l'hypothèse que la plupart des étudiants qui semblent éprouver des difficultés pour intégrer des équipes sont ceux issus de certaines régions du monde, et ne

maitrisant pas les codes relatifs au système scolaire québécois, ainsi que le rapporte l'étudiant Rayan :

Les équipes en classe se forment d'une manière libre, et là je trouve qu'il y a des difficultés; surtout pour quelqu'un qui n'a pas fait le secondaire et le cegep au Québec; qui n'est pas au fait du système éducatif québécois; [...] une fois qu'il faut former les équipes, tu trouveras que tout le monde a formé son équipe; ils le font rapidement entre eux; là, ça devient difficile de trouver un groupe; vous avez remarqué lors de votre observation que quand l'enseignant a demandé de former les équipes, nous nous sommes retrouvés deux étudiants immigrants à la fin; ce n'est pas qu'on voulait être entre immigrants, c'était difficile pour nous de trouver une équipe pour nous recevoir; si vous avez remarqué, les groupes se sont formés rapidement, comme s'ils étaient préparés à cela. (Rayan-EI)

Pour cet étudiant, qui est à sa première session dans le système éducatif québécois, au lieu de donner la liberté aux étudiants pour former les équipes, il serait préférable de former les équipes de façon aléatoire en veillant à ce que celles-ci soient constituées d'étudiants qui viennent de divers horizons, afin de favoriser les conflits sociocognitifs. Ce serait aussi une occasion pour les étudiants faiblement intégrés aux normes et valeurs de l'École québécoise de mieux se les approprier en vue de la réussite scolaire. De fait, les étudiants moulés au système éducatif québécois semblent plus alertes aux façons de travailler des enseignants, pendant que ceux nouvellement inscrits, issus de surcroît de l'immigration, paraissent complètement surpris, ainsi que le souligne la métaphore de la rapidité suggérée par Rayan.

En revanche, si la stratégie consistant, pour l'enseignant, à former lui-même les équipes peut fonctionner pour des travaux d'équipes ponctuels, se faisant séance tenante pendant le cours, il y a de quoi être dubitatif pour les travaux d'équipe à long terme. Lorsque ces travaux en équipe nécessitent que les étudiants se voient plusieurs fois, ou durant toute la session, cela constitue pour eux un sérieux problème dont les raisons sont multiples. La première raison invoquée souvent est liée à l'harmonisation des agendas et des humeurs dans les équipes. Plusieurs étudiants avouent qu'un travail en équipe qui se déroule tout au long de la session ou, à tout le moins, amène les étudiants à se réunir à maintes reprises, nécessite qu'ils fassent en conséquence des accommodements non seulement par rapport aux autres membres, mais aussi dans les horaires :

Sur toute une session, je trouve que ce n'est pas sain d'imposer des équipes; ça peut créer des sentiments inverses plus fort de frustration; c'est une accumulation, parce qu'on a des travaux d'équipe dans chaque cours; pour

chaque cours, on doit se trouver un moment pour se rencontrer, donc ça finit par être un conflit d'horaire, un casse-tête logistique énorme qui nous cause plus de stress, parce que le travail d'équipe c'est plus de temps aussi; c'est pour ça qu'on n'aime pas nécessairement ça, on doit gérer avec l'agenda de 3, 4 ou 5 personnes. (Florence-EI)

Ces accommodements sont d'autant plus nécessaires que les étudiants habitent à des lieux dispersés. Il est donc difficile de se rencontrer dans un endroit équidistant en vue de faire un travail d'équipe, et à tout moment. De tels travaux évalués tout au long de la session requièrent aussi une certaine complicité, et même une certaine capacité de se gérer les uns les autres, comme le suggère cette étudiante :

Les travaux de longue haleine, qui demandent plus de temps, plus de rencontres, plus de préparation, c'est sûr qu'il faut que tu t'entendes bien avec les membres de ton équipe; je veux dire que même si tu veux passer un après-midi complet dans un café ou n'importe où; même pour ça, c'est stupide mais trouver un lieu pour se rencontrer, c'est compliqué; un tel habite à telle place, moi j'habite à telle autre place, on va essayer de trouver un endroit au milieu de tout et après, tu vois, c'est vraiment de la gestion, une équipe {rires}. (Coralie-EG1)

Mieux, il faut qu'il y ait une certaine confiance entre les membres de l'équipe pour que cela fonctionne bien. Ainsi, on préfère former son équipe avec des étudiants que l'on connaît, parce que l'on sait comment ils fonctionnent dans un travail, et si ça ne va pas, on n'aurait pas peur de le leur faire savoir ; si l'on ne comprend pas, on n'aura pas peur de le dire non plus. Dans tous les cas, on sait avec une telle équipe comment travailler pour obtenir un bon résultat, de bonnes notes. Les enjeux relationnels dont parle l'enseignant Anton ci-dessus semblent bel et bien exister. C'est à peu près ce que dit l'étudiante Océane :

C'est sûr qu'on préfère choisir nous-mêmes nos équipes parce que souvent ça peut nous sauver un peu de temps ou juste que le travail soit agréable, qu'on soit contente du résultat aussi; à mon niveau, je pense aussi que quand on travaille avec des gens dont on connaît le fonctionnement, le stress n'est plus vraiment là, parce qu'on fait confiance aux autres; par exemple, avec [Évelyne et Chloé], on a développé cette confiance-là, parce qu'on a travaillé ensemble et puis on s'est apprivoisées {rires} (Océane-EG2).

La deuxième raison, et probablement la plus cruciale, que les étudiants avancent, c'est qu'au-delà de l'esprit d'équipe et des problèmes d'agenda, ce qui est le plus en jeu, c'est la note que l'on doit défendre avec les autres étudiants de l'équipe. C'est un peu comme si on plaçait son destin entre les mains d'autres personnes et, pour cette raison, il n'est pas question qu'on se mette avec un étudiant qui pourrait faire chuter cette note. Dans le cas suivant qui nous est

proposé, les deux étudiantes, Chloé et Évelyne, expliquent comment elles en sont venues à écarter une étudiante de leur équipe pour les prochains travaux :

**Chloé** Pour moi, c'est vraiment un problème de confiance ; parce que là, tu mets ta note entre les mains d'un ou deux coéquipiers aussi ; voici le vrai problème ; et si tu ne veux pas te taper justement la révision de 3 heures après, tu sais, c'est déjà arrivé que... [Évelyne], il me semble qu'on était ensemble....

**Évelyne** Oui, c'est ça, c'est déjà arrivé ; je m'occupais de la correction et la personne n'avait pas relu son texte avant de me l'envoyer ; je l'ai passé sur Antidote et il y avait 345 fautes {rires} ; c'était au début de notre bac, peut-être en deuxième année...lors des prochains travaux, nous n'avons plus travaillé avec cette personne. (EG2)

La note, qui scelle le destin universitaire, est une variable considérable dans le refus de certains étudiants d'intégrer des groupes ou d'accepter d'autres étudiants dans leur équipe. Ainsi qu'on l'avait vu plus haut avec l'étudiante qui a pleuré auprès de l'enseignant Matheo, lorsqu'arrive le temps de la formation des équipes, ce qui constitue le principal enjeu reste la note, et les étudiants font tout pour éviter ceux avec qui ils ont déjà travaillé et qui ont fait la preuve de ne pas être « performants ». Une des étudiantes a d'ailleurs clairement signifié à l'enseignante Nadia qu'elle refusait de travailler en compagnie d'étudiants avec qui elle avait eu une mauvaise expérience. L'expérience vécue avec un étudiant peu engagé dans la performance de l'équipe peut valoir l'évitement de celui-ci pour les prochaines échéances, ainsi que le relève l'étudiant Leonardo :

Il y a plusieurs raisons qui amènent qu'on ne veuille pas travailler avec certaines personnes; par exemple, si on a déjà travaillé avec quelqu'un et qu'on trouve qu'il travaille mal, qu'il n'est pas impliqué dans le travail d'équipe, qu'il faut toujours qu'il soit tiré par le bras ou par la main pour faire les travaux, c'est sûr que ça ne donne pas envie de se remettre en équipe avec cette personne-là; ça peut être une raison de ne pas renouveler une équipe avec la personne. (Leonardo-EI)

Lorsque de semblables signaux se manifestent, certains étudiants anticipent pour ne pas se ramasser une mauvaise note, en allant voir l'enseignant. C'est le cas justement de cette étudiante qui s'était présentée lors de l'observation d'un des cours pour dire à quel point elle était inquiète de la performance de son équipe. À défaut de pouvoir changer tout de suite d'équipe, elle est allée voir l'enseignante afin de voir dans quelle mesure elle pourrait limiter les dégâts pour sa note. Il s'agit d'anticiper quelque part sur la façon dont l'enseignant va recevoir et apprécier leur travail d'équipe. En exposant les problèmes qui règnent dans l'équipe en question, on essaie de

mettre la pression sur l'enseignant, comme si on voulait lui dire « Voyez comment c'est difficile pour nous de nous entendre l'équipe que vous m'avez imposée, nous n'arrivons pas à travailler ». C'est un peu aussi pour anticiper sur cette mauvaise note qui se profilait pour son équipe que l'étudiante Chloé<sup>46</sup> est allée alerter son enseignant sur ce qui se passait dans son équipe :

Je ne pense pas que ce soit dans notre seule équipe qu'il y a eu des problèmes semblables ; moi j'ai dit à l'enseignant ma façon de voir le travail d'équipe ; en ce moment-là, nos sessions sont super chargées, il y a beaucoup de stress ; là, en plus on se fait imposer une équipe avec laquelle on risque de prendre une mauvaise note. (Chloé-EG2)

La résistance donc des étudiants à laisser les enseignants interférer dans la composition des équipes semble très forte. Nonobstant, il y a une troisième stratégie que des enseignants mobilisent dans la formation des équipes, que l'on pourrait qualifier d'entredeux. Autrement dit, ils n'influencent guère la composition des équipes ni ne laissent carrément la liberté aux étudiants de former ces équipes. Profitant de la plateforme numérique pédagogique de l'université, ils vont plus jouer sur le nombre de membres à retenir dans l'équipe plutôt que sa composition en tant que telle, de sorte qu'il pourrait y avoir dans leurs classes des équipes non uniquement constituées d'amis. Par exemple, l'enseignant, au début de la session, décide, suivant l'effectif de sa cohorte, qu'il y aura une dizaine d'équipes de 04 personnes ; ainsi, 05 étudiants qui sont amis ne pourraient être dans la même équipe, le 5<sup>e</sup> étant obligé de se retrouver dans un autre groupe. Une telle façon de constituer les équipes est celle de l'enseignant Gabriel qui semble bien profiter de la plateforme numérique pédagogique pour rejeter la tension sur les étudiants entre eux. Si un étudiant venait à ne pas être dans l'équipe qu'il désire, c'est qu'il se serait pris en retard, car lorsque l'inscription aux équipes est lancée par l'enseignant au début de son cours, c'est la règle du « premier arrivé premier servi » qui prime. Au cas où l'un d'entre eux viendrait à se plaindre de son équipe, l'enseignant peut toujours justifier cela par le fait qu'il fallait juste se dépêcher de s'inscrire sur la plateforme numérique :

La formation des équipes se fait sur la plateforme numérique pédagogique de l'université; par exemple, au début de la session, ils se regroupent en équipes sur [la plateforme]; et ce sont les mêmes équipes pour tous les ateliers et les enquêtes; il y a un nombre prédéfini de groupes et un nombre maximal de membres par équipe, ce qui oblige les étudiants à se rassembler; comme là, j'avais prévu 12 équipes, et finalement il y en a 10 de complet à 5 étudiants au

---

<sup>46</sup> Chloé est l'étudiante en question qui est allée voir l'enseignant en pleurs lors d'une de nos observations de cours.

maximum par équipe [...]; je trouve cela super intéressant comme principe l'outil qui permet la création des groupes. (Gabriel-EI)

En fin de compte, le processus de formation des équipes de travail est loin d'être univoque chez les enseignants. Dans la formation des équipes pour la réalisation des travaux évalués, l'on recense chez eux différentes positions avec lesquelles les étudiants jouent en vue d'obtenir certains gains.

### **Les résultats de la négociation**

Comme on vient de le voir, les enjeux autour de l'organisation des travaux évalués, plus spécifiquement de la formation des équipes en vue de réaliser ces travaux sont différents que l'on se situe du point de vue des étudiants ou de celui des enseignants universitaires. Les acteurs ont en fait des intérêts divergents. Pour la plupart des enseignants, ce qui est mis de l'avant dans les travaux en équipe mêmes, c'est de chercher à satisfaire à certaines exigences du programme qui placent les travaux en équipe comme une méthode pédagogique à même de soutenir les apprentissages des étudiants. Pour les étudiants, l'objectif dans les plaintes adressées aux enseignants relativement à la formation des équipes reste la performance en termes de notes que peut générer la maîtrise du choix des membres. Sur le terrain de la formation des équipes pour les travaux évalués, les négociations engagées avec les enseignants universitaires indiquent généralement chez les étudiants une certaine résistance à bouger les lignes. Même l'idée d'inclusion et de préparation à la vie professionnelle future, professée par un enseignant comme Mathéo, ne tiendra pas face aux multiples revendications des étudiants qui finissent par l'emporter, tel que le confesse l'étudiante Chloé :

Pour cette session d'hiver, je trouve que la formation des équipes, c'est mieux parce que ce sont nos choix ; même si l'enseignant disait que c'était classé par besoin, on pouvait quand même s'arranger pour être avec des gens qu'on voulait. On choisissait notre partenaire, et après ça, on choisissait notre duo ; donc on pouvait s'arranger pour être avec du monde avec lequel tu sais que ça va bien travailler. (Chloé-EG2)

Mais, la lutte ou le jeu (c'est selon) continue, serait-on tenté de dire. Ce gain capitalisé par les étudiants dans la formation des équipes marque-t-il la fin des négociations entre ces deux

protagonistes de la relation pédagogique universitaire ? Vraisemblablement non, car celles-ci se déplaceront sur un autre terrain : celui des consignes d'évaluation.

### 3.2.2 Entente autour des consignes d'évaluation

*Nous les étudiants, nous arrivons tous à l'examen stressés avec de nombreuses questions: "Est-ce qu'il faut que je sois stratégique?"; "Qu'est-ce qu'il faut que je réponde?"; "Qu'est-ce que je fais?"; alors que les enseignants auraient pu juste nous dire d'avance un peu plus sur les consignes. (EtCoralie-EG1)*

*Je me suis rendu compte que les étudiantes stressaient parce qu'elles posaient beaucoup de questions sur la manière dont je construis l'examen et non des questions sur les concepts-mêmes; c'est-à-dire qu'au lieu de venir me voir avec une question de compréhension du style "Je ne suis pas sûre d'avoir bien compris telle chose", ce qui me montrerait un début de maîtrise, elles vont plutôt arriver avec des questions comme : "Combien vaut l'examen?", "Quel type de questions il y a dedans?", "Est-ce qu'il va y avoir des questions sur ceci, sur cela?"; c'est comme ça que j'arrive à voir qu'il y a du stress. (EnMathéo-EI2)*

L'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués se fait aussi à travers des ententes autour des consignes de l'évaluation. Les consignes d'évaluation concernent l'ensemble du discours enseignant qui entoure l'activité d'évaluation et qui vise à orienter les étudiants quant à la façon de réaliser (les questions) et au seuil de production attendus d'eux par l'enseignant. Ces deux cas illustratifs proposés ci-dessus (cas d'une étudiante et d'un enseignant) semblent indiquer que les enseignants universitaires et les étudiants n'ont pas toujours la même lecture des consignes, ce qui occasionne des conflits entre eux. À la suite, je reviens sur l'objet précis de leur négociation pour ensuite analyser leurs stratégies de négociation et terminer par les résultats de leur négociation.

### L'objet de la négociation

Ce que nous renseignent les deux cas exemplaires ci-dessus (le premier reprend les propos d'une étudiante ; le second ceux d'un enseignant universitaire), c'est que lorsqu'approche une évaluation, plus précisément l'examen de fin de session, les étudiants manifestent beaucoup



d'inquiétude, laquelle inquiétude se traduit par le fait qu'ils n'ont pas de consignes de la part des enseignants à l'approche des examens. D'où les nombreuses et variables questions à l'endroit de ces derniers. Les enjeux autour des évaluations conduisent les protagonistes de la relation pédagogique à s'arrêter pour voir dans quelles mesures une entente autour des consignes d'évaluation pourrait aider les uns et les autres à atteindre leurs objectifs, qui d'apprentissage, qui d'enseignement. Ces consignes semblent généralement au cœur de tensions relativement à leur compréhension, compte tenu du fait que par la consigne, l'enseignant présente la commande de travail (ce que l'étudiant doit faire) et en même temps cache la réponse attendue (le résultat). L'inconnu qui se profile derrière les consignes d'évaluation amène les étudiants à assaillir leurs enseignants de nombreuses questions. La tension réside dans le fait que les étudiants veulent atteindre cette zone, ce qui leur permettra d'accéder aux réponses de l'évaluation, alors que leurs enseignants de leur côté, semblent la protéger, à tout le moins refusent de dévoiler cet inconnu. Comment les enseignants universitaires réagissent-ils aux multiples interrogations de leurs étudiants ? De leur côté, que font les étudiants lorsque les réponses apportées par leurs enseignants ne coïncident pas avec leurs projets ?

### **Les stratégies de négociation**

Pour se rapprocher un peu plus des réponses contenues dans les évaluations, les étudiants vont mobiliser plusieurs stratégies, auxquelles les enseignants proposent aussi des réponses variées. Globalement, la stratégie des étudiants réside dans un questionnement subtil allant de questions plus générales qui se précisent au fur et à mesure en fonction des réponses données par les enseignants; l'objectif étant d'approcher au plus près les réponses aux questions posées dans l'évaluation, et de ne donc pas faire beaucoup d'efforts. Par exemple, la question "*Combien vaut l'examen ?*" peut signifier plusieurs choses chez les étudiants : cela peut concerner, à première vue, la pondération de l'examen, le pourcentage de l'examen par rapport à la note finale. Mais, elle peut cacher aussi chez les étudiants d'autres objectifs tels que planifier les efforts à mobiliser pour préparer et réussir l'examen, afin de limiter la pression que celui-ci peut avoir sur eux. Ainsi, comme s'ils épluchaient des oignons, feuille après feuille, afin d'atteindre l'intérieur du légume, les étudiants passent souvent du poids de l'examen au type de questions que l'enseignant va poser, puis aux parties du cours sur lesquelles va porter précisément l'évaluation : "*Quel type*

*de questions? Y aurait-il des questions sur ceci ou cela ?".* Toutes ces questions visent, selon l'enseignante Nadia, non seulement à anticiper sur les réponses possibles à l'examen, mais aussi à éviter d'éventuelles surprises :

Au départ, le stress était perceptible, il y avait beaucoup de questions; comme pour anticiper sur ce qu'il devait y avoir comme examen et d'avoir toutes les réponses possibles pour ne pas justement le jour de l'examen avoir une surprise; parce que c'était clair que le jour de l'examen, on ne répondait pas à certaines questions; c'était vraiment l'examen, on répondait juste aux questions liées un peu à l'examen; il y avait des limites en tout cas sur les questions auxquelles on répondait; alors que tout a été clarifié dès le départ. (Nadia-EI2)

Face à toutes ces questions, certains enseignants universitaires acceptent bien d'y répondre, en dévoilant juste l'essentiel pour les examens. C'est que fait l'enseignante Nadia qui semble bien étonnée de cette stratégie adoptée par les étudiants. Pour elle, il y a quand même des limites à ne pas franchir dans les réponses à apporter à toutes ces questions relatives à l'examen. Du fait que les consignes sont claires (« tout avait été clarifié dès le départ »), elle pouvait tout au plus répondre à quelques questions, mais il n'y avait pas lieu de toutes y répondre, précisément parce que c'était l'examen, une affaire sérieuse dans laquelle il faudrait réserver le même traitement aux étudiants :

Un examen c'est quelque chose de sérieux; il ne faut pas être trop bavard sur certains aspects, il faut juste attendre le jour de l'examen pour que tout le monde découvre les questions en même temps; comme on dit « Chacun pour soi Dieu pour tous »; c'est cette compréhension-là que j'avais de l'examen, donc il ne fallait pas dévoiler du tout ce que l'on donnait; ici dévoiler veut dire qu'il ne faut pas aller même dans c'est quoi les attentes; donc il faut entourer de mystère le contenu des examens et n'en parler que le jour de l'examen. (Nadia-EI2)<sup>47</sup>

Ainsi, comme on peut le voir, il y a chez cette enseignante une sorte de sacralisation de l'examen, le rendant mystérieux, et donc grave, toutes choses qui induisent chez cet enseignant qu'il ne faudrait pas en divulguer les secrets à l'avance. Il s'agit plus de placer les étudiants sur

---

<sup>47</sup> L'enseignante Nadia est une chargée de cours issue de l'immigration ; le système éducatif auquel elle est habituée est encore principalement imprégné du paradigme de l'enseignement dans lequel l'évaluation a surtout une fonction de tri social, contrairement au contexte québécois où elle vise à soutenir les apprentissages des étudiants (paradigme de l'apprentissage). Le cas qu'elle relate ici se passe à ses débuts comme chargée de cours dans une université québécoise. Cette posture peut expliquer en partie pourquoi elle agit de la sorte ; mais, sa conception change totalement au fur et à mesure qu'elle a d'autres charges de cours, et surtout parce qu'elle est influencée par sa formation doctorale en évaluation.

un pied d'égalité devant les exigences de l'examen pour éviter un quelconque traitement de faveur à l'égard de certains d'entre eux. En présentant l'évaluation de la sorte aux étudiants, cette enseignante tient un discours qui crée une sorte de mise en scène dramatique qui pourrait être une stratégie pour faire pression sur eux. D'ailleurs, des termes tels que « mystère », « bavard » ou encore « dévoiler » viennent rappeler cette préoccupation chez l'enseignante de rester à la périphérie, de ne pas dévoiler tous les aspects de son plan pour l'examen. Sa compréhension de l'examen consiste à considérer cette activité pédagogique comme en quelque sorte un moment de vérité où tous les étudiants, logés à la même enseigne, feront preuve de maîtrise des contenus enseignés pendant le cours.

Dans le propos de l'enseignant Mathéo relaté plus haut, ce n'est pas la maîtrise des contenus qui préoccupe plus les étudiants ; leurs questions tendent à rechercher chez les enseignants un aiguillage vers les réponses exactes aux questions. Lorsque les étudiants disent que les consignes ne sont pas claires et posent beaucoup de questions, certains enseignants, à l'instar de Mathéo, y vont d'une clarification et d'une justification des consignes en vue de d'alléger cette pression de l'examen qui pèse sur les épaules des étudiants :

Quand je donne les consignes, j'ai l'impression qu'il faut que je justifie plus parce que souvent ce sont des questions d'anxiété de performance qui sont derrière les questions des étudiantes; [...] par exemple, elles vont me demander des feuilles de consignes extrêmement détaillées pour savoir tout ce qui est demandé à l'avance pour pouvoir mieux se préparer; c'est sûr que moi, je m'ajuste à ça si je vois qu'il n'y a pas assez de consignes ou qu'on me dit que ce n'est pas clair; je vais toujours réviser les documents pour ajouter des clarifications. (Mathéo-EI1)

Pour les étudiants dont la logique, comme nous renseigne ce cas, demeure celle de performance et donc d'obtention de bonnes notes aux évaluations, de réussite au cours, la stratégie procède du glanage de tous les détails qui leur permettront de « savoir tout ce qui est demandé à l'avance », de « mieux se préparer » pour l'évaluation. Autrement dit, pour les étudiants, la meilleure façon de se préparer pour l'examen, c'est bien lorsqu'ils ont en main toutes les cartes leur permettant d'accéder aux réponses relatives aux attentes de l'enseignant. Et comme pour vraiment s'ajuster aux doléances de ses étudiantes, la plupart des enseignants vont proposer une sorte de guide qui reprend les consignes en vue de faciliter la préparation de l'examen chez les étudiants. C'est ce que confirment ces deux étudiantes dans l'entretien de groupe 2 :

**Océane** Dans la plupart des cours, l'enseignant donne un guide et des consignes en vue de préparer l'examen, et nous on remplit le guide en faisant une sorte de mise en commun dans notre équipe.

**Évelyne** Il nous donne les grandes lignes de ce sur quoi on sera interrogé et nous on se prépare en fonction de ces consignes-là ; on remplit le guide en fonction de ces consignes-là. (EG2)

Pour beaucoup d'enseignants donc, le guide de préparation aux examens vise à donner le maximum de détails en vue de faire baisser la pression des examens. Pour autant, cette stratégie des enseignants est-elle proche du compte pour des étudiants qui désirent coûte que coûte se rassurer en accédant aux réponses ? Comme si le jeu ne s'arrêterait jamais, quand ce n'est pas l'opacité des consignes qui est brandie par les étudiants pour infléchir la négociation, c'est la difficulté à se souvenir définitivement de ces consignes après la lecture et le commentaire du plan du cours à la première séance qui est convoquée pour obtenir quelque chose des enseignants.

Parfois, les étudiants vont bouger légèrement les pièces de la négociation en rappelant aux enseignants que du fait qu'ils aient plusieurs cours, il leur est difficile, voire impossible, de toujours se rappeler les consignes pour chaque travail à évaluer. Et, pour cette raison précisément, ils demanderont aux enseignants de revenir plus souvent là-dessus. Pour certains des enseignants, c'est lorsqu'ils reçoivent les résultats de l'évaluation de l'enseignement qu'ils se rendent compte de cette exigence des étudiants. Ainsi, en est-il de l'enseignant Anton qui a découvert, à la suite de la réception des résultats de l'évaluation de son cours passé, que les étudiants souhaitaient qu'on rappelle en continu les consignes des travaux évaluer :

Les évaluations de l'enseignement disaient que quelques fois les consignes étaient données d'un seul coup et [les étudiants] en oubliaient ; ce qui fait que pour chaque activité, il faut revenir sur les consignes. (Anton-EI2)

Ce genre de commentaires de la part des étudiants conduisent certains enseignants non seulement à se résoudre à revenir sur les consignes d'évaluation pour s'assurer de leur compréhension, mais en même temps ils leur font prendre conscience que le plan de cours qu'ils donnent au début du cours ne semble pas *a priori* consulté par leurs étudiants. L'enseignant Gabriel, se fiant à sa propre expérience, ne prend plus pour acquis que les consignes contenues dans le plan de cours sont appropriées par les étudiants : « On pourrait avoir tendance à croire que comme c'est dit au départ dans leur plan de cours, c'était acquis pour les étudiants, alors que ce n'est pas le cas ». (Gabriel-EI2). C'est, du point de vue de l'enseignante Nadia, ce qui explique

que les questions fusent concernant les consignes ; il faut donc persister à répéter celles-ci car les étudiants ne se les approprient pas. Lors du travail évalué rendu par les étudiants à la mi-session, elle a constaté que ces derniers n'étaient pas bien imprégnés des consignes d'évaluation contenues dans leur plan de cours :

Leurs évaluations à la mi-session m'ont permis de voir que ce plan de cours-là n'est amené qu'au premier cours alors qu'on croit que les étudiants l'apportent à chaque séance pour toute la session; après cette première séance-là, il n'est plus regardé; c'est pourquoi certaines questions reviennent et donc il faut souvent revenir aux consignes; il ne faut pas prendre pour acquis les contenus du plan du cours [...] d'ailleurs la répétition est une vertu pédagogique; il faut vraiment tout le temps répéter les consignes. (Nadia-EI2)

Ces témoignages viennent suggérer encore l'opposition des projets entre enseignants et étudiants universitaires quant à la consultation des consignes d'évaluation contenues dans le plan de cours. Il soulève, par la même occasion, le problème de l'utilisation, voire de l'utilité, du plan de cours. Quelle est l'attitude des acteurs à l'égard de ce document formel ? Comment l'exploitent-ils ? Qu'est-ce que les uns et les autres jugent comme intéressant pour eux dans ce plan de cours ? Pendant que les enseignants estiment pédagogiquement nécessaire de consigner les informations utiles à la réalisation des activités pédagogiques, et spécialement des évaluations, leurs récits nous renseignent ici que les étudiants ne passent pas beaucoup de temps avec le plan de cours, ainsi qu'on pourrait probablement le penser. D'où l'importance de revenir plus souvent sur ces consignes. Pour des enseignants, comme Mathéo par exemple, l'oubli ou le manque d'appropriation des consignes dont font montre les étudiants tiennent à une et une seule explication possible : ceux-ci sont submergés de travaux scolaires. Pour ce faire, au lieu de livrer tout le plan de cours à la première rencontre, il va différer les consignes. Avec sa dizaine d'années d'expérience en enseignement universitaire, cet enseignant a eu le temps de faire le constat que livrer toutes les consignes des travaux à évaluer, dès la première rencontre, était peine perdue, dans la mesure où il sera amené à les répéter ultérieurement :

J'ai compris maintenant que ce que je vais dire au groupe au début du cours n'est pas du tout en mémoire à la mi-session ou en fin de session; ainsi, à la première leçon [...] vous avez dû remarquer que je n'ai pas donné les consignes d'évaluation; j'ai différé les consignes parce que je ne voulais pas une certaine surcharge d'informations [...]; parce que les étudiants oublient entre temps et il y a peut-être cette surcharge aussi en lien avec tous ces travaux qui se font en même temps dans la session. (Matheo-EI2)

Par cette façon de faire, l'enseignant Mathéo cherche à rendre les consignes de ses évaluations plus digestes chez les étudiants, en en rendant progressivement compte. Car, de son point de vue, le plan de cours contient beaucoup d'informations, et à ce titre, livrer en vrac toutes ces informations à la première rencontre peut être lourd pour des étudiants déjà préoccupés par la façon de réussir le cours. En conséquence, il va donner en général les grands linéaments en ce qui a trait aux évaluations dès la première séance pour y revenir plus tard en détail :

Souvent, je vais leur annoncer d'avance ce qu'on va évaluer, ce qui va être sujet à l'examen; ce qui va servir à réaliser le travail qui est demandé puis qui est évalué [...]; c'est sûr qu'au début du cours on va expliquer qu'il y aura un travail de fin de session, qu'il y aura un examen, on leur dit le type de question; mais vous savez, je ne commence pas à leur dire quoi étudier dès le début de la session, parce que de toute façon ils vont me le demander. (Matheo-E11)

D'ailleurs, les observations que j'ai réalisées lors des premières séances de cours où le plan de cours a été décliné abondent dans ce sens : le commentaire du plan de cours n'est pas forcément emballant pour les étudiants. En revanche, j'ai remarqué qu'il y avait toujours beaucoup de frénésie dans la classe quand l'enseignant atteignait la partie du plan de cours qui concernait les travaux évalués. Il y a un tel déferlement de questions de la part des étudiants autour de l'évaluation et de ses modalités qu'on pourrait se dire que le reste des activités semble sans importance. C'est comme si le clou de la cérémonie – si on considère la 1<sup>re</sup> séance du cours comme telle – était la partie réservée aux évaluations. En outre, lors des entretiens de groupe, certains étudiants m'ont confessé que ce qui les intéressait dans le plan de cours, c'était essentiellement la rubrique portant sur les « Évaluations », le reste étant à leurs yeux de si peu d'importance que l'enseignant ne devrait pas s'y attarder :

Le premier cours, autant je me dis qu'il ne faut pas que je le manque, autant à chaque fois je me demande ce que je fais là ; on n'apprend rien ; je comprends que tu lises ton plan de cours, mais on n'est pas obligé de le voir point par point, je ne sais pas ; dis-nous comment ça marche pour les évaluations, puis *go*, vas-y ! [Claquement des doigts] {Rires}. (Sarah-EG1)

Moi, au premier cours, je veux juste voir Évaluations ! {Rires} (Évelyne-EG2)

La frénésie à laquelle on assiste lorsqu'arrive ce moment du commentaire du plan de cours concernant les évaluations révèle, en certains aspects, les différents enjeux implicites liés ces évaluations pour les protagonistes de la relation pédagogique, leurs agendas cachés en quelque sorte. Si clarifier, répéter ou différer les consignes relève généralement chez les enseignants d'un

choix pédagogique, comme le dit l'enseignante Nadia, pour les étudiants, cela permet de réduire les efforts à fournir pour réussir à passer le cours. Car, quand bien même les enseignants vont revenir en continu sur les consignes d'évaluation en vue d'en avoir la même compréhension que les étudiants, ces derniers ne se sentent pas pour autant rassurés. Ainsi, comme on verra dans les cas suivants relatés, les étudiants vont chercher toujours à valider leurs réponses auprès des enseignants avant la remise des travaux ou avant l'examen final. Beaucoup de questions qui seront posées vont concerner la façon de faire les travaux, les attentes des enseignants, comme le suggère l'enseignant Gabriel : « ils venaient me poser beaucoup de questions sur comment faire les travaux, sur mes attentes, etc. » (Gabriel-EI1). La recherche de cette conformité des réponses aux attentes des enseignants va pousser les étudiants à mettre une certaine pression sur les premiers, même après la réalisation des travaux afin de s'assurer que les réponses proposées sont tout au moins proches de ces attentes. L'enseignant Mathéo confie avoir vécu dans son cours cette pression de ses étudiantes pour être rassurées quant à la validité de leurs réponses pour les études de cas :

Pendant les études de cas, j'ai senti beaucoup de pression sur moi [...] ; ce n'était pas parce que la tâche n'était pas claire, mais c'était vraiment qu'elles voulaient toujours valider que ce qu'elles avaient écrit sur le papier, c'était bien ce que je voulais ; et ça pour moi, ça montre qu'il y a un stress de performance. (Matheo-EI2)

Certains étudiants, pour mieux s'assurer de cette conformité, iront jusqu'à essayer de comprendre les façons d'évaluer des enseignants. Généralement, plus que de chercher à apprendre tout le cours, ils s'inspirent des premiers travaux évalués par l'enseignant pour mieux se préparer pour l'examen final. C'est le conseil que donne à ses camarades l'étudiante Stella, pour qui la compréhension globale de la matière ne saurait suffire pour réussir l'examen ; il vaudrait mieux maîtriser les détails dans les façons d'évaluer de l'enseignant :

Au début du cours, je vais aller rechercher comment le professeur nous évalue, comment lui veut qu'on apprenne la matière pour me faire une idée de ce qu'il va y avoir dans l'évaluation, et ça, ça va m'aider dans ma préparation [...] parfois on est évalué sur des détails; et je préfère le savoir avant l'évaluation que de regarder après mon évaluation et devoir aller confronter le professeur; souvent, le professeur ne va pas être d'accord avec toi et finalement c'est toi qui va en souffrir de la note parce que tu n'aurais pas mis les réponses qui étaient attendues ou le type de réponses attendu; il faut que tu le saches avant {rires}. (Stella-EG1)

L'étudiant qui sait à l'avance quelles sont les réponses ou les sortes de réponses que l'enseignant attend pour l'évaluation réduit considérablement sa charge de travail, d'autant plus qu'il sait où chercher. Connaître donc les manières d'évaluer de l'enseignant permet à l'étudiant de réussir, et les questions vont souvent aller dans ce sens afin de valider les réponses à proposer, afin de se rapprocher au maximum de la réponse exacte demandée. Comme le constate Stella :

Si tu cherches une compréhension globale de la matière et étudies en fonction de cela, mais que finalement c'est un examen très spécifique qui te demande de donner le terme spécifique, bah malheureusement il faut que tu le saches {rires}.

Globalement, pour l'assouplissement des modalités d'évaluation, et plus spécifiquement pour les consignes d'évaluation, les différentes stratégies mobilisées par les acteurs de la relation pédagogique, loin d'être statiques, évoluent au fur et à mesure des négociations et des gains obtenus par ces acteurs. Quels gains précisément font les uns et les autres dans cette entente autour des consignes ? Y auraient-ils parfois des pertes ?

### **Les résultats de la négociation**

Comme l'analyse des stratégies des acteurs l'a révélé, les enseignants universitaires semblent généralement enclins à accéder aux doléances des étudiants en proposant des consignes d'évaluation qu'ils prennent soin de clarifier, de justifier ou de répéter au besoin. L'objectif pour les enseignants, pour ne pas dire le gain qu'ils font à cette occasion, est avant tout pédagogique. De fait, pour ces derniers, il s'agit de rester cohérent et transparent avec ce que l'on a enseigné pour favoriser les apprentissages chez les étudiants. Mais, tout cela semble périphérique pour les étudiants et ne comble pas vraiment leurs attentes, car ils ne cessent pas de mettre la pression sur leurs enseignants pour s'approcher des réponses exactes aux questions de l'évaluation. Ainsi, après avoir réussi à obtenir des enseignants un guide de préparation de l'examen, ils réussiront à avoir aussi un temps avant l'examen consacré par l'enseignant à leurs questions. Chez certains enseignants, cette période réservée à la préparation de l'examen intervient lors de leur avant-dernière rencontre de la session. À cette occasion, les étudiants ont le loisir de poser toutes sortes de questions relatives à l'examen à venir, ce qui n'est pas à proprement parler quelque chose d'extraordinaire. C'est toujours dans cet objectif pédagogique que certains enseignants, à l'image



de Nadia, prennent l'initiative de proposer une « Foire aux questions » (Nadia-EI1) avant l'examen :

J'ai été amenée à adopter cette attitude qui consiste à ouvrir 30 à 40 min de discussion sur l'examen, parce que je me dis qu'au niveau de l'examen, on est en train de vérifier le niveau d'acquisition; ce qu'on vérifie ce n'est pas le niveau de compréhension des consignes, c'est le niveau de compréhension des acquis [...]; en même temps, je voudrais balayer ou minimiser cette éventualité d'incompréhension des consignes. (Nadia-EI2)

Ainsi, il s'agit pour cette enseignante de voir comment les étudiants comprennent les contenus qu'ils ont acquis et comment ils peuvent les transformer et les réutiliser dans des cas pratiques ou, en tout cas, comment ils peuvent résumer certaines notions pour montrer qu'il y a quand même un minimum d'acquis par rapport à des contenus. De ce que déclare Nadia, la préparation de l'examen avec les étudiants peut les aider énormément, surtout quand ils arrivent nouvellement à l'université. Elle permet d'enlever la pression de l'examen sur les étudiants et de les initier aux façons d'évaluer propres au contexte universitaire :

Il y a une partie qu'on appelle "Préparation de l'examen" parce que la plupart des étudiants venaient d'arriver à l'université, c'était donc leur première session à l'université ; quand les étudiants arrivent nouvellement à l'université, ils ont souvent des problèmes avec les façons d'évaluer ; surtout l'examen, ce mot-là déjà est un peu fort pour l'ensemble des étudiants ; donc sûrement ils sont stressés, ils ne savent pas encore quoi faire, comment le faire. (Nadia-EI2)

Par conséquent, la préparation de l'examen est une occasion pour l'enseignante de rassurer ceux qui ont des appréhensions. Certains enseignants vont pousser le soutien jusqu'à coproduire l'épreuve d'examen avec les étudiants. Lors d'une des observations de cours que j'ai faites, j'ai pu constater de moi-même que pour l'examen de mi-session (celui qui est intervenu juste avant que les étudiantes ne partent en stage), l'enseignant Mathéo a demandé à ses étudiantes de lui poser des questions par rapport à ce sur quoi elles souhaitaient justement être évaluées. Plusieurs questions lui ont été proposées ce jour-là par les étudiantes qui semblaient très contentes d'être concertées par l'enseignant et, surtout, de savoir à l'avance les parties à apprendre pour l'examen. Du reste, il a accepté de revenir sur cet épisode de coproduction de l'épreuve avec ses étudiantes, le justifiant en ces termes :

J'ai demandé aux étudiantes de me poser des questions par rapport à ce sur quoi elles souhaitaient justement être évaluées [...]; si j'ai bien transmis mes intentions et qu'on a bien travaillé autour de ces intentions-là, elles sont elles-

mêmes capables de me dire ce qui était important à retenir dans le cours; donc en posant cette question-là, c'est une autre façon de voir leur engagement et aussi ça me permet de voir, parce que j'étais convaincu qu'il y avait des concepts dans le cours que j'avais moins bien couverts que d'autres [...]; en plus, ça les rassure en quelque sorte, mais ça me permet aussi de valider avec elles qu'on a une compréhension commune de ce qui a été assez couvert dans le cours pour être évalué. (Matheo-EI2)

À l'instar donc de l'enseignante Nadia, ce que Mathéo recherche par cette façon de procéder, c'est non seulement de rassurer les étudiantes, mais aussi de s'assurer lui-même que celles-ci comprennent les cours tel qu'il le souhaite avant de les évaluer. Pour ce faire, a-t-il tenu vraiment compte des questions de ses étudiantes dans la construction de son épreuve ? La réponse de l'enseignant est sans ambages là-dessus :

J'ai tenu compte des propositions que les étudiantes ont eu à faire dans la préparation des questions de l'examen ; d'ailleurs, je n'ai ajouté aucune question qui n'était pas dans ce qu'on a décidé ensemble en classe. (Mathéo-EI2)

Comme on peut le voir, l'examen a été conjointement produit avec les étudiantes. De fait, plusieurs raisons ont amené Mathéo à recueillir les propositions de ses étudiantes dans la construction d'une épreuve d'examen. Cela tient avant tout de sa longue expérience en enseignement universitaire, et surtout depuis qu'il a commencé à donner des cours en lien avec la différenciation pédagogique. Mathéo rapporte que dans un de ces cours qu'il a donné<sup>48</sup>, il avait proposé un nouveau format d'évaluation où les étudiants avaient à rapporter ce qui s'était passé en stage sous forme de vidéo; c'est alors qu'il s'est rendu compte, quand il a regardé les vidéos, qu'il n'y avait rien de ce qu'il avait enseigné qui était utilisé dans les pratiques qu'on pouvait voir apparaître sur les images qu'elles lui rapportaient : « Là, j'ai donc compris que ce n'était pas important ce que j'avais enseigné en classe si elles avaient des buts de performance ». En fait, les étudiantes avaient tout appris par cœur en vue de l'évaluation et n'avaient rien intégré en ce qui concerne la consolidation des apprentissages.

Ainsi qu'on peut le voir, les stratégies mobilisées par les enseignants dans le cadre de l'entente autour des consignes ont non seulement un objectif pédagogique, mais elles visent aussi à rassurer les étudiants quant à la pression que les différentes évaluations pèsent sur ces derniers. Pourtant, ces gains glanés par les étudiants ne sont pas de nature à les rassurer. D'autres terrains

---

<sup>48</sup> Le cours, en question, a été donné à la session d'hiver 2013.

existent où ils peuvent déplacer la négociation, comme celui du délai de remise des travaux évalués.

### 3.2.3 Gestion des délais de remise des travaux évalués

*On avait un travail qu'on était censé remettre à une date précise ; et il y a eu plein de trucs à cette période-là, ce qui fait que nous n'étions pas en mesure d'être dans les délais ; les étudiants sont allés demander à la prof de reporter la date de remise d'une semaine. (EtFlorence-EI)*

*Pour la session d'automne par exemple, il y avait deux étudiants qui ont tardé, ils ont remis leurs travaux en fait 3 jours après la fin de session, alors qu'ils n'avaient aucune raison valable, c'est juste qu'ils n'avaient pas pu gérer leur temps. (EnAnton-EI)*

Un autre aspect de l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués concerne la gestion des délais de remise de ces travaux. Par délais de remise, il faut entendre les échéanciers qui sont accordés par l'enseignant universitaire aux étudiants dans le cadre de la réalisation des travaux qui seront évalués, à savoir les travaux pratiques, les réflexions, les analyses de mi-session, les travaux s'étalant sur toute la session, etc. Comme les deux cas exemplaires ci-dessus (le premier reprend les propos d'une étudiante, le second ceux d'un enseignant universitaire) le soulignent, ces délais font souvent objet de négociation entre les enseignants universitaires et les étudiants, du fait que ceux-ci trouvent les échéanciers moins longs pour réaliser certains travaux. Ainsi que j'ai procédé jusque-là pour les autres sections, je présente d'abord l'objet de la négociation, puis les stratégies de négociation mobilisées par les acteurs, pour terminer avec les résultats de la négociation.

### L'objet de la négociation

Les délais de remise des travaux proposés par les enseignants ne sont pas toujours respectés par les étudiants pour maintes raisons. Ce qu'il convient de souligner, c'est que les doléances des étudiants relativement à un ajustement des délais concernent plus les travaux à remettre au cours de la session ou à la fin de la session que les examens finaux. Ainsi, lorsqu'ils

ont à rendre des réflexions, des études de cas ou un travail plus volumineux à réaliser durant toute la session, les étudiants approchent quelquefois les enseignants universitaires pour voir dans quelle mesure ces délais peuvent être réaménagés en vue de leur permettre de les terminer. Comme il a été souligné dans les sections précédentes, la surcharge de travail pourrait être l'une des principales raisons qui conduisent les étudiants à demander des reports ou à ne pas rendre les travaux à la bonne échéance. La tension résiderait donc dans le fait que certains étudiants éprouvent des difficultés à remettre leurs travaux à temps, amenant souvent les enseignants à devoir faire des ajustements afin que les choses se passent bien. Comment les enseignants universitaires réagissent-ils aux différentes sollicitations de report des délais faites par les étudiants ou aux retards de remise des travaux ?

### **Les stratégies de négociation**

Il n'y a pas mille stratégies que les acteurs de la relation pédagogique mobilisent relativement à la gestion des délais de remise des travaux. Généralement, une doléance est faite par un étudiant, ou un groupe d'étudiants, ou encore la classe entière, et l'enseignant universitaire répond à cette doléance. Parfois, un enseignant constate qu'un ou des étudiants n'ont pas remis le travail et il cherche à comprendre. Pour des raisons diverses donc, les étudiants peuvent estimer manquer de temps pour réaliser un travail. Dans ce cas, ils vont approcher l'enseignant pour lui demander de reculer l'échéancier de quelques jours afin d'être prêts. L'étudiante Olivia nous renseigne sur une telle situation où des camarades de classe ont fait cette doléance auprès d'un de leurs enseignants :

Je n'ai jamais ressenti le besoin de faire reporter un délai de remise d'un travail ; mais dans ma classe, il y a eu déjà des étudiants qui ont demandé que le prof repousse la remise d'un travail d'une semaine ; souvent, je trouvais cela dommage, mais en même temps je comprends que les étudiants ont différentes occupations, différentes responsabilités. (Olivia-EI)

De telles situations où les étudiants revendiquent plus de temps pour réaliser un travail évalué ne sont pas rares. Dans un des cours que j'ai observés, j'ai eu l'occasion de voir des étudiants demander à leur enseignante un supplément de temps afin de terminer un travail de réflexion critique à rendre. Ayant constaté qu'ils ne pouvaient pas être dans les délais pour rendre

le travail, les étudiants en question ont profité du début de la séance suivante réservé à leurs questions pour poser leur doléance, à savoir bénéficier de 24 heures supplémentaires pour remettre le travail. Dans l'entretien qu'elle m'a accordé plus tard, l'enseignante Nadia revient sur une telle situation où des étudiants dans son cours demandaient un report pour le dépôt d'un des travaux à remettre en cours de session. Pour elle, le problème réside dans le fait que plusieurs étudiants n'étaient pas encore familiers avec la plateforme pédagogique numérique de l'Université :

Souvent il y a des problèmes liés même à des retards ; surtout pour ce cours ; par exemple on rencontre des étudiants qui ne sont pas habitués à la plateforme pédagogique numérique ; comme les travaux sont à déposer sur cette plateforme à une date précise, sur une semaine, il arrive que des étudiants n'arrivent pas à le faire. (Nadia-EI2)

De fait, selon certains enseignants, il arrive souvent que l'on rencontre des étudiants qui ne sont pas accoutumés à l'utilisation de certains logiciels informatiques ou à la plateforme, étant donné qu'ils sont à leur première session. Par exemple, un enseignant exige que le dépôt du travail se fasse sous forme de fichier *Word* à telle heure ; des étudiants arrivent à réaliser leur travail sous la forme de ce fichier, mais au moment de le déposer, la plateforme est fermée, étant configurée pour recevoir les dépôts jusqu'à une heure fixée par l'enseignant ; du coup, ces étudiants n'arriveront pas à déposer. Généralement, ils vont demander à leur enseignant s'il leur est possible de contourner la plateforme pour lui envoyer le travail par la voie du courriel :

L'aspect compréhension de l'environnement dans lequel on travaille est très important; imaginez-vous un étudiant qui vient d'arriver à l'université, qui a besoin de prendre ses marques, qui a peut-être raté un premier cours, qui peut ne pas être originaire du Québec, qui peut venir d'un autre pays, qui a besoin de s'intégrer, ça peut même être quelqu'un qui vient du Québec, mais dans tous les cas, il y a des considérations qui font qu'en début de session, c'est très difficile [...]; ils te posent des questions soit par courriel, soit en classe et vous négociez cela souvent si vous pensez que c'est acceptable. (Nadia-EI2)

Cependant, la plupart du temps, les étudiants avouent être en retard dans les échéanciers parce qu'ils ont plusieurs travaux à rendre en même temps, et certains d'entre ces travaux sont à leurs yeux volumineux. Ce qu'ils n'hésitent pas à signaler, comme le rapporte si bien l'enseignant Matheo-EI2 : « Parfois, elles vont me dire aussi que pour les études de cas il a manqué du temps ». À côté de travaux comme les études de cas, les enquêtes avec compte rendu, etc. qui demandent aux étudiants beaucoup plus de temps se retrouvent aussi dans certains cours

d'autres petits travaux à rendre. Cela contribue à augmenter leur charge de travail et, par conséquent, à conduire certains étudiants à s'engager moins, ainsi que l'atteste cet étudiant :

Il y a trop de travaux, donc je n'arrive pas à me concentrer même si c'est un gros travail, je finis par avoir le même délai pour le faire qu'un plus petit ; j'aurais préféré moins de travaux, même si ce sont de plus gros. (Zachary-EG3)

Il semble que le grand nombre de travaux évalués dans beaucoup de cours soit un problème pour les étudiants<sup>49</sup>. Cette quantité est d'autant plus problématique que certains cours ont vu leur pondération diminuer. Certains étudiants vont plus pointer le manque de dialogue entre les enseignants plutôt que les délais-mêmes. Pour ces derniers, les délais en tant que tels ne sont pas le véritable problème, ils sont même corrects. C'est l'avis en tout cas de l'étudiant Koffi qui considère dommage que les enseignants ne se concertent pas, d'autant plus que les étudiants ont des occupations différentes :

Il y a par exemple pour les travaux en équipe des difficultés pour se rencontrer ; nous n'avons pas les mêmes occupations ; si les profs se parlaient, peut-être auraient-ils pu s'arranger pour nous donner des dates plus intéressantes pour la remise des travaux [...] ; ils peuvent mieux espacer les dates, mais il n'y a pas de communication entre les profs, ce que je trouve bien dommage. (Koffi-EI)

À l'inverse de Koffi, d'autres étudiants tels que Rayan estiment, par contre, que les échéanciers proposés par les enseignants sont clairement mentionnés dans les plans de cours, et que les étudiants sont bien informés de cela. Pour ce dernier, toutes les informations relatives aux travaux et à leurs délais de remise sont contenues dans le plan de cours, ce qui fait que l'on ne pourrait blâmer les enseignants :

Dès le début du cours, on nous donne des échéanciers, on sait bien que tel travail il faut le remettre à telle date; ils sont clairs de ce côté-là; il y a un plan de cours, tout est clair, c'est à l'étudiant de faire un effort et lire son plan de cours pour ne pas avoir de retard; généralement ils font des rappels; ils nous disent voilà il faut remettre ça telle ou telle date et après si l'étudiant ne peut pas remettre ses travaux à ces dates-là il faut qu'il contacte l'enseignant pour trouver des solutions. (Rayan-EI)

---

<sup>49</sup> J'ai eu l'expérience, en tant que doctorant, de donner des cours à des étudiants de premier cycle, et à la suite de l'évaluation de mon enseignement, il m'est revenu qu'il y avait beaucoup d'évaluations dans le cours. Lorsque j'ai rencontré le responsable de mon département, celui-ci m'a fait clairement comprendre que la plupart des plaintes des étudiants dans les cours concernait la grande quantité des travaux évalués.

D'ailleurs, comme on peut le voir, les enseignants font des rappels par rapport aux dates de remise des travaux. Cela est d'autant plus nécessaire que beaucoup d'étudiants ne lisent pas leur plan de cours. C'est pourquoi, les enseignants, comme ils l'ont souvent fait avec les consignes d'évaluation, vont continuellement rappeler ces délais au fur et à mesure que la session passe, ainsi que nous l'apprend l'étudiante Coralie :

Il y a même des profs qui font parfois des retours là-dessus : « Là, je ne sais pas si vous avez commencé votre travail de session mais mettons que vous êtes censés être rendus à tel endroit ; vous devriez avoir pris contact avec votre élève... » ; tu sais, ils nous prennent vraiment par la main parfois {rires}.  
(Coralie-EG3)

C'est probablement pour cette raison que certains enseignants sont plus exigeants lorsque des étudiants, sans motif valable, ne rendent pas leur travail dans les délais impartis. Ils vont, par exemple, renvoyer les étudiants fautifs aux règlements en vigueur concernant les évaluations. Par exemple, chez l'enseignant Mathéo, cela consistera à les envoyer voir leur TGDE (Technicienne en gestion de dossier étudiant) afin d'obtenir un droit de reprise ; il a déjà eu recours à cette disposition du règlement pédagogique dans un de ses cours, lorsqu'une étudiante, est venue deux jours après la remise d'une étude de cas pour l'informer qu'elle était malade. L'étudiante, en fait, n'avait pas averti l'enseignant qu'elle ne serait pas en classe, ne lui ayant écrit que deux jours après pour lui dire qu'elle avait raté l'étude de cas au motif qu'elle était souffrante. Comme il fallait une justification pour bénéficier d'une reprise de son évaluation, l'enseignant lui a demandé qu'elle aille voir un-e conseiller-ère à la gestion des études, après quoi il allait autoriser une reprise.

Dans la même veine, d'autres enseignants renvoient les étudiants aux critères d'évaluation contenus dans la grille, plus précisément à ceux qui ont trait aux travaux remis en retard ou non remis. C'est le cas d'Anton qui affirme avoir déjà eu recours aux ententes contenues dans le plan de cours lorsque des étudiants ne lui ont pas remis les travaux à temps, et ce, sans motif :

Je peux accepter quelques jours de retard; mais s'il n'y a aucune explication, je les préviens qu'ils vont être pénalisés 5 % pour les quelques jours de retard; donc, il m'est déjà arrivé d'appliquer ces pénalités à des retardataires; par exemple, pour la session d'automne passée, il y avait deux étudiants qui ont tardé, ils ont remis leurs travaux en fait trois jours après la fin de session, alors qu'ils n'avaient aucune raison valable, c'est juste qu'ils n'avaient pas pu gérer leur temps. (Anton-EI2)

À propos de la remise des travaux, on peut souligner en passant qu'avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), les enseignants peuvent aussi réceptionner les travaux évalués sur la plateforme numérique de l'université. Lorsque cette formule est adoptée par l'enseignant, celui-ci peut régler le délai de remise, de telle sorte qu'il ne soit pas possible aux étudiants de déposer leurs travaux après l'heure limite de dépôt. Dans le cas où il serait en retard dans la remise de son travail, l'étudiant devrait avoir un motif valable de ne pas le rendre à temps. L'enseignante Nadia souligne que dans un travail de mi-session, comme la réflexion critique, il y a parmi les critères d'évaluation un qui concerne directement le respect des échéanciers. Si d'aventure ce critère n'était pas respecté, et que l'étudiant n'a aucune raison convaincante, il est sanctionné par la note zéro :

Si les justifications ne tiennent pas, il y a dans la grille le respect des échéanciers qui fait partie des critères aussi de correction ; et puis là, l'étudiant est pénalisé par rapport au retard du travail. (Nadia-EI2)

Ce qu'il convient de souligner pourtant, c'est qu'en général, les enseignants sont plus disposés à contourner ces normes universitaires pour se montrer plus ou moins flexibles par rapport à ces retards de remise ou aux non remises. Si les retards sont accompagnés d'un minimum de justifications convaincantes aux yeux des enseignants, ceux-ci permettent aux étudiants de remettre le travail plus tard. Pour l'enseignante Nadia, il ne faudrait pas voir cette attitude comme un quelconque laxisme de la part de l'enseignante ; de son point de vue, cela relève plutôt d'une preuve de compréhension et de flexibilité dont fait montre l'enseignant à l'endroit de ses étudiants. Étant donné le fait que le rôle de l'enseignant est de soutenir l'étudiant dans ses apprentissages, celui-là se doit d'être à l'écoute de celui-ci :

Il faut comprendre à ce niveau-là qu'il n'y a pas un laxisme ou un laisser-aller, mais une disposition à être à l'écoute des étudiants; c'est-à-dire que quand on sent que l'étudiant a des difficultés, il ne faut pas qu'il soit laissé à lui-même; parce qu'on est en train de travailler dans une perspective de la réussite; donc tout ce qui concourt à la réussite, il faut aller dans ce sens-là; si les justifications tiennent, vous les acceptez [...]; maintenant, il ne faudrait pas que ces négociations créent un déséquilibre ou un désavantage ou un avantage entre ces étudiants. (Nadia-EI2)

Malgré ce souci de soutenir les apprentissages des étudiants, on voit bien que certains enseignants ne souhaitent pas laisser la porte ouverte à un certain laisser-aller des étudiants, au risque de créer quelques frustrations parmi ceux-ci. Au demeurant, certains étudiants



reconnaissent cette compréhension des enseignants qui confine à de l'empathie, tant ils ont déjà demandé des reports de remise de travaux dans certains de leurs cours. Par exemple, l'étudiant Rayan avoue qu'à la suite de la naissance de sa deuxième fille, il a été amené plus d'une fois à solliciter auprès de ses enseignants des reports de remise de certains travaux tant il lui était difficile de concilier ses études et sa vie de famille :

Après la naissance de ma deuxième fille, j'ai eu des difficultés pour gérer mon temps [...]; alors, j'ai demandé plusieurs fois à des enseignants et ils ont accepté de décaler la date de remise [...]; jusqu'à présent, les enseignants me comprennent, ils me donnent une semaine de plus ou quelques jours de plus; généralement, ils demandent que tu donnes des raisons valables pour ne pas remettre ton travail à temps; quand je leur explique ma situation familiale, ils sont très compréhensifs. (Rayan-EI)

Il est clairement établi aujourd'hui que beaucoup d'étudiants sont des adultes ayant souvent à concilier leurs études avec une vie de famille. Il arrive que les deux conjoints aient des enfants en même temps qu'ils sont inscrits à l'université. Cela demande un minimum d'agencement de leur emploi de temps pour être à la hauteur sur les deux fronts. Mais au-delà des situations, disons personnelles, de certains étudiants, l'empathie des enseignants peut être liée à la charge de travail même des étudiants. À partir de ce moment, ils acceptent de différer les dates de remise, parce que les étudiants ont plusieurs travaux à déposer dans la même semaine. Pour l'étudiant Koffi, un de leurs enseignants a déjà fait preuve d'une telle ouverture d'esprit en promettant de tenir compte à l'avenir de leur charge de travail, lorsqu'elle a été informée du nombre de devoirs à rendre hebdomadairement par leur classe :

Il y a une de nos enseignantes qui est vraiment ouverte; son cours a lieu chaque mercredi, et c'est un de ces mercredis-là qu'on avait jusqu'à 3 travaux à rendre; pour toute la semaine, on en avait 4, et ça c'est beaucoup; 3 examens en une journée c'est beaucoup; donc la prof nous a dit que nous aurions dû lui dire, que ça ne la dérangeait pas de changer la date; elle a proposé qu'on l'en informe à l'avance les prochaines fois. (Koffi-EI)

Mais, comme il a été relevé précédemment, la charge de travail des étudiants est telle que ces derniers n'arrivent pas à rendre leurs travaux ou les rendent en retard. Bien qu'il soit explicitement mentionné dans le règlement que l'étudiant absent à une évaluation a la note zéro, plusieurs enseignants vont mettre de l'avant des raisons pédagogiques pour ne pas donner ce zéro aux étudiants retardataires ou fautifs. C'est l'attitude que l'enseignant Mathéo a finalement

adoptée lorsqu'après avoir été voir la conseillère en gestion des études, une des étudiantes n'ayant pas remis son travail a proposé de le refaire, ce que l'enseignant a accepté :

Elle n'avait pas de preuve médicale, n'étant pas allée consulter un médecin [...]; on s'était dit dans le cours que si un étudiant était absent, il aurait la note zéro, c'est écrit dans le plan de cours; je dirais que là-dessus, je suis peut-être quelqu'un qui fait preuve de flexibilité par rapport à ça, parce que l'étudiante était engagée, dans ce sens qu'elle me proposait elle-même de faire la reprise, de faire le travail seule; puis j'ai trouvé que c'était satisfaisant, donc j'ai accepté. (Matheo-EI2)

Tant que cette formule permettait à cette étudiante d'atteindre les objectifs du cours, l'enseignant a accepté de recevoir un travail individuel à la place d'un travail d'équipe. En général, les étudiants sont bien conscients que s'ils ne rendent pas le travail à temps, ils ont des pénalités (leur note va baisser parfois d'un cran), voire la note zéro si le travail n'est pas du tout remis. Certains étudiants qui connaissent très bien cette partie du règlement ne cherchent parfois plus à justifier quoi que ce soit, tellement ils connaissent déjà la sanction encourue. Preuve que les enseignants ne sont pas automatiquement enclins à mettre la note zéro, dans un de leurs cours portant sur l'évaluation des apprentissages, l'étudiant Tristan a été surpris de constater que lui et ses camarades qui avaient manqué de remettre leur devoir n'ont pas reçu la note zéro. Bien au contraire, l'enseignant leur a donné une deuxième chance afin de prouver leur maîtrise des apprentissages :

J'avoue bien que j'ai trouvé bizarre que l'enseignant ne nous ait pas mis un zéro; au lieu de cela, il nous a dit qu'étant donné que nous sommes dans un cours qui porte sur l'évaluation et que nous sommes de futurs enseignants appelés à évaluer, il voudrait plutôt que nous démontrions que nous nous sommes bien appropriés les concepts du domaine de l'évaluation, et non pas seulement focalisés sur les notes; sur cette base donc, il nous a proposé de reprendre le travail; nous avons saisi l'occasion et il nous a donné les mêmes délais de réalisation de la réflexion que ce qu'il avait donné à la classe, à savoir une semaine. (Tristan-EG3)

À bien considérer les choses, la gestion des délais de remise des travaux évalués révèle que les étudiants, confrontés à une surcharge de travail, n'arrivent pas toujours à rendre ces travaux aux échéanciers fixés par leurs enseignants, ou ne les rendent même pas du tout. Des situations qui conduisent généralement les enseignants à se montrer assez flexibles pour ne pas avoir forcément à prendre des sanctions à l'encontre des étudiants pris en défaut. Cette flexibilité des enseignants dont il est fait mention à plusieurs reprises dans le présent chapitre d'analyse

pourrait indiquer aussi quelque part que les enseignants prennent bien en compte le pouvoir dont les étudiants jouissent dans le dispositif institutionnel des universités en général. Même si les participants à cette recherche ne l'affirment pas toujours frontalement, dans le discours des enseignants et des étudiants universitaires, ce pouvoir-là des étudiants n'est pas sous-estimé. L'on se rappelle que certains enseignants affirment craindre que les cours soient désertés par les étudiants si les exigences étaient très élevées. Très souvent, les étudiants n'hésitent pas à se plaindre auprès des autorités administratives s'il advenait que les actions des enseignants n'allaient pas dans le sens de leurs intérêts. C'est une situation qui est par exemple arrivée à l'enseignant Mathéo contre lequel les étudiants sont déjà allés porter plainte à la direction du département. Ceux-ci n'étaient pas contents des nouvelles méthodes pédagogiques qu'il avait introduites dans son cours, lesquelles ont fait baisser les notes des étudiants aux examens :

Ils étaient déstabilisés dans mon approche, parce qu'habituellement quand on suit un cours à l'université, on passe un examen puis c'est terminé, personne ne vérifie si on est capable d'appliquer ; mais là, je leur demandais ce niveau-là et ça les a mis en situation de stress et d'anxiété par rapport à leurs notes ; donc quand on essaie de changer des choses, parfois on casse des habitudes et les gens ne sont pas prêts. (Matheo-EI1)

Comme l'enseignant a eu à déclarer, la plainte serait partie du fait que les étudiants n'étaient pas habitués à ces nouvelles façons de travailler, notamment en ce qui concerne leurs évaluations. Ils devaient suivre le cours, puis se plier aux examens et aux travaux, mais aussi aller en stage et essayer d'appliquer ce que l'enseignant leur avait appris. Voyant que tous ces travaux et ces nouveautés les pénalisent pour leurs notes, ils n'ont pas hésité à se faire entendre chez le chef de département. Cette situation vient informer des conséquences de leurs négociations autour de ces délais de remise ?

### **Les résultats de la négociation**

Il est à noter qu'autour des délais de remise des travaux évalués, il n'y a pas beaucoup de plaintes émanant des étudiants, ce qui conduit à reconnaître que les enseignants n'ont pas besoin de mobiliser de nombreuses stratégies pour y répondre. Cela est peut-être dû au fait que les échéanciers sont bien déclinés dans les plans de cours et que généralement les enseignants y reviennent régulièrement en guise de rappel. Comme on vient de le voir donc, aux deux stratégies

mobilisées par les étudiants (remettre en retard ou ne pas remettre du tout), les enseignants vont souvent répondre, soit en appliquant le règlement édicté dans le plan de cours, soit en faisant preuve de compréhension et de bienveillance à l'endroit des étudiants. Pour les étudiants, les gains peuvent se situer encore du côté des notes ; l'obtention de temps supplémentaire pour terminer le travail à rendre ou d'une reprise carrément du travail évalué, et ce, grâce à la flexibilité dont certains enseignants ont voulu faire montre, permet aux étudiants de maintenir ou de relever leurs notes. Sinon, ils peuvent se retrouver à encourir des pénalités pour leur retard, voire à écoper d'un zéro pour travail non remis. Du côté des enseignants, les gains semblent de leur point de vue pédagogiques, dans la mesure où en montrant une certaine bienveillance (ce qui n'est pas synonyme de laxisme) à l'égard des étudiants, ils contribuent à soutenir ces derniers dans leur réussite.

Pour autant, ces gains capitalisés par les étudiants dans la gestion délais de remise des travaux évalués ne marquent pas la fin des négociations entre les enseignants et les étudiants universitaires. Leurs négociations continuent sur d'autres aspects de leurs activités, et ce en lien avec les évaluations, comme on le verra plus loin.

### ***Synthèse de l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués***

De ce qui précède autour des modalités de réalisation des travaux évalués, il convient de retenir de nouveau l'antagonisme des conceptions chez les enseignants et les étudiants universitaires. L'analyse des trois objets de négociation plus haut a permis de comprendre qu'au cœur-même des modalités de réalisation des travaux évalués se jouent des enjeux clairement différents et divergents pour les protagonistes de la relation pédagogique. D'un côté, l'on a des étudiants universitaires dont les différentes stratégies mobilisées visent avant tout à réduire au maximum leur charge de travail, tout en obtenant des notes satisfaisantes en vue de réussir à passer les cours. Ce pragmatisme ressemble à l'assurance d'un service minimum, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'exercice futur de la profession. L'équilibre pourrait donc être qualifié de fragile quand on sait que ce genre de stratégie n'est pas de nature à consolider les apprentissages, synonyme d'une maîtrise des compétences en vue de la fonction future d'enseignant. De l'autre côté, les enseignants universitaires, à travers les stratégies qu'ils mobilisent, mettent plus souvent

de l'avant des raisons pédagogiques, en ce sens qu'ils mettent tout en œuvre pour soutenir la qualité des apprentissages chez les étudiants. Sauf que ce souci de soutenir les apprentissages est généralement mis à rude épreuve par le calcul des étudiants afin d'obtenir de bonnes notes pour réussir le cours, amenant les enseignants à s'aligner sur les doléances des étudiants par un assouplissement des modalités de réalisation des travaux. Là aussi, l'équilibre semble bien fragile du moment où l'on peut se rendre compte que les enseignants, en faisant des concessions sur l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués, courent le risque d'orienter plus leur enseignement vers l'évaluation plus que toute autre chose. Ainsi, que ce soit à travers la composition des équipes pour les travaux évalués, ou la clarification des consignes d'évaluation, ou encore la gestion des délais de remise, ce qui se profile le plus en trame de fond, ce sont bien les évaluations, et plus précisément chez les étudiants la conjugaison de stratégies en vue de les réussir. Pour ces derniers, la réussite est synonyme de performance, d'obtention d'excellentes notes. Cette performance, pour eux, est essentielle, et leurs efforts vont consister à convaincre leurs enseignants d'aller dans ce sens. C'est ce non partage de sens (le fait que les enseignants ne comprennent pas la réussite de la même manière que les étudiants) qui est probablement à l'origine des turbulences dans les relations entre ces protagonistes de la relation pédagogique. Et, mis à part l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués et l'allègement de la charge de travail en lien avec l'évaluation, les étudiants vont engager la négociation avec les enseignants universitaires sur un autre aspect des activités pédagogiques : celui de l'appréciation globale de la production évaluée.

### **3.3 Ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants**

Un autre aspect de la relation pédagogique, en lien avec l'évaluation où enseignants universitaires et étudiants opèrent des négociations, concerne l'appréciation globale des travaux évalués des étudiants, plus spécialement le barème alloué aux travaux, la communication des notes et les rétroactions. Au point de vue des barèmes alloués aux différents travaux évalués, il ressort souvent des désaccords entre étudiants et enseignants universitaires ; du côté des notes, l'on observe des plaintes et des réclamations émanant des étudiants à la suite de la communication des résultats de l'évaluation par les enseignants. Parfois, ces éléments sont discutés bien avant la communication même des résultats, les étudiants n'attendant pas jusque-là

pour exprimer leurs sollicitations. Tous ces aspects deviennent donc objet de négociation, et conduisent les acteurs à mobiliser des stratégies en vue de s'accorder sur la continuation de leurs activités.

### 3.3.1 Équilibrage des pourcentages alloués aux travaux évalués

*Ça arrive souvent qu'on ne s'entende pas sur les pourcentages du barème affecté à chaque travail évalué [...]; par exemple, pour un autre cours de 3 crédits que je donne et qui porte sur l'évaluation des apprentissages, c'est déjà arrivé que les étudiants disent que le fait de construire un portfolio ça demande tellement de temps que ça mériterait plus qu'un 20 % de la note finale. (EnNadia-EI1)*

*C'est sûr que par moment, on a l'impression que la tâche de travail est plus grosse que le pourcentage alloué; dans certains cours, pour nous c'est dur de nous engager quand on a un travail de 2000 mots, mais qui ne vaut pas beaucoup {rires}; il y a eu des moments, quand on faisait un travail en équipe qui n'était pas évalué, c'est comme si on perdait du temps {rires}. (ÉtOcéane-EG2)*

Comme il a été déjà souligné plus haut, les travaux à évaluer proposés par les enseignants sont de plusieurs sortes. Cela pourrait être des travaux pratiques (TP), des études de cas, des enquêtes, des réflexions, des examens de mi-session, sans oublier les examens finaux etc. Tout dépend donc du cours donné et de l'enseignant qui le donne ; celui-ci peut décider de privilégier ou non certains de ces travaux en vue d'évaluer les compétences des étudiants. À chacun de ces travaux est alloué un pourcentage de points en fonction du poids que ce travail peut avoir dans l'ensemble de la note finale. Annoncé dès la lecture du plan de cours à la première séance, ce barème est très souvent sujet à discussion entre étudiants et enseignants universitaires au fur et à mesure que la session se déroule, comme en témoignent les deux cas exemplaires présentés ci-dessus (le premier est le propos d'une enseignante, le second d'une étudiante). Dans la suite de la présente analyse, je présente ce qui constitue l'objet de leur négociation relativement au barème, puis j'examine les projets et les stratégies des différents acteurs, pour finir avec les résultats de leur négociation.

## **L'objet de la négociation**

Les pourcentages alloués aux travaux évalués indiquent généralement le poids en importance de chacun des travaux dans la note finale à obtenir par l'étudiant dans le cours. Le plus souvent, il y a un examen final à la fin du cours, et c'est à cet examen que plusieurs enseignants vont consacrer le plus gros pourcentage de la note finale. En plus de cet examen final, il y a un examen de mi-session (ou intra ou encore partiel), c'est-à-dire un examen intermédiaire au cours du semestre qui porte sur une partie du programme. Certains enseignants ne retiennent pas d'examen final, proposant plutôt à sa place un travail qui se fera tout au long de la session et à rendre à la fin. Lorsque les enseignants adoptent ces modalités d'évaluation, la plus grande partie des pourcentages de points allouée revient à l'examen final ou au travail fait au long de la session, mais on peut rencontrer des cours où c'est 50% pour chaque examen. D'autres enseignants vont remplacer l'examen de mi-session en d'autres travaux dont le nombre varie selon les objectifs recherchés. En fait, il n'y a pas une formule univoque, tant les travaux et les pourcentages proposés sont variés, tel que nous renseigne ici l'étudiante Florence :

Généralement, il y a plusieurs évaluations ; la répartition : les travaux vont compter pour 40 % et l'examen final pour les 60 % qui restent ; parfois, ça peut être 40 %, 25 % et 35 %; c'est déjà arrivé qu'on ait des profs qui nous mettent 10 % pour la participation, parfois 5 %; on a même eu une fois 20 % pour la participation. (Florence-El)

C'est donc dans un tel contexte d'hétérogénéité des pratiques enseignantes que l'on peut analyser la tension autour du barème affecté aux différents travaux évalués. D'un côté, on a les enseignants qui affectent les pourcentages en fonction de ce qu'ils jugent important ou moins important dans le cours. De l'autre côté, les étudiants qui jugent cette importance en fonction des efforts qu'eux ont investis dans le travail à réaliser. Cela revient donc à dire que les deux groupes d'acteurs ne regardent pas dans la même direction lorsqu'ils évoquent l'importance des travaux à réaliser en termes de pondération. J'ai relevé dans les sections précédentes que les étudiants déclaraient être submergés par de nombreux travaux à rendre, ce qui les conduit à revendiquer moins de travaux pour se contenter par exemple juste de l'examen final (ou du travail de session) et un intra par session et par cours. Or, ce qu'il est donné de voir, c'est que sur la question des barèmes, ils en viennent à réclamer plusieurs petits travaux ajoutés à l'examen final ou au travail de session. Ces paradoxes dans les sollicitations des étudiants pourraient se justifier par le fait

qu'ils cherchent des stratégies pour réduire leur charge de travail, tout en obtenant d'excellentes notes, comme on le voit dans la sous-section suivante. La tension résiderait donc dans le fait que les étudiants estiment que les enseignants allouent souvent des petits pourcentages dans des travaux où eux ont engagé beaucoup d'énergie alors que les enseignants jugent que les pondérations sont fonction des objectifs pédagogiques du cours. Toutes choses qui conduisent ces deux groupes d'acteurs à discuter en vue de trouver un terrain d'entente. Comment les enseignants universitaires réagissent-ils aux différentes sollicitations d'équilibrage des pourcentages alloués aux travaux évalués que leur font les étudiants ? Quelles sont leurs stratégies de négociation afin d'aboutir à des ententes ?

### **Les stratégies de négociation**

Concernant les barèmes affectés aux travaux à évalués, l'on peut recenser certaines situations en fonction desquelles les étudiants mobilisent des stratégies afin d'amener les enseignants à équilibrer leurs pourcentages. Étant donné qu'ils se plaignent qu'il y a trop de travaux évalués, on se serait attendu à ce que les étudiants soient plus satisfaits dans des cours où il n'y a que deux travaux fortement pondérés, à savoir l'examen de mi-session (40 %) et l'examen final (60 %). Que nenni. Plusieurs étudiants, se fondant peut-être sur leur expérience antérieure, affirment redouter cette forme de pondération du barème, préférant plutôt avoir plusieurs travaux à rendre, ainsi que le laisse entendre l'étudiante Stella :

Dans beaucoup de cours, on a des travaux pendant la session, de petits devoirs, des examens à développement, etc. ; peut-être que là, je peux trouver la charge de travail très grosse, mais en même temps, je pense que je serai quasiment prête à payer ce prix-là pour ne pas avoir deux examens à 40 % et 60 %. (Stella-EG1)

Certains étudiants qui ne sont pas à leur première session à l'université demandent déjà le rééquilibrage des pourcentages dès le début du cours, au moment même où les enseignants livrent le plan de cours. De fait, pour eux, cette forme de répartition ne les arrange pas du tout, dans la mesure où un faux-pas dans un des deux examens pourrait avoir des effets désastreux, d'autres travaux n'existant pas pour leur permettre de se rattraper. Les cours où l'enseignant maintient ce genre de répartition semblent créer de nombreuses difficultés aux étudiants, si l'on en croit cette expérience de l'étudiante Sarah :



La pondération de ce cours-là m'a énormément déplu parce que tu ne pouvais rien faire; tu l'as ou tu ne l'as pas, et ça, ça me dérangeait; il y avait, par exemple, deux examens hautement pondérés, un de 40 % et un de 60 %; donc tu n'avais pas de travaux pour vérifier où tu es rendu [...]; le 40 % si tu l'as manqué, tu es complètement désespéré du 60 %; fait que là, tu vois ça comme une montagne, puis tu te dis que tu ne l'auras jamais {rires}. (Sarah-EG1)

Pour éviter d'avoir à subir une telle répartition, les étudiants n'hésitent pas à entrer dans un jeu de négociation avec les enseignants afin de solliciter des ajustements du barème qui leur permettrait probablement d'envisager la session avec sérénité. Ces discussions autour du barème, et particulièrement de la répartition des pourcentages pour les travaux à évaluer, vont donc commencer dès le début du cours pour se prolonger tout au long de la session. Plusieurs enseignants, de leur côté, n'ont aucun problème à rééquilibrer les pourcentages alloués dans le barème à la fois dans un souci de cohérence avec soi-même que de transparence. Pour l'enseignante Nadia, ces négociations autour de la répartition des pourcentages sont tout à fait normales :

On a notre vision de l'évaluation aussi et des pondérations, mais on travaille avec les étudiants aussi à ce qu'ils s'engagent comme s'il y avait ce qu'on appelle justement l'entente d'évaluation. (Nadia-E11)

Ainsi, pour Nadia, les évaluations et leurs pondérations sont proposées par l'enseignant en fonction de la finalité de ces évaluations. On prend soin de justifier à l'endroit des étudiants pourquoi tel pourcentage est alloué à tel travail évalué et pas tel autre. Même si les enseignants estiment que leurs propositions relatives aux pondérations sont claires, cela n'enlève rien au fait que ces propositions restent soumises à négociation avec les étudiants, ce qui implique que les étudiants s'engagent aussi à respecter cette entente d'évaluation, qu'il y ait ou non réajustement de ces pondérations en fonction des doléances exprimées par les étudiants. Pour autant, même si les étudiants décrochent un accessit dans la redistribution des pourcentages affectés aux différents travaux de la session, cela ne les met pas à l'abri de certaines surprises. Parfois, c'est lorsqu'ils sont confrontés à un travail à rendre ou à un examen que les étudiants peuvent jauger de la quantité d'énergie qu'ils doivent dépenser pour chaque travail à réaliser. Dans ce cas, il peut paraître trop tard pour faire des réclamations concernant le barème, ce qui conduit souvent juste à des frustrations chez les étudiants. Dans un de leurs cours, l'étudiante Olivia explique comment ce type de mauvaise surprise leur est déjà arrivé où la classe s'est rendu compte que le travail de session qu'il fallait rendre nécessitait plus de temps et de recherche pour sa réalisation, et

pourtant l'enseignant lui avait affecté un pourcentage relativement moindre; pendant ce temps, l'examen de mi-session qui ne demandait pas beaucoup de préparation était mieux pondéré :

On n'avait pas réalisé tout de suite lorsqu'on a pris le plan de cours lequel des travaux prendrait beaucoup de temps pour être réalisé; on avait par exemple un examen intra, un travail de session puis un ou deux petits TP; sans voir les consignes détaillées, parce que souvent dans le plan de cours il n'y a pas les consignes détaillées, elles viennent plus tard, on ne sait pas exactement à quoi s'attendre; ce qui fait que c'est quand on a réalisé à quel point le travail de session était lourd qu'on a compris que c'était ridicule qu'il vaille seulement 20 % [...]; je me souviens qu'il y avait une sorte de consensus général que c'était ridicule qu'un immense travail qui nous avait pris tellement de temps et d'énergie valait seulement 20 %; c'était choquant. (Olivia-EI)

C'est pour se mettre à l'abri de toutes ces surprises que les étudiants vont préférer avoir à réaliser plusieurs petits travaux à petits pourcentages, plutôt que par exemple deux gros examens à 40 % et 60 %. Cette ambivalence dans l'attitude des étudiants – l'on a relevé plus haut qu'ils se plaignaient du nombre élevé des travaux à rendre – pourrait s'expliquer par le fait que les nombreux travaux à petits pourcentages leur permettent d'envisager l'examen final ou le travail de session avec plus de sérénité. Avec ce genre de travaux, l'étudiant sait, au fur et à mesure que la session avance, à peu près combien de points il faut aller chercher pour réussir le cours. De plus, et c'est peut-être le plus important, comme on le voit un peu plus loin, ces petits travaux seraient des occasions d'assurer de petits pourcentages en termes de notes avant les plus gros travaux. C'est du reste cette sérénité que procurent ces travaux à petits pourcentages qui amène l'étudiante Chloé à aimer ce type de pondération proposé dans son cours de didactique de mathématiques :

Il y en avait beaucoup à faire, mais ce n'étaient pas vraiment des devoirs exigeants, c'étaient de petits devoirs comme 3 % chacun; on en avait une bonne dizaine; et en plus, c'était le fun à les faire; de petits devoirs avec de petits pourcentages qui pourraient aider ceux qui ont eu de la difficulté, juste à se rattraper, ça nous donnait un petit coussin; c'est rare que tu n'avais pas de bonnes notes dans ces devoirs-là; on avait aussi un travail de mi-session qui faisait je crois un bon pourcentage entre 25 et 30 %, et les examens environ aussi 30 % [...]; tout cela m'a enlevé tout le stress du monde; de me dire que ce n'est pas grave si un des petits devoirs ne marche pas; qu'au pire, j'avais un autre travail qui s'en venait. (Chloé-EG2)

Très généralement, ce sont les efforts fournis pour préparer et réaliser un travail à évaluer que les étudiants vont plus mettre de l'avant pour réclamer un rééquilibrage des pourcentages dans les cours. Car, quand bien même ils arrivent à obtenir ces travaux à petits pourcentages, ils

se rendent aussitôt compte que certains de ces travaux ne sont petits que dans le pourcentage de points alloué ; en fait, ils demandent beaucoup d'investissement de la part des étudiants. C'est ce qui ressort de ce témoignage de l'étudiant Habib :

Il y avait aussi des devoirs chaque semaine pour 10% pour toute la session, à raison de 1 % chaque devoir ; 1 % mais pour un devoir qui est assez long ; on parle d'une réflexion qui nécessite des manuels ; c'était vraiment laborieux, il fallait mobiliser beaucoup de ressources pour réaliser le travail, plusieurs rencontres en équipe, mais qui au final n'avait pas un grand pourcentage. (Habib-EI)

Comme on peut le remarquer, tout se joue dans les efforts à fournir pour aller chercher les points. Plus ces efforts seront élevés, plus les étudiants vont espérer une pondération plus importante ; en fin de compte, comme on l'a dit dans les sections précédentes, ce qui va compter, c'est comment gérer ses efforts par rapport à tous ces travaux, et dans ce cas, les motifs qui amènent les étudiants à demander une redistribution du barème se trouvent dans la nature-même des cours. Ainsi, comme le relève l'étudiant Rayan, plus les cours sont théoriques, plus ils vont requérir de la mémorisation chez les étudiants, en particulier dans la préparation de l'examen final. Dans ce genre de cours, les étudiants préféreraient que les enseignants n'allouent pas un gros pourcentage à l'examen final :

Je pense qu'il y a une raison qui amène souvent les étudiants à demander des changements dans le barème ; par exemple, s'il y a un cours beaucoup plus théorique, ça ne nous arrange pas qu'il y ait un gros pourcentage pour l'examen final ; les étudiants cherchent beaucoup plus que ce soit équitable entre les différents travaux à évaluer ; parce que généralement, ce qui pose plus problème, ce sont les examens. (Rayan-EI)

En fait, dans leur programme, ils auraient beaucoup de cours théoriques et ces cours-là demandent beaucoup de préparation ; la préférence des étudiants s'oriente vers les cours dans lesquels les enseignants concentrent le plus gros du pourcentage sur les travaux pratiques que sur les examens. En clair, il s'agit de voir dans quelle mesure on pourrait amener les enseignants à distribuer les pourcentages les plus gros sur des travaux relativement moins difficiles à réaliser, en l'occurrence les travaux pratiques qui se font d'ailleurs le plus souvent en équipe. De cette façon, si l'on assure de bonnes performances dans ces travaux pratiques, on envisage sereinement l'examen final ou le travail de session. Sauf que les enseignants, de leur côté, affectent au départ les pourcentages en fonction d'autres considérations, notamment les compétences à faire développer dans leur cours, donc en fonction des engagements pédagogiques. Même s'ils sont

parfois favorables à une redistribution des pourcentages du barème, il convient de souligner que beaucoup d'enseignants vont mettre de l'avant ces aspects pédagogiques pour justifier leur pondération. Pour l'enseignant Mathéo par exemple, la pondération est liée aux intentions pédagogiques du cours :

Pour le barème, c'est vraiment en fonction des intentions du cours ; comme je disais tout à l'heure on ne veut pas que la partie sur les connaissances prenne toute la place ; ce qui est plus important pour nous, c'est le travail final ; et les autres travaux qui sont évalués sont un peu préparatoires à ce travail-là. (Matheo-EI1)

Quant à l'enseignante Nadia, elle met l'emphase sur le profil à atteindre pour justifier la pondération dans son cours. Selon cette dernière, si l'on veut avoir un profil juste, il faut non seulement multiplier les moments et les outils d'évaluation, mais aussi tenir compte du contenu du cours. C'est au regard de toutes ces considérations que la pondération est répartie :

Comme je l'ai dit, un profil ne peut pas être dressé en un seul moment et à partir d'un seul outil ; donc il faudrait justement varier les moments, varier les outils et essayer de voir pour chaque type de travail ce que ça demande et ce que ça renseigne sur un peu dans le cadre des contenus du cours et en fonction de ça on pondère ; et ces pondérations aussi sont partagées, sont rendues publiques dès le premier cours avec les étudiants et généralement ils sont d'accord. (Nadia-EI1)

Qu'on se situe du côté de Mathéo ou de celui de Nadia, les évaluations proposées devraient permettre de faire le bilan des contenus du cours. Pour ce faire, l'on va multiplier les outils et les moments d'évaluation afin de couvrir l'ensemble de ces contenus. D'autres enseignants vont plutôt envisager la pondération dans leur cours en tenant compte de l'engagement des étudiants, donc en fonction des efforts que chacun de leurs travaux va nécessiter. Plus le travail sera important en termes d'investissement à faire par les étudiants, plus l'enseignant y consacre un plus gros pourcentage. C'est la stratégie qu'emploie l'enseignant Gabriel dans son cours où les évaluations sont constituées d'ateliers, d'une enquête et d'un examen réflexif :

Pour moi, les ateliers sont ceux qui demandent le plus d'engagement des étudiants, beaucoup de temps; l'enquête demande du temps, mais je ne fais pas de travail écrit, donc pour moi, elle méritait une note moins élevée que les ateliers, mais assez conséquente; c'est quand même quelque chose qui demande une originalité de la démarche, beaucoup de petites étapes; enfin, l'examen réflexif a un moindre pourcentage, parce qu'il ne demande pas d'étude, il n'est pas plus engageant qu'un cours; j'aurais pu le donner en travail ce que je veux

donner en examen réflexif finalement, mais j'ai décidé de le faire en classe, 3 h de temps. (Gabriel-EI1)

Les pourcentages sont donc alloués en fonction du poids du travail évalué, en termes de recherche documentaire, et donc de temps de travail, investi par les étudiants. Ainsi, les travaux qui nécessitent que les étudiants fassent preuve d'analyse, de synthèse et d'originalité vont être plus pondérés par l'enseignant, contrairement à ceux des travaux moins complexes.

En fin de compte, l'on peut remarquer que les étudiants et les enseignants universitaires ne mobilisent pas tant de stratégies pour trouver des terrains d'entente, en ce qui concerne la question du barème dans les évaluations. D'un côté, des étudiants sollicitant des répartitions en vue de mieux aménager leur emploi de temps tout en obtenant des notes satisfaisantes; de l'autre des enseignants qui, tout en restant flexibles aux doléances des étudiants, doivent aussi tenir compte d'engagements pédagogiques. À quels résultats peuvent bien aboutir leurs négociations ?

### **Les résultats de la négociation**

Autour de la question des barèmes, et plus particulièrement des pourcentages alloués aux différents travaux évalués, l'on a relevé que les étudiants en sollicitent un rééquilibrage, parce que cela leur permet de mieux jauger les efforts à fournir en vue de passer les différents cours sans se brûler. Il s'agit pour eux d'amener les enseignants universitaires à proposer plus de travaux pratiques, réalisés généralement en équipe, sur lesquels vont se porter le plus gros pourcentage du barème. Et en général, les enseignants sont compréhensifs pour proposer une nouvelle répartition des pourcentages en vue d'accéder aux doléances des étudiants. Ce sont des gains que les étudiants reconnaissent avoir obtenus de certains de leurs enseignants, lorsqu'ils ont sollicité de tels arrangements du barème. Des gains qui peuvent être acquis dès le début du cours, à la lecture du plan de cours, ou en cours de session, lorsque les étudiants en font la demande. L'étudiant Rayan nous affirme dans le propos suivant qu'il y a des enseignants qui sont souvent relativement ouverts à ce genre de doléances :

Il y a certains enseignants qui sont très ouverts ; dès le début, quand ils nous présentent le plan de cours ils nous disent que si la répartition des pourcentages ne nous convient pas, on peut discuter et changer le barème ; mais il y en a d'autres aussi qui ne changent rien. (Rayan-EI1)

Pour mieux appuyer ses dires, Rayan donne l'exemple de leur enseignante qui a accepté de changer les barèmes dans son cours, tandis qu'un autre leur a proposé à la session courante de modifier les pourcentages affectés au barème si la répartition ne les arrangeait pas, parce que dans son cours il y avait beaucoup de TP. Mais comme le révèle aussi cet étudiant, il y a des enseignants qui ne daignent pas changer le barème ; probablement que cela est dû, comme on l'a vu avec certains d'entre eux, au respect des objectifs du cours.

Certains ajustements de la part des enseignants sont moins le fait de sollicitations que de véritables plaintes formulées par les étudiants quand ceux-ci se rendent compte que la répartition des points aux différents travaux ne fait pas leur affaire. Dès lors, s'engagent des tractations qui poussent l'enseignant, s'il juge cela nécessaire, de modifier le barème pour être en harmonie avec les étudiants, ainsi que le révèle l'enseignante Nadia :

Comme je recevais souvent ces plaintes-là, on modifie à chaque fois pour voir avec les étudiants ce qu'il faut faire et, finalement, quand on adopte une certaine pondération, généralement ils acceptent. (Nadia-E11)

Mais, comme on l'a relevé aussi plus haut, il arrive parfois que des enseignants refusent de changer quoi que ce soit dans le barème qu'ils ont proposé pour des raisons surtout d'ordre pédagogique, en ce sens que dans leur système de pondération, ils prennent en compte le contenu de leur cours et les compétences qui sont censées être développées dans ledit cours. C'est en fonction de ce que chaque travail évalué nécessite comme investissement en termes d'efforts fournis qu'ils vont allouer donc les pourcentages. Pour les étudiants, les gains restent toujours situés du côté des notes, surtout lorsqu'ils obtiennent ce genre d'accommodements du barème qui leur permet de réaliser et réussir l'ensemble des travaux à évaluer, en particulier lorsque ces travaux sont des travaux pratiques réalisés en équipe. Parfois, certains enseignants vont ajouter une note de participation qui n'implique aucun travail particulier à rendre. Celle-ci peut aller de 5 % à 10 % de la note finale, voire 20 %, mais en règle générale, elle se limite au maximum à 10 %, comme l'atteste l'étudiante Florence. Le problème, c'est l'allocation de ce pourcentage, les étudiants ne comprennent pas trop souvent quels critères ces enseignants mobilisent pour attribuer cette note. Vraisemblablement, il n'y a pas de critères, ce qui laisse comprendre que la distribution de cette note reste à la discrétion de l'enseignant. C'est Florence qui nous propose un cas illustratif pour cette question :

Cette prof nous donnait 20 % comme note de participation, ce que j'ai trouvé exagéré, parce que c'est une note subjective [...] ; on ne savait pas sur quoi [elle] se basait pour nous donner les 20 %; on lui a demandé si on pouvait avoir une grille d'évaluation pour la participation, c'est quand même 20 % de la note finale ; mais ses réponses étaient floues. (Florence-EI)

En clair, les attitudes des étudiants laissent voir que leurs réclamations autour de la question des barèmes restent liées aux notes à obtenir pour réussir les cours sans avoir à investir de nombreux efforts pour cela. Ainsi, les gains qu'ils arrivent à faire auprès de leurs enseignants leur permettent d'anticiper sur la pénibilité des travaux à réaliser en termes d'énergie à dépenser et de points à glaner avant la communication des résultats de l'évaluation. Au cas où les gains ne seraient pas au rendez-vous, comme cela peut arriver avec certains enseignants, les étudiants peuvent toujours attendre en dernier ressort la remise des notes pour procéder à de nouvelles négociations, engagées par des réclamations ou des plaintes liées aux notes communiquées par les enseignants.

### 3.3.2 Régulation des réclamations autour de l'évaluation

*Moi, je vise le A et plus ; si j'ai un B je vais être un peu fâchée {rires} ; je n'ai jamais eu de mauvaises notes et je ne veux pas que ça commence maintenant. (ÉtÉvelyne-EG3)*

*Il y en a parmi les étudiants qui n'ont pas fourni beaucoup d'efforts, mais veulent, malgré tout, avoir d'excellentes notes ; c'est absolument fréquent dans le groupe qu'on a au primaire ; mais, pour moi, c'est une question d'exigences à l'université. (EnMatheo-EI)*

De ce qui ressort du discours des participants, les évaluations drainent souvent des situations conflictuelles entre les enseignants et les étudiants universitaires, preuve qu'ils n'ont pas les mêmes points de vue vis-à-vis de ces évaluations. Ces situations portent essentiellement sur les notes et les rétroactions à la suite des travaux évalués. Après avoir élaboré sur ce qui fait objet de négociation entre les protagonistes de la relation pédagogique, j'analyse leurs stratégies pour finir avec les résultats de leurs négociations concernant ces situations de conflit.

## **L'objet de la négociation**

Après que les étudiants ont réalisé les travaux au cours de la session ou à la fin de la session, vient le temps où les enseignants doivent leur communiquer leurs résultats à la suite de la correction de ces travaux. La remise de ces travaux évalués est très souvent révélatrice d'attentes divergentes de la part des étudiants et des enseignants universitaires. D'un côté, des étudiants qui s'attendent à des résultats intéressants en termes d'excellentes notes, ou à tout le moins, de réussite du cours en vue de valider la session ; de l'autre côté, des enseignants soucieux que ces évaluations soient des occasions pour réguler les apprentissages des étudiants. Comme on le verra plus loin dans les stratégies mobilisées par les étudiants, la tension ne porte pas seulement sur les notes, mais également sur les rétroactions des enseignants qui sont censées accompagner les évaluations. Autour de la note par exemple, diverses sortes de plaintes ou de réclamations émanent des étudiants – preuve que leurs projets ne sont pas toujours les mêmes – en vue de glaner des points auprès des enseignants. Même si les enseignants admettent parfois que ces plaintes des étudiants sont parfois justifiées, certains enseignants estiment qu'en général les étudiants leur mettent la pression pour obtenir d'excellentes notes, alors qu'ils n'ont pas fourni suffisamment d'efforts. Pendant ce temps, les querelles sur les rétroactions sont dues au fait que les étudiants jugent qu'il n'y en a pas suffisamment tandis que les enseignants se plaignent que les étudiants ne s'en préoccupent guère quand des commentaires sont portés sur leurs travaux.

Ce sont donc autour de ces points que vont porter leurs négociations, et les stratégies mobilisées par les acteurs en vue justement d'atteindre leurs objectifs différents révèlent les enjeux qu'il y a autour des évaluations. Comment les enseignants universitaires réagissent-ils aux différentes réclamations ou plaintes faites par les étudiants lors de la remise des travaux évalués ?

## **Les stratégies de négociation**

Lorsque les étudiants reçoivent leurs notes, et qu'ils n'en sont pas satisfaits, ils approchent les enseignants pour porter plainte ou faire des réclamations ; pour ce faire, ils mobilisent plusieurs stratégies afin d'amener les enseignants à modifier ces notes ou pour comprendre le résultat obtenu, stratégies auxquelles les enseignants réagissent.



Une première stratégie que les étudiants mobilisent consiste à orienter leurs plaintes sur la manière dont les enseignants libellent les questions de l'évaluation. En effet, pour plusieurs étudiants, la façon dont l'enseignant libelle les questions de l'évaluation peut avoir une incidence sur leur compréhension de ces questions et, par ricochet, sur leurs notes. Plus fréquemment, ces cas se présentent dans les examens où les libellés des questions impliquent des choix de réponses ou questions à choix multiples. En docimologie, dans une situation de questions à choix de réponses, il y a généralement une seule bonne réponse et des leurres. Or, ce que les étudiants semblent rapporter, c'est qu'il y a parfois des questions qui autorisent plus d'une bonne réponse, ce qui crée inévitablement des réclamations auprès des enseignants. Quand l'enseignant rend les travaux évalués, les étudiants se présentent à lui pour chercher à comprendre pourquoi celui-ci ne leur attribue pas tous les points et le faire infléchir dans ce sens. C'est à ce genre de situation que ces étudiantes se sont retrouvées confrontées dans un de leurs cours :

- Stella** en mathématiques par exemple, il y avait eu une question dans laquelle les termes que l'enseignant avait utilisés faisaient vraiment que je la comprenais de cette façon-là [...]; ma démarche est bonne, ma réponse est bonne selon le contexte et tu ne me donnes même pas tous mes points, et c'est ce que je ne comprends pas [...]; surtout que ce prof-là en plus, au début du cours, avait parlé du raisonnement créatif; que suivant la façon dont un élève pouvait comprendre une question, ça pouvait être une bonne réponse;
- Coralie** oui, c'est lui qui nous a introduit cette idée d'être créatif dans nos réponses ; {rires}
- Stella** c'est lui qui nous a parlé de ce raisonnement créatif; je me suis dit que je vais aller le voir et lui parler, il va comprendre; et il m'a dit : "Bah, c'est pour ça que je t'ai donné un peu de points" [...]; je ne comprends pas pourquoi il faut couper la poire en deux finalement; en plus que je prends la peine d'aller le voir; je me dis que si dans la vie de tous les jours il faut faire du cas par cas, pourquoi dans une salle de classe - en plus on est en adaptation scolaire - on ne peut pas justement le faire;
- Zoé** ce que je peux ajouter à ce que tu [Stella] dis, c'est que la question était vraiment mal posée, j'ai fini par l'avoir à la fin, mais ça m'a pris beaucoup de temps, dans les 15 ou 20 dernières minutes; dans l'examen, on n'avait pas le droit de poser des questions; de toutes façons, les enseignants ne répondaient pas. (EG1)

Ce qu'on peut retenir des propos de ces étudiantes, c'est qu'il peut y avoir de nombreuses réclamations lorsque les questions sont à développement. Du fait que celles-ci laissent la place à

plusieurs réponses possibles, leur correction laisse la place à d'éventuelles discussions entre les enseignants et les étudiants.

Parfois, c'est au moment où ils sont en train de répondre aux questions en plein examen, que les étudiants posent le problème auprès des enseignants pour valider leurs réponses. De fait, ils avancent leurs questions dans le sens de savoir s'ils en ont la même compréhension que les enseignants. S'ils obtiennent des régulations à l'occasion de travaux à rendre en équipe ou à préparer en dehors des classes, il n'en est pas de même dans le cas des questions de l'examen de mi-session ou de fin de session. Selon certains étudiants, les enseignants ne répondent pas à leurs questions lorsqu'ils sont en plein examen. Cela concerne surtout les chargés de cours qui n'ont pas souvent beaucoup de marge de manœuvre dans la modification des questions de l'examen, dans la mesure où celui-ci a été préparé par le professeur responsable du cours ou de l'équipe discipline. Lorsque ces genres de questions des étudiants interviennent, ceux-ci n'obtiennent pas la réponse escomptée, parce que le chargé de cours n'offre pas de réponses satisfaisantes. Cela amène les étudiants à interpeler la responsabilité ou l'autonomie du chargé de cours par rapport au libellé des questions. Du point de vue de l'étudiante Zoé, cela semble absurde que les étudiants n'aient pas d'éclaircissements à leurs questions au moment où ils en ont le plus besoin. Le fait qu'en l'absence de l'enseignant responsable du cours le chargé de cours ne puisse pas ou ne veuille pas répondre à leurs questions étonne un peu cette étudiante :

C'est ce qu'aurait fait un enseignant dans n'importe quel contexte de cours; mais là on n'avait pas le droit de poser de questions, et de plus c'était un chargé de cours; moi j'aurais été curieuse de voir – parce que ce n'est pas lui qui fait l'examen tout seul – s'il aurait pu laisser passer s'il avait été l'enseignant responsable du cours; ça signifie aussi qu'il faut savoir faire la différence entre un chargé de cours et le professeur responsable du cours, les responsabilités que le premier a [...]; c'est ça que je trouve plate; les chargés de cours, parfois ils vont donner cette excuse-là: "Je suis chargé de cours, je n'ai pas le droit de..."; mais, tu es à l'université, tu nous enseignes, tu devrais être capable quand même d'arranger quelque chose! (Zoé-EG1)

En fait, en allant voir l'enseignant pour s'assurer qu'on a le même niveau de compréhension des questions, les étudiants recherchent une sorte de validation de leurs réponses, un peu comme ils le font souvent pour la clarification des consignes. N'empêche que dans ce genre d'évaluation fondée sur les questions à choix multiples, il y a parfois moyen de fournir plus d'une réponse à une question, et l'enseignant ou l'équipe discipline ne l'avaient probablement

pas vu venir. Confrontés à la dernière minute à ce genre de souci, certains enseignants jugent inopportun de trancher dans l'immédiat, laissant les étudiants répondre selon leur libre arbitre. C'est l'expérience que l'étudiante Stella a vécu lors d'un de ses examens où il y avait des choix de réponses :

À un examen à choix de réponses, il y avait des choix de réponses un peu nébuleux entre un choix et un autre; ça dépendait de comment on voyait la question et je suis allée voir l'enseignant parce que j'étais curieuse de savoir justement c'est quoi les réponses; je lui ai apporté un cas concret, une question, et je lui ai dit que moi j'ai compris la question comme ceci; puis il a dit "Ah c'est vrai!"; genre si tu l'as compris ainsi, ça serait ça; puis il a patiné; il a comme admis devant moi qu'il pouvait y avoir une autre réponse possible; il ne savait pas trop quoi faire finalement [...]; il aurait fallu juste reconnaître son erreur avec les étudiants. (Stella-EG1)

En fait, tous ces cas indiquent que des problèmes existent aussi dans le choix des outils d'évaluation, même si ceux-ci semblent avoir une aura d'objectivité. De plus en plus, pour ne pas dire généralement, les systèmes d'évaluation des universités privilégient ces QCM car elles sont traitées de façon automatisée (feuilles de réponse à lecture optique), ce qui sous-entend quelque part une garantie de neutralité et d'objectivité. Mais, à la lumière de ce que disent ces étudiants, les QCM ont également leur part de subjectivité et de polémique. Du point de vue de certains enseignants, lorsque de telles situations arrivent où les réponses aux questions ne sont pas univoques, ils interviennent pendant l'évaluation pour apporter des précisions en vue d'harmoniser la compréhension d'ensemble de la question polémique. Cette flexibilité est due au fait que l'enseignant prend souvent sur lui la responsabilité de la formulation des questions, d'où l'acceptation de se remettre en question. Cela peut même aller jusqu'à l'annulation d'une question en vue de ne pas défavoriser les étudiants. L'enseignant Gabriel a déjà vécu cela avec les questions à choix multiples dans ses cours, dans laquelle situation il a fait preuve de flexibilité en réajustant une question pour toute sa classe, après qu'une de ses étudiantes a attiré son attention sur l'ambiguïté d'une des questions :

C'était une question à choix multiple et dans la construction de mon énoncé, je n'avais pas réalisé que finalement il y avait comme un deuxième choix; ce n'était pas aussi clair mais, cette deuxième réponse était possible; donc j'ai réajusté; il m'est déjà même arrivé d'annuler une question dans un examen; j'ai vu que sur 50 étudiants, 10 seulement l'avaient réussi, donc j'ai annulé la question; c'était la 1e fois où j'avais donné le cours. (Gabriel-EI2)

Parfois, des enseignants ne se contentent pas seulement d'annuler la question qui pose problème. Ils s'ajusteront au moment de la correction de l'examen en accordant purement et simplement aux étudiants le point affecté à ladite question polémique. Conscients que la question est formulée de sorte qu'elle puisse être sujette à plusieurs interprétations par les étudiants, certains enseignants anticipent donc sur les réclamations des étudiants en leur attribuant les points de la question. Tel est le cas de l'enseignant Anton :

Si ma question pose problème, je n'ai aucun problème à rectifier; comme cela est arrivé pour les questions à choix multiples quand j'ai réalisé que vraiment il y avait plusieurs étudiants qui avaient compris de la même manière; donc, là je me suis remise en question et je me suis dit que peut-être c'était moi qui n'y avais pas pensé au moment même de la conception de la question, que cela pouvait être interprété de la sorte; et donc j'ai accordé le point aux étudiants en question.  
(Anton-EI2)

Comme on peut le remarquer, face à certaines réclamations, certains enseignants ont développé des réponses types, notamment le fait d'annuler la question litigieuse ou d'accorder simplement le point aux étudiants. Ils acceptent bien de remettre en cause leurs outils d'évaluation (notamment le QCM) si ceux-ci comportent des erreurs. Mais en même temps, on en rencontre qui ne semblent pas disposés à remettre en question leur façon de procéder, preuve que les réclamations des étudiants sont réglées de façon variable par les enseignants universitaires. Qu'à cela ne tienne, les étudiants peuvent toujours mobiliser une autre stratégie pour faire aboutir leurs réclamations : la façon-même dont l'enseignant corrige les travaux.

Une deuxième stratégie donc que les étudiants vont employer consistera à faire porter les plaintes sur la façon dont l'enseignant corrige les travaux qui lui sont soumis. Cette fois-ci, les plaintes concernent directement la note portée par l'enseignant sur la copie. L'étudiant qui se présente pour ce genre de réclamations cherche à être éclairé sur les dessous de la correction de l'enseignant, pourquoi l'enseignant met telle note, alors que lui s'attend à une autre note. Quoique les étudiants mettent plus de l'avant cette volonté de comprendre la façon de corriger de l'enseignant, il n'y a pas de doute derrière toutes ces tractations se profile en dernier ressort la note. Ce propos de l'étudiant Tristan semble assez éclairant :

C'est déjà arrivé que je fasse une réclamation pour ma note ; c'était dans le cours de didactique du français, on n'était pas d'accord avec la correction de l'enseignante et on a été le voir ; d'un, c'est pour essayer de comprendre, puis

peut-être amener notre point plus clairement et voir si lui il est d'accord avec ça pour changer notre note. (Tristan-EG3)

Même si Tristan souligne que la réclamation consiste à comprendre où son travail laissait à désirer, le fait est là que cette compréhension lui permettrait de mieux affuter sa plainte pour bonifier sa note. Cette prudence semblait nécessaire d'autant plus que sa réclamation portait sur des questions de langue où l'on ne peut présumer d'une seule façon de faire. D'ailleurs, Tristan se rappelle que l'enseignante du cours, après leur avoir demandé de passer la voir avec leurs réclamations, n'a finalement rien changé chez aucun des nombreux étudiants plaignants. Ce qui n'a pas manqué de les énerver.

Il convient de relever que même si dans les programmes de baccalauréat en enseignement, il y a souvent des pondérations affectées à l'avance aux critères liés à la langue, l'on rencontre parfois des enseignants qui la jouent à leur façon, tel que cette enseignante dont parle Tristan. Celui-ci est inscrit dans un programme de baccalauréat en français langue seconde, cela pourrait peut-être expliquer pourquoi certains de ses enseignants paraissent plus regardants par rapport aux critères liés à la langue. Si les étudiants estiment parfois que leurs plaintes sont fondées, il reste qu'il peut arriver qu'ils viennent réclamer, alors qu'ils n'ont pas bien répondu à certains critères d'évaluation proposés par l'enseignant dans la grille d'évaluation. L'enseignante Nadia, dans le propos suivant, souligne que ces situations sont fréquentes où les étudiants ont mal saisi les attentes de l'enseignant :

Souvent, ça arrive effectivement qu'au niveau des critères il y ait des confusions ; par exemple, sur la suffisance, les étudiants croient que c'est par rapport à la longueur de leur texte ; ils oublient qu'il y a dans la question des indications précises et c'est la prise en compte de l'ensemble de ces indications-là qui constitue la suffisance à ce niveau-là. (Nadia-EI1)

Face à ces plaintes, les réactions des enseignants sont loin d'être uniformes. Comme le renseignent ces deux étudiantes, on trouve des enseignants qui se montrent flexibles en acceptant de réviser la note, pendant que d'autres restent intransigeants ce qui peut freiner quelque fois les velléités des plaignants :

**Stella** Il nous avait remis l'examen et je suis allée le voir en le questionnant par rapport à sa façon d'avoir corrigé ça; ce n'était pas que je mettais mon pied à terre et je demandais qu'il change ma note; je me demandais premièrement pourquoi il avait corrigé comme ça; en discutant de toute façon, je le voyais tout de suite s'il y avait une

ouverture ou pas; il y a des profs qui font comme ah ok et là ils vont changer la note; mais en même temps, je voyais qu'il n'y avait pas d'ouverture; donc je n'ai pas voulu pousser plus loin et réclamer avec lui un changement de note;

**Coralie** Je pense que l'attitude du prof joue beaucoup pour ça ; il y a des profs avec lesquels tu as l'impression de partir en bataille ; ce qui est sûr tu sais que ces profs-là n'ont pas beaucoup d'ouverture ; tout de suite, ils sont sur la défensive et ils ne veulent écouter aucune justification de la part de l'étudiant ; ils proposent une ouverture mais au final, tu as l'impression que tu n'es pas vraiment écouté. (EG1)

En clair, les étudiants, par un travail d'observation des habitudes des enseignants, peuvent savoir avec lequel d'entre ceux-ci ils peuvent entrer facilement en négociation pour faire des réclamations. Dans la plupart des cas, pour répondre à toutes ces plaintes des étudiants, les enseignants vont confronter le travail évalué avec la grille d'évaluation. Non seulement cela permet de donner plus d'éclairage au plaignant sur les attentes de l'enseignant, mais aussi de voir la nécessité ou non de réviser la note. La grille d'évaluation, lorsqu'elle existe, devient un rempart derrière lequel l'enseignant peut se réfugier pour justifier sa façon de corriger. En se reportant à la grille d'évaluation, l'enseignant de même que l'étudiant peuvent jauger du niveau d'atteinte des attentes, ainsi que le confirme l'enseignante Nadia :

Ce qui facilite généralement nos réactions, c'est un peu les grilles; nous avons des grilles élaborées de sorte que même si l'étudiant veut montrer qu'il n'est pas d'accord, on tente de lui montrer la grille avec laquelle on a évalué et de lui faire voir ce qui fait qu'il est à tel niveau; et généralement ça marche. (Nadia-EI1)

La grille est donc un instrument qu'on mobilise pour ne pas laisser les choses aller trop loin. C'est aussi l'avis de l'enseignant Gabriel qui estime que la grille d'évaluation permet de lever certaines zones d'incompréhension chez l'étudiant qui se présente avec une plainte relative à sa façon de corriger; c'est à partir d'un tel outil qu'il peut examiner avec le plaignant les points sur lesquels il y a achoppement :

Quelquefois, ils me demandent une précision, d'expliquer parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils auraient pu faire de plus ; il y a même des étudiants qui m'ont demandé à me rencontrer au sujet de leur évaluation [...] ; par exemple, il y en a un qui est venu une fois parce qu'il avait obtenu un C à son examen ; on a regardé question par question, et je lui disais chaque fois quel élément manquait à sa réponse. (Gabriel-EI2)

Donc, au-delà de sa capacité à clarifier les attentes des uns et des autres, elle a une valeur formative, dans la mesure où elle amène l'étudiant à voir ses succès dans l'évaluation et les

points à améliorer. Cependant, il faut souligner un autre aspect des plaintes des étudiants relatives aux notes : lorsque les travaux sont évalués par un auxiliaire d'enseignement, certains étudiants y voient une occasion de faire systématiquement des réclamations. De fait, dans les universités, il est de coutume que les enseignants aient la possibilité de recruter un auxiliaire d'enseignement en vue de les aider dans diverses tâches pédagogiques. Ces auxiliaires sont souvent des étudiants de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle retenus parce qu'ils ont déjà suivi le cours pour lequel ils postulent pour l'auxiliariat, mais il peut arriver qu'ils n'aient pas suivi le cours en question. Vu les effectifs de plus en plus élevés au premier cycle et, par ricochet, la charge de travail de correction que cela implique, les enseignants n'ont parfois pas d'autre choix que d'avoir recours aux services de ces auxiliaires. C'est l'une des raisons en tout cas qui a conduit l'enseignant Anton à faire appel à un auxiliaire d'enseignement, non sans préciser les travaux qu'il autoriserait celui-ci à corriger :

Pour cette cohorte, j'ai 51 étudiants, c'est énorme ; 3 travaux, cela fait déjà 153, juste pour ce cours-là ; j'ai demandé alors un auxiliaire d'enseignement [...], mais je vais lui donner juste la correction des parties qui n'engagent pas beaucoup la personne et l'analyse : donc les QCM plus faciles à corriger et les notes de lectures. (Anton-EG2)

Cet enseignant affirme assigner à l'auxiliaire des parties précises à corriger, parce qu'ayant expérimenté à deux ou trois reprises le recours à un auxiliaire, il s'était rendu compte qu'il n'était pas facile d'en trouver un qui corrige comme on le veut. Cette pratique de l'enseignant Anton peut se justifier, car du point de vue de certains enseignants, il y a régulièrement des plaintes quand c'est un auxiliaire qui corrige les travaux. Peut-être qu'aux yeux des étudiants, le fait que les auxiliaires soient eux-mêmes des étudiants, cela leur enlève un peu de leur légitimité à assurer la correction des travaux de leurs camarades, fussent-ils au cycle supérieur. À ce propos, l'enseignante Nadia considère que ce type de plaintes est quasi systématique quand ils savent que c'est un auxiliaire qui a corrigé :

Si les étudiants savent que c'est un auxiliaire qui a corrigé, ça pose encore davantage de problèmes, parce qu'ils ont un préjugé par rapport à ça ; ils ont tendance à revenir comme pour dire que l'auxiliaire a sous-estimé leurs qualités et que si c'était l'enseignant peut-être que ça n'allait pas être la même chose ; donc il y a souvent des récriminations, surtout s'ils savent que c'est un auxiliaire qui a corrigé. (Nadia-E11)

En posant plainte contre la correction d'un auxiliaire d'enseignement, les étudiants semblent se mettre en ballottage favorable, tant ils sont presque surs de voir leur doléance

satisfaite, ne serait-ce qu'en partie, par l'enseignant. Un peu comme s'ils savaient qu'il y avait des failles dans les corrections des auxiliaires, les étudiants font tout pour avoir une deuxième correction, synonyme d'indulgence de la part de l'enseignant. L'étudiante Kayla affirme avoir déjà eu plus d'une fois des problèmes de notes avec les corrections des auxiliaires d'enseignement, lesquels problèmes sont réglés par l'enseignant chargé du cours :

J'ai déjà eu des problèmes de notes, mais c'était avec des auxiliaires d'enseignement [...]; mais j'ai l'impression que certains auxiliaires sont plus exigeants que d'autres; donc, moi je suis allée voir l'enseignant par rapport à ça; puis on a regardé ensemble les critères dans la grille; on s'est rendu compte que je méritais un peu plus; j'ai l'impression que les auxiliaires prennent peut-être moins au sérieux leur correction parfois. (Kayla-EG3)

Le problème paraît délicat, car la correction de l'auxiliaire, comme son titre peut bien l'indiquer, sera de toute façon soumise à l'appréciation de l'enseignant chargé du cours, avant que les notes ne soient portées à la connaissance des étudiants. Ceux-ci aussi savent cela, et ils vont toujours jouer avec cette corde de non maîtrise des contenus par l'auxiliaire pour aller réclamer. Certains enseignants peuvent aller dans le sens des doléances des étudiants plaignants et modifier la correction de l'auxiliaire, parce que celui-ci, n'ayant pas suivi régulièrement le cours, ne possède pas toute la maîtrise du cours, et c'est ce que reconnaît, dans le cas suivant, l'enseignant Anton :

Je me rappelle une fois, une étudiante avait fait un lien mais pour la correctrice c'était du non-sens, alors que moi j'ai compris pourquoi cette étudiante avait fait le lien parce que moi j'avais parlé d'un cas similaire en classe; donc quelque part j'ai senti que cela a faussé; c'est ce qui a fait que j'ai dû recorriger même s'il n'y a pas eu à la fin des différences sensibles entre ma correction et celle de l'auxiliaire. (Anton-EI2)

Pour limiter considérablement ces réclamations autour des notes, la stratégie de plusieurs enseignants va consister, on l'a souligné plus haut, à se remettre régulièrement aux grilles d'évaluation dans lesquelles sont déclinées des critères explicitant leurs attentes. Pour eux, lorsque la grille est bien élaborée et bien expliquée aux étudiants, ceux-ci comprennent généralement. Étant donné que les critères d'évaluation sont partagés au début du cours et continuellement répétés, cela procure une certaine transparence à leurs évaluations, si l'on en croit la plupart des enseignants à l'instar de Nadia :



C'est parce que les critères d'évaluation sont partagés et explicites au départ ; donc il y a la transparence en évaluation ; donc on partage les critères au départ et puis on évalue, on interprète les travaux aussi en nous basant sur nos grilles ; je crois que c'est ça qui fait que ça atténue un peu les contestations (Nadia-EI1)

C'est ce que confirme aussi l'enseignant Gabriel qui a l'habitude avec les étudiants du premier cycle. Sa stratégie va consister à clarifier et à préciser ce qu'il attend de ses étudiants et à tenir compte continuellement de leurs besoins ; de son point de vue, cela compte beaucoup si on veut réduire les plaintes :

J'essaie toujours d'avoir des attentes claires et précises dès le départ; je ne sais pas si c'est ce qui justifie cela, mais pour moi en tout cas, ça compte; et puis je suis un peu maternant dans le sens où mes étudiants sont tous en 1<sup>ère</sup> année; c'est de vraiment leur donner tout ce dont ils ont besoin; pourtant parfois, je suis sévère, il y en a qui ont de mauvais résultats; peut-être l'utilisation de la grille, le fait que ce soit ouvert aussi, qu'ils connaissent ce sur quoi ils seront évalués à l'avance, peut-être que cela joue. (Gabriel-EI2)

La clarification continue des attentes par l'enseignant s'avère donc précieuse, plus spécialement pour des étudiants qui ne sont pas encore suffisamment habitués aux normes d'évaluation à l'université. Pour l'enseignant Mathéo qui a plus d'une dizaine d'expériences en enseignement universitaire, la transparence de l'évaluation est très importante pour réguler les plaintes des étudiants en ce qui concerne les notes. Se fondant sur cette relative longue expérience, il soutient qu'aujourd'hui il rencontre moins de plaintes qu'au début de sa carrière avec ses étudiantes :

Lorsque j'ai commencé ma carrière, ça arrivait que les étudiants viennent se plaindre ou demander parfois des modifications de notes, mais aujourd'hui, cela ne se produit plus, parce que j'ai l'impression que c'est devenu plus transparent la façon dont je corrige. (Matheo-EI2)

Cette transparence dans l'évaluation, plusieurs enseignants soutiennent qu'elle se forge au fur et à mesure qu'on se donne de bons outils d'évaluation, mais aussi en revenant régulièrement sur ce qui est attendu pour mettre les étudiants à l'abri des surprises. Dans le même ordre d'idées, Mathéo estime que des rétroactions régulières auprès des étudiants constituent aussi un moyen efficace pour amener les étudiants à moins se plaindre. En fait, ce serait en donnant beaucoup de rétroaction pendant le cours et non à la fin que l'enseignant évite de surprendre les étudiants et d'avoir lui-même des surprises. Par un questionnement régulier et les conflits sociocognitifs dans

les groupes, il peut vérifier ce qu'ils ont compris et retenu. À partir de là, il peut prévoir à l'avance où vont être les difficultés dans l'examen.

À propos des rétroactions, il est de bon ton de souligner que les déclarations des enseignants et des étudiants universitaires sont controversées. Comme je l'ai relevé dans l'introduction à cette section, les premiers estiment que les étudiants ne semblent pas intéressés par les rétroactions qu'ils font, pendant que les seconds déclarent qu'ils ne bénéficient pas de suffisamment de rétroactions. Mais, peut-être aussi que le problème est ailleurs, comme on le verra plus loin. Selon certains étudiants, même quand il y a des rétroactions, celles-ci viennent bien longtemps après l'examen ou le travail de mi-session, de sorte qu'ils ne se rappellent même plus leur production au moment de la remise des notes. En outre, lorsque les enseignants remettent les productions, c'est juste pour une consultation immédiate et ils les ramassent<sup>50</sup>, comme le confie l'étudiante Coralie dans le cas suivant :

C'est sûr que parfois il y a de bonnes intentions de vouloir nous remettre la copie puis peut-être de revenir prendre les questions des étudiants; mais, c'est fait trop rapidement; prenons l'exemple de l'examen de français-là; on l'a fait le 18 novembre 2016; on a reçu la correction la semaine dernière<sup>51</sup>; ça fait vraiment longtemps, on n'a plus nécessairement la tête à ça; là on nous remet nos copies et on a juste 5 mn pour les regarder et voir si on a des questions ou des réclamations à faire; personnellement, 5 mn cela ne suffit pas pour se souvenir pourquoi on avait par exemple choisi la réponse b au lieu de c pour telle question. (Coralie-EG1)

Plusieurs étudiants jugent qu'il faudrait leur laisser plus de temps avec leurs productions afin de mieux les consulter à tête reposée ; cela leur permettra de comprendre où se trouvent leurs erreurs et pourquoi ils les ont faites. Sauf que ceux qui administrent ces évaluations ne peuvent se le permettre, parce qu'il existe un problème non moins sérieux, et ce, en relation avec la façon dont l'examen est bâti. La plupart des examens de mi-session ou de fin de session à l'université sont des questions à choix multiples. S'il est plus commode de laisser les étudiants garder par devers eux une production écrite à partir d'un examen à développement, l'exercice s'avère plus compliqué pour un examen à choix de réponses, car cela signifie pour l'enseignant qu'il doit changer son examen pour les cohortes d'étudiants à venir. C'est probablement ce qui conduit les

---

<sup>50</sup> Cela concerne surtout les productions remises sur papier.

<sup>51</sup> L'entretien a eu lieu le 18 janvier 2017.

enseignants à récupérer les examens après avoir permis aux étudiants d'en prendre rapidement connaissance. Dans plusieurs cas, les enseignants universitaires affirment qu'ils font d'une façon ou d'une autre des rétroactions en vue de clarifier certaines situations ou de bonifier le travail de l'étudiant, ainsi que l'attestent les propos des enseignants Mathéo et Anton :

Pour la rétroaction, c'est toujours individuel si le travail est individuel ; si c'est un travail d'équipe chaque équipe va avoir sa rétroaction ; généralement je mets un commentaire général sur le travail lui-même et je donne des rétroactions qui sont spécifiques à des parties incomprises [...] pour faire ressortir le positif dans leur travail. (Matheo-E11)

Généralement, je mets beaucoup de commentaires sur les copies des étudiants, plus précisément sur la grille de correction placée à la fin du travail [...] ; ce n'est pas juste un document avec une note que l'étudiant reçoit ; je veux aussi qu'ils comprennent leurs erreurs et s'améliorent. (Anton-E11)

Ainsi, plusieurs enseignants accompagnent les évaluations de rétroactions pour que les étudiants ne se focalisent pas uniquement sur la note, mais en profitent pour comprendre leurs forces et les points à améliorer. Ce faisant, même s'il n'y a pas en tant que tel des rétroactions pour l'examen final (la plupart du temps, c'est un QCM et une question à développement), ils déplorent en même temps que celles qu'ils ont pris le temps de faire dans les autres travaux ne soient pas souvent consultées par les étudiants. De leur point de vue, ce qui intéresse la majorité des étudiants, lorsque ceux-ci entrent en possession de leurs productions, ce sont moins ces rétroactions que la note chiffrée ou lettrée apposée sur ladite production :

Il n'y a que quelques étudiants qui me contactent quand ils veulent surtout remettre en question leur note [...] ; moi quand je corrige, c'est dans le souci d'une amélioration future, mais parfois les étudiants ne viennent même plus chercher leurs travaux [...] ; mais en même temps, je le fais aussi pour être cohérent avec moi-même ; le jour où l'étudiant se présentera à moi pour savoir pourquoi il a un B+ ou un A, j'ai besoin de pouvoir lui fournir une réponse ; quelque part, c'est aussi mon amour propre qui est en jeu. (Anton-E11)

Ce que l'enseignant Anton souligne ici, c'est que les rétroactions symbolisées par les commentaires faits sur les travaux des étudiants sont de véritables ressources pour permettre à ces derniers de comprendre ce qui a marché ou non dans l'évaluation. En même temps, elles mettent l'enseignant à l'abri d'une évaluation arbitraire, sans justification ; elles reflètent donc à la fois une certaine cohérence et la justice.

Quand on les interroge sur la question des rétroactions, certains étudiants confient qu'ils ne les consultent que si elles peuvent contribuer d'une façon ou d'une autre à améliorer les prochains travaux évalués à rendre ou si elles peuvent faire infléchir la note. Autrement dit, si la note du moment est satisfaisante, il n'y a pas de raisons de s'attarder sur ces rétroactions. C'est en tout cas les points de vue des étudiants Zachary et Tristan qui sont tous deux en troisième année de baccalauréat :

- Zachary** Les commentaires, ils vont juste me servir si on a un autre travail à remettre dans le cours ; c'est le seul moment où je prends le temps de lire le commentaire.
- Tristan** Quand je reçois ma note, je vais juste regarder si c'est au-dessus de 60 %; si oui, je ne regarde même pas les commentaires en général ; je me dis que j'ai atteint mes objectifs ; c'est aussi simple que ça. (EG3)

L'enjeu de la note semble donc l'emporter sur la consolidation des apprentissages. Mais, même si elle reste importante, chez Tristan, on se contenterait bien du seuil minimum qui peut faire passer le cours. Un peu comme si on essayait de garder les pieds sur terre pour être en phase avec ses objectifs immédiats.

Il y a une troisième stratégie qu'emploient les étudiants pour réclamer des notes auprès des enseignants ; elle réside dans le fait d'inscrire leurs doléances dans l'objectif de concourir pour les bourses ou de s'inscrire au 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle. Pour ces raisons, ils réclament d'avoir d'excellentes notes en vue de se donner les meilleures chances de réussite. Pour l'enseignant Mathéo, l'on peut rencontrer ces genres d'étudiants, mais il relativise en estimant que ces réclamations sont le fait de quelques étudiants. À son avis, ce sont des étudiants qui sont intéressés par la recherche scientifique qui l'approchent généralement pour s'imprégner de la démarche à suivre pour continuer dans un programme menant à la recherche :

Il y a des étudiants qui viennent me voir et me disent qu'ils veulent faire une maîtrise ou un doctorat après leur bac ; et que c'est donc important qu'ils aient de bonnes notes ; puis ça m'est déjà arrivé de considérer ça dans la balance. (Matheo-E11)

Cependant, il faut souligner que les étudiants étant inscrits au bac en enseignement, donc à une filière professionnalisante, c'est souvent une poignée d'entre eux qui veulent aller en recherche. À en croire Mathéo, ce n'est pas forcément parce que les étudiants n'ont pas de

bonnes notes, mais ce qu'ils recherchent, ce sont surtout des notes excellentes, celles qui tournent autour du A. Dans les régimes pédagogiques des études du premier cycle, généralement le A correspond à Excellent (85 % - 100 %), le B à Très bien (75 % - 84 %), le C à Bien (65 % - 74 %), le D à Passable (60 % - 64 %), le E à Échec (0 % - 59 %). Alors que l'on aurait imaginé que ce sont les étudiants ayant obtenu de faibles notes qui sont le plus portés à la revendication, l'enseignant Matheo renseigne que ce sont plutôt ceux qui ont déjà de très bonnes notes qui se retrouvent en première ligne des plaignants. Dans le cas suivant, il livre une expérience vécue avec une de ses étudiantes :

J'ai déjà eu des situations conflictuelles en matière d'évaluation avec certains de mes étudiants; par exemple cet été<sup>52</sup>, c'est arrivé encore; une étudiante n'était pas satisfaite de la note que je lui avait donnée; moi j'étais surprise de sa réclamation, parce que ce n'était pas la moins bonne note que j'avais donnée; c'était une note Très bien mais elle, elle s'attendait à Excellent; moi ça, ça me surprend toujours que ce ne soient pas mes étudiants les plus faibles qui vont venir me voir, ce sont souvent des étudiants qui ont des notes dans les Très bien mais qui voudraient avoir une note excellente tout le temps. (Matheo-EI1)

Dans ce type de situations, que font les enseignants ? En plus de se référer à la grille d'évaluation pour confronter le travail de l'étudiant aux critères d'évaluation, donc aux attentes du cours, les enseignants vont surtout attirer l'attention des étudiants sur les points réussis et ceux qui sont à améliorer. Sur le cas de cette étudiante, l'enseignant renseigne qu'il lui a rappelé que le simple fait de vouloir faire une maîtrise ne saurait conduire à une augmentation de sa note ; il a préféré lui donner des explications supplémentaires et essayé de l'aider à voir comment elle pouvait donner le maximum de son potentiel dans le cours qu'elle suivait. Finalement, tout se termine toujours avec la convocation de la grille d'évaluation, ainsi que Mathéo l'affirme à propos de cette étudiante qui veut coûte que coûte obtenir d'excellentes notes :

C'est ce qui s'est passé avec l'étudiante qui était venue me voir pendant la mi-session pour une meilleure note que celle que je lui avais donnée, parce qu'elle voulait entrer à la maîtrise; je lui avais dit : « Bah! Si tu veux, on peut s'asseoir et regarder le travail ensemble pour être sûr que tu comprends mieux mes attentes. » ; c'est ainsi que j'ai réglé ça, parce que c'est sûr que je ne modifierais pas une note juste sur ce critère-là. (Matheo-EI1)

---

<sup>52</sup> L'entretien a eu lieu le 12 septembre 2016.

Mais, même la confrontation avec les critères d'évaluation ne semble pas convaincre certains étudiants, et dans ce cas, l'enseignant est appelé à donner des justifications plus détaillées de sa façon même de comprendre les travaux des étudiants. De fait, les appréciations qualitatives (excellent, très bien, bien, etc.) contenues dans le plan de cours ne recouvrent pas toujours les mêmes significations pour les enseignants que pour les étudiants. C'est ce que l'enseignant Gabriel semble avoir compris après que cette étudiante s'était présentée à lui pour réclamer, parce qu'elle avait obtenu la note C :

Je rappelais toujours à mes étudiants ; parce que les étudiants ont pris l'habitude de considérer que B c'est mauvais ; non, B, c'est très bien et ça correspond à mes attentes ; C, c'est bon, c'est ce que la grille dit ; mais pour eux c'est devenu que ce n'est pas bon ; je leur dis toujours qu'ils n'auront pas tous A {rires}. (Gabriel-EI2)

L'enseignant Mathéo est d'avis qu'il y a chez les étudiants un problème relatif à la compréhension des appréciations des travaux évalués. Pour ce faire, lorsque les plaintes sont insistantes, il justifie auprès des étudiants ce qui constitue, à ses yeux, un excellent travail méritant la note A. Un tel travail de l'étudiant est celui dans lequel il fait preuve d'originalité, fait des liens avec d'autres cours ou lectures, etc., bref celui qui dépasse les attentes de l'enseignant :

Quand ils veulent pousser je vais regarder avec eux ce qui pour moi correspond à un A; souvent c'est un travail où il y a de l'originalité, des références ou des liens avec d'autres cours qui sont donnés dans la formation; donc j'essaie de leur expliquer que dans le fond les travaux exceptionnels ce ne sont pas des travaux qui répondent à ce que j'ai mis dans la feuille de consignes; si c'est dans la feuille de consignes c'est parce que ça va être un très bon travail; un excellent travail, c'est quelque chose qui dépasse ces exigences, et ça, parfois, les étudiants ne comprennent pas; ils pensent que le A c'est juste le meilleur travail de tout le groupe, mais pas nécessairement. (Matheo-EG1)

Pour autant, cette stratégie d'explicitation des appréciations qualitatives du barème, mobilisée par les enseignants ne fonctionne pas toujours. Ce qui conduit certains enseignants à adopter une dernière (peut-être) stratégie pour réguler les réclamations : s'attaquer à l'idée-même que les étudiants se font de la note. Il s'agit, de faire comprendre à ceux-ci que le plus important, dans leur passage à l'université, reste la qualité des apprentissages reçus et non les notes. L'enseignant Mathéo explique qu'en dernier ressort, c'est sur cette corde qu'il va aller jouer avec les étudiants :

Je les ramène souvent à leur dire : « L'important ce n'est pas la note, mais ce que vous êtes venues apprendre dans le cours, et si le cours vous a permis d'apprendre ce que vous veniez chercher ». (Matheo-EI1)

Selon cet enseignant, cette pression des étudiants pour obtenir d'excellentes notes peut trouver son explication dans plusieurs causes. Ce n'est pas tant qu'on recherche de très bonnes notes, mais plus une habitude acquise dans les classes antérieures d'obtenir de telles notes, le fait de vouloir préserver cette image d'étudiant modèle performant, etc. C'est en tout cas le constat que lui il semble dresser :

Je dirais que la pression pour avoir les bonnes notes, ce n'est pas tant les étudiants qui veulent après faire des études; c'est vraiment juste l'image qu'ils ont d'eux-mêmes d'élèves modèles; c'est comme s'ils se disent que s'ils veulent devenir enseignants, il faut qu'ils soient des élèves modèles et qu'ils aient toujours des A; peut-être que c'est leur vécu d'étudiants aussi; souvent les futurs enseignants, ce sont des gens qui étaient bons à l'école, donc quand on leur donne une note qui est juste bien, bah ils sentent qu'ils n'ont pas performé au maximum [...]; elle m'a dit qu'elle avait l'habitude d'avoir des notes dans les A [...]; c'est comme si c'est une attente envers elle-même qu'elle entretient de toujours avoir de bonnes notes. (Matheo-EI1)

Ce point de vue de l'enseignant semble attesté par des étudiants qui considèrent qu'ils ne toléreraient pas des notes d'un certain seuil parce qu'ils y étaient tout simplement habitués. Pour ces étudiants, les efforts fournis pour réaliser les travaux devraient justifier cette quête d'excellentes notes. De surcroît, plus on obtient de très bonnes notes, plus on a envie de persévérer dans ses efforts. C'est bien ce que disent ces trois étudiantes dans un des entretiens de groupe :

**Océane** Je pense que c'est l'habitude qui nous fait viser ce genre de notes; c'est l'estime de soi aussi; je pense qu'avoir de bonnes notes, c'est gratifiant quand même, parce qu'on travaille beaucoup, et quand tu as une bonne note c'est comme la récompense, même si dans ces derniers moments mes priorités ont changé [...]; n'empêche qu'en bas de B, c'est sûr que je n'aimerais pas ça.

**Zoé** Actuellement, j'ai de bonnes notes, et moi les bonnes notes, ça me donne le gout de continuer à étudier ; avoir de bonnes notes me motive donc à persévérer ; pas nécessairement pour avoir des bourses, parce que je vise le A tout le temps [...] ; quand tu vois un C sur la plateforme pédagogique, ça ne te donne pas le gout d'étudier plus ; donc le fait que j'ai de bonnes notes, c'est ça qui me motive à essayer de mieux comprendre.

**Chloé** Je ne sais pas si c'est mental, mais en dessous du A-, le B+ n'est pas agréable à voir mais le A- oui, même s'il y a juste un échelon entre les deux; avant, j'avais l'ambition de faire des études de maîtrise ou de doctorat, mais je n'en ai plus; mais pour moi aussi, les notes sont importantes; je sais que c'est niaiseux parce qu'au fond ça ne te définit pas; j'aimerais penser comme toi [Océane], mais on est tellement conditionnés à avoir de bonnes notes. (EG2)

Comme on peut le voir, la question de ces notes surélevées ne commencent pas à proprement parler à l'université. Son origine est bien lointaine au point que l'étudiante Chloé en parle en termes de conditionnement. Cependant, le témoignage de ces trois étudiantes éclaire sur le fait que plus les étudiants avancent dans le programme de bac, plus leur attachement à ces notes devrait être pris avec un certain bémol. Du fait de la surcharge de travail à laquelle ils sont astreints, ces étudiants vont se découvrir d'autres priorités dans la vie, non moins importantes. Pour certains étudiants, l'objectif n'est plus d'obtenir des notes exceptionnelles ; l'objectif se trouve dorénavant ailleurs, à savoir réussir à passer le cours. L'importance de la note est finalement indexée à la moyenne de passage, ainsi que le soutient l'étudiante Coralie. Les premiers projets ont été abandonnés aujourd'hui pour des raisons plus pragmatiques, à savoir passer le cours pour se rendre sur le marché du travail :

Là maintenant, mon rapport aux notes est différent; là je n'ai pas l'intention d'aller à la maîtrise en ce moment, mon but c'est de finir mon bac, puis de commencer à travailler, d'aller sur le marché du travail; actuellement, les notes n'ont plus vraiment de valeur pour moi; donc, ça dépend toujours de ce que tu as comme intention. (Coralie-EG1)

En fin de compte, cette analyse des stratégies des enseignants et des étudiants universitaires en relation avec les notes nous a permis de voir que ces stratégies sont nombreuses et divergentes selon le groupe d'acteurs considéré. Si de façon globale, les enseignants ont tendance à mettre en pole position les considérations pédagogiques (confrontation avec la grille d'évaluation, clarification et précision des attentes, insistance sur le soutien aux apprentissages, etc.), du côté des étudiants, on constate que la plupart d'entre eux-ci déclarent une transformation progressive de leurs projets (revendication d'excellentes notes, chercher seulement à passer le cours, etc.) au gré de la charge de travail universitaire à assurer et des négociations avec les enseignants. Dans ces circonstances, à quels résultats leurs négociations peuvent-elles aboutir ?



## Les résultats de la négociation

Autour des notes, il y a toujours des revendications nombreuses et multiformes émanant des étudiants, même si les enseignants déploient plusieurs stratégies pour les limiter. Comme il a été analysé précédemment, les diverses stratégies que les étudiants emploient vont viser surtout à chercher à comprendre leurs notes, mais aussi à voir dans quelle mesure ils peuvent amener les enseignants à les augmenter. Ont-ils toujours gain de cause ? Qu'est-ce que les enseignants gagnent de leur côté en cédant aux revendications des étudiants ? Au travers du discours des protagonistes, l'on a constaté que les étudiants glanent très souvent des gains, surtout quand il y a des failles dans la confection des questionnaires d'examen ou dans les grilles d'évaluation, ou encore lorsque les auxiliaires d'enseignement corrigent les copies à la place des enseignants. Par ailleurs, à la faveur de la compréhension dont font montre certains enseignants, les étudiants peuvent souvent reprendre leurs travaux en vue de les bonifier avant la correction. C'est ce que l'étudiante Kayla a fait, lorsqu'après avoir reçu la rétroaction de l'enseignant, elle a repris son travail, non sans avoir pris le soin de respecter scrupuleusement les recommandations de celui-ci :

S'il [l'enseignant] avait laissé plusieurs commentaires, tu avais une mauvaise note ; c'était un peu drôle, mais lui, il donnait la possibilité de refaire le travail et de le rendre ; fait que je reprenais mon travail en tenant compte de chacun de ses commentaires ; je refaisais mes phrases de son point de vue ; après, je rendais mon travail et ma note pouvait monter de 2 crans. (Kayla-EG3)

Cependant, ces gains obtenus n'interviennent pas toujours, car comme on l'a vu plus haut, certains enseignants restent inflexibles ; en outre, ils sont de plus en plus regardants quant à la validité de leurs évaluations, de même ils devancent ces plaintes par de nombreuses rétroactions offertes aux étudiants. De telles précautions leur permettent de ne pas forcément réviser les notes lorsqu'il y a réclamation :

Généralement, je ne vais pas réviser les notes, c'est arrivé rarement ; là où ça peut changer un peu, c'est qu'il y a certaines évaluations par exemple qui vont avoir lieu pendant la session ; donc ce n'est pas l'évaluation finale ni la note finale ; mais ce que les étudiants vont me dire, ça peut me faire réfléchir sur ma façon d'interpréter mes critères pour la fois suivante. (Matheo-E11)

Du côté des enseignants, les gains sont comme toujours, de leur point de vue, d'ordre pédagogique, mais leurs discours indiquent également qu'ils mobilisent des stratégies en vue de limiter ces réclamations qui, survenant de façon répétée, peuvent être révélatrices d'une non

maitrise de la situation. Les multiples rétroactions et l'exercice de préparer des évaluations moins litigieuses auront pour objectif de soutenir la réussite des étudiants, mais aussi de se prémunir de réclamations intempestives émanant de certains étudiants. D'où le fait qu'ils ne manquent pas de souligner leur déception lorsque justement ces rétroactions, qui auraient pu aider, ne sont pas souvent consultées par les étudiants qui se contentent de voir la note de passage du cours.

### *Synthèse à l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants*

À la lumière de ce qui précède relativement à l'ajustement de l'appréciation globale de la production des travaux évalués des étudiants, l'on retient une fois de plus que les projets sont divergents chez les enseignants et les étudiants universitaires en ce qui a trait précisément aux évaluations. L'analyse des deux objets de négociation ci-dessus a permis de voir que ce qui importe le plus chez les étudiants, c'est de réussir d'une façon ou d'une autre à passer les cours. Même s'ils ne plaident pas toujours frontalement auprès des enseignants<sup>53</sup> pour que leurs efforts (ou le temps investi) soient pris en compte dans la note, les étudiants affirment que plusieurs des travaux évalués proposés nécessitent beaucoup de temps et d'efforts qui auraient pu être gratifiés en retour en termes de notes. Les nombreuses stratégies qu'ils mobilisent et qui ont été analysées dans cette section le sont principalement dans cette direction. Que ce soit à la lumière du rééquilibrage des pourcentages ou des réclamations autour des évaluations, l'essentiel reste pour la plupart des étudiants de performer pour passer les cours, pendant que les enseignants universitaires agissent en fonction de visées pédagogiques. Ayant construit leurs évaluations en fonction des compétences à faire développer dans leurs cours, ils se montrent souvent compréhensifs aux sollicitations des étudiants, leurs objectifs restant globalement le soutien à la réussite pour tous les étudiants. Néanmoins, comme il a été souligné dans les lignes précédentes, ces considérations d'ordre pédagogique sont sérieusement bousculées par la conduite des étudiants qui semblent mettre de l'avant les notes chiffrées utiles à la réussite des cours.

---

<sup>53</sup> Dans un des cours que j'ai eu à observer, lors de la dernière séance, l'enseignant Gabriel a pris quelques instants à la fin de cette séance pour faire le bilan du cours avec les étudiants. Parmi les points à améliorer pour ce cours que les étudiants ont soulevés, il y a eu effectivement la question de l'équilibrage du pourcentage du barème avec un des travaux proposés pendant la session.

### 3.4 Synthèse générale du premier registre d'analyse et présentation des résultats émergents

Cette synthèse permet de revenir avant tout sur les principaux résultats de ce chapitre et d'opérer ainsi un premier retour réflexif sur l'objectif principal de la présente thèse, à savoir comprendre l'influence de leurs évaluations mutuelles sur les relations entre enseignants universitaires et étudiants. Ainsi, un retour très englobant sur les résultats conduira à un deuxième registre d'analyse (plus conceptualisant), par le prisme d'un résultat qui semble émerger du premier registre d'analyse : la coconstitution d'une culture du *testing* et les conventions qui président au processus de fabrication de l'évaluation par les protagonistes de la relation pédagogique. Ainsi, au terme du premier chapitre d'analyse, voici les principaux résultats qui peuvent être dégagés.

Premièrement, un regard surplombant les données recueillies permet de retenir que les acteurs de la relation pédagogique négocient beaucoup autour de leurs activités pédagogiques, en particulier en lien avec l'évaluation, et ce, à une échelle moins macro. En outre, les négociations liées directement ou de façon différée à l'évaluation s'agglomèrent autour de trois (03) pôles qui sont loin d'être disjointes. Constituant de véritables terrains de négociation, ces pôles sont : la diminution ou l'allègement de la charge de travail liée à l'évaluation (1) ; l'assouplissement des modalités de réalisation des évaluations (2) ; et l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants (3). L'ensemble des processus de négociation qu'il a été donné d'analyser dans ce chapitre donnent une place transversale à l'évaluation dans les relations entre enseignants universitaires et étudiants. Celle-ci se présente comme une ombre innommée de la négociation de leurs activités pédagogiques (Segueda, Morrissette & Diédhiou, 2017), c'est-à-dire qu'elle est en trame de fond de toutes les activités pédagogiques, quoique pas toujours explicitement.

Deuxièmement, les différents objets de négociation qui ont été examinés dans ce premier registre d'analyse révèlent une tension très importante dans les finalités entre enseignants universitaires et étudiants, étant entendu que le conflit est au cœur-même de la dynamique de leurs relations, conflit souvent symbolisé par des positions antagonistes entre les deux groupes d'acteurs relativement à plusieurs aspects des activités pédagogiques en lien direct ou indirect avec l'évaluation. Par exemple, les enseignants universitaires, en donnant telle quantité de lectures aux étudiants ou en organisant les équipes de telle ou telle façon, visent que ces derniers

fassent cela dans le but de consolider leurs apprentissages. Du côté des étudiants, la finalité pour la plupart des étudiants interrogés dans la présente étude, c'est d'obtenir la meilleure note possible au moindre cout en termes d'investissement, qu'ils suivent ou pas les prescriptions de l'enseignant. Cette adaptation des manières d'apprendre chez plusieurs des étudiants interviewés à ce que l'enseignant va exiger dans l'évaluation consacre un rapport stratégique aux études corroboré par plusieurs recherches telles que celles de Lynam et Cachia (2018), de Marton et Säljö (1976) ou de Romainville (2006).

Troisièmement, et en référence au concept straussien d'ordre négocié que j'ai mobilisé dans le cadre théorique, le contexte structurel crée le contexte (les conditions ou les possibilités) de négociation entre enseignants universitaires et étudiants. L'approche en termes d'ordre négocié a permis d'analyser les activités pédagogiques des acteurs de la relation pédagogique, en particulier les conditions de négociation rendues possibles par les conditions structurelles. Comme il a été amplement souligné dans la problématique, les effets de la massification et de la rationalisation de l'enseignement supérieur ont conduit les universités à une redistribution normative du pouvoir, assignant aux acteurs leurs rôles et statuts (enseignant vs étudiant), et consacrant les étudiants comme des partenaires, des acteurs privilégiés dans le fonctionnement des universités. Dès lors, il est possible de comprendre que ceux-ci acceptent de négocier et donc d'être flexibles avec les étudiants ; il se peut que ce soit pour avoir de bonnes évaluations, mais aussi pour attirer plus d'étudiants pour le cours. Comme on peut le voir, les éléments du contexte structurel tels que les Politiques des universités/de la Faculté, le Régime pédagogique, les contraintes financières, les Réformes des programmes, etc. influencent les conditions de négociation.

En bout de ligne, il convient de souligner que malgré les contraintes d'ordre sociétal et organisationnel, les acteurs de la relation pédagogique bénéficient d'une marge de manœuvre pour négocier autour de leurs activités pédagogiques, en particulier en lien avec l'évaluation, et ce, à une échelle moins macro. L'existence même de ces marges de manœuvre permet d'appréhender l'évaluation, non pas comme un artéfact figé, mais comme un processus négocié. Autrement dit, l'évaluation se fabrique à travers des ententes. Si le concept central d'ordre négocié emprunté à Strauss (1992) a permis d'éclairer, sur un plan plus macro, comment le contexte structurel (organisationnel) crée les possibilités de négociation autour de l'évaluation, il

appert que pour appréhender ces processus de fabrication de l'évaluation à un niveau plus micro, l'approche en termes d'ordre négocié ne permet une saisie plus fine des conventions qui président à la fabrication de l'évaluation. D'où le fait, que dans le deuxième registre d'analyse, je mobilise le concept de convention chez Becker (2010, 2006, 2004) pour qui les pratiques des uns sont étroitement liées à celles des autres. La conception de l'interaction chez Becker en termes d'influences mutuelles, d'activités coordonnées et de conventions négociées semble plus féconde. Il s'agit dans la section suivante de comprendre comment les processus de négociation, dans lesquels les étudiants et les enseignants universitaires s'engagent, les conduisent à coconstituer une culture négociée du *testing*. Reste à analyser comment se fabrique cette culture du *testing*. Et à l'aune de quelles conventions valorisées ?

## **Conclusion**

Au terme de la présente analyse, il a été examiné comment les étudiants et les enseignants universitaires s'entendaient pour la réalisation des travaux à évaluer : en allégeant la charge de travail liée à l'évaluation, en assouplissant leurs modalités de réalisation et en régulant les plaintes et les rétroactions liées à ces travaux. Cette première analyse a surtout permis de comprendre une chose importante : la perspective des étudiants relativement à l'évaluation de leurs apprentissages est complètement différente de celle des enseignants universitaires. Les différents objets de négociation, qui vont de la réduction de la quantité de lecture jusqu'aux réclamations autour des notes, en passant par l'organisation des travaux, l'entente autour des consignes et des délais, etc., révèlent essentiellement des visions divergentes autour de la question épineuse de l'évaluation. Dans cette confrontation des perspectives, celle des étudiants semble beaucoup influencer les pratiques des enseignants, laissant sous-entendre que les étudiants font tout pour sortir rarement bredouilles de ces négociations. Finalement, ce 3<sup>e</sup> chapitre a mis en exergue comment certains aspects structurels ou normatifs (le grand nombre et l'hétérogénéité de la population étudiante, le temps, les modes de fonctionnement et de gouvernance des universités, etc.) influencent les interactions des acteurs de la relation pédagogique, les amenant à négocier continuellement autour des évaluations. Dans une nécessité d'aller en profondeur en vue d'analyser le potentiel interprétatif de ces interactions, il sera question dans le chapitre suivant d'analyser comment, par-delà ces contraintes institutionnelles,

les étudiants et les enseignants universitaires parviennent à fabriquer les évaluations à l'échelle plus micro de la classe.

## CHAPITRE 4 - LE DEUXIÈME REGISTRE D'ANALYSE : *Vers une culture négociée du testing*

*Parce que l'interaction par définition n'est pas une activité solitaire, une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise pas sur des actes isolés d'individus mais sur le développement de l'action collective, sur la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué.*

(Becker, 2004, p. 247)

En introduction de ce second registre d'analyse, je reviens sur les principaux résultats du chapitre précédent et opère ainsi un retour réflexif sur l'objectif principal de la présente thèse, à savoir comprendre l'influence de leurs évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants universitaires et étudiants. Adoptant une posture plus conceptualisante, ce chapitre se centre sur une dimension transversale du premier registre d'analyse : une fabrique de l'évaluation reconduisant une culture du *testing* négociée à travers des conventions auxquelles se réfèrent les enseignants universitaires et les étudiants. La fabrique de l'évaluation s'entend ici comme l'ensemble des processus de négociation, entre enseignants et étudiants, qui conduisent à l'obtention d'une note (chiffrée ou lettrée) sanctionnant les apprentissages de l'étudiant. Ces processus, loin d'être rectilignes et uniformes, commencent dès la première séance (parfois bien avant si on considère que la communication entre l'enseignant et les étudiants est effective dès la mise à disposition du plan de cours) et se poursuivent au fur et à mesure du déroulement du trimestre. Ils modulent de fait les normes et règles qui régissent les droits et obligations des enseignants et des étudiants en regard de l'activité d'évaluation.

L'idée de *testing* est surtout mobilisée ici pour questionner les enjeux de l'évaluation pour les acteurs de la relation pédagogique. Il ne s'agit pas d'affirmer *stricto sensu* que les enseignants universitaires enseignent uniquement ce qu'ils vont demander à l'examen final. Il s'agit plutôt de souligner que les discours croisés des acteurs de la relation pédagogique sous-entendent, comme certains auteurs l'ont du reste déjà relevé (Day *et al.*, 2018 ; Popham, 2001 ; Posner, 2004 ; Ro, 2018), que l'évaluation oriente l'apprentissage des étudiants et l'enseignement des enseignants vers la réussite des examens. Dans la base de données ERIC, lorsque l'on cherche le concept de *testing*, celui-ci est défini comme : *Gathering and processing information about individuals'*

*ability, skill, understanding, or knowledge under controlled conditions*. Dans le cas qui nous concerne, le concept est entendu comme un ensemble d'opérations visant à mesurer ou à évaluer les apprentissages des étudiants, le plus souvent après une ou plusieurs situations pédagogiques. Ces opérations peuvent consister en des instruments d'évaluation ou des épreuves (test, quiz, examen, travail pratique, étude de cas, etc.) amenant les étudiants à remplir une ou des tâches, et visant à déterminer la réussite ou l'échec, le plus souvent à travers une note chiffrée ou lettrée. À propos du concept de culture, je m'inspire de la définition proposée par Becker (1985) qui soutient qu'une culture apparaît chaque fois qu'un groupe de personnes se trouve confronté à un même problème, et dans la mesure où les membres de ce groupe sont capables d'entrer en interaction et de communiquer les uns avec les autres. Je reviens plus en détail sur ce concept plus loin (cf. section 4.2).

Pour rappel, dans le premier chapitre d'analyse, j'ai présenté les tensions, les enjeux, les stratégies des acteurs et les conséquences possibles de la négociation autour de l'évaluation. J'ai dégagé premièrement l'idée selon laquelle les négociations liées directement ou de façon différée à l'évaluation s'agglomèrent autour de trois pôles qui sont loin d'être cloisonnés ; le pôle étant entendu ici comme une catégorie de départ regroupant plusieurs objets de tension conduisant à des situations de négociation entre les acteurs de la relation pédagogique. Ces pôles sont : la diminution ou l'allègement de la charge de travail liée à l'évaluation (1) ; l'assouplissement des modalités de réalisation des évaluations (2) ; et l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants (3). L'ensemble des processus de négociation qu'il a été donné d'analyser dans ce chapitre révèlent une place transversale occupée par l'évaluation dans les relations entre enseignants universitaires et étudiants. Rarement exprimée de manière explicite, l'évaluation se présente plus souvent comme une ombre innommée de la négociation de toutes leurs activités pédagogiques (Segueda, Morrissette & Diédhiou, 2017), laissant voir l'implicite de ses enjeux pour les acteurs.

Deuxièmement, les différents objets de négociation qui ont été examinés dans ce premier registre d'analyse révèlent une tension très importante dans les finalités éducatives entre enseignants universitaires et étudiants. Ce qui est le plus souvent demandé comme exigences aux étudiants semble difficile à réaliser, du fait que ceux-ci n'ont pas toujours la même conception de la chose pédagogique que les enseignants ou l'institution universitaire. Cela dénote de ce que les



intérêts de ces acteurs soient divergents par rapport à la question de l'évaluation en particulier et des activités pédagogiques en général. Ces positions antagonistes témoignent justement des différents enjeux autour de l'évaluation pour les enseignants universitaires et les étudiants, et par ricochet, des conséquences qui peuvent émaner de leurs négociations. Ainsi, même s'il est possible de constater quelquefois un certain pragmatisme chez les enseignants universitaires, il faut souligner que plusieurs parmi ces derniers mettent plus souvent de l'avant une visée pédagogique, éducative dans leur rapport aux évaluations. Du côté des étudiants, la conception majoritairement mise de l'avant est une conception plus pragmatique, utilitariste des activités pédagogiques proposées par les premiers.

Troisièmement, l'on constate que la temporalité est un élément essentiel du processus de fabrication de l'évaluation, en ce sens que tout au long de l'enquête, les acteurs (en particulier les étudiants universitaires) en font très souvent référence, en termes surtout de manque. Il convient donc de souligner que le temps, plus spécialement le manque de temps, est un facteur important dans cette fabrique de l'évaluation, tant il est symptomatique de la charge de travail dont se prévalent les étudiants et les enseignants universitaires. Pour réussir à rendre une grande part des travaux universitaires dans le temps, les étudiants sont souvent amenés à faire des choix qui ne sont pas forcément valorisés par les enseignants ou l'institution universitaire. Cela est vrai également des enseignants qui ne veulent pas trop prendre de temps pour évaluer les travaux, d'où le recours plus souvent à des travaux d'équipe. L'on se rappelle de l'enseignant Anton justement qui disait détester la correction à cause des effectifs élevés qui lui donnaient beaucoup plus de travail. Le temps devient donc une dimension importante dans la fabrique de l'évaluation, tant son manque impacte sur les perspectives des acteurs. Il est souvent associé à la pléthore des effectifs étudiants qui conduit les enseignants à rogner dans le temps consacré aux autres activités pédagogiques et à la recherche pour certains. Tout cela permet de saisir les différentes stratégies de survie développées par les acteurs de la relation pédagogique afin de satisfaire aux exigences institutionnelles. Cette problématique du manque de temps autorise à convoquer le concept de « situation problématique » tel que défini par Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961) dans leur ouvrage *Boys in White*. De fait, les résultats présentés dans le premier registre d'analyse indiquent que la charge de travail dont se plaignent les étudiants est telle qu'il leur est physiquement impossible de suivre le rythme. Contraints de devoir satisfaire aux exigences de l'institution universitaire sans posséder tous les moyens pour y parvenir, ils font donc face à ce

que Becker et ses collègues (1961) appellent une « situation problématique ». C'est entre autres cette situation problématique qui amène les étudiants et les enseignants universitaires à développer ce qu'ils appellent des « perspectives » (quoique souvent divergentes) que l'on pourrait qualifier de « court-termistes », en raison de l'urgence à laquelle ils sont confrontés.

À la lumière de tout ce qui précède, un constat fort semble se dégager à la lecture de ce premier registre d'analyse : quoique les règles et normes institutionnelles en lien avec l'évaluation soient instituées au départ, il convient de souligner que cela n'empêche pas les étudiants et les enseignants universitaires de se (re) construire des normes alternatives en vue de faire marcher les choses. La perspective qui guide la présente thèse amène à considérer que ces règles et normes sont continuellement (re)définies par les acteurs à l'intérieur du cadre institutionnel, un aspect souvent occulté ou galvaudé dans les travaux sociologiques prenant pour objet la fabrique de l'évaluation en contexte universitaire. C'est là une des originalités sur laquelle cette thèse se propose de mettre l'emphase.

Dans ce cas, il convient d'interroger l'influence de ces règles institutionnelles sur les processus de négociation pour être à même de comprendre comment les acteurs de la relation pédagogique « fabriquent » l'évaluation. Pour ce faire, il me semble nécessaire d'ancrer cette fabrique de l'évaluation dans les interactions qui la mettent en lumière et, ultimement, d'appréhender les normes valorisées par les acteurs dans ces interactions en vue de cette fabrique, et ce, en relation avec leurs perspectives. Sur ce plan, le passage vers le second registre d'analyse suggère avant tout d'emprunter comme cadre d'analyse le concept d'« ordre négocié » chez Strauss pour interpréter la fabrique de l'évaluation sous l'influence des contraintes institutionnelles. La question qui émerge à la lumière des résultats présentés dans le premier registre d'analyse est la suivante :

*Comment, au travers des négociations de leurs activités pédagogiques, les enseignants universitaires et les étudiants fabriquent-ils l'évaluation ?*

Strauss (1992) dirait que c'est en réinterprétant les règles institutionnelles qui encadrent ces activités. Comme il a été affirmé dans le cadre théorique (cf. section 1.2), la perspective straussienne de l'interaction en termes d'ordre négocié est féconde pour situer les contextes de négociation dans le contexte structurel (ou institutionnel), et analyser comment les règles édictées

par le contexte structurel sont renégociées dans la régulation des rapports entre enseignants universitaires et étudiants au travers de l'évaluation.

Mais, je ne me contente pas d'analyser la fabrique de l'évaluation en mettant seulement en évidence l'influence du cadre structurel sur les contextes de négociation, afin de souligner la marge de manœuvre des acteurs. Dans ce deuxième registre d'analyse, il s'agit ultimement d'interroger aussi plus finement, suivant leurs perspectives, les logiques d'action des enseignants et des étudiants universitaires, c'est-à-dire ce qui les amène à renégocier les règles liées qui encadrent leurs activités. Plus précisément, quels aspects de ces règles, c'est-à-dire les conventions, ils choisissent de valoriser en vue de produire l'évaluation. D'où une deuxième question d'analyse qui s'avère nécessaire pour comprendre toute la finesse de cette fabrique de l'évaluation en lien avec les perspectives des protagonistes de la relation pédagogique :

*Quelles conventions sont valorisées par les étudiants et les enseignants universitaires dans la fabrique de l'évaluation ? Autrement dit, à quelles conditions s'entendent-ils pour « fabriquer » l'évaluation ?*

Pour répondre à cette deuxième question, je convoque la perspective beckerienne de l'interaction à travers le concept d'activité ou d'action collective. Ce concept conduit à considérer la fabrique de l'évaluation comme une activité collective dans laquelle sont impliqués plusieurs acteurs dont les principaux restent les étudiants et les enseignants universitaires. Plus précisément, le concept d'activité collective constitue un cadre analytique fécond pour comprendre les perspectives des acteurs et, en fin de compte, les conventions qu'ils semblent le plus valoriser dans cette fabrique de l'évaluation.

C'est donc une mise en dialogue ici de ces deux sociologues interactionnistes, à travers leurs conceptions (très voisines d'ailleurs) de l'interaction, que je propose en vue d'analyser la fabrique de l'évaluation par les enseignants universitaires et les étudiants. Pour ma part, la perspective straussienne permet de comprendre l'influence des éléments du contexte institutionnel sur les relations entre étudiants et enseignants universitaires ; l'on se situe dans ce sens à un niveau plus macro. En revanche, la perspective beckerienne de l'interaction permet d'analyser cette influence à un niveau plus micro, à savoir ce qui se passe plus souvent entre ces acteurs à l'intérieur des murs de la classe.

#### **4.1 La conception straussienne de l'interaction : un ordre négocié**

Dans cette section, je définis au préalable le concept d'ordre négocié tel que l'entend Strauss (1992), c'est-à-dire un contexte d'action s'exerçant à deux niveaux : le contexte lointain (contexte structurel) et le contexte immédiat, proche (contexte de négociation).

Selon Strauss (1992), dans toute institution ou organisation, il existe un objectif commun, une base de travail unanimement reconnue. Ce serait grâce à ce « ciment symbolique » (p. 95), auquel le personnel peut régulièrement se référer, que l'organisation se maintient. Ayant étudié les hôpitaux, Strauss et ses collaborateurs soulignent comment dans ces organisations les malades et les professionnels de la santé négocient les régimes de soins et, de cette façon, créent et maintiennent un sens de l'ordre. Ce phénomène, Strauss l'appelle ordre négocié, et soutient que bien qu'il soit nécessaire de ne pas occulter les règles et les hiérarchies de l'hôpital, les interprétations que les acteurs font de ces règles et hiérarchies rendent bien mieux compte de la façon dont fonctionne effectivement le travail hospitalier. Dans le cas de l'hôpital, Strauss estime que l'objectif commun dans cette organisation est « de rendre les malades au monde extérieur en meilleure forme » (p. 95). Mais, bien que ce symbole reste le contrat de base sur lequel l'organisation peut fonctionner, il peut masquer des désaccords et des divergences auprès des acteurs, particulièrement lorsque ceux-ci se retrouvent confrontés à des cas particuliers dont « le mandat généralisé n'est d'aucun secours » (p. 95). Par exemple, une aide-soignante comprendra la situation de travail de manière très différente de celle du médecin pratiquant. Dans ce cas, les acteurs sont contraints de négocier, et selon Strauss, il existe de nombreuses situations qui peuvent imposer la négociation aux acteurs. Au fondement donc de sa théorie de l'interaction ou de l'ordre social, « [l]es organisations ne sont pas des formations structurées par des règles normatives univoques, les actions qui s'y déroulent ne sont pas déterminées par la simple application de prescriptions ou de règles de conduites libres de toute intervention de la personne de l'acteur » (Baszanger, 1992, p. 45). En effet, le maintien de l'organisation est tributaire de la reconstitution continue des règles, car c'est dans et par l'action que celles-ci se reproduisent. En clair, soutient Strauss, l'ordre social est un ordre négocié. Dans tout ordre social, il y a donc toujours une part de négociation, c'est pourquoi il convient de replacer celle-ci dans un contexte de règles, de rôles, de rapports de pouvoir, rendant la négociation possible et lui conférant son sens. L'action de négociation des acteurs est toujours en relation avec un environnement

structurel, un contexte d'action à deux niveaux : le contexte structurel (lointain) et le contexte de négociation (proche, immédiat). Dans la suite de cette analyse, le contexte structurel sera appréhendé principalement sous l'angle de la massification et de la rationalisation de l'enseignement, et le contexte de négociation présenté comme le cœur de la modulation des interactions et des jeux de pouvoir suivant les intérêts des acteurs en présence.

#### **4.1.1 Massification et rationalisation comme contexte structurel**

Selon Strauss, le contexte structurel de la négociation est constitué d'éléments stables, quoique non permanents, qui préexistent à la négociation. Il s'agit du cadre à l'intérieur duquel les négociations se tiennent. Il contient des éléments susceptibles de fournir un grand nombre d'explications de la négociation. Cela peut concerner le secteur d'activités, les lieux, les accords existants, les règles institutionnelles, les groupes professionnels, etc. Contribuant à déterminer les règles du jeu, les priorités et à limiter les choix des possibles, le contexte structurel concerne l'organisation ou l'institution (école, famille, université, justice, etc.) qui assigne aux acteurs leurs rôles et statuts. Il consacre donc la distribution normative des pouvoirs entre les acteurs. Sauf que, comme le fait valoir Strauss, les règles pour appréhender toutes les situations qui se présentent aux acteurs sont loin d'être exhaustives, ou clairement établies, ou clairement contraignantes. L'auteur souligne qu'un « immense espace de contingence dépasse celui couvert par ces règles » (p. 98), ce qui induit la nécessité d'une négociation continue. C'est pourquoi, conclut Strauss, là où l'action n'est pas règlementée, elle devrait faire l'objet d'un accord. En clair, le contexte structurel définit les conditions qui vont influencer le déroulement du processus d'interactions, c'est-à-dire le contexte de négociation.

Dans le cadre de cette thèse, je considère dans le contexte structurel deux phénomènes principaux comme éléments qui peuvent avoir des conséquences sur les négociations entre les étudiants et les enseignants universitaires. D'un côté, la massification qui sous-entend une hétérogénéité de la population étudiante, induisant chez les enseignants universitaires comme chez les étudiants différents ajustements en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques ou, à tout le moins, de survivre à certaines contraintes liées à la diversité et au grand nombre. De l'autre, la rationalisation de l'enseignement supérieur qui impose de nouveaux modes de fonctionnement et

de gouvernance aux universités. Comme, il a été largement fait cas dans la problématique, depuis quelques décennies, les instances universitaires ont opéré une sorte de redistribution normative du pouvoir entre les différents acteurs de la relation pédagogique en vue d'atteindre certaines normes de qualité. Cela se traduit par une mise en place de règles à plusieurs paliers du système universitaire en vue de réguler l'action des acteurs. Mis à part ces deux phénomènes, l'on peut souligner également le temps qui constitue une donnée structurelle forte dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires en lien avec leurs évaluations. Je reviens plus loin (cf. section 4.1.4) pour expliquer comment ces éléments structurels créent les conditions de la fabrique de l'évaluation. Mais, en attendant, que recouvre le concept de contexte de négociation pour Strauss, et dans le cas de cette recherche, quels éléments entrent en compte dans ce contexte de négociation ?

#### **4.1.2 Le cœur de la modulation des interactions et des jeux de pouvoir comme contexte de négociation**

Le contexte de négociation, selon Strauss (1992), renvoie aux propriétés structurelles qui interviennent directement comme conditions dans le déroulement de la négociation ; il correspond aux interactions spécifiques qui travaillent sans cesse à (re) constituer l'ordre social. À tout contexte de négociation peuvent correspondre des propriétés structurelles propres dont nous présentons les plus saillantes en regard de notre recherche :

- *les participants ou négociateurs : leur nombre, leur expérience, qui ils représentent.* Les négociateurs ici sont les étudiants et les enseignants universitaires. Leur nombre, en particulier celui des étudiants, est intéressant, en ce qu'il joue un rôle important dans la négociation des évaluations. La présente recherche porte sur des étudiants de premier cycle dans lequel les effectifs étudiants sont généralement élevés, ce qui a des incidences sur les pratiques pédagogiques des enseignants et, de façon générale, sur les relations entre ces derniers et leurs étudiants. L'on pourrait supputer aussi un lien entre le nombre élevé d'étudiants et l'expérience des enseignants. De plus en plus, comme il a été relevé dans la problématique, les cours de premier cycle sont abandonnés par les professeurs entre les mains de chargés de cours. L'expérience concernerait certainement aussi les étudiants qui viennent parfois d'entrer à l'université et qui ne se sont pas encore affiliés au

métier d'étudiant (Coulon, 2005). Cela peut avoir des répercussions sur les résultats de ces étudiants qui attendront bien plus de leurs enseignants. En ce qui concerne la représentation, l'on peut souligner qu'aux yeux des étudiants par exemple, les enseignants sont souvent présentés comme défendant les intérêts de l'institution universitaire (Becker *et al.*, 2003).

- *le rythme des négociations : durée limitée ou non, de façon répétée ou non, en séquences, en séries, etc.* Les négociations, dans le cas qui nous concerne ici, sont au rythme des activités pédagogiques, puisque l'on a souligné le caractère transversal de l'évaluation. Cela signifie non seulement qu'elles se feront à l'intérieur d'un même cours, mais en même temps au regard des autres cours qui sont pris dans la session. En d'autres termes, elles se font de façon continue. Le fait qu'il y ait dans les interactions une part importante d'incertitude, d'indétermination, les règles ne peuvent servir de guide qu'à une faible part de l'action concertée.
- *le relatif équilibre de pouvoir exercé par les participants dans la négociation.* Le pouvoir, on l'a déjà répété, est distribué de façon normative par l'institution universitaire. Autrement dit, les étudiants ne sont pas écrasés par une quelconque force tutélaire provenant des enseignants. Dans la perspective interactionniste qui est adoptée dans la présente thèse, le pouvoir n'est pas appréhendé comme l'attribut exclusif d'un des protagonistes de la relation pédagogique. Le pouvoir est considéré ici comme une relation et non une chose possédée. C'est donc plus sa dimension relationnelle qui est analysée ici plus que son essence institutionnelle. C'est aussi cette conception qu'un auteur comme Foucault (1994) défend lorsqu'il soutient que « [...] le pouvoir s'exerce à partir de points innombrables, et dans le jeu de relations inégalitaires et mobiles » (p. 794). Tout comme cet auteur, je n'ai pas cherché dans cette thèse à m'intéresser à l'essence du pouvoir, mais à son exercice, à sa pratique, comme l'aurait dit Foucault. Pour cet auteur, le pouvoir serait un ensemble d'actions sur des actions possibles. Le pouvoir n'est donc pas vertical, mais horizontal. D'ailleurs, comme le souligne Bellanger (2011), la négociation exige « [...] que le rapport de force ne soit pas trop déséquilibré. L'expérience montre en effet que, si l'un des protagonistes possède un tel pouvoir sur son adversaire, on ne voit pas

l'intérêt qu'il aurait à se livrer à des concessions, encore moins à rechercher un compromis » (p. 27).

- *la nature des enjeux respectifs dans la négociation*. Ce peut être, par exemple, des enjeux socioaffectifs, des enjeux implicites, qui touchent à la carrière universitaire ou professionnelle, etc. Des étudiants refusent catégoriquement que les enseignants forment par exemple les équipes ou déclinent subtilement la proposition d'un étudiant d'intégrer leur équipe si d'aventure ils soupçonnent que la présence de celui-ci peut avoir des incidences négatives sur leur performance en termes de notes. Ces enjeux ne sont pas toujours clairement explicités du côté des étudiants. De même, les enseignants avancent plus souvent des raisons pédagogiques pour contourner ou accepter les doléances des étudiants, mais il se pourrait bien qu'il y ait d'autres motivations que ceux-ci ne disent pas toujours clairement, notamment en lien avec les évaluations de leur cours.
- *la visibilité ou non des transactions (caractère public ou privé)*. Les transactions sont confidentielles, au cas par cas : individuelle pour un travail individuel vs collective pour un travail d'équipe, dans le cas de l'évaluation des apprentissages par les enseignants universitaires. Il en est de même pour l'évaluation des enseignements par les étudiants.
- *les options permettant d'éviter ou de rejeter la négociation, c'est-à-dire les modes d'action alternatifs ou disponibles*. Les négociations étant susceptibles de générer des gains ou des pertes chez les acteurs, ceux-ci peuvent contourner leurs conséquences pour négocier sur un autre aspect. On voit comment certains enseignants se réfugient derrière l'argument pédagogique pour contourner certaines doléances des étudiants. Du côté des étudiants, il a été souvent souligné les stratégies que mobilisent des étudiants pour ne pas accepter tout le monde dans leur équipe.

L'ensemble des propriétés ici dégagées reflètent le cœur des interactions entre les différents participants. Les jeux de pouvoir y sont modulés en fonction des intérêts spécifiques des acteurs en présence. Par exemple, les étudiants vont poser leurs doléances en cohérence avec leur vision de la réussite (réussir à valider le cours avec une note « acceptable »<sup>54</sup>), tandis que les enseignants

---

<sup>54</sup> D'un étudiant à un autre, la notion de note « acceptable » peut varier : elle peut signifier B ou A.



vont davantage mettre l'accent sur une vision institutionnelle de la réussite (j'y reviens). Cette divergence de positions amène un déplacement continu de la négociation dans le temps et dans les situations pédagogiques. Je l'ai relevé, le nombre des acteurs défendant un intérêt spécifique (étudiants vs enseignants) semble un régulateur des interactions. Par exemple, les effectifs élevés des étudiants et leur hétérogénéité conduisent plusieurs enseignants à adopter des stratégies de survies relativement à la correction des travaux des étudiants. Ainsi, certains enseignants seront très vigilants dans les modalités d'évaluation, notamment dans leur choix des types d'évaluation à administrer (questions à choix multiples ou questions à développement), dans le recours aux travaux d'équipe pour réduire la charge de correction, ou encore dans le recrutement d'un auxiliaire d'enseignement. Ce sont ces genres de propriétés propres à la négociation dont il faudrait tenir compte dans la fabrique de l'évaluation.

Finalement, en cohérence avec Strauss, les caractéristiques du contexte de négociation ne peuvent être décrites, analysées, sans prendre en compte le contexte structurel. Étant donné que les deux contextes s'influencent mutuellement, j'examine à la suite de cette analyse comment les éléments du contexte structurel et ceux du contexte de négociation peuvent être mobilisés pour comprendre la fabrique de l'évaluation par les enseignants universitaires et les étudiants.

#### **4.1.3 Les aspects normatifs de la fabrique de l'évaluation**

La fabrique de l'évaluation, telle qu'il a été donné d'observer au cours de l'enquête, s'appuie essentiellement sur des valeurs, normes et règles relatives aux activités pédagogiques en contexte universitaire, et plus spécialement aux évaluations. Dans le cas d'espèce ici, il convient de rappeler que c'est dans les facultés ou départements d'éducation que sont formés les étudiants destinés à devenir enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. À l'issue d'une formation de quatre (04) années, les étudiants sortent nantis d'un baccalauréat en enseignement, principale voie d'accès à la profession enseignante au Québec (Proulx, 2018). Chaque faculté ou département d'éducation dispose d'un règlement des études de premier cycle, lequel règlement contient l'ensemble des règles qui régissent l'admission et les études de premier cycle. C'est dans ce genre de règlement aussi que se trouvent les dispositions réglementaires relatives aux activités pédagogiques, et plus précisément aux évaluations des apprentissages et de l'enseignement. Mais,

les règlements ne sont pas institués seulement au niveau facultaire ou départemental. Très souvent, en plus du niveau de la faculté ou du département, il existe des règlements institutionnels qui couvrent l'ensemble de l'université, des règlements qui sont spécifiques à la structure chargée de la gestion de la formation des enseignants, des règlements qui sont plus spécifiques aux programmes, etc. Les règlements de la faculté par exemple dépendent de ceux de l'université. Il y a donc plusieurs couches règlementaires qui viennent encadrer le travail des enseignants universitaires et celui des étudiants.

À l'échelle de la relation pédagogique entre l'enseignant et les étudiants, ces règlements sont généralement consignés dans un plan de cours qui tient lieu de contrat pédagogique entre l'enseignant et les étudiants. Le mot « contrat » qui proviendrait du latin *contractus* (convention, pacte) signifie une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent, envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose. Habituellement, les règles d'un contrat ne peuvent pas être modifiées en cours d'exécution. *Stricto sensu*, le contrat lierait donc des parties de façon claire et explicite. Vu sous cet angle, le contrat pédagogique peut se définir comme un document formel dont l'objet serait de clarifier les engagements réciproques des enseignants universitaires et des étudiants dans le but d'atteindre, dans le cadre des prestations d'enseignement et d'apprentissage, un objectif commun : la réussite universitaire de l'étudiant. Il amènerait à considérer que l'enseignant universitaire et les étudiants prennent un engagement – dont l'aspect le plus formel s'apprécierait dans ce plan de cours écrit ou numérisé – relatif aux prestations d'enseignement, aux apprentissages et aux travaux évalués. Dans certaines universités québécoises, ce plan de cours fait l'objet d'une signature, au début du trimestre ou de la session, entre les parties contractantes (étudiants et enseignants), tandis que dans d'autres universités, il fait l'objet en revanche d'une entente tacite. Lors de ma recherche, les plans de cours écrits ou numérisés que les enseignants universitaires m'ont donnés à voir, faisaient ressortir de façon explicite les objectifs du cours, les ressources mobilisées en vue de l'atteinte de ces objectifs, les formes d'évaluations, le nombre d'évaluations, les modalités et critères généraux d'évaluation, les pondérations, les exigences de réussite propres aux différentes composantes du cours, la qualité de la langue, etc. Ce contrat, d'origine institutionnelle, détermine les statuts des enseignants et des étudiants en définissant leurs positions respectives dans la structure sociale, en fixant les balises qui permettent à chacun de tenir son rôle. Il laisse supposer une absence de conflits ou de confrontations entre les différents protagonistes de la relation pédagogique. Or,

comme je l'ai fait valoir tout au long du premier registre d'analyse, les relations entre les enseignants universitaires et les étudiants auprès desquels j'ai mené l'enquête sont continuellement empreints de tensions, précisément en lien avec l'évaluation. Que ce soit au niveau de la quantité de lectures ou de travaux évalués, ou au niveau des modalités-même de l'évaluation, ou encore au niveau des productions évaluées des étudiants, il y a toujours des pommes de discorde entre enseignants et étudiants. La plupart du temps, ces conflits ne semblent pas avoir été prévus dans les règlements, encore moins dans le plan de cours, de sorte que les enseignants et les étudiants se retrouvent à négocier à tout moment. Par exemple, lorsqu'il décline le plan de cours, l'enseignant universitaire peut prévoir une certaine quantité de lectures pour son cours. Certes, dans certaines universités, cette négociation-là est prévue, elle semble institutionnalisée, et il est prévu une entente signée entre l'enseignant et les étudiants au début du cours. Sauf que, même lorsque cette disposition est prévue et connue des protagonistes, il est difficile de savoir avec précision quel événement adviendra en cours de trimestre. Et, surtout, s'il advenait, les protagonistes appliqueront-ils le règlement ou procéderont-ils autrement ? Par exemple, il se trouve, comme mentionné plus haut, des étudiants qui ne veulent pas faire toutes leurs lectures pour plusieurs raisons. Le règlement prévoit probablement une sanction pour ce genre de problème, mais prévoit-il que les étudiants et les enseignants peuvent le régler d'une façon plus informelle ? C'est cette incertitude-là qui donne plus son sens aux négociations dont il est question dans cette analyse. Car, les protagonistes de la relation pédagogique doivent se résoudre à trouver une solution en vue de poursuivre leurs activités. Ainsi qu'on peut le voir, le contrat pédagogique, tel que consacré par le plan de cours, est un document normatif et institutionnel dont les règles ne sont pas suffisamment exhaustives pour réguler les situations imprévues qui pourraient survenir durant le déroulement du cours. Il suggère, comme le dirait Baszanger (1992), « l'existence d'une consensualité idéale quant aux régulations sociales, [sous] laquelle le pouvoir, le conflit et les contraintes structurelles n'auraient aucun rôle » (p. 48). Or, les définitions concurrentes des situations, la diversité des intérêts des différents acteurs ainsi que les contraintes institutionnelles (structurelles) auxquelles ceux-ci devraient faire face imposent souvent aux enseignants et aux étudiants universitaires des négociations implicites et explicites, sans lesquelles le travail pédagogique serait impossible. Ainsi, le plan de cours, en tant que document normatif, crée les contextes de négociation entre enseignants et étudiants, de même que les conséquences de ces négociations conduisent à un ajustement de ce plan de cours.

#### 4.1.4 La dimension négociée au cœur de la fabrique de l'évaluation

Analyser le processus de fabrication de l'évaluation entre les étudiants et les enseignants universitaires nécessite que l'on se penche sur les façons dont ces acteurs se saisissent des valeurs, normes et règles qui sont diffusées dans leur faculté, et d'appréhender les usages qu'ils en font. Comme il a été relevé tantôt, c'est en réinterprétant les règles institutionnelles qu'enseignants universitaires et étudiants parviennent à la fabrication de la note, plutôt qu'en les appliquant benoîtement. Cela prend tout un ensemble de processus pour produire la note de l'étudiant, et ces processus mobilisent des propriétés propres aux différents contextes de négociation entre les acteurs. L'approche en termes d'ordre négocié permet de jeter un autre regard sur le contrat pédagogique. Avec cette approche, le contrat pédagogique est beaucoup plus qu'un document ; c'est un pacte symbolique qui se négocie en continu entre les enseignants et les étudiants universitaires. Dans cette négociation, l'évaluation participe d'un processus d'ajustement mutuel, d'une sorte de pacte de non-agression qui peut parfois se briser et que les acteurs de la relation pédagogique s'efforcent de faire tenir. On l'a vu par exemple avec la formation des équipes en classe. Certains enseignants – notamment Mathéo – qui ont voulu imposer la composition des membres de ces équipes ont essuyé des refus catégoriques de la part de leurs étudiants, même si leurs intentions étaient cautionnées par le régime pédagogique (la valorisation du travail coopératif). Car ces évaluations drainent de nombreux enjeux, très souvent implicites, qui touchent jusqu'au socioaffectif. Ce n'est pas un hasard si c'est dans le cours de cet enseignant qu'une des étudiantes, en larmes, s'est plainte de la composition de son équipe. Cela pourrait nous renseigner que l'hétérogénéité de la population étudiante a souvent des incidences dans les relations inter-étudiantes, en particulier lorsque vient le moment de former les équipes de travail. Des étudiants ont affirmé lors de cette étude que les équipes se forment souvent en tenant compte du degré de maîtrise des façons de travailler québécoises, etc. L'on comprend peut-être là aussi pourquoi dans le cours de l'enseignante Nadia, deux ou trois étudiants<sup>55</sup> n'ont pas pu intégrer une équipe lors de la formation des équipes pour les travaux évalués à venir.

L'approche en termes d'ordre négocié permet donc de comprendre comment les acteurs de la relation pédagogique infléchissent les règles, comment ils s'y adaptent, bref, quelle est leur

---

<sup>55</sup> L'étudiant Habib qui vient d'une autre région que le Québec a attribué cet état de fait à l'habitus scolaire dont sont porteurs les étudiants venant du Québec.

marge de manœuvre à l'intérieur de la négociation. Dans le plan de cours, sont écrits tous les renseignements jugés nécessaires par l'enseignant et l'institution universitaire en vue de réguler les plaintes liées à l'évaluation. Par exemple, l'enseignant y indique très souvent une plage horaire liée à ses disponibilités, au cas où les étudiants seraient amenés à le consulter pour une quelconque aide ou plainte. Mais, plus souvent, les négociations concernent des enjeux implicites, non prévus par les dispositions règlementaires du plan de cours. Ainsi, un enseignant universitaire peut accepter de négocier la quantité du travail à rendre en regard de l'effectif étudiant auquel il a affaire (au premier cycle les effectifs sont assez élevés) : d'un côté, cela l'arrange dans la correction et le délai de remise des travaux aux étudiants et à son administration, de l'autre côté, les étudiants aussi sont satisfaits d'avoir moins d'effort à fournir et de s'investir dans d'autres matières. La question de la temporalité liée à la charge de travail a été particulièrement relevée aussi bien du côté des étudiants que de celui des enseignants. Que l'on se rappelle l'exaspération de l'enseignant Anton qui affirme détester la correction à cause du nombre élevé d'étudiants. Le temps constitue donc un facteur qui peut conduire les enseignants à être regardants aux choix des modalités d'évaluation en fonction des effectifs étudiants. Plusieurs aspects de leurs relations peuvent se négocier de façon implicite. Par exemple, la perspective d'obtenir de bonnes évaluations peut révéler le pouvoir exercé par les uns et les autres (les étudiants qui admettent le pouvoir des enseignants dans l'évaluation de leurs apprentissages d'un côté; de l'autre, des enseignants qui reconnaissent de plus en plus le pouvoir des étudiants en tant qu'évaluateurs de leur prestation d'enseignement, etc.); une marge de manœuvre par rapport à la réalisation d'une activité (ne pas être tenu aux normes de présentation du travail); etc. Comme il est possible de le voir, ce genre de problèmes et leurs régulations ne sont pas couverts par les règles contenues dans les règlements pédagogiques de la faculté ou du département, encore moins dans les politiques des universités. La plupart des négociations en vue de la fabrication de la note qu'il a été donné d'observer lors de l'étude portent sur des détails qui ne sont pas forcément consignés dans le plan de cours ou le règlement des études en général : quantité de lectures, reports d'échéancier de remise de travaux, réajustement du barème, équilibrage des pourcentages dans les barèmes, etc. Mais, ce sont les propriétés structurelles saillantes telles que celles consignées dans le plan de cours qui pèsent sur les contextes de négociation entre enseignants universitaires et étudiants en vue justement de la fabrication de l'évaluation. En ce sens, la note à laquelle aboutissent enseignants et étudiants est le résultat d'une série de négociations qui ne

visent pas uniquement à mettre fin à des désaccords, mais aussi à gérer pour un temps un accord qui doit être envisagé comme la construction d'un ordre social, d'un « ordre négocié », dirait Strauss. Dès lors, il est loisible de comprendre les limites des travaux qui ne considèrent que la dimension individuelle de la note en particulier, et de la réussite universitaire en général, ne faisant endosser celle-ci que par l'enseignant ou l'étudiant.

En bref, la fabrique de l'évaluation est une production négociée, par le fait-même que les enseignants et les étudiants renégocient les règles institutionnelles pour que le contrat pédagogique puisse se tenir. Il a été relevé aussi que ces règles institutionnelles ne sont pas suffisamment exhaustives pour prendre en compte toutes les contingences de la relation pédagogique. L'approche straussienne de l'interaction a permis de souligner l'importance des différents contextes (lointain et immédiat) dans les processus de négociation qui conduisent à la fabrication de l'évaluation. Reste que l'on peut pousser plus loin l'analyse en scrutant davantage les projets et la logique d'action des différents acteurs de la relation pédagogique. Lorsque les enseignants et les étudiants renégocient les règles, les normes, ou – pour employer un concept beckerien – les conventions, lesquelles d'entre elles participent de la fabrique de l'évaluation ? Quelles conventions valorisent-ils dans cette fabrique de l'évaluation ? Autrement, à quelles conditions ils s'entendent pour produire la note ; qu'est-ce qui fait qu'ils s'entendent ?

Pour répondre à cette autre préoccupation d'ordre analytique, je fais recours à la conception beckerienne de l'interaction, une conception proche de celle de Strauss et qui permet d'analyser les perspectives des enseignants et des étudiants, de même que les conventions qu'ils valorisent dans leur fabrique de l'évaluation.

#### **4.2 La conception beckerienne de l'interaction : une action collective**

Chez Becker (2010, 2004, 1985), l'interaction ou l'ordre social n'est pas conçue seulement comme coconstruction de sens en situation de face à face, mais aussi et surtout dans une perspective plus élargie, comme champ d'influences mutuelles. Sa conception de l'interaction appréhende les conduites humaines principalement sous l'angle de l'indétermination, de la coordination dans l'interaction et de la coconstruction négociée du sens, constamment en émergence. Dans cette sous-section, je convoque d'abord le concept de

« situation problématique » pour analyser les pressions et contraintes institutionnelles qui encadrent les activités pédagogiques, et plus spécialement les évaluations. Ensuite, je mobilise le concept de « perspectives » en tant que réponses collectives des acteurs aux « situations problématiques ». Ces réponses collectives sont considérées comme des « conventions » négociées entre les différents acteurs en interaction. En fin de compte, un tel éclairage théorique permet d'identifier lesquelles de ces conventions les enseignants et les étudiants semblent valoriser dans la fabrique de l'évaluation.

#### **4.2.1 Une action collective façonnée par des conventions**

Tel qu'il a été relevé plus haut, la notion d'interaction ou d'ordre social, chez Becker (2010, 2004, 1985), est conçue comme un champ d'influences mutuelles au sein d'un ou de plusieurs groupes. Autrement, le sens est produit socialement, c'est-à-dire dans et à travers le processus d'interaction sociale. Pour Becker (1985), les gens agissent ensemble, et à ce titre, ils cherchent à ajuster leurs lignes d'actions sur les actions des autres, perçues ou attendues. C'est le résultat de tous ces ajustements que l'auteur appelle action ou activité collective. À en croire Becker, le terme ne renvoie pas seulement aux actions collectives explicitement concertées, mais recouvre toutes les activités que l'on peut considérer comme accomplies par un certain nombre de gens agissant ensemble. Ce seraient des activités comme se mettre en grève, participer aux activités de la classe à l'école, prendre un repas en commun ou traverser une rue. Dans *Les Mondes de l'art*, Becker (2010) porte un regard critique sur les arts, cherchant à dégager tous les acteurs impliqués dans cet objet d'étude, car selon lui, tout travail artistique – que l'on croit d'emblée solitaire –, voire toute activité humaine, fait intervenir les activités conjuguées d'un certain nombre de personnes, voire souvent d'un grand nombre. L'œuvre d'art commence et continue à exister grâce à leur coopération et porte toujours des traces de cette coopération. Dans cette perspective, l'artiste ne travaille pas seul, il se trouve au centre d'un réseau de coopération dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre. Cet ensemble de personnes qui « font quelque chose ensemble » (*Doing things together*, 1986), qui coopèrent dans l'accomplissement d'activités spécifiques, constituent ce que Becker appelle un « monde » :

Un monde [...] consiste en des gens réels qui essaient de faire des choses, en grande partie en préparant les autres personnes à faire des choses qui vont leur être utiles dans

leur projet. Tout le monde a un projet et le résultat des négociations entre eux n'est rien d'autre que ce sur quoi ils finissent par tous tomber d'accord, chaque personne impliquée dans de telles activités devant prendre en compte la façon dont les autres répondent à ses propres actions. (p. 172)

L'activité est collective, elle est faite de routines, de conventions, elle implique la mobilisation d'un répertoire de réponses régulières cautionné par l'usage et selon le degré de satisfaction qu'il offre. Pour Becker (2004), ce sont ces conventions (ou vécu partagé), plus ou moins connues de tous les participants dans une quelconque action collective, qui servent de référence à chacun pour anticiper les actions des autres. C'est le sens même de l'idée de « culture », laquelle culture est recrée, reproduite par les compréhensions partagées, par les conventions tacites. Construites et mises en œuvre par les acteurs, les conventions constituent la base sur laquelle les acteurs interagissent afin que les choses se passent « rondement » ; autrement, relève Becker (2004), la communication, la coopération, bref, la vie sociale serait impossible. Ce serait grâce à ces conventions que les acteurs s'influencent, s'ajustent mutuellement et négocient le sens de leurs activités. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas ou qu'il n'y a jamais eu de conflits, de confrontations entre les acteurs, dans la mesure où ceux-ci ont généralement des intérêts divergents, mais plutôt que, dans la plupart des cas, le conflit a été régulé d'une manière ou d'une autre, et que les participants à l'activité se sont mis d'accord pour agir de cette façon plutôt que de l'une des autres façons par lesquelles on aurait pu le faire. Ainsi, l'action ou l'activité collective – deux personnes ou plus (habituellement beaucoup plus) faisant quelque chose ensemble – n'est pas l'équivalent de la coopération dans le sens plus conventionnel, dans lequel il a des accents de pacifisme, de cordialité, de bonne entente et de bonne volonté. La coopération peut couvrir des relations d'asymétrie, de contrôle, de subordination et parfois de violence. Cela amène Pessin (2004) à affirmer que la coopération n'est pas l'antithèse du conflit, mais le cadre nécessaire sans lequel rien n'a lieu. Comme le précise Becker (2006), la nature des relations entre les gens n'est pas donnée *a priori* ; c'est quelque chose que l'on découvre en les observant en action, en regardant ce qu'ils font. S'ils sont en conflit, on le verra ; s'ils travaillent ensemble sur un projet, on le verra ; et s'ils font les deux – se combattre *et* travailler ensemble sur un projet – on le verra aussi. Becker (2002) propose de déplacer le regard des gens vers leurs activités coordonnées. Cette ficelle<sup>56</sup> oblige à s'intéresser

---

<sup>56</sup> Pour une description plus élaborée de cette ficelle, voir l'ouvrage de Becker (2002, pp. 86-90) *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*.



au changement plutôt qu'à la stabilité, à la notion de processus plutôt qu'à celle de structure. Ainsi, dans leurs activités, les acteurs façonnent progressivement leur ligne d'action non seulement selon leurs propres définitions des situations, mais en anticipant les réponses que les autres vont adresser à leurs multiples actions. Becker (2010) illustre bien cette idée centrale de la sociologie interactionniste à partir d'une métaphore théâtrale : les acteurs peuvent bien entrer en scène avec leurs projets, mais en situation, ils doivent s'ajuster les uns les autres en vue d'atteindre un résultat – peut-être quelque chose que personne ne voulait, mais qui est le meilleur que chacun puisse tirer de cette situation, et donc un résultat sur lequel tous, en effet, s'accordent. Dans un dialogue, Becker et Pessin (2006) soutiennent que chaque acteur a un projet et le résultat des négociations entre les acteurs n'est rien d'autre que ce sur quoi ils finissent par tous tomber d'accord, chaque personne impliquée dans de telles activités devant prendre en compte la façon dont les autres répondent à ses propres actions. D'autres exemples de ces ajustements dans l'interaction, puisés dans le monde du jazz ou du domaine du jeu, sont fournis par l'auteur. Ainsi en est-il du joueur d'échecs qui, lors de chaque partie, doit puiser dans son expérience passée des stratégies (pas toujours identiques) afin d'interagir avec chaque adversaire. En outre, le même joueur d'échecs interagit avec son public, un peu à l'image du personnage théâtral qui interagit avec d'autres personnages ou avec le public en aparté. Tout cela dénote de la complexité même de la coconstruction de sens dans l'interaction. Comme je l'ai annoncé précédemment, celle-ci est à comprendre dans une perspective temporelle conjuguant passé, présent et futur ; l'acteur puisant dans son répertoire passé pour affronter une situation présente et anticiper sur celles à venir. Comme le soulignent Becker et McCall (1990), les définitions de la situation des acteurs, loin d'être figées, sont au contraire dynamiques et émergent en permanence des interprétations croisées des conduites, donc constamment négociées. En fonction de la définition et de l'interprétation des significations, il peut y avoir des conflits ou des impasses, une « fausse note » dirait Goffman (1973), c'est-à-dire le moment où une rupture s'introduit dans la définition de la situation.

#### **4.2.2 Les exigences universitaires et leurs limites : l'apparition de situations problématiques**

Toute activité dans une organisation est régie par des valeurs, des normes et des règles qui permettent aux acteurs d'exercer autant que faire se peut le travail pour lequel ils ont été

mandatés. Ces normes et valeurs constituent en quelque sorte des exigences qui garantissent que les acteurs font bien leur travail. Mais, ces exigences peuvent s'avérer difficiles à remplir, à cause de la survenue de situations problématiques. Le concept de « situation problématique » est employé par Becker, Geer, Hughes et Strauss (1961) lors de leur enquête menée auprès des étudiants de médecine de l'Université du Kansas, en vue d'analyser le processus de socialisation professionnelle des étudiants appelés à devenir médecins. Les auteurs mobilisent le concept pour exprimer certaines situations d'indétermination où les acteurs se retrouvent sans réponses précises pour décider de la façon dont ils doivent agir. Dans le cadre de leur enquête, ils constatent que les futurs médecins sont appelés à répondre à des exigences fixées par l'institution universitaire sans pour autant que celle-ci leur indique explicitement la façon dont ils doivent y parvenir. Notamment, la grande quantité de travail et la pénibilité des études auxquelles les étudiants doivent faire face sont telles qu'il leur est presque physiquement impossible de suivre le rythme. Les situations problématiques seraient principalement des problèmes qui apparaissent à l'intérieur de l'activité scolaire proprement dite, c'est-à-dire à la fois ceux relatifs aux objectifs et à l'utilité des activités universitaires, et aux modes de coopération utiles pour affronter les examens et autres situations critiques, ainsi que des problèmes récurrents tels que celui du partage des tâches assignées aux différents groupes. Par exemple, pourquoi fait-on des études et que peut-on en attendre ? Quels savoirs valent la peine d'être appris, et pourquoi ? Comment s'accommoder d'un enseignant exigeant qui pourrait mettre en danger la « carrière » d'un étudiant ? Comment réussir aux examens ? Comment éviter les sanctions ?, etc. Ce sont toutes ces questions qui conduisent les auteurs à soutenir que les étudiants font face à une situation problématique à laquelle ils doivent chercher des alternatives. Cette recherche d'alternatives à des situations problématiques, Becker et ses collègues (1961) la désignent par le concept de perspective. Les perspectives naissent, en fait, en réponse à cette « pression institutionnelle », et elles sont des façons de penser et d'agir qui apparaissent naturelles et légitimes pour un groupe.

#### **4.2.3 La perspective des acteurs : une réponse collective aux situations problématiques**

Comme relevé ci-dessus, le concept de « perspectives » renvoie à des représentations et actions coordonnées et suivies par des acteurs lorsque ceux-ci sont confrontés à une situation problématique. Ainsi, la perspective, selon les auteurs, réfère concomitamment aux pratiques et

aux représentations et croyances des acteurs. Les pratiques découlent des représentations et croyances qui guident la perspective, et celles-ci servent aussi à justifier les pratiques. Les auteurs soutiennent que bien que les perspectives soient utilisées par l'individu pour organiser son activité, elles sont un phénomène de groupe, qui naît lorsque les membres d'un groupe relativement homogène – homogènes par rapport à leur position sociale dans une institution – se retrouvent à partager des objectifs communs ou similaires dans une situation commune. La perspective a donc résolument une dimension collective. Selon Becker et ses collègues (1961), les acteurs cherchent individuellement des alternatives aux situations problématiques ; mais lorsqu'ils deviennent plus nombreux à être confrontés aux mêmes problèmes, la communion et le partage des tentatives individuelles donnent naissance à des perspectives de groupe. C'est ce qui amène Gesson (2015) à affirmer que les perspectives de groupes se forment lorsque les individus ont le sentiment d'être « dans le même bateau » et qu'ils ont l'occasion d'interagir à propos des problèmes qu'ils rencontrent dans une situation donnée. Dans le cas précis des étudiants en médecine qu'ils ont observés, Becker et ses collègues (1961) font valoir que leurs perspectives sont des réponses collectivement élaborées, c'est-à-dire cristallisées en une véritable culture, face aux exigences et aux contraintes du travail en milieu universitaire (c'est-à-dire les examens). Si l'on considère que les enseignants universitaires représentent la culture institutionnelle (universitaire), la culture étudiante<sup>57</sup> ne se développerait pas vraiment contre l'institution universitaire. Au contraire, elle naît grâce aux normes et valeurs édictées par celle-ci dont elle en partage globalement les objectifs et les finalités<sup>58</sup>. Ces genres de cultures qui existeraient à l'intérieur de la culture de la société globale, mais s'en distinguent, seraient des « sous-cultures » ou des « subcultures », telle celle des fumeurs de marijuana décrite dans *Outsiders* (1985) ou celle des étudiants en médecine dans *Boys in White* (1961). Dans *Making The Grade*, Becker, Geer et Hughes (2003) précisent que les étudiants en médecine ont commencé leur formation avec une variété de points de vue sur la façon d'aborder les tâches universitaires. La pression générée par leur incapacité à gérer l'énorme quantité de travail qui leur a été donnée les a obligés

---

<sup>57</sup> Chez Becker (1985), une culture apparaît chaque fois qu'un groupe de personnes se trouve confronté à un même problème, et dans la mesure où les membres de ce groupe sont capables d'entrer en interaction et de communiquer les uns avec les autres. Ce groupe de personnes ayant la possibilité d'entrer en interaction, a tendance à développer une culture constituée autour des problèmes qui découlent des différences entre leur définition de ce qu'ils font et la définition acceptée par les autres membres de la société.

<sup>58</sup> Cela fait penser à l'ordre négocié de Strauss (1992) dans lequel le contexte structurel et le contexte de négociation s'influencent l'un l'autre.

à adopter collectivement l'une des nombreuses solutions possibles au problème, celle d'orienter leurs études vers l'apprentissage de ce que la faculté exigerait lors des examens. La « culture étudiante » apparaît comme une réponse et un mode d'adaptation aux pressions et aux tensions qu'occasionnent les études. Le concept, soulignent les auteurs, fait référence à un ensemble de représentations et de conceptions communes qui se forment parmi les étudiants sur des problèmes liés à leurs rôles en tant qu'étudiants. Selon Becker et ses collègues (1961), la culture étudiante, pour les étudiants, consiste en un ensemble de solutions provisoires et de principes régulateurs des activités universitaires. Elle leur fournirait un moyen de s'adapter aux difficultés de la vie universitaire et une base pour une réorientation de leurs efforts, éventuellement au mépris des normes d'excellence et des idéaux du corps enseignant. Pour revenir aux perspectives développées par les étudiants de la faculté de médecine de l'Université du Kansas, afin de faire face aux situations problématiques, Becker et ses collègues (2003) affirment que ceux-ci vont adopter ce qu'eux ont appelé *The Grade Point Average Perspective*. Celle-ci exprime la définition de la situation que les étudiants se font des problèmes universitaires à régler. Bien réussir dans le travail universitaire se mesurerait donc par les récompenses institutionnelles formelles que l'on gagne. Puisque les récompenses universitaires majeures sont les notes, le succès consiste en l'obtention d'une « bonne » moyenne cumulative. La perspective préciserait la moyenne pondérée ou cumulative comme critère de réussite scolaire et inviterait les étudiants à entreprendre les actions qui leur permettraient d'obtenir des notes « bonnes » ou adéquates.

C'est dans cette veine<sup>59</sup> également que j'analyse, dans ce deuxième registre, la fabrique de l'évaluation à travers les perspectives des étudiants et des enseignants, avec en toile de fond que leurs perspectives se coconstituent dans le cadre de cette activité commune. De fait, l'examen de leurs perspectives constitue un cadre fécond pour comprendre ce qui entre en jeu dans la fabrique de l'évaluation.

---

<sup>59</sup> Les étudiants que Becker et ses collaborateurs ont étudiés manquaient de temps parce qu'ils étaient particulièrement chargés par les travaux universitaires. Or, ce qu'il convient de relever pour les étudiants que j'ai interviewés dans la présente thèse, c'est que ceux-ci ne sont pas uniquement surchargés à cause des travaux exigés par l'université, mais parce qu'ils travaillent souvent aussi en dehors de l'université.

#### **4.2.4 La fabrique de l'évaluation à l'aune de la perspective des acteurs**

Les étudiants qui ont participé à la présente recherche sont inscrits à l'un des programmes de baccalauréat en enseignement. Tous, de façon quasi unanime, affirment que dans leur formation universitaire, ils sont confrontés à une charge élevée de travail. Dans le premier registre d'analyse, j'ai mis en relief que cette quantité de travail universitaire constitue une véritable situation problématique, conduisant les étudiants à rechercher des alternatives en entrant en négociation avec les enseignants universitaires. De fait, le baccalauréat en enseignement, par son parcours-même, comporte plusieurs exigences qui imposent une cadence effrénée aux étudiants qui y sont inscrits. L'exigence la plus emblématique sur laquelle sont revenus fréquemment les étudiants enquêtés reste le nombre élevé de cours auxquels ils sont inscrits par session. Du fait que l'inscription soit prescrite par l'institution facultaire, des étudiants affirment se retrouver avec sept (07) à neuf (09) cours par trimestre. En d'autres termes, le programme aurait une structure et un cheminement trimestriel qui lui sont propres et chaque étudiant qui escompte le terminer dans les délais requis (04 ans) est tenu d'être inscrit à un certain nombre de crédits par trimestre. J'ai relaté dans le premier registre d'analyse (3.1.2) le cas de l'étudiante Kayla qui m'a montré son agenda en vue d'exprimer cette surcharge de travail.

Donc, en plus de devoir prendre plusieurs cours par trimestre, ils ont à rendre de nombreux travaux avec des exigences propres à chaque cours. La charge de travail et sa conséquence directe, le manque de temps, font que les étudiants que nous avons interviewés se trouvent dans une situation typique des situations problématiques telles que décrites par Becker et ses collègues (1961) à propos des étudiants en médecine de l'Université du Kansas. L'univers prescriptif dans lequel baignent les étudiants étudiés renseigne sur ce sentiment d'impossibilité de « rendre la marchandise » selon les exigences attendues d'eux durant la formation. La grande quantité de travaux demandés et, par ricochet, les conditions temporelles pour les réaliser, conduisent les étudiants à développer des perspectives afin de répondre à ce qui est exigé d'eux sur le plan universitaire. Car, comme on l'a vu dans l'enquête, les perspectives des étudiants évoluent au fur et à mesure que la formation avance. Au début, ces étudiants essaient de bien réaliser leurs travaux en vue d'obtenir d'excellentes notes, mais la lassitude due à la charge de travail va éroder progressivement cette volonté de bien faire. Plusieurs étudiants ont affirmé avoir révisé leurs priorités au cours de la formation, du fait de cette charge de travail. Celle-ci se ressent de façon transversale dans les conduites des étudiants qui préfèrent miser sur des

stratégies de contournement pour ne pas respecter les exigences. Cela a été vu par exemple avec les lectures à faire (cf. section 3.1.1) ou le fait d'aller jusqu'à ne pas rendre certains travaux évalués. Puisque l'institution impose une charge élevée de travail, en même temps qu'elle exige que les étudiants aient une certaine moyenne pour réussir leur programme, ceux-ci n'ont aucun choix que de viser cette note à même de leur faire passer leurs cours. D'où la perspective de la moyenne pondérée ou cumulative dont font cas Becker, Geer et Hughes (2003) dans *Making the Grade*. Dans la présente recherche, il a été donné de constater cette orientation de la perspective étudiante vers le *Grade Point Average* (GPA). Il en est ainsi de l'étudiant Zachary qui n'est plus trop intéressé par les notes d'excellence ou bien de Tristan qui déclare ne faire aucune réclamation chez l'enseignant universitaire s'il constate que sa note satisfait les exigences minimales pour réussir le cours (3.3.2). Mis à part les étudiants qui désirent poursuivre des études de deuxième cycle (maîtrise) et qui s'intéressent à des notes d'excellence dans la perspective des concours pour les bourses, la plupart des étudiants interviewés déclarent en être arrivés à juste chercher à passer le cours.

Cette perspective des étudiants de ne viser que la moyenne pondérée nécessaire à la réussite du cours influence en retour la perspective des enseignants universitaires. Non seulement elle vient modifier le rapport que les étudiants universitaires ont vis-à-vis des contenus de formation, donc leur rapport au savoir (Charlot, 1997), mais en plus elle les pousse à négocier et à exercer de fortes pressions auprès des enseignants universitaires afin d'obtenir les notes adéquates à la réussite du cours. Par exemple, sous l'effet des contraintes institutionnelles, des étudiants en viennent à trier dans les activités pédagogiques auxquelles ils peuvent participer et à en abandonner d'autres. Ainsi, ils quittent certains cours, font l'impasse sur certaines évaluations qu'ils estiment marginales dans la note générale pondérée. Ce genre de situations commande donc aux enseignants d'ajuster leurs perspectives pour la poursuite des activités pédagogiques. Que ce soit en ce qui a trait aux lectures ou aux modalités d'évaluation ou encore à la remise des productions des étudiants, il y a toujours matière à négocier pour que les choses se passent bien. Ces négociations continues de même que ces pressions exercées auprès des enseignants universitaires visent surtout à amener ces derniers à s'aligner sur la perspective des étudiants. Et les enseignants et les étudiants parviennent très souvent à un pacte mutuel de non-agression qui permet aux enseignants universitaires de continuer la transmission des normes et valeurs institutionnelles tout en tenant compte des sollicitations des étudiants. Ce sont donc les

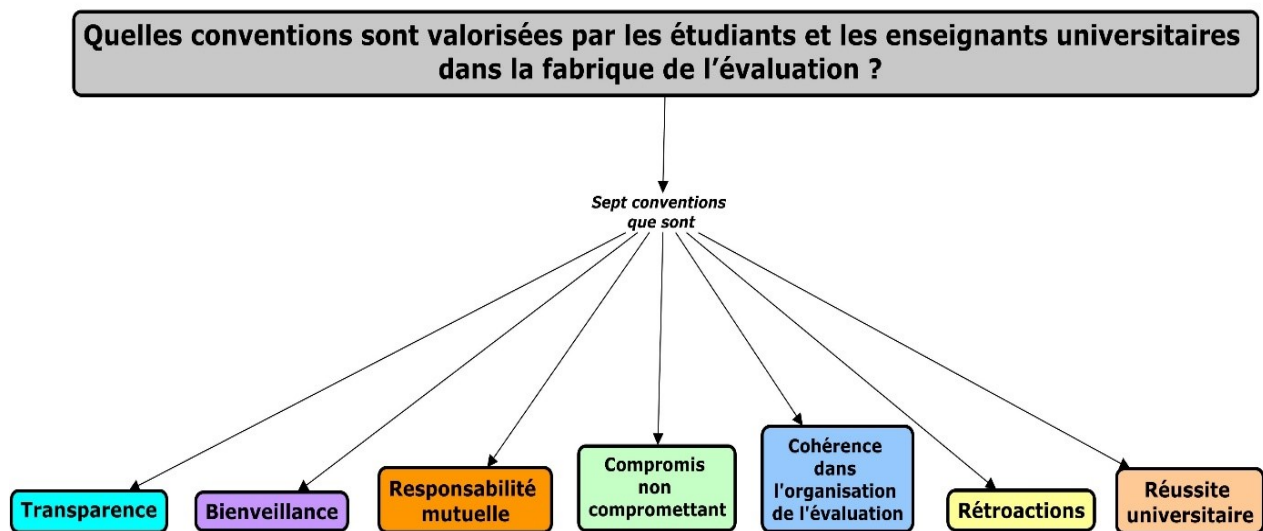
contraintes institutionnelles liées aux exigences universitaires qui conduisent les étudiants à négocier ou à exercer de fortes pressions sur les enseignants universitaires afin d'obtenir les notes requises. Les mêmes contraintes qui amènent les enseignants universitaires à être plus regardants aux doléances des étudiants. C'est pourquoi, il semble pertinent d'insister sur la dimension collective et mutuelle de la fabrique de l'évaluation au lieu de la faire reposer sur les seules épaules de l'enseignant ou de l'étudiant, comme il a souvent été donné de le voir à travers certaines recherches. Quelles sont les conventions qui sont valorisées par les enseignants universitaires et les étudiants dans cette fabrique de l'évaluation ?

#### **4.2.5 Les conventions valorisées dans la fabrique de l'évaluation**

Certaines des conduites qui participent de la fabrique de l'évaluation font souvent référence à des conventions négociées entre les enseignants universitaires et les étudiants. Pour paraphraser Becker (2010) parlant des personnes qui coopèrent à la production d'une œuvre d'art, l'on peut dire, concernant l'évaluation, que les enseignants universitaires et les étudiants qui coopèrent à sa fabrique ne reprennent pas tout à zéro dans leurs façons de faire. Ils se fonderaient plutôt sur des conventions antérieures entrées dans l'usage, qui font partie désormais des méthodes habituelles d'évaluation consignées, dans le cas qui nous concerne, dans les règlements pédagogiques des études de premier cycle. Et Becker (2010) de préciser que dans une situation où les acteurs en interaction sont liés par des intérêts qui affectent leurs projets communs, des conventions se négocient pour que les choses se passent rondement. Or, ce que j'ai fait valoir dans le chapitre précédent, c'est que les enseignants et les étudiants n'ont pas toujours des conceptions convergentes vis-à-vis de l'évaluation.

Tout au long de leurs interactions en lien avec la question des évaluations, ces deux groupes d'acteurs s'appuient sur des conventions en vue de s'entendre sur ces évaluations, en vue de les produire. On peut soutenir que les conventions qui président à la fabrique de l'évaluation portent sur toutes les décisions à prendre en vue de la production de celle-ci, même s'il est toujours possible de revenir sur une convention particulière pour une évaluation donnée. Autrement dit, les conventions vont dicter le choix des objets d'évaluation, des modalités, des outils, la communication des résultats, etc. Elles régissent les relations des acteurs de la relation

pédagogique en déterminant les droits et les obligations des uns et des autres vis-à-vis de la question de l'évaluation. Certes les conventions que le premier registre d'analyse permet de dégager sont nombreuses, mais dans la présente thèse j'analyse celles que les acteurs semblent valoriser de façon particulièrement plus soutenue dans la fabrique de l'évaluation en contexte universitaire. Tantôt pragmatiques tantôt éthiques, ces conventions qui sont analysées ici à l'aune de cette fabrique, sont les suivantes : transparence, bienveillance, responsabilité mutuelle, compromis non compromettant, cohérence dans l'organisation de l'évaluation, rétroactions et réussite universitaire. La figure ci-dessous schématise les conventions valorisées par les étudiants et les enseignants universitaires dans la fabrique de l'évaluation.



**Figure 2** : Les conventions valorisées dans la fabrique de l'évaluation

Dans la suite, chacune de ces conventions est d'abord analysée selon la perspective des acteurs en présence, étant entendu que même s'ils ont un objectif commun à atteindre – la réussite universitaire de l'étudiant –, leurs façons d'atteindre cet objectif sont souvent divergentes ; ensuite, il est examiné leurs conséquences au point de vue de la fabrique de l'évaluation.



## *Transparence*

Une des conventions qui participent de la fabrique de l'évaluation concerne la transparence, en ce sens que celle-ci fait partie des conditions nécessaires à l'entente entre enseignants et étudiants dans le cadre de l'évaluation. Qu'est-ce que les enseignants considèrent comme essentiel lorsqu'il s'agit de la transparence ? Et les étudiants, qu'est-ce que cette convention de transparence recouvre concrètement pour eux ? Quelles sont les conséquences de ces considérations au sens de la fabrique de l'évaluation ?

Dans la perspective des enseignants – plus proche de celle de l'institution universitaire –, la transparence est une valeur essentielle pour soutenir les processus d'enseignement/apprentissage. Elle contribue à faire connaître les normes et modalités d'évaluation, en les rendant claires et accessibles aux étudiants. Cette clarification des consignes, de leur point de vue, permet d'éviter d'éventuelles surprises, d'éventuels pièges dans l'évaluation. Il s'agit en quelque sorte de mettre les étudiants à l'abri de l'arbitraire que pourrait comporter l'évaluation. En clarifiant donc les consignes d'évaluation au fur et à mesure du déroulement de la session, en proposant des grilles d'évaluation visant à mieux apprécier les productions des étudiants, les enseignants évitent ainsi avant tout que l'acte d'évaluer soit transformé en un jeu du chat et de la souris. Par exemple, l'on peut considérer qu'il y a piège lorsque l'évaluation porte sur des aspects qui n'ont pas été travaillés en classe entre l'enseignant et les étudiants universitaires. C'est pourquoi plusieurs acceptent de mettre un guide à la disposition des étudiants pour les aider à préparer l'examen quand celui-ci est proche. Ce guide qui permet de lever plusieurs zones d'ombre par rapport à l'évaluation à venir vise à éviter que les différents protagonistes de la relation pédagogique se retrouvent surpris, comme le mentionnent par exemple certains enseignants dans la sous-section 3.2.2. Bref, pour les enseignants, c'est de cette façon que leurs évaluations peuvent soutenir les apprentissages des étudiants.

Du côté des étudiants, cette conception de la transparence comme clarification des consignes est très périphérique à leurs préoccupations. C'est comme si la zone qu'ils voudraient atteindre est protégée par les enseignants. Dans leur perspective justement, la transparence consiste à se rapprocher des réponses aux questions posées dans l'évaluation. Lorsque les enseignants déclinent le plan de cours, il émane des étudiants une pléthore de questions, plus

particulièrement en lien avec l'évaluation. Que ce soit dans mes observations ou dans le discours même des étudiants, cette tendance à multiplier les questions relatives à l'évaluation est remarquable à la première séance du cours. Que l'on se rappelle cette étudiante (Évelyne) qui affirme clairement ne s'intéresser qu'à la rubrique Évaluations à la première séance du cours, le reste ne semblant pas important à ses yeux (voir le point 3.2.2). La stratégie des étudiants procède donc d'une sorte de glanage d'informations en vue de se rapprocher au maximum des réponses à fournir dans les travaux évalués. Au fur et à mesure que les enseignants universitaires répondent aux questions posées par les étudiants, ceux-ci procèdent par élimination pour se rapprocher un peu plus des réponses de l'examen. Tel dans un jeu d'attaque-défense en football (le *soccer* en Amérique du Nord), les étudiants vont multiplier les questions pour pénétrer dans la « surface de réparation » (une sorte de zone protégée), tandis que les enseignants universitaires, vont tout faire pour protéger cette « zone de vérité » en ne dévoilant pas ces réponses, et en se contentant de clarifier continuellement les consignes.

Quelles pourraient être les conséquences des perspectives des acteurs sur la fabrique de l'évaluation ? Au sens de la fabrique de l'évaluation, la transparence ne semble pas avoir exactement la même connotation selon que l'on soit enseignant ou étudiant universitaire. Même si la valeur de transparence est une norme institutionnelle valorisée par les enseignants et de façon générale l'institution, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas figée. Par exemple, la coproduction de l'examen n'est pas consacrée par cette norme, mais on a vu que l'enseignant Matheo n'hésite pas à y recourir avec ses étudiants ; au contraire, cette convention est négociée, en ce sens que parfois elle s'éloigne même de la norme institutionnelle. La quête de transparence chez les enseignants relève d'un souci de soutien pédagogique, mais aussi d'un pragmatisme qui procède d'une régulation des plaintes éventuelles à venir lors de la communication des notes. D'ailleurs, comme on l'a vu au point 3.3.2 à propos des plaintes ou réclamations des étudiants relatives aux notes, presque tous les enseignants affirment que si ces plaintes sont moindrement exprimées dans leurs cours, cela est dû à la clarification continue des consignes et surtout à la proposition d'outils de jugement dans leurs évaluations. Mais, du côté des étudiants, si de telles plaintes ne sont pas formulées, ce serait parce qu'on a obtenu la note adéquate à la réussite du cours (voir le propos de l'étudiant Tristan au 3.2.2). Par le biais de la transparence, les étudiants trouvent là une occasion pour s'inviter dans la production de l'épreuve, laquelle production est généralement dans les prérogatives de l'enseignant universitaire. Si pour les enseignants, il s'agit

d'une norme institutionnelle à laquelle il faut souscrire en vue du soutien pédagogique aux apprentissages des étudiants, pour les étudiants, la transparence est une occasion pour amener l'enseignant à dévoiler au maximum les informations relatives aux travaux ou à l'examen à venir. Or, comme on l'a vu avec l'enseignante Nadia dans la section 3.1 du Chapitre 3, même si les enseignants ne sont pas toujours enclins à dévoiler les dessous de leur examen, ils finissent par adopter cette norme de la préparation de l'examen ou toutes les questions émanant des étudiants sont permises. Ce serait au nom de cette convention de la transparence qui consacre le soutien aux apprentissages que certains enseignants proposent à leurs étudiants la coproduction de leur examen. Mais, n'est-ce pas aussi une belle façon de satisfaire aux doléances des étudiants dans le but d'acheter la paix avec eux ?

### ***Bienveillance***

Une autre convention qui participe de la fabrique de l'évaluation concerne la bienveillance, c'est-à-dire une sorte d'indulgence mutuelle relevant d'un pacte informel de non-agression. Il convient de souligner que la bienveillance est une convention très valorisée dans le système éducatif québécois<sup>60</sup>; selon Morrissette et Demazière (2018), dont les travaux ont permis de rendre explicite les normes opérantes du système scolaire québécois, il s'agirait d'ailleurs de la convention la plus réifiée en norme, une norme absolue, incontournable. Tous les enseignants et étudiants formés ou pleinement intégrés dans le système québécois tiennent pour acquis cette convention de la bienveillance. Mais, que signifie-t-elle du point de vue des enseignants ? Qu'est-ce que cette convention recouvre concrètement pour les étudiants ? Quelles pourraient être ses conséquences au point de vue de la fabrique de l'évaluation ?

Les enseignants universitaires sur lesquels l'enquête a porté ont tendance à prendre en compte le bien-être de l'étudiant dans la relation pédagogique. La bienveillance consisterait pour eux à rassurer les étudiants par rapport aux difficultés qu'induisent les activités pédagogiques en général, et spécialement l'évaluation. Il s'agit pour eux de faire preuve, entre autres, d'attention,

---

<sup>60</sup> Il est important de souligner qu'au Québec, plusieurs structures sont mises en place par les universités pour soutenir la réussite scolaire des étudiants : psychologie, tutorat, sport, conseil, orientation, etc. À cela, s'ajoute le fait que les enseignants doivent rester disponibles à répondre aux questions des étudiants, et surtout les soutenir.

de protection, d'altruisme et de tolérance. Tout au long du premier registre d'analyse, les enseignants ont toujours souligné le caractère angoissant de l'évaluation pour les étudiants. D'ailleurs, ils reviennent de façon récurrente sur le mot « stress » dans leurs discours pour caractériser les multiples questions que les étudiants posent toujours à propos des travaux évalués. Comme le souligne bien l'enseignant Matheo, si les étudiants sont rassurés, cela rassure aussi les enseignants. Autrement dit, si les étudiants sont satisfaits, il y aurait moins de pression sur les enseignants. Au contraire, en demandant beaucoup d'efforts aux étudiants, beaucoup de travail, les enseignants courent le risque de voir ces derniers rouspéter.

Dans la perspective des étudiants, la bienveillance demandée aux enseignants va consister en ce que les seconds fassent preuve d'empathie pour les premiers, c'est-à-dire qu'ils essaient de comprendre les problèmes universitaires que les étudiants doivent affronter. On l'a vu au long du premier registre d'analyse, tout ce qui peut empêcher l'étudiant d'atteindre son objectif de réussite du cours ou du programme est source d'inquiétude, y compris les enseignants jugés moins compréhensifs. Pour les étudiants, la meilleure façon pour les enseignants d'être bienveillants à leur égard, c'est de leur faciliter la tâche en vue de bien performer dans les cours, donc d'obtenir des notes adéquates à la réussite du programme. Tel qu'on a pu le voir dans la présentation des résultats de la présente thèse, toutes les modalités d'évaluation sont susceptibles de négociation, dans le but ultime justement d'obtenir ces récompenses universitaires que sont les notes, ainsi que le diraient Becker et ses collègues (2003). Dès lors, les enseignants qui s'intéressent au bien-être des étudiants, donc qui ne constituent pas un obstacle à la réussite des étudiants, ceux-là sont bien appréciés de ceux-ci. Que l'on se souvienne de l'étudiant Koffi qui disait être satisfait d'un de leurs professeurs parce que celui-ci avait accepté de baisser la quantité de lecture ; pour cet étudiant, cela facilite leurs apprentissages. Que l'on se rappelle aussi la composition des membres d'équipes pour le travail coopératif. Si pour l'enseignant, ce type d'activités vise le développement de la compétence de coopération<sup>61</sup> pour de futurs professionnels, les étudiants de leur côté trouvent angoissant de se mettre dans la même équipe avec des étudiants dont on ne maîtrise pas le degré d'implication pour la conquête de la note.

---

<sup>61</sup> Il s'agit de la Compétence n° 9 du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école ».

Finalement, la bienveillance serait chez les étudiants l'ensemble des conditions qui permettent de réussir les cours sans exécuter une lourde charge de travail.

Au sens de la fabrique de l'évaluation, la bienveillance constitue une convention valorisée par les enseignants et les étudiants universitaires dans le processus de production de la note des étudiants. S'inscrivant dans le prisme d'une vision humaniste (Contu, 2017) du processus d'enseignement/apprentissage, la bienveillance sous-entend que les acteurs essaient de se ménager les uns les autres dans la conduite de leurs activités. D'ailleurs, lorsque l'on se réfère à l'étymologie, le terme renvoie au fait de faire preuve de bonne volonté. Dans le cas des rapports entre enseignants et étudiants universitaires, l'on peut faire valoir que cette convention renvoie au fait pour ces acteurs d'adopter des regards réciproques qui permettent de se ménager mutuellement. Comme je l'ai relevé précédemment, l'acteur étranger ou non suffisamment rompu aux normes du système éducatif québécois peut trouver la convention relative à la bienveillance suspecte. Avec un regard profane, l'on pourrait estimer que les programmes sont dilués dans la mesure où la bienveillance des enseignants peut être prise pour une baisse des attentes. Mais, tel que vu précédemment, même si les prescriptions officielles sont susceptibles d'influencer les perspectives des acteurs dans le sens d'une obéissance aux normes, il y aurait tout de même place à des ajustements mutuels entre les acteurs au regard des conventions qu'ils négocient en situation. La pression des étudiants pour réussir est telle que les enseignants sont souvent obligés de céder sur certains de leurs projets, pourvu que cela conduise à la bonne marche du cours. Parfois, les enseignants sont confrontés à des dilemmes éthiques, mais un certain pragmatisme les conduit à faire des concessions. Par exemple, au point de vue de la formation des équipes de travail, faut-il aider certains étudiants n'étant pas au fait des normes scolaires québécoises à s'intégrer afin de mieux apprendre ? Au risque de décourager les étudiants habitués à travailler ensemble depuis un certain temps. Ou faut-il fermer les yeux sur des situations où des étudiants issus d'autres environnements ethnoculturels ont des difficultés pour s'intégrer ? Un des étudiants issus de l'immigration relève justement comment il est difficile pour eux au début des cours de trouver une équipe dans laquelle s'intégrer (à la sous-section 3.2.1) tandis que cela semblait tout à fait facile pour les étudiants au fait des normes du système éducatif québécois. Pris dans ce dilemme cornélien entre soutenir tous les étudiants et ne pas contraindre certains à travailler dans des conditions qu'ils ne trouvent pas idoines, les enseignants acceptent plus souvent sous moult pressions, à l'image d'un Matheo, de bouger leurs lignes afin de satisfaire les étudiants.

La satisfaction de l'étudiant est donc en fait au cœur de la convention de bienveillance. Si les étudiants ne sont pas satisfaits, cela pourrait avoir des conséquences sur les rapports avec les enseignants. Par exemple, un enseignant peut se permettre de faire des innovations pédagogiques dans son cours, à condition que celles-ci ne viennent pas en ajouter à l'angoisse des étudiants. Si d'aventure, de telles innovations menacent l'objectif de réussite du cours ou du programme chez les étudiants, ces « francs-tireurs », comme le dirait Becker (2010), peuvent se retrouver sanctionnés par les étudiants lors de l'évaluation de leur enseignement. Cela a été attesté par l'enseignant Matheo qui avoue avoir obtenu de mauvaises évaluations de son enseignement de la part des étudiants qui se sont préalablement plaints auprès du directeur de département. Un autre enseignant (Gabriel), qui a proposé beaucoup d'évaluations à ses étudiants, révèle aussi l'influence de cette insatisfaction des étudiants sur l'évaluation de son enseignement.

### ***Responsabilité mutuelle***

Dans cette sous-section, j'analyse la responsabilité conjointe des enseignants universitaires et des étudiants, étant entendu que les deux groupes d'acteurs ont des attentes réciproques. La responsabilité des acteurs de la relation pédagogique est analysée ici sous l'angle de leur engagement mutuel. D'ailleurs, la sociologie interactionniste en général, et celle de Becker en particulier, souligne comment les individus, pour accorder leurs interprétations d'une situation et agir ensemble, doivent s'indiquer mutuellement les attentes et adopter chacun le point de vue de l'autre. Mais, que représente la responsabilité des étudiants aux yeux des enseignants universitaires ? Autrement dit, quelles sont leurs attentes vis-à-vis des étudiants ? Concomitamment, que recouvre concrètement cette convention pour les étudiants ? Quelles pourraient être ses conséquences au point de vue de la fabrique de l'évaluation ?

Habituellement, c'est à la faveur de la déclinaison du plan de cours qu'enseignants et étudiants universitaires ont leur premier véritable *round* de discussion. Le mot *round* n'est pas employé au hasard. Une autre métaphore sportive, utilisée surtout en boxe, mais aussi en diplomatie. Il ne faudrait pas voir ici seulement le sens étymologique d'assaut, de combat ou de boxe, mais aussi et surtout l'idée de rebondissement, de continuation, de renouvellement, etc. En diplomatie, il sous-entend un cycle de plusieurs situations de négociations en vue d'aboutir à une

entente, à un consensus ou à un compromis. Ce qui signifie que pour les étudiants et leurs enseignants, les jeux de négociation sont quasiment interminables. L'idée de rebondissement, de renouvellement ou de continuation, n'est pas sans rappeler ce que Strauss (1992) disait à propos de l'ordre négocié : « [...] les bases d'une action concertée doivent être continuellement reconstituées. » (p. 250). Si des négociations sont en train de s'achever, de nouvelles se font aussi quotidiennement. Cette lecture commentée du plan de cours constitue un véritable contrat normatif consignant les tâches des protagonistes. Le plan de cours est un document formel dans lequel l'enseignant consigne ce qu'il attend de ses étudiants. Plus précisément, il attend de ces derniers qu'ils s'engagent à apprendre et à faire les travaux demandés. La présentation du plan de cours à la première séance est en elle-même une convention entre les enseignants et les étudiants universitaires. Elle permet à l'enseignant de revenir sur les différentes étapes du processus d'enseignement/apprentissage (plan de déroulement des séances), de préciser ses attentes relatives aux travaux demandés et de rappeler les échéanciers et ses disponibilités en vue de répondre aux sollicitations des étudiants.

Dans la perspective des étudiants, la présentation du plan de cours est une occasion de découvrir plus en détail les exigences du cours. Le cours est-il très exigeant ? Quels efforts va-t-il me nécessiter de mobiliser en vue de le réussir ? L'enseignant y propose-t-il beaucoup de lecture ? Quelles sont les modalités d'évaluations ? En fait, les étudiants qui ont participé à cette étude ne sont vraiment intéressés que par les questions qui touchent directement à l'évaluation et aux efforts qu'ils doivent déployer pour réussir le cours. Comme je l'ai souligné à la sous-section 3.2.2, les observations des leçons et les discours des étudiants tendent à indiquer que seules les évaluations comptent aux yeux des étudiants. Les questions que ceux-ci vont poser, que ce soit au début, à la moitié ou à la fin du trimestre, le sont, la plupart du temps, dans la perspective de la performance en termes de notes pour le cours. Comme ils n'ont pas toutes les cartes en main au moment de la déclinaison du plan de cours pour apprécier précisément les efforts que nécessitera chaque travail évalué, les étudiants attendent de voir après quelques séances ce que cela leur demandera comme efforts pour interpeler l'enseignant. Si l'enseignant ne témoigne aucune empathie au sens des étudiants, ceux-ci en viennent à ne pas faire tous les travaux demandés, négligeant de ce fait ceux qui seraient de faible contribution dans la note finale. Ce que finalement les étudiants attendent de leurs enseignants, c'est que ceux-ci contribuent, par les actes

qu'ils posent, à les rapprocher un peu plus des réponses aux questions posées dans les évaluations.

Au sens de la fabrique de l'évaluation, l'entente mutuelle conclue après la lecture commentée du plan de cours conduit donc à supposer que chaque acteur prendra ses responsabilités dans ce qui est attendu de lui dans le contrat établi par le plan de cours. Mais, ce n'est pas toujours le cas – pour plusieurs raisons – et les acteurs vont user de stratégies de contournement afin d'interpréter cette responsabilité. Des ententes s'avèrent nécessaires à la suite du cours et, de toute façon, les compromis auxquels les acteurs aboutissent à l'issue de ces ententes sont loin d'être définitivement acquis. Comme le dirait Becker (2006), rien n'est promis à personne de manière définitive. Et, on a pu le voir dans le chapitre précédent, les négociations ne s'arrêtent jamais, elles sont déplacées par les acteurs sur d'autres aspects de leurs activités. Elles le seraient probablement au moment où la note finale dans le cours sera stabilisée par l'instance chargée de la formation des enseignants. Avant cela, chaque camp use de stratégies en vue d'amener l'autre à faire ce qu'il veut qu'il fasse. Par exemple, dans la sous-section 3.1.1, un des enseignants interrogés, Gabriel, confie comment il a pu amener ses étudiants à faire les lectures dans son cours, lorsqu'il a constaté que ceux-ci ne faisaient pas leurs lectures dans des cours qu'il avait donnés à des sessions précédentes : en reliant justement ces lectures aux travaux évalués faits en équipe. De sorte que l'étudiant qui ne fait pas ses lectures a plus à répondre de ses camarades que de l'enseignant-même. Les sanctions sont à un autre niveau, plus social avec les membres de la même équipe de travail qu'au niveau de l'enseignant qui a déchargé quelque part sa responsabilité sur lesdits membres du groupe.

Étant donné que les responsabilités des différents acteurs de la relation pédagogique sont consacrées par l'institution universitaire, notamment à travers les règlements pédagogiques, l'on s'attendrait à ce que leurs attentes mutuelles soient également liées au contenu de ces règlements. Cependant, comme il a été relevé dans le chapitre précédent, ces attentes ne sont pas forcément réinterprétées telles quelles par les enseignants universitaires et les étudiants. Lorsqu'ils ont été questionnés sur le rôle qu'ils se donnent dans le cadre des activités pédagogiques avec leurs étudiants, les enseignants universitaires participant à la présente recherche estiment important de soutenir les étudiants dans leurs apprentissages afin que la réussite soit au rendez-vous. Organisant dans ce sens les activités d'enseignement, ils attendent des étudiants que ceux-ci



s'investissent dans leurs apprentissages afin d'atteindre l'objectif commun de réussite universitaire, ainsi qu'ils le mentionnent lors du partage du plan de cours. Mais, ces derniers attendent plus de leurs enseignants, et la plupart du temps, leurs attentes sont liées à l'obtention de bonnes notes, celles-ci étant la principale récompense institutionnelle à briguer pour leur réussite dans le programme. Leurs attentes à l'endroit de ceux qui distribuent cette récompense se font suivant la façon dont les actions de l'enseignant affectent leurs propres chances de réussite. En fin de compte, les étudiants vont le plus souvent juger les enseignants, entre autres, en fonction de comment ceux-ci, par leurs actions (par exemple le fait de proposer des examens difficiles, de donner beaucoup de lectures, etc.), pourraient les empêcher d'obtenir des notes adéquates ou jugées « bonnes » pour passer au travers de leur programme.

### ***Compromis non compromettant (sans conséquence)***

Il existe une autre convention qui participe de la fabrique de l'évaluation : c'est le compromis non compromettant, c'est-à-dire une espèce de « sacrifice » qui permettrait de revoir à la baisse les attentes personnelles en termes de réussite (pour les étudiants) ou d'exigences (pour les enseignants). Mais, qu'est-ce qu'un compromis non compromettant du point de vue des enseignants ? Qu'est-ce que ce terme recouvre concrètement pour les étudiants ? Quelles pourraient être ses conséquences au point de vue de la fabrique de l'évaluation ? Dans la présente sous-section, il s'agit plus précisément d'analyser comment les acteurs de la relation pédagogique voient leur engagement au départ du cours évoluer au fur et à mesure du déroulement de leurs interactions. Pour ce faire, un petit détour théorique sur le concept d'engagement s'impose, un concept emprunté à Becker.

Selon Becker (2006), le concept d'engagement est souvent utilisé par les sociologues quand ils essaient de rendre compte du fait que les acteurs s'engagent dans des lignes d'actions cohérentes. Très utilisé dans les études sur les carrières professionnelles, le concept s'inscrit dans une période temporelle ; pour autant, lorsque l'on parle de ligne d'action cohérente, cela impliquerait plus que cela, car bien souvent des combinaisons d'activités très différentes sont qualifiées de cohérentes. Becker souligne qu'un acteur peut se trouver devant divers parcours possibles, tous autant recommandables, mais choisir celui qui est le plus à même de servir ses

buts. Autrement dit, une personne demeurant dans la même profession peut s'engager dans beaucoup d'activités différentes au cours de sa carrière. Pour lui, les explications des comportements cohérents des êtres humains qui sont parfois importées de la psychologie ou de la psychanalyse attribuent la cohérence des comportements à la stabilité de la structure des besoins personnels. Elles postuleraient que les acteurs ont des besoins stables et agissent de manière cohérente afin de maximiser leur satisfaction personnelle.

Dans cette sous-section, je fais une transposition prudente de son concept à la situation des enseignants et des étudiants universitaires dans leur activité conjointe, en ce sens que comme je l'avais déjà souligné plus haut relativement à la transparence, au fil de cette activité conjointe, ces deux groupes d'acteurs vont voir leurs perspectives évoluer. Comme le soulignent Becker et Pessin (2006), les trajectoires personnelles, en affrontant des situations collectives, connaissent des étapes et à chacune d'elles, les acteurs sont confrontés à des choix. Dans l'affaire qui nous concerne, il semble que les enseignants et les étudiants universitaires voient leur engagement de départ, c'est-à-dire leurs choix initiaux, se modifier au travers de leurs interactions. Au fur et à mesure que se déroulent leurs négociations, ils essaient de soupeser ce qu'il y a à perdre ou à maintenir par rapport à leur projet de départ.

Du point de vue des enseignants, il n'y a aucun mal à faire des compromis, tant que cela peut soutenir les apprentissages des étudiants. Le compromis, et non la compromission, va consister, comme on l'a vu au chapitre précédent, à diminuer la quantité de travail, à ajuster le nombre d'évaluations dans le cours, à fermer souvent les yeux sur la formation par affinité des équipes, ou encore à rééquilibrer les pourcentages des barèmes, etc. Ainsi, des enseignants acceptent le compromis de diminuer la quantité de textes à lire ou de réajuster le nombre d'évaluations dans leur cours, parce qu'en fin de compte, ils estiment comprendre leurs étudiants (tel que l'a relevé l'étudiant Koffi) ; et vraisemblablement, cette diminution, pour eux, ne dilue pas leur cours. Bien au contraire, cela permet de rassurer plus les étudiants qui ont besoin d'évacuer toute l'angoisse liée aux évaluations, de les mettre dans des conditions optimales d'apprentissage. De même, en est-il de la formation des équipes ; certains enseignants, sans s'immiscer complètement dans la composition des membres des équipes, vont quand même veiller à garder le contrôle du nombre de membres dans ces équipes, ce qui permet à tous de trouver apparemment un juste milieu sur lequel s'entendre.

Pour les étudiants, ce projet de départ était surtout axé sur l'obtention de notes d'excellence, bref, des notes avoisinant les A comme on le dit. Ces perspectives semblent contraintes par la charge de travail et surtout le nombre d'évaluations à valider dans le cours. De plus, il y a des contraintes d'ordre systémique en lien avec l'attribution des bourses qui fait que seuls les étudiants ayant des notes excellentes peuvent prétendre à des bourses. Ainsi qu'il a été relevé dans la présentation des résultats, plusieurs étudiants se présentent aux enseignants pour réclamer des points parce qu'ils comptent s'inscrire dans un programme de maîtrise. Pour ces étudiants, il n'est pas question de se contenter de bonnes notes, il faut obtenir des notes excellentes, étant donné la forte concurrence liée aux bourses. De fait, la compétition pour les bourses en général, et en particulier les bourses octroyées par les grands organismes subventionnaires (tels que le FRQSC<sup>62</sup> ou le CRSH<sup>63</sup>), est très serrée, et il est parfois nécessaire d'avoir un dossier universitaire proche de la perfection. D'où, le fait que certains étudiants sont obnubilés par cette quête d'excellentes notes. On l'a vu dans le chapitre précédent avec le cas de cette étudiante qui s'est présentée à l'enseignant Matheo pour réclamer d'excellentes notes sous prétexte qu'elle comptait s'inscrire au deuxième cycle, et concourir pour l'obtention de bourses (cf. sous-section 3.3.2).

Dans le sens de la fabrique de l'évaluation, quelles conséquences peut-on tirer ? C'est que de façon générale, la perspective négociée de l'évaluation amène les enseignants et les étudiants universitaires à revoir leurs priorités à la baisse et à s'engager dans ce qui peut ajuster les modalités de réalisation de l'évaluation. Les étudiants qui partent au début du cours avec l'objectif d'obtenir d'excellentes notes vont baisser leurs priorités. Cela ne signifie pas que la note n'aura plus d'importance pour eux. Au contraire, c'est ce pourquoi on recherchait ces excellentes notes qui change. Autrement dit, à un moment donné du trimestre, et dans le but de mieux répartir leurs efforts face à la grande charge de travail, les étudiants vont relativiser le poids de la note par rapport à ce qu'ils considèrent être la réussite du cours. On en vient à rechercher la moyenne nécessaire pour passer le cours, ainsi que le témoignent les étudiants Tristan et Zachary dans la section 3.3. Comme le disent Becker et ses collègues (2003) dans l'introduction de leur ouvrage, « *The range has been compressed, but the emphasis persists* » (p.

---

<sup>62</sup> Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

<sup>63</sup> Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

xiii). Ainsi, les étudiants font des compromis qui ne mettent pas en danger leur réussite (sacrifice du pourcentage le moins important) ; ils peuvent se permettre de manquer des cours, ou une ou deux évaluations à petits pourcentages, sachant que cela n'affecterait pas leur réussite de la session. Tel que je l'ai relevé plus haut, c'est comme si les acteurs soupesaient la situation. Il y aurait une sorte d'évaluation anticipative sur les conséquences au point de vue de la réussite du cours ; on évalue ce qu'on abandonne ; on revoit ses priorités à la baisse ; on sélectionne les évaluations en fonction des pourcentages et de leurs conséquences sur la réussite.

Pendant ce temps, les enseignants s'exercent aussi à des compromis qui ne mettent pas en péril les exigences de l'évaluation et du cours (la réduction de la quantité de lectures, du nombre de travaux à rendre, le recours à des travaux d'équipe, le recours à des auxiliaires d'enseignement, etc.). L'institution universitaire, à travers les règlements pédagogiques, met en exergue le fait de soutenir les apprentissages des étudiants, sans pour autant baisser les attentes. C'est une convention que les enseignants et les étudiants prennent en considération, mais elle se recrée au fil de leurs interactions<sup>64</sup>; les différentes négociations qui indexent les conventions conduisent à faire justement des compromis tels que la réduction de la quantité de textes à lire ou le nombre de travaux évalués à rendre. De fait, on peut se permettre de diminuer le nombre d'évaluations dans le cours ou de lectures sans diluer son cours. En bout de ligne, il convient de retenir ici qu'une visée pragmatique ou utilitariste, celle des étudiants, s'oppose à une visée pédagogique, celle des enseignants, quoique ces derniers aussi ne manquent pas parfois d'être pragmatiques au regard de la charge de travail imposée par les effectifs étudiants (recours à des travaux d'équipe ou à des auxiliaires d'enseignement pour gagner en temps de correction, etc.).

### ***Cohérence dans l'organisation de l'évaluation***

Il existe une autre convention qui participe de la fabrique de l'évaluation : elle concerne la cohérence dans la quantité des travaux demandés aux étudiants en lien avec l'évaluation, c'est-à-

---

<sup>64</sup> Dans une perspective similaire à celle de Becker, Morrissette (2010) parle de cet « art du compromis » dans sa recherche sur les manières de faire l'évaluation formative des apprentissages d'enseignantes du primaire (Québec). Pour cette chercheuse, les pratiques d'évaluation desdites enseignantes seraient tributaires de certains « accords pragmatiques » qui illustrent non seulement une remise en forme des orientations ministérielles, mais aussi la manière dont l'évaluation se négocie sur le terrain.

dire l'ajustement du nombre de travaux par rapport à la pondération du cours. On l'a vu au chapitre précédent (section 3.1.2), l'ombre de l'évaluation semble en arrière-plan des interactions autour des activités qui structurent l'enseignement en milieu universitaire. Mais, que faut-il entendre par cohérence dans l'organisation de l'évaluation chez l'enseignant ? Qu'en est-il chez les étudiants ? Quelles conséquences au point de vue de la fabrique de l'évaluation ?

Dans la perspective des enseignants, l'on peut lire la cohérence dans l'organisation de l'évaluation en lien aussi avec la réforme des programmes intervenue dernièrement dans leur faculté. Cette réforme a notamment modifié le poids de certains cours. Pour autant, le nombre de travaux évalués dans les cours n'a pas souvent été ajusté au nombre de crédits affectés à chacun de ces cours. Ainsi, comme on l'a vu à la section 3.1.2, certains cours d'un crédit proposent à peu près la même charge de travail que des cours de 3 crédits. Mais les prescriptions en matière d'évaluation n'ont pas forcément changé en ce qui concerne ces cours modifiés, ce qui conduit souvent les enseignants à faire ce que le sociologue Perrenoud (1998) appelle une « transposition pragmatique », dans le cadre des pratiques évaluatives des enseignants de l'enseignement obligatoire. En tant que professionnels bénéficiant d'une marge de manœuvre pour agir et réfléchir sur cet agir, les enseignants universitaires aussi s'approprient et transposent en contexte les éléments de la réforme liés au poids des cours. L'on se rappelle que l'enseignant Matheo a expliqué comment lui et son équipe en sont arrivés à réduire le nombre d'évaluations dans le plan de cours cadre afin de faciliter la tâche des enseignants qui s'en serviraient ultérieurement (section 3.1.2). C'est dire donc que les enseignants universitaires qui ont été interviewés dans la présente étude, tout en prenant acte de ces changements intervenus dans les programmes, composent parfois avec des plans de cours cadre qui sont demeurés les mêmes en dépit du changement de la pondération du cours. Ce serait donc en fonction des contraintes et des ressources de la pratique qu'ils engagent des négociations avec les étudiants qui se plaignent également de ces nombreuses évaluations.

Chez les étudiants, l'enjeu réside dans les efforts à déployer pour réussir ces travaux évalués. De fait, la quantité de travaux évalués est un véritable casse-tête pour les étudiants qui estiment que cela peut influencer négativement leur succès. Plus il y a d'évaluations, plus cela nécessite que l'on répartisse les efforts sur plusieurs activités, ce qui pourrait constituer, aux yeux des étudiants, un véritable obstacle à leur succès universitaire. Plusieurs enseignants qui

n'ajustent pas les évaluations au poids du cours constatent souvent que les étudiants s'en plaignent, surtout lorsque vient le moment d'exercer leur droit d'évaluer l'enseignement de cet enseignant. C'est une occasion particulière pour remettre en question toutes ces évaluations proposées dans un seul cours. C'est pourquoi, certains étudiants vont privilégier dans leurs apprentissages ce qui compte seulement pour les évaluations. L'on ne s'intéresse plus à ce qui pourrait vraiment consolider les apprentissages, mais à ce qui peut être demandé aux tests par les enseignants.

Au sens de la fabrique de l'évaluation, l'on remarque que malgré la réforme des programmes intervenue dans cette faculté, les apprentissages semblent largement subordonnés aux évaluations, en ce sens que la réussite universitaire est synonyme d'obtention de bonnes notes. Tous les efforts fournis par les uns et les autres visent à justifier les notes obtenues. L'enseignement est conduit de telle sorte qu'à la fin il y ait peu ou pas du tout d'échec. De même, les étudiants apprennent de façon que les notes obtenues soient adéquates pour réussir à passer le cours. Il s'en suivrait ici le développement d'une culture du *Teach to the test* et du *Learn for the test*, en ce sens que ce qui semble important pour les enseignants et les étudiants dans l'urgence<sup>65</sup>, c'est d'atteindre ces notes permettant de réussir le cours.

En clair, toutes les activités pédagogiques susceptibles d'empêcher la réussite du trimestre ou de bonifier sa moyenne de passage sont de fait mises entre parenthèses, voire désertées au profit de celles qui peuvent contribuer à la réussite du programme. Pour paraphraser Becker et ses collègues (2003) parlant des étudiants de médecine, lorsque les actions nécessitées par la poursuite des notes entrent en conflit avec d'autres intérêts, ceux-ci doivent être sacrifiés. Les étudiants dont il est question ici sont dans un programme professionnel, ce qui sous-entend de nombreuses contraintes liées à sa réussite. Obligés de prendre plusieurs cours par trimestre afin de terminer le programme dans les délais impartis par les règlements pédagogiques (habituellement, le bac en enseignement se fait en quatre ans), les étudiants sont du même coup assujettis à plusieurs examens. Comme le soulignent Becker et ses collègues (1961), les étudiants de médecine ont développé des pratiques culturelles spécifiques pour résoudre les problèmes créés par la charge de travail imposée par la faculté. Il semble qu'il en soit presque de même pour

---

<sup>65</sup> L'urgence est à comprendre ici dans le sens des pressions de temps que les étudiants disent subir surtout dans le cas des cours intensifs ou des cours d'un crédit.

les étudiants étudiés dans la présente recherche. Comme il a été souligné à travers le témoignage de l'enseignant Matheo, la charge de travail est telle que les étudiants n'hésitent pas à sacrifier certaines activités pédagogiques afin de se ménager. Très souvent, dans les cours où les enseignants proposent beaucoup d'activités, les étudiants « sanctionnent » ces enseignants lorsque vient l'évaluation du cours.

En fin de compte, on peut affirmer que c'est au gré des négociations et des réinterprétations des conventions que les enseignants et les étudiants universitaires s'entendent dans l'organisation des évaluations. Si au départ les enseignants proposent des évaluations à même d'aider les étudiants à développer les compétences nécessaires à l'exercice de leur futur métier, force est de constater que sous la pression des étudiants, plusieurs d'entre eux en viennent à s'aligner sur la perspective de leurs étudiants, c'est-à-dire orienter les apprentissages vers les évaluations, vers les notes. Des évaluations (ou des enseignants) que les étudiants jugent en fonction de leur pouvoir à contrarier leur plan d'obtenir de bonnes notes.

### ***Rétroactions***

Une autre convention qui participe de la fabrique de l'évaluation, ce sont les rétroactions. Si l'on part du principe que l'objectif de la rétroaction est d'améliorer une situation pédagogique (enseignement, apprentissage, évaluation), il ne peut y avoir de processus d'enseignement-apprentissage sans rétroaction. La rétroaction peut être considérée comme tout retour fait par les acteurs de la relation pédagogique, à la suite d'une activité pédagogique (enseignement, apprentissage, évaluation), sous forme souvent de questions émanant de ces derniers dans le but de se faire une compréhension d'ensemble des activités pédagogiques en cours. Elle se libelle donc sous forme d'un commentaire écrit ou oral fait dans l'intention justement de réguler une prestation d'enseignement ou d'apprentissage. Vu sous cet angle, qu'est-ce que les enseignants considèrent comme essentiel dans les rétroactions ? Qu'en pensent les étudiants ? Quelles sont les conséquences au sens de la fabrique de l'évaluation ?

Pour les enseignants, la rétroaction est valorisée, en tant qu'ensemble de techniques mises en œuvre dans le processus d'enseignement-apprentissage en vue d'améliorer la qualité des apprentissages et de l'enseignement. De même, ils sont très satisfaits lorsque, par le biais de

l'évaluation de leur enseignement, les étudiants leur fournissent une rétroaction relativement à la qualité de leur enseignement. Un auteur comme Rodet (2000) assigne à la rétroaction trois fonctions : d'abord, elle viendrait en réponse à un travail de l'apprenant, l'enseignant se chargeant de proposer une correction commentée ; ensuite, la rétroaction exprimerait un jugement de valeur raisonné et argumenté ; enfin, elle vise à permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et à lui indiquer comment y parvenir. Loin d'être un simple *feedback*, la rétroaction serait, chez Boekaerts (2002), un retour commenté ou une forme de remédiation qui vise un ajustement de la part de l'apprenant par rapport à une tâche ou à un but. Elle est donc très importante dans le processus de régulation à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. Or, cela ne semble pas être ce qui intéresse le plus les étudiants dans les processus d'évaluation. L'on se rappelle qu'un enseignant comme Anton se plaignait du fait que les rétroactions qu'il faisait semblaient ignorées des étudiants, ceux-ci ne se préoccupant que de la note placée sur leur production (voir section 3.3.2).

Du côté des étudiants, l'attitude est plutôt ambivalente. Les rétroactions émanant des enseignants universitaires sont surtout accueillies selon les buts immédiats qu'elles peuvent servir. En l'occurrence, si les rétroactions peuvent contribuer à améliorer la note à la prochaine évaluation, elles seront consultées par les étudiants. Par exemple, plusieurs étudiants (voir notamment Zachary et Tristan au 3.3.2) n'accordent de l'importance aux rétroactions des enseignants que si celles-ci permettent d'améliorer la performance à l'occasion de la prochaine évaluation. En fait, si les rétroactions peuvent donner accès aux codes de l'examen, les étudiants y accorderont plus d'attention. En outre, les étudiants vont souvent solliciter ces rétroactions dans une perspective de prévalidation de leurs réponses en vue du prochain travail à rendre, mais pas spécialement en vue de consolider leurs apprentissages.

Qu'est-ce que cela peut bien signifier dans le sens de cette fabrique et quelles conséquences peut-on en tirer ? Alors qu'on se serait attendu à ce que les rétroactions soient prisées du fait qu'elles contribuent à la régulation des apprentissages, seule l'obtention de la bonne note en bout de ligne compte chez plusieurs des étudiants. La même note qui autorise l'étudiant à rester dans le système universitaire ou à réussir sa diplomation. Elle apparaît, ainsi que le fait valoir Becker (1986), comme un outil administratif qui détourne les étudiants de tout apprentissage réel.



## ***Réussite universitaire***

La réussite universitaire est une convention transversale dans la fabrique de l'évaluation. J'ai précédemment mis en relief (cf. section 1.1.2) qu'après le mouvement de démocratisation qui a consacré l'accès quantitatif de tous à l'enseignement supérieur, l'on est passé de la lutte contre l'échec à la promotion de la réussite ou de la persévérance dans les études. La réussite universitaire constitue de fait, comme l'aurait dit Strauss (1992), le ciment symbolique qui lie les enseignants universitaires et les étudiants. Dans cette veine, qu'est-ce que les enseignants prennent en compte dans la réussite universitaire ? Qu'est-ce que les étudiants considèrent comme participant de la réussite universitaire ? Comment les représentations des acteurs concernant la réussite façonnent-elles la fabrique de l'évaluation ?

Dans la perspective des enseignants, il semble que la note n'est pas la préoccupation première, du moins en tout cas pas au départ. Ils ont une vision pédagogique de la réussite, davantage rattachée aux compétences professionnelles à développer, même si finalement, ils sont tenus de donner des notes pour la validation de ces compétences, en termes de réussite ou d'échec. Par exemple, plusieurs enseignants soulignent dans leurs propos que l'objectif des travaux en équipe, c'est de favoriser la coopération entre les étudiants, en cohérence avec la compétence 9 du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001). Cette compétence implique de coopérer avec divers autres partenaires scolaires, l'équipe-école, les parents, les élèves, entre autres, en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs. Cependant, bien qu'ils aient des intentions louables au sens de la formation, ils rencontrent les résistances des étudiants qui n'hésitent pas, à leur tour, à sanctionner le manque d'alignement des enseignants sur leur vision de la réussite, soit l'équation *Réussir = obtenir des notes*. Par exemple, on l'a déjà mentionné, deux des enseignants participant à la présente recherche affirment avoir déjà eu de mauvais résultats lors de l'évaluation de leur enseignement, parce qu'ils ne s'étaient pas ajustés aux revendications des étudiants.

Dans la perspective des étudiants, les notes semblent occuper la place privilégiée dans les revendications qu'ils présentent aux enseignants face à certaines situations de travail. Le souhait de la bonne note peut conduire les étudiants à adopter des stratégies de résistance face à certaines décisions pédagogiques prises par les enseignants universitaires. Par exemple, la formation des équipes en elle-même révèle que les enjeux liés à la note sont si forts chez les étudiants que ceux-

ci vont souvent rejeter toute forme d'immixtion de l'enseignant dans la composition des membres de l'équipe. On a vu par exemple de l'enseignant Matheo appelé à gérer une situation dramatique lorsque l'une de ses étudiantes s'est présentée à lui en pleurant parce qu'elle n'était pas convaincue d'obtenir d'excellentes notes avec l'équipe dans laquelle elle avait été placée. On a aussi vu cette autre étudiante du cours de l'enseignante Nadia qui a carrément rejeté la configuration de son équipe proposée par son enseignante. Ayant déjà travaillé avec son équipe dans un autre cours, et n'ayant pas obtenu de bonnes notes, à cause de leur manque d'engagement, cette étudiante craignait pour sa réussite dans le cours. Ces exemples viennent montrer que la représentation de la réussite chez les étudiants est corrélée à l'obtention de la bonne note. Pour les étudiants, c'est par la note que se construit le sens de l'évaluation. L'on pourrait penser que les étudiants sanctionnent les enseignants qui ne s'inscrivent pas dans la perspective de favoriser la réussite au sens où ils l'entendent, c'est-à-dire leur permettre d'obtenir de bonnes notes.

Au sens de la fabrique de l'évaluation, les négociations autour des notes en lien avec la réussite scolaire montrent l'importance de cette convention dans la fabrique de l'évaluation. On a vu que pour que le cours se déroule convenablement, il est nécessaire qu'un compromis soit trouvé entre les demandes des étudiants et les attentes de l'enseignant. À plusieurs reprises, les enseignants ont accepté de s'aligner sur les doléances des étudiants, surtout lorsque ces derniers mettaient de l'avant la note. On comprend ici que cette convention de la bonne note est une composante essentielle de la fabrique de l'évaluation, négociée entre les enseignants et les étudiants. Cette convention négociée ferait penser à Becker et ses collègues (2003) qui affirment, dans la recherche consacrée aux étudiants de la faculté de médecine de l'Université du Kansas, que les notes constituent la récompense universitaire majeure, et de ce fait, la réussite consiste en l'obtention d'une « bonne » moyenne générale. C'est *The Grade Point Average Perspective* qui détermine si l'étudiant a réussi ou s'il a échoué. Vu sous cet angle, la réussite universitaire, soutiennent ces auteurs, peut être mesurée par les récompenses institutionnelles formelles que l'on gagne, c'est-à-dire par les notes<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Pour Perrenoud (2002), la réussite scolaire est associée à la performance scolaire ; réussissent donc les étudiants qui satisfont à ces normes d'excellence et progressent dans le cursus. Les résultats scolaires (notes) et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études) sont des indicateurs de réussite

### 4.3 Synthèse générale. Vers une culture coconstituée du *testing*

Les éclairages théoriques inspirés de l'ordre négocié (Strauss, 1992) et de l'action collective (Becker, 2010, 2004, 1985) ont permis d'analyser, dans le présent chapitre, comment les enseignants universitaires et les étudiants fabriquent l'évaluation dans le cadre de la négociation de leurs activités pédagogiques. En effet, tout au long de la présente analyse, la fabrique de l'évaluation est présentée comme une activité collective, négociée, c'est-à-dire comme un ensemble d'actions constituées par l'ajustement mutuel des lignes de conduite des enseignants et des étudiants, bref, par la coordination de leurs activités. La situation qui conduit les acteurs de la relation pédagogique à accorder tant d'importance à la note réside dans le fait que celle-ci reste la principale récompense institutionnelle qui consacre la réussite ou l'échec universitaire. Dans cette perspective, on peut comprendre la résistance collective des étudiants aux demandes et exigences universitaires et intellectuelles que les professeurs font porter sur eux. C'est cette situation d'ordre institutionnel qui conduit quelque part aux négociations et à la recherche du compromis dont on a fait mention plus haut. L'omniprésence de la note indique à l'étudiant ce qui est essentiel et ce qui est accessoire, mais les étudiants ne dépensent pas leurs efforts pour apprendre, seulement pour obtenir de bonnes notes ou éviter des mauvaises. La fabrique de l'évaluation révèle également que la note en tant que principale récompense institutionnelle conduit à une culture coconstituée du *testing* par les étudiants et les enseignants universitaires. En ce sens, il est raisonnable d'affirmer que la note, et plus généralement la réussite universitaire, est plus qu'une affaire individuelle telle qu'elle est souvent présentée dans la plupart des recherches sur la réussite en contexte universitaire. Ce serait plutôt un construit social à la faveur des négociations entre enseignants et étudiants, lesquelles négociations sont rendues possibles par les éléments du contexte institutionnel que nous avons soulevés plus haut.

---

scolaires. C'est ainsi que la réussite et l'échec se trouvent souvent au centre de l'organisation scolaire et de son dispositif pédagogique. Deniger et ses collègues (2004) soulignent que la réussite scolaire signifie l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, l'obtention d'un diplôme ou l'intégration sur le marché du travail.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif général de la présente thèse était de comprendre l'influence de leurs évaluations mutuelles dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires au premier cycle, et ce dans un contexte de transformations des missions de l'université induites par la massification et l'alignement sur de nouveaux modes de gestion imposés par la Nouvelle gestion publique. J'y ai retenu spécifiquement une perspective resocialisante de l'évaluation, c'est-à-dire que j'y ai privilégié les interactions entre les protagonistes de la relation pédagogique comme cadre de négociation de l'évaluation. Dans cette veine, la thèse a permis, par le biais d'une recherche qualitative, de souligner la dimension transversale de l'évaluation dans l'exercice des activités pédagogiques quotidiennes et de documenter trois pôles de la négociation en lien avec l'évaluation dans l'exercice de ces activités pédagogiques conjointes. Ainsi, il a été largement décrit dans la thèse que les négociations entre les acteurs de la relation pédagogique se font au travers de :

- la diminution ou l'allègement de la charge de travail par une réduction de la quantité de lectures et par une régulation du nombre de travaux évalués;
- l'assouplissement des modalités de réalisation des travaux évalués par une organisation des travaux évalués (en équipe ou en individuel), une entente autour des consignes d'évaluation et une gestion des délais de remise des travaux évalués;
- l'ajustement de l'appréciation globale de la production évaluée des étudiants par un équilibrage des pourcentages alloués aux travaux évalués et une régulation des réclamations autour de l'évaluation.

L'interprétation des résultats faite à travers le deuxième registre d'analyse a permis de documenter le processus de fabrique de l'évaluation, c'est-à-dire de souligner comment enseignants universitaires et étudiants, malgré les normes et les contraintes institutionnelles, reconstruisent celles-ci en vue de mener leurs activités collectives. De même, ce deuxième registre a mis en exergue sept conventions valorisées par les étudiants et les enseignants universitaires dans cette fabrique de l'évaluation, à savoir la transparence, la bienveillance, la responsabilité mutuelle, le compromis non compromettant, la cohérence dans l'organisation de

l'évaluation, les rétroactions et la réussite universitaire.

Dans la présente conclusion générale, je reviens avant tout sur la construction de la thèse, depuis le cadre contextuel de l'étude jusqu'aux résultats et à leur interprétation, en passant par le cadre théorique et la méthodologie de recherche. Ensuite, je propose les principaux apports de la thèse dans plusieurs domaines, notamment celui de l'évaluation, dans le domaine théorique et dans celui de la pédagogie universitaire. Puis, je reviens sur les difficultés rencontrées au cours de la démarche d'investigation et les limites. Enfin, quelques pistes de recherche relativement au travail réalisé viennent clore cette conclusion.

### **C1 - Retour sur la construction de la thèse**

Dans le premier chapitre, j'ai proposé un cadre contextuel et un cadre théorique qui ont permis de situer la pertinence sociale et scientifique de la présente thèse. Dans un premier temps, le cadre contextuel, par le biais d'un regard sociohistorique, a permis d'analyser les mutations intervenues depuis quelques décennies dans les universités occidentales en général, et québécoises en particulier. Ces mutations, comme je l'ai fait valoir, ont été induites par plusieurs phénomènes dont les plus emblématiques et les plus récentes sont essentiellement la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur. D'abord, à travers la massification, il a été largement relevé que le visage de l'université a changé. De fait, la croissance exponentielle et l'hétérogénéité de leurs populations étudiantes ont induit des répercussions sur le fonctionnement des universités en général et, plus spécifiquement, sur les relations entre les acteurs du système universitaire. Ces répercussions portent, entre autres, sur le rapport que les étudiants entretiennent avec leurs études, sur l'adaptation de l'université à cette hétérogénéité, sur les conditions de travail des enseignants universitaires, sur les curriculums, sur les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires, etc. Des pouvoirs conférés dorénavant par l'institution aux étudiants permettent à ceux-ci de participer à la gestion des universités. Ensuite, la rationalisation de l'enseignement supérieur va conduire les universités à adopter des mesures de gestion axée sur les résultats et une reddition des comptes, bref une mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité, une multiplication des formes de financement et d'évaluation, etc. Cette importation de modes de fonctionnement inspirés de l'entreprise privée et imposée par la Nouvelle gestion publique est censée conduire les universités à l'efficacité et à

l'efficience. Dans cette perspective, l'évaluation est mobilisée en tant que pièce centrale du dispositif de recherche de la qualité. Telles sont essentiellement les raisons en lien avec la massification et la rationalisation qui amènent à analyser les relations entre les étudiants et les enseignants universitaires au travers de leurs évaluations mutuelles, d'où la pertinence sociale de cette thèse. Sachant que mon hypothèse de départ est que leurs évaluations mutuelles ont une certaine influence sur les relations entre étudiants et enseignants universitaires, du fait des enjeux que ces évaluations charrient, j'ai proposé, dans un deuxième temps, un portrait de la recherche sur les évaluations (évaluation des apprentissages et évaluation des enseignements) en contexte universitaire. Plus spécialement, j'ai mis en exergue que ces recherches étaient axées sur quatre tendances principales qui les caractérisent. Plus souvent normatives et prescriptives, ces recherches ont plus examiné la problématique des évaluations en contexte universitaire sous l'angle principalement des effets de celles-ci sur la réussite universitaire des étudiants ou le développement professionnel des enseignants universitaires, ou encore sous l'angle de l'amélioration de la qualité des systèmes universitaires. Elles réduisent, on l'a relevé, la complexité des enjeux des évaluations à ce qui est mesurable, classable, comptable (Droz, 2004), et occultent les processus sociaux, les ajustements et autres compromis développés par les protagonistes de la relation pédagogique (étudiants et enseignants universitaires) en vue de s'accorder sur leurs évaluations. Toutes choses qui ont permis de justifier l'adoption d'une perspective resocialisante (Morrissette, 2009) de l'évaluation dans ma thèse ; d'où également la pertinence scientifique de celle-ci. Dans cette optique, j'ai élaboré, dans un deuxième temps, un cadre théorique puisant à la Tradition sociologique de Chicago une théorie de l'interaction croisant la perspective straussienne de l'ordre négocié (niveau macro) et celle beckerienne de convention (niveau micro). En m'adossant à la perspective straussienne, j'ai mobilisé un paradigme de la négociation pour décrire les « arrangements » ou « pactes » plus ou moins tacites qui se nouent dans le cadre des négociations que les évaluations mettent en œuvre. L'approche de Strauss (1992) en termes d'ordre négocié a permis d'appréhender l'influence du contexte structurel (massification et rationalisation de l'enseignement supérieur) qui pèse sur les acteurs ainsi que les stratégies que ces derniers déploient pour y faire face. Par ailleurs, l'approche beckerienne de l'interaction a été féconde pour analyser les relations entre étudiants et enseignants universitaires sous l'angle de la coordination de leurs activités, permise par le partage de symboles mutuellement compréhensibles. En l'espèce, ma thèse a souligné que dans le cadre

de la négociation de leurs évaluations mutuelles, les étudiants et les enseignants arrivaient à des arrangements rendus possibles à la faveur de conventions tacites (Becker, 2010) entre les enseignants universitaires et les étudiants que l'on pourrait juger incontournables. En fin de compte, sous cet angle complémentaire, les travaux de Strauss et de Becker par leur potentiel théorique, ont contribué à éclairer la fabrique de l'évaluation entre les étudiants et les enseignants universitaires au premier cycle (cf. **C2** J'y reviens dans les apports de cette thèse sur le plan théorique et méthodologie). Il a fallu donc appréhender cette fabrique de l'évaluation, non pas en termes de produits, de résultats, mais en termes de processus, de ce qui est en train de se faire.

Pour analyser la fabrique de l'évaluation, j'ai élaboré, dans le deuxième chapitre, un scénario d'enquête suivant une approche compréhensive qui cherche, non pas à porter un jugement de valeur sur les activités des étudiants et des enseignants universitaires, mais plutôt à les comprendre dans leur contexte de réalisation. Les observations de cours ont permis d'appréhender les interactions non seulement entre l'enseignant et les étudiants en situation de cours, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes dans les salles de classes et, parfois, hors classe. Quant aux entretiens, ils ont été un levier méthodologique pertinent pour analyser l'expérience personnelle des participants, à savoir leurs points de vue croisés sur les manières de coordonner leurs activités (chapitre 3). Cette combinaison des observations et des entretiens a fait émerger trois (03) pôles d'activités pédagogiques traversés en continu par les processus de négociation. Par la suite, j'ai décrit comment se négocie l'évaluation, afin de cerner les stratégies de négociation et les conséquences de celle-ci sur les acteurs (chapitre 3). Dans le chapitre 4, j'ai poussé l'analyse en procédant à une analyse des conventions sous-jacentes à la fabrique de l'évaluation. Cela m'a conduit à dégager sept (07) conventions sous les conditions desquelles étudiants et enseignants universitaires s'entendent pour négocier.

## **C2 - Difficultés rencontrées et limites**

Je l'ai annoncé, ma thèse a mobilisé différentes stratégies de cueillette de données. La richesse et la densité des données recueillies confirment la pertinence de conduire une recherche doctorale avec un outillage méthodologique diversifié. Il favorise une meilleure triangulation. Néanmoins, ce choix comporte quelques défis et difficultés qui se sont révélés comme sources d'apprentissage dans le parcours doctoral.

Sur le plan des défis, il convient de souligner ce qui suit :

1. La diversité des acteurs à interviewer (étudiants et enseignants universitaires) et la disparité de leur pouvoir symbolique dans l'institution rendaient difficile les premiers choix méthodologiques qui étaient de les convier à un entretien collectif. Ces obstacles m'ont emmené à redoubler d'ingéniosité pour penser autrement ma démarche de cueillette de données. Par exemple, le processus d'analyse continu et l'ajustement des canevas d'entretien en fonction de ce que les acteurs de l'entretien précédent avançaient comme levier méthodologique pour faire dialoguer les acteurs à distance.

2. Les calendriers chargés des étudiants (la plupart étaient inscrits à plusieurs cours et certains devaient allier études et travail) restreignaient les chances de les avoir tous en entretiens collectifs, conformément aux prévisions de départ. Donc, il a fallu les rassembler pendant les pauses intermédiaires entre deux cours pour réaliser un entretien collectif. Également, cela a nécessité de ma part une disponibilité en tout temps et en tout lieu convenant aux étudiants pour avoir la chance de tenir le nombre d'entretiens souhaités, et parfois pour épuiser un sujet abordé.

Sur le plan des limites, il convient de souligner ce qui suit :

1. Les résultats de cette thèse doivent être considérés avec précaution. En effet, ma recherche a porté sur les enseignants d'une seule faculté et ses étudiants, notamment une faculté d'éducation dans laquelle est dispensée une formation professionnelle. Un changement de faculté – par exemple une faculté de médecine ou de génie mécanique ou encore une faculté offrant une formation générale – aurait probablement apporté des nuances aux résultats, notamment sur le plan des enjeux de pouvoir symbolique en lien avec l'évaluation.

2. La fabrique et le maintien de la vision institutionnelle de l'évaluation au travers des interactions et ajustements entre enseignants n'ont pas pu être approfondis. On ne sait pas comment les enseignants harmonisent leurs positions pour ce qui concerne les manières d'évaluer. Reçoivent-ils des instructions par rapport aux manières de distribuer les notes ? S'entendent-ils sur les manières de régler les doléances des étudiants ? Jusqu'où peuvent-ils aller suivant les contraintes inhérentes à l'institution ? etc.

3. Enfin, l'on relève un discours « policé » chez les acteurs à propos de la question de l'EEE. La recherche se donnait pour objectif principal d'analyser les relations entre étudiants et enseignants universitaires au travers de leurs évaluations mutuelles. Or, ce qu'il a été donné de



constater, c'est que le discours des acteurs de la relation pédagogique en ce qui concerne l'EEE est policé, c'est-à-dire empreint de courtoisie mutuelle, de telle sorte qu'il a été difficile d'obtenir une lecture assez précise à propos de l'influence de l'EEE sur ces relations. De même, ni les observations des cours, ni les entretiens avec les participants n'ont pu établir que l'évaluation des apprentissages influençait l'EEE et *vice versa*. L'on se serait attendu à des attitudes particulières des enseignants universitaires en vue d'escompter un retour de l'ascenseur de la part des étudiants lorsque viendrait le moment de procéder à l'évaluation de leurs prestations d'enseignement. Cela n'a pas été le cas : il ne s'est pas trouvé un seul enseignant universitaire qui a déclaré ajuster ses notes ou faire des concessions aux étudiants dans l'objectif d'obtenir de bonnes évaluations de cours en vue de conserver son emploi ou d'avoir une promotion.

### **C3 – Principaux apports de la thèse pour les communautés scientifique et professionnelle**

Tel que je l'ai fait valoir, la présente thèse a mis en relief la pertinence d'étudier les jeux d'influences entre étudiants et enseignants universitaires au travers de leurs évaluations mutuelles. La mobilisation d'une perspective théorique interactionniste a favorisé un éclairage renouvelé de la question. Dans cette section, je relève les principales contributions de ma thèse aux domaines de l'évaluation des apprentissages d'abord, de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants ensuite, et enfin de la pédagogie universitaire.

#### ***Le domaine de la sociologie de l'évaluation***

Ma thèse présente quelques contributions originales au domaine de l'évaluation :  
*À propos de la dimension transversale de l'évaluation aux activités pédagogiques* : Un premier apport de cette thèse a été de montrer que les processus de négociation mobilisés par les acteurs rendent compte de la dimension transversale de l'évaluation dans les relations entre enseignants et étudiants. Certes, l'évaluation n'est pas tout le temps nommée de façon explicite – se présentant plus souvent comme une ombre innommée de la négociation de toutes leurs activités pédagogiques (Segueda, Morrissette & Diédhiou, 2017) – mais elle laisse voir l'implicite de ses enjeux pour les acteurs. Ma recherche a en effet montré que les négociations, qu'elles soient liées directement ou de façon différée à l'évaluation, s'organisent autour de trois pôles interconnectés : (i) la diminution ou l'allègement de la charge de travail liée à l'évaluation ; (ii) l'assouplissement des modalités de réalisation des évaluations ; (iii) l'ajustement de l'appréciation globale de la

production évaluée des étudiants. Ces trois pôles ne sont certainement pas exhaustifs, mais leur appréhension a permis de souligner cette « omniprésence » de l'évaluation au cœur des relations entre étudiants et enseignants universitaires au premier cycle, témoignant des tensions que celle-ci génère et des enjeux pour les carrières des différents acteurs, ainsi qu'il a été souligné tout au long de ma thèse. Ce résultat de ma recherche sur l'omniprésence de l'évaluation révèle, à la suite de plusieurs études, que les pressions liées aux évaluations conduisent par exemple les étudiants à adopter un rapport stratégique au savoir, c'est-à-dire à adapter leurs manières d'apprendre à ce que l'enseignant exige dans l'évaluation, ainsi que l'ont déjà soutenu de nombreuses études comme celles de Lynam et Cachia (2018), de Marton et Säljö (1976) ou de Romainville (2006). De même, certaines études confirment que ces pressions favorisent un recours à des pratiques d'évaluation ou de régulation sommatives visant principalement la certification (Allal, 2013 ; Blais *et al.*, 1997 ; Monney & Fontaine, 2016).

*À propos de la fabrique de l'évaluation* : Un des apports importants de cette thèse a été de documenter la fabrique de l'évaluation au travers des interactions entre étudiants et enseignants universitaires de premier cycle. Pour ce faire, j'ai surtout mis de l'avant la dimension relationnelle et complexe de la relation pédagogique, en tant qu'elle est façonnée par des tensions, des interactions le plus souvent conflictuelles entre des acteurs qui ont des intérêts pas toujours convergents, voire opposés.

Me situant dans le domaine de la mesure et de l'évaluation, j'inscris les résultats de la présente recherche dans la foulée des travaux de plusieurs chercheurs s'intéressant aussi aux secrets de fabrication des notes, quoique plus particulièrement au niveau de l'éducation obligatoire, c'est-à-dire au primaire ou au secondaire (Merle, 2007 ; Morrissette, 2010, 2009 ; Mottier Lopez, 2015, 2012 ; Perrenoud, 1998). Tout comme le font valoir ces auteurs, ma thèse souligne que la fabrication de l'évaluation est un processus complexe. Ainsi que le montrent ces auteurs, le processus d'évaluation ne se limite pas à une application automatique de barèmes, de grilles d'évaluation, de consignes de réalisation des travaux répétées tout au long de la session, etc. Autrement dit, quel que soit le degré de formalisation du contrat pédagogique en général, quelle que soit la qualité des instruments d'évaluation en particulier déployés par l'enseignant universitaire pour apprécier les travaux de ces étudiants, ceux-ci amèneront celui-là lentement mais sûrement dans des jeux de négociation. Ce processus est façonné par des situations

spécifiques propres aussi bien à l'environnement institutionnel qu'à celui plus restreint de la classe.

*À propos de la culture du testing.* La thèse a révélé qu'il y a une culture du *testing* et que celle-ci est une construction sociale (Berger & Luckmann, 2012). Ce n'est pas qu'elle est imposée ou voulue par l'enseignant. Son maintien relève plus des contraintes imposées aux acteurs par l'institution universitaire. D'un côté, des étudiants obligés de respecter un parcours universitaire de quatre ans imposé par le programme, ce qui les contraint à s'inscrire à plusieurs cours par trimestre. Cela multiplie également sensiblement la charge de travail au regard de tous les travaux à évaluer ou les lectures demandés par les enseignants pour la réussite de ce programme. De l'autre côté, des enseignants tenus à la fois de développer les compétences des étudiants en vue d'être aptes pour le monde professionnel, et de certifier les apprentissages. Dans une telle logique où la note constitue la principale voie institutionnelle consacrant la réussite ou l'échec universitaire, il semble que la pression par les chiffres qui plane sur les acteurs de la relation pédagogique amène ceux-ci à développer des stratégies de survie, ce que Goffman (1968) appellerait des adaptations secondaires. Tout comme si ces acteurs s'écartaient du rôle qui leur est assigné par l'institution universitaire.

Vu sous cet angle, les résultats de la présente thèse peuvent être mis en lien, à bien des égards, avec ceux de Becker et ses collègues (2003). La charge de travail et son corolaire immédiat, le manque de temps, placent les acteurs dans ce que Becker et ses collègues (1961) considèrent comme des situations problématiques. L'univers normatif et prescriptif dans lequel ils baignent renseigne sur la difficulté, voire l'impossibilité, d'accomplir les travaux selon les exigences attendues d'eux par l'institution. Les étudiants concernés par l'étude de Becker et de ses collaborateurs se plaignent d'être surchargés de travaux scolaires, ce qui ne leur laisse plus vraiment de temps pour d'autres choses de la vie. Il en est aussi pour les étudiants ayant participé à mon étude, même s'il convient de relever que les deux études n'ont pas été menées dans des contextes identiques. Si les étudiants médecins sont submergés à cause essentiellement des nombreux travaux universitaires à rendre, ce que révèle mon étude, c'est qu'au-delà des contraintes liées à la charge de travail universitaire, plusieurs des étudiants ayant participé à ma recherche exercent aussi d'autres activités rémunérées hors de l'université. Dès lors, il est difficile d'imputer la surcharge de travail des étudiants aux seules contraintes institutionnelles,

c'est toute la figure de l'étudiant même qu'il faudrait peut-être questionner. En attendant, toutes ces contraintes d'ordre institutionnel ou environnemental conduisent au développement chez les étudiants et aussi chez les enseignants universitaires de perspectives afin de répondre à ce qui est exigé d'eux sur le plan universitaire.

Malgré ces pressions (contraintes) d'ordre institutionnel ou environnemental, les acteurs de la relation pédagogique arrivent à contourner tout cela par la négociation. Comme quoi, il y a toujours une marge de manœuvre que semblent se ménager les acteurs en vue de réaliser leurs activités. En ce sens, cet apport de ma recherche sur la marge de manœuvre dont disposent des acteurs face à des pressions institutionnelles serait cohérent avec la recherche de D'Arrisso (2013)<sup>67</sup> qui a mis en relief les pressions que subissent les unités responsables de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec. En effet, tout comme ces unités qui déploient un ensemble de stratégies pour se tirer d'affaire, ma recherche montre que les étudiants et les enseignants universitaires mobilisent de nombreuses stratégies en vue de faire aux différentes contraintes institutionnelles. Plus précisément, c'est par la négociation de l'évaluation que ces acteurs de la relation pédagogique coordonnent la conduite de leurs activités.

*À propos des (en)jeux de pouvoir.* La thèse éclaire aussi les déplacements continus de la sphère du pouvoir dans les jeux d'influences mutuelles entre étudiants et enseignants universitaires suivant les intérêts en jeu. En d'autres termes, le pouvoir attribué de façon normative par l'institution universitaire, et qui distribue les rôles et statuts des étudiants et des enseignants universitaires dans les différents règlements, n'est pas exercé de façon figée. Le pouvoir semble, en fait, mis en action de façon diffuse. Tantôt, il semble du côté des étudiants (intérêts personnels forts/réussite), tantôt il semble du côté des enseignants universitaires (protection des intérêts de l'institution). Dans ce cas, il serait peut-être plus juste de mettre un petit bémol à la rhétorique consumériste qui présente souvent l'étudiant comme un client, donc un roi face auquel l'enseignant universitaire ne serait qu'un prestataire de service. Le pouvoir n'est pas envisagé ici dans une perspective juridico-institutionnelle, il est en fait relationnel et, en ce sens, il ne saurait être un attribut entre les mains d'un des acteurs de la relation pédagogique.

---

<sup>67</sup> Dans son étude, D'Arrisso (2013) souligne que les organisations ne sont pas tout à fait impuissantes lorsqu'elles sont confrontées à des pressions émanant de leur environnement institutionnel et de leur champ organisationnel. Bien au contraire, elles disposent d'une certaine marge de manœuvre, en changeant, entre autres, les règles.

### ***Les perspectives interactionnistes : une combinaison des niveaux macro et micro***

L'une des contributions originales de ma thèse est avant tout d'ordre théorique, et ce, pour deux raisons : la mobilisation d'un paradigme de la négociation (Strauss, 1992) pour décrire la place de leurs évaluations mutuelles dans les relations entre étudiants et enseignants universitaires, et l'harmonieuse combinaison des niveaux macro et micro de la sociologie.

Premièrement, en adoptant comme cadre d'analyse une perspective interactionniste avec le concept d'ordre négocié de Strauss, j'ai réussi dans le premier registre d'analyse (chapitre 3) à présenter non seulement les tensions et enjeux charriés par l'évaluation pour les étudiants et les enseignants universitaires, mais aussi et surtout à examiner les stratégies de négociation qu'ils mobilisent en vue de réaliser leurs activités pédagogiques. Plus particulièrement, le paradigme de la négociation s'est révélé pertinent pour mettre en lumière de nombreux contextes de négociation des activités pédagogiques en lien avec l'évaluation, lesquels contextes sont créés par un ensemble de propriétés structurelles. De fait, par le biais de la perspective straussienne, l'analyse a confirmé que le sens que les acteurs de la relation pédagogique donnent à leurs actions collectives est influencé par le contexte structurel, symbolisé en l'occurrence par la massification et la rationalisation de l'enseignement supérieur.

Deuxièmement, et c'est ce que j'estime être le plus original, c'est l'harmonieuse combinaison que j'ai faite des niveaux macro et micro de la sociologie, en faisant dialoguer Strauss et Becker. De fait, il arrive souvent que l'on croise dans la littérature scientifique des textes qui présentent l'interactionnisme comme une perspective théorique qu'il faudrait loger à un niveau micro de la sociologie (De Queiroz & Ziolkowski, 1997). J'ai eu l'occasion de souligner dans le cadre théorique (chapitre 1) que l'interactionnisme symbolique ne se rapporte pas à une théorie unique, mais consiste plutôt en un réseau de penseurs et de chercheurs aux perspectives diverses qui se sont influencés mutuellement (voir Becker & Mc Call, 1990). Dans cette perspective, convoquer Strauss et Becker pour analyser la fabrique de l'évaluation en contexte universitaire ne me paraît nullement incompatible. Au contraire, en faisant dialoguer les deux sociologues – ayant eu à travailler avec le même professeur (Everett C. Hughes) – cela a permis de poser un regard plus panoramique sur la question des évaluations, notamment en ce qui concerne les règlements les régissant, et leur mise en œuvre par les étudiants et les enseignants universitaires à l'échelle-même de la classe. Si la conception straussienne de l'interaction permet d'analyser, à un niveau plus englobant, la marge de manœuvre des acteurs face aux différentes

règles institutionnelles, la conception beckerienne, considérant ces règles institutionnelles comme des situations problématiques, conduit les étudiants et les enseignants universitaires à développer des perspectives, c'est-à-dire des réponses collectivement élaborées face aux exigences et aux contraintes du travail en milieu universitaire. Vouloir à tout prix distinguer fondamentalement les deux perspectives théoriques paraît spécieux à mon avis, mis à part le fait que celles-ci sont souvent mobilisées par les chercheurs en sciences sociales pour analyser des réalités se logeant à deux niveaux différents de l'ordre social.

### ***Le domaine de la pédagogie universitaire : des métiers étudiant et enseignant à rude épreuve***

Ma recherche met également en relief une tension très importante dans les finalités éducatives entre enseignants universitaires et étudiants. Elle éclaire les représentations conflictuelles de la réussite chez les étudiants et les enseignants universitaires. De fait, il y a deux conceptions antagoniques de la réussite. D'un côté, des étudiants qui associent la réussite universitaire à la performance, aux notes adéquates pour passer les cours, donc pour obtenir la certification, de l'autre côté des enseignants universitaires qui l'associent à la qualité des apprentissages, au développement des compétences. Les étudiants ayant participé à la présente recherche ont affirmé qu'ils développeraient ces compétences une fois qu'ils seront sur le terrain professionnel, l'essentiel étant qu'ils obtiennent la note « normale » pour passer le cours. L'on se retrouve là résolument dans une conception utilitariste des apprentissages qui met l'accent sur une vision « à court-termiste » de la réussite universitaire. De l'autre côté, l'on a des enseignants qui semblent bien empêtrés dans une posture ambivalente, tant ils se soucient de soutenir les apprentissages et en même temps de rendre des comptes à l'institution universitaire qui attend d'eux qu'ils certifient en lettres ou en chiffres ces apprentissages étudiants, d'où le fait qu'ils doivent déployer des stratégies en vue de survivre à la charge de correction liée aux effectifs étudiants au premier cycle.

Il y a donc une logique pragmatiste, utilitariste de la réussite (celle des étudiants) en concurrence avec une logique pédagogique et institutionnelle de la réussite (celle des enseignants universitaires). Cette donnée de mes résultats peut être mise en lien, à bien des égards, avec les travaux de Becker et ses collègues (2003) en ce qui concerne la fabrique de la note chez les étudiants de médecine de l'Université du Kansas. Comme l'ont souligné Becker et ses collègues, ma recherche met aussi en exergue que c'est précisément la logique institutionnelle de la réussite

qui crée les conditions d'existence de la logique pragmatiste chez les étudiants, et qui gagne en fin de compte l'enseignant le plus déterminé pédagogiquement. De fait, la fabrique de la note est rendue possible par le fait que la note est la principale, voire la seule récompense reconnue par l'institution universitaire pour consacrer la réussite.

Les résultats de ma thèse peuvent aussi être mis en lien avec tout un ensemble de travaux qui se sont penchés sur les façons d'apprendre des étudiants en lien avec la réussite universitaire (Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998 ; Paivandi, 2015 ; Parmentier & Romainville, 1998 ; Ramsden & Entwistle, 1981). Par exemple, Paivandi (2015) soutient aussi que la réussite, dans le sens opposé à échec, et sa mise en valeur correspondent à la tendance actuelle des politiques publiques, qui sont passées de la lutte contre un phénomène perçu de manière négative (l'échec) à la promotion d'un objectif plus positif (la réussite ou la performance dans les études). Dans cette perspective, souligne cet auteur, l'on observe depuis quelques années un déplacement du sens de l'action marqué par un changement de vocabulaire, et une rupture dans le discours politique sur l'université qui se focalise davantage sur l'excellence et la performance. La réussite au sens de l'institution universitaire s'évalue en termes de taux de diplomation, de rythme de parcours (nombre d'années consacrées à l'obtention de son diplôme), si bien que les étudiants jugés les plus « performants » sont ceux qui arrivent sans retard au bout de leur parcours. À l'occasion, ma thèse souligne bien le fait que les perspectives, c'est-à-dire le projet, les expériences des étudiants et des enseignants universitaires, évoluent au fur et à mesure du déroulement de leurs activités pédagogiques, ce qui fait qu'il serait peut-être plus indiqué d'analyser la réussite en tenant compte de cette évolution. La plupart des participants de la présente recherche ont souligné avoir eu un projet au départ qui s'est modifié progressivement au gré justement des différentes vicissitudes de la relation pédagogique. Par exemple, des étudiants ont affirmé qu'ils souhaitaient au départ un autre programme qu'un baccalauréat en enseignement, mais ils se sont retrouvés quand même là. De tels étudiants qui sont inscrits dans un programme ne correspondant pas à leur choix et qui valident leur année universitaire sont considérés par l'institution universitaire comme étant en réussite. Comme l'ont déjà montré d'autres recherches (Dubet, 1994 ; Paivandi, 2011, 2012, 2015), l'université semble continuer à considérer une seule figure de l'étudiant : celle de l'étudiant à temps plein, ayant un projet clair, définitif et disposé à le réaliser. Mais les étudiants le sont-ils pour autant pour eux-mêmes ? Certains de ces étudiants s'estimeraient en échec s'ils se réfèrent à leur projet initial, malgré leur

moyenne de passage. Ces questionnements et divergences viennent montrer que le travail de l'enseignant universitaire est mis à rude épreuve. En outre, le manque de concertation entre enseignants universitaires rend difficile la mise en œuvre de l'approche programme (Desjardins, 2009).

#### **C4 – Quelques prospectives**

D'autres recherches pourraient s'inscrire à la suite de celle-ci pour approfondir le travail d'exploration entrepris. J'identifie ici quelques possibilités en ce sens :

1. Ma thèse montre qu'il y a une culture du *testing* qui est maintenue par les acteurs en essayant de satisfaire leurs doléances respectives dans un « pacte » de non-agression mutuelle. Un des objectifs de recherche future pourrait être d'étudier la manière dont les chargés de cours sont socialisés à cette culture du *testing*.
2. Dans la collecte des données, j'ai essentiellement misé sur un dispositif méthodologique qui a combiné observations en classe, entretiens individuels et entretiens collectifs. Dans une recherche future, il serait pertinent de faire du « *shadowing* » (Grosjean & Groleau, 2013 ; McDonald, 2005 ; Czarniawska, 2007 ; Vasquez *et al.*, 2012) ou de l'observation *incognito* (Dargère, 2012) en suivant une seule cohorte (un enseignant et ses étudiants) tout au long d'une session pour approfondir les jeux de négociation continus qui se font et les ajustements des acteurs suivants les situations. Le suivi d'une cohorte pourrait s'avérer intéressant du point de vue des étudiants. Cela permettrait de voir s'il y a une transformation de leurs perspectives tout au long de leur formation et, le cas échéant, de leur changement de parcours, individuellement et collectivement, sur le plan de la construction de leur « culture ».
3. En outre, la population étudiante et le corps professoral en milieu universitaire, devenant progressivement multiculturels, il serait pertinent d'interroger la socialisation des enseignants et étudiants d'origine immigrante aux codes de travail (Diédhiou, 2018) négociés mutuellement. Concrètement, il serait intéressant d'étudier l'évolution de leurs manières de faire l'évaluation dans le contexte universitaire québécois, les liens entre les manières d'apprendre au premier cycle universitaire (*Learn for the test*) et les difficultés que rencontrent les novices en enseignement. De plus, cela permettrait de voir les conséquences à plus long terme de ces « déviances » par rapport aux objectifs de



formation sur la pratique enseignante, la formation des élèves au préscolaires et au primaire, de même que les défis à la fois pour le système éducatif québécois et les formateurs en milieu de pratique.

4. Les résultats de ma thèse ont confirmé aussi ce que les précédentes recherches sur la problématique de l'EEE éclairent, à savoir la reconnaissance de la légitimité des étudiants pour réaliser l'EEE et l'utilité de celle-ci pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement (les étudiants le reconnaissent sous condition que les enseignants veuillent bien tenir compte de leurs commentaires). Ainsi, à la suite des travaux de Marsh (1987/2007), ou dans une certaine mesure l'étude de Aubert-Lotarski, Zhang et Van den Eede (2017), ou encore celle de Detroz et Blais (2012), il est possible d'affirmer que sous certaines conditions, la légitimité des étudiants à évaluer l'enseignement est reconnue dans la présente recherche.
5. À l'instar d'autres études qui se sont déjà penchées sur les figures de l'étudiant (Dubet, 1994 ; Paivandi, 2011, 2012, 2015), il serait intéressant, à la suite de la présente recherche, d'analyser comment le projet d'un étudiant ou celui d'un enseignant universitaire se modifie progressivement au gré des fluctuations de l'environnement pédagogique. Quelle était la perspective de départ ? Qu'est-ce qui l'a fait évoluer ? Vers quelle direction et comment s'est-elle orientée ? Quelles en sont les conséquences sur les activités des acteurs ? Toutes ces questions suggèrent de s'intéresser au cas d'un enseignant et à celui d'un étudiant pour comprendre leur expérience sur le plan pédagogique, ainsi que l'a fait Becker (1985) pour comprendre la carrière du fumeur de marijuana.

## BIBLIOGRAPHIE

- Acker, S., Hill, T. et Black, E. (1994). Thesis Supervision in the Social Sciences: Managed or Negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- ADMEE-Europe (2018). L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque, Luxembourg : 10-11-12 janvier 2018. Repéré en ligne sur [https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE\\_2018\\_Actes\\_du\\_colloque.pdf](https://admee2018.sciencesconf.org/data/pages/ADMEE_2018_Actes_du_colloque.pdf)
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths versus Research Facts from 1924 to 1998, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Allal, L. (2013). Évaluation: un pont entre enseignement et apprentissage à l'université, dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles : De Boeck.
- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. Dans I. Elliot *et al.* (Dir.). *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, pp. 221-231. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Annoot, E. et Fave-Bonnet, M.-F. (2004). Introduction. Dans E. Annoot et M-F. Fave-Bonnet (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Aubert-Lotarski, A., Zhang, T., & Van den Eede, P. (2017). Légitimité des experts-étudiants. *Éducation & Formation*, 15.
- Balam, E.M. et Shannon, D.M. (2010): Student ratings of college teaching: a comparison of faculty and their students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 209-221.
- Barras, (2017). Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants chez les enseignants d'une Haute École en Suisse, *Pédagogie universitaire et évaluation de l'enseignement par les étudiants. Éducation & Formation*, (e-307-01), 73-90. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Baszanger, I. (1995). *Douleur et médecine, la fin d'un oubli*. Paris: Seuil.
- Baszanger, I. (1991). Déchiffrer la douleur chronique. Deux figures de la pratique médicale. *Sciences sociales et santé*, 9(2), 31-78.
- Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue française de sociologie*, 27(1), 3-27.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Becker, H. S. (2014). *What About Mozart? What About Murder? Reasoning from Cases*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (2010/1988). *Les mondes de l'art*. (Traduit par J. Bouniort, 2<sup>e</sup> éd.). Paris: Flammarion.
- Becker, H. S. (2004). Quelques idées sur l'interaction. In A. Blanc & A. Pessin (Eds.), *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 245-255). Paris: L'Harmattan.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (1986). *Doing things together: Selected papers*: Northwestern Univ Pr.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: A.-M. Métailié.
- Becker, H. S. et Pessin, A. (2006). Howard S. Becker et Alain Pessin: Dialogue sur les notions de monde et de champ, *Sociologie de l'Art*, 1(OPuS 8), 163-180. doi: 10.3917/soart.008.0163
- Becker, H. S. et McCall, M. M. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S., Geer, B. & Hughes, E. C. (2003/1968). *Making the grade: the academic side of college life*. N.Y.; Wiley, Toronto.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. et Strauss, A. L. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. et Geer, B. (1957). Participant Observation and Interviewing, A Comparison, *Human Organization*, 16(3), 28-32.
- Bedin, V. (Ed.) (2009). *L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bellanger, L. (2011). *La négociation*, Paris: Presses universitaires de France.
- Beran, T. N. & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction, *Instructional Science*, 37(2), 171-184.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The Utility of Student Ratings of Instruction for Students, Faculty, and Administrators: A "Consequential Validity" Study. *Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2012). *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bernard, H. (2011). *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.

- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et Pratique*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650.
- Bernatchez, J. (2009). Principes, modalités et enjeux de l'évaluation des activités des professeurs d'université au Québec. *Questions vives*, 6(12), 12-27.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J. M. (2012). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants, *Recherche et formation*, 67, 24-32.
- Bertrams, K. (2006). Les interactions industrie-université. Essai de repérage historique (XIXe-XXe siècles). Dans Y. Gingras & L. Roy (Dir.). *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*, (pp. 89-112). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités, *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374.
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 6(126), 26-37.
- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and performative universities: Evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34(8), 857-872.
- Blais, J.-G., Laurier, M., Van der Maren, J.-M., Gervais, C., Lévesque, M., et Pelletier, G. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Montréal, QC: Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.
- Blanc, A., & Pessin, A. (2004). *L'art du terrain : mélanges offerts à Howard S. Becker*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*: Paris : Minuit.
- Burque, R. et Thuderoz, C. (2002). *Sociologie de la négociation*. Paris : La Découverte.
- Bujold, J., Chenard, P., Pageau, D., & Ringuette, M. (1997). Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies au

- Québec. In P. Chenard (Ed.), *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux* (pp. 5-21). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Burton, R., Blais, J.-G., & Gilles, J.-L. (2013). Technologies et évaluation dans l'enseignement supérieur. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 85-105). Bruxelles: De Boeck.
- Campbell, J. P., & Bozeman, W. C. (2008). The value of student ratings: Perceptions of students, teachers, and administrators. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(1), 13-24.
- Centra, J. A. (1993). *Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris, France: Seuil.
- Chapoulie, J.-M. (1985). Préface. Dans H. S. Becker. *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (pp. 9-22). Paris, A.-M. Métailié.
- Charle, C. et Verger, J. (2007). *Histoire des universités*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris: Economica.
- Chatel, E. (2008). Les théories de l'évaluation. In A. Van Zanten (éd.). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 307-311), Paris: Presses universitaires de France.
- Chenard, P., Francoeur, E. et Doray, P. (2007). Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes (Note de recherche 2007-04), Montréal, Canada : CIRST.
- Chevrier, M. (2016). La multiversité en démocratie. Réflexions sur le pouvoir universitaire, au Québec et ailleurs. Dans E.-M. Meunier (dir.). *Le Québec et ses mutations culturelles. Six enjeux pour le devenir d'une société*. (195-254), Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Clark, B. R. (2001). L'université entrepreneuriale: nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite. *Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*, OCDE, 13(2), 9-26.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. New York N.Y. 10010: Elsevier Science.
- Cloutier, R. (1990). *Les nouvelles clientèles universitaires québécoises: différences et ressemblances avec le modèle de l'étudiant traditionnel*. [Sainte-Foy, Québec]: Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires.
- Comité Abélard (2013). *Universitas calamitatum: le livre noir des réformes universitaires*. Broissieux, France : Éditions du Croquant.

- Conseil supérieur de l'Éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation: nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*. Sainte-Foy: Le Conseil, 175p.
- Contu, J. (2017). Humanisme et bien-être à l'école Repéré dans <https://www.edcan.ca/articles/humanisme-et-bien-etre-lecole/?lang=fr>. *EdCanada*.
- Corbo, C. et Ouellon, M. (2001). *L'idée d'université : une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 377 p.
- Côté, J. E. et Allahar, L. A. (2010). *La tour de papier. L'université, mais à quel prix?* Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. *Rapport pour l'OVE*, Paris.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Éd. ECONOMICA.
- Crawford, L. E. D. & Shutler, P. (1999). Total quality management in education : Problems and issues for the classroom. *The International Journal of Educational Management*, 67-72.
- CREPUQ (1995). Rapport sur les Politiques et les pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement, [En ligne] [http://www.crepucq.ca/IMG/pdf/Publ-Eval-ens2\\_annexes\\_recto-verso.pdf](http://www.crepucq.ca/IMG/pdf/Publ-Eval-ens2_annexes_recto-verso.pdf) repéré le 20 mai 2016.
- Cyr, C. (2006). *Une analyse descriptive de la progression des populations étudiantes de premier cycle à l'université*, mémoire, Montréal, UQAM, 161 p.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber : Copenhagen Business School Press. Damon, J. (2009). La fièvre de l'évaluation. *Sciences humaines*, 208, 18-23.
- Dandurand, P. ( 1990). Démocratie et école au Québec: bilan et défis. In F. Dumont & Y. Martin (Eds.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (pp. 37-60). Québec, Canada: L'Institut québécois de la recherche.

- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Dargère, C. (2012). *L'observation incognito en sociologie. Notions théoriques, démarche réflexive, approche pratique et exemples concrets*. Paris: L'Harmattan.
- D'Arrisso, D. (2013). *Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire : le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009)*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Day, I. N. Z., van Blankenstein, F. M., Westenberg, M., & Admiraal, W. (2018). A review of the characteristics of intermediate assessment and their relationship with student grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 908-929. doi:10.1080/02602938.2017.1417974
- Deeley, S. J. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 439-448. doi:10.1080/02602938.2017.1356906
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, 172, p. 5-13.
- Demazière, D. et Gadea, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. Dans *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (p. 15-45). Paris : Nathan.
- Deniger, M-A., Brouillette, V. et Kamanzi, P. C. (2004). Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises? Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, (pp. 145-166). Québec, QC : PUL.
- De Queiroz, J.-M., & Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Desjardins, J., & Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire: regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 877-902.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. & Blais, J.-G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 5-30.

- Detroz, D. & Verpoorten, D. (2017). De l'évaluation des enseignements à la régulation des pratiques des enseignants : quelles possibilités et quelles conditions ? *Éducation & Formation, (e-307-01)*, 123-143. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Coanalyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec, Canada.
- Doray, P., & Groleau, A. (2012). Droits de scolarité - Gels et dégels : bref rappel historique. *Le Devoir*, pp. 1-4. Repéré le 25 septembre 2018 <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/345694/droits-de-scolarite-gels-et-degels-bref-rappel-historique>
- Doré, G., Hamel, J., & Méthot, C. (2008). *Étudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*. Observatoire Jeunes et société, INRS, Urbanisation, Culture et Société, 96 p.
- Doyle, K.O. Jr. (1983). *Evaluating teaching*. Toronto: Lexington Books, D.C. Heath and Company.
- Droz, R. (2004). Classer pour ne pas penser. *Contrepoint philosophique, site de philosophie et lieu pour penser*. Repéré à <http://www.contrepointphilosophique.ch> Rubrique Philosophie.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie, XXXV*, 511-532.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives. Recherches en éducation, 6(18)*, 93-110.
- Dumont, A., Rochat, J.-M., Berthiaume, D. et Lanarès, J. (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation, 35(3)*, 85-115.
- Dupont, C. (1994). *La Négociation. Conduite, théorie, applications*. Paris: Dalloz.
- El-Khatib, W., & El-Hage, F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur : attitudes des étudiants et contextualisation. *Éducation & Formation, (e-307-01)*, 123-143.
- Enders, J. (2011). The academic profession, in James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education, 18*, 5-21.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la



formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.

Fanghanel, J. (2012). *Being an Academic*. Londres, Angleterre: Routledge.

Fernandes, D., Fialho, I., & Barreira, C. (2017). Perceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement universitaire portugais. *e-JIREF*, 3(1 & 2), 61-75.

Fischer, G.-N. (1999). Le concept de relation en psychologie sociale. *Recherche en soins infirmiers*, 56, 4-11.

Fontaine, S. (2009). Des expériences actuelles d'évaluation des enseignements vers des démarches adaptées aux 2e et 3e cycles. Dans M. Romainville et C. Coggi (Dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants*, (pp 123-144). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles: De Boeck.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, t. III, Paris : Gallimard.

FPPUQ (2017). Bulletin, (3)1, 1-14.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, Paris ; Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Garcia, S. (2008). L'évaluation des enseignements: une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 46-60.

Gesson, B. (2015). *How does one become a teacher? : trajectories of professional socialization for the teachers in grade schools*. Université de Bordeaux. Repéré dans <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01272550>.

Gingras, Y. (2012). *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Gingras, Y. (2008). Du mauvais usage de faux indicateurs. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5(55-4bis), 67-79.

Gingras, Y. et Roy, L. (2006). *Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gingras, Y. (2003). Idées d'universités : Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(148), 3-7.

Gingras, Y. (1987). Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche, *Possibles*, 11(4), 151-163.

- Gjerding, A. N., Wilderom, C. P. M., Cameron, S. P. B., Taylor, A. et Scheunert, K-J. (2006). L'université entrepreneuriale: vingt pratiques distinctives. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18(3), 95-124.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Grosjean, S., & Groleau, C. (2013). L'ethnographie organisationnelle aujourd'hui. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*(Supplement), 13-23.
- Hall, P. M. et Spencer-Hall, D. A. (1982). The Social Conditions of The Negotiated Order, *Urban Life*, 11(3), 328-349.
- Hamel, J., Méthot, C., & Doré, G. (2011). Studying and being a student: how are these valued by today's youth? The perspective of French language sociology on the issue. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 233-244.
- Harvey, L. (2016). Les évaluations de l'enseignement par les étudiants : vers une démarche abrégée. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 1-37.
- Heine, P. & Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty course evaluation process. An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10.
- Hersh, R. H. et Merrow, J. (2005). *Declining by Degrees: Higher Education at Risk*. New-York: Macmillan.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1304016.
- Huret, R. (2007). Un modèle a méricain ? Les universités au cœur de la société, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45 [En ligne] <http://ries.revues.org/269>
- James, L. T., & Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in higher education*, 43(3), 401-415.
- Karsenti, T. & Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires: Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin.

- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2018). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 461-472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge (Ma): Harvard University Press.
- Knight, J. (1999). Internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (Dir.). *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur* (pp 15-31). Paris, France: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Kogan, L.R., Schoenfel-Tacher, R. et Hellyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: Perceptions of faculty based on gender, position and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2015). *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Macé, C. (2016). Dérives de la recherche et détresse psychologique : une recherche qualitative, Publications de l'Acfas, Repéré dans <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/06/derives-recherche-detresse-psychologique-recherche-qualitative>
- Legendre, R. (Ed.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal, QC : ERPI.
- Le Roy, E. (1996). L'ordre négocié. A propos d'un concept en émergence. *Droit négocié, Droit imposé*, 341-351.
- Lessard, C. (2014). La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec. Enjeux sociopolitiques et socioéducatifs. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Les enjeux socio-éthiques et sociopolitiques de l'évaluation* (143-164). Québec : PUL.
- Lessard, C. (2012). Modèles d'universités et conceptions de la qualité pour une université plurielle et capable d'en témoigner.
- Lessard, C. et Meirieu, Ph. (dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*, Québec : PUL.
- Li, Y., & Gu, X. (2018). Learning oriented assessment: A systemic approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(4), 497-498. doi:10.1080/14703297.2018.1480254

- Lison, C., & Nizet, I. (2018). Évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants: effets sur les pratiques et sur le développement professionnel d'enseignants du supérieur (7471). *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines*, 500. ADMEE 2018, Actes du colloque-Luxembourg.
- Lynam, S. C., M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 223-234. doi:10.1080/02602938.2017.1329928
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. In S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (pp. 209-261), Montréal : Éditions MultiMondes.
- Marois, S. (2017). La permanence de la contractualisation. *Le Snesup, Mensuel d'information du Syndicat national de l'enseignement supérieur*, (658), 13-14.
- Maroy, C. (2014). L'évaluation externe et les indicateurs comme instruments d'action publique: fonctions instrumentales et symboliques. In J. Morrissette & M.-F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 165-184). Québec: PUL.
- Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone: le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et Sociétés*, 2(26), 89-106.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H. W., Fleiner, H. & Thomas, C. S. (1975). Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality. *Journal of Educational Psychology*, 67, 833-839.
- Martin, É. (2016). L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur, IRIS
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning—II Outcome as a Function of the Learner's conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Massou, L. & Lavielle-Gutnik, N. (2017). *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- McKeachie, W.J. (1979). Students Ratings of Faculty : A Reprise. *Academe*, 384-397

- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. doi:10.1080/02602938.2018.1446508
- Medved, C. E. et Heisler, J. (2010). A Negotiated Order Exploration of Critical Student-Faculty Interactions: Student-Parents Manage Multiple Roles, *Communication Education*, 51(2), 105-120, DOI: 10.1080/03634520216510
- MEES. (2018). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ (2001). La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations et les compétences professionnelles, Gouvernement du Québec.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, Paris : PUF.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris: PUF.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, 55(1), 15-50.
- Meulemeester, J.-L. D. (2011). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs? Une vue évolutionniste. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*(21), 261-289.
- Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. Dans E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet (Dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*, (pp 223-250). Paris, France: L'Harmattan.
- Monney, N., & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84.
- Morgan, D. A., Sneed, J., et Swinney, L. (2003). Are student evaluations a valid measure of teaching effectiveness: Perceptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au cœur de la mise en œuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111. doi: 10.7202/1029143ar
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages*. Sarrebruck: Éditions universitaires européennes.

- Morrissette, J. (2010b). Une perspective interactionniste: un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*, 21 p. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/3028>
- Morrissette, J. (2009). Une (re)socialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education (CJNSE/RCJCE)*, 1(2), 1-8.
- Morrissette, J. & Demazière, J. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106.
- Morrissette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. [En ligne] [http://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/view/189/117](http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117)
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles: De Boeck.
- Murray, H. G. (1984). The impact of formative and summative evaluation of teaching in north American universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9(2), 117-132.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris, France: La Découverte.
- Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1979). Midterm Feedback from Students: Its Relationship to Instructional Improvement and Students' Cognitive and Affective Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.) Paris : Armand Colin. *Collection U Sciences humaines*.
- Paivandi, S. et Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France Pédagogie universitaire et évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Éducation & Formation*, (e-307-01), 107-121. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 145-173.
- Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants. In O. Galland, E. Verley, R. Vouc'h (dir.). *Les mondes étudiants. Enquête conditions de vie 2010* (pp. 151-167), Paris : La Documentation française.

- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université, Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (63-80), Paris ; Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Paterson, B. L. (1997). The Negotiated Order of Clinical Teaching, *Journal of Nursing Education*, 36(5), 197-205.
- Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives*, Hors-série, 10, 30-46.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Perkin, H. (2011). History of Universities, in James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education*, 18, 5-21.
- Perrenoud, P. (2002). *Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum !* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences e l'éducation.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1989). Vers une sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'Association des enseignants et chercheurs en éducation*(6), 19-31.
- Perret, C. (2017). L'évaluation des enseignements par les étudiants peut-elle participer au développement professionnel pédagogique des enseignants de l'université française ? Pédagogie universitaire et évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Éducation & Formation*, (e-307-01), 91-106. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Perret, C. & Demougeot-Lebel, J. (2014). Le caractère formatif d'un dispositif d'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) : une analyse de l'utilité des questionnements pour une démarche réflexive. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 41-67.
- Pessin, A. (2004). *Un sociologue en liberté*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20
- Portelance, L., Martineau, S. & Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Posner, D. (2004). What's Wrong with Teaching to the Test?. *Phi Delta Kappan*, 85(10), 749-751.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: PUF.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart *et al.* (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin.
- Proulx, J.-P. (2018). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*. Montréal, Québec, Canada: Chenelière Éducation.
- Prus, R. (2003). Ancient Forerunners. Dans L. T. Reynolds & N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism* (pp. 19-38). Oxford, United Kingdom: AltaMira Press.
- Raby, R. et Pomerantz, S. (2013). Playing it down/playing it up: girls' strategic negotiations of academic success, *British Journal of Sociology of Education*, 36(4), 507-525, DOI: [10.1080/01425692.2013.836056](https://doi.org/10.1080/01425692.2013.836056)
- Ramsden, P., et Entwistle, N. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383. doi: 10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Reynolds, L. T. (2003a). Intellectual Precursors. Dans L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism* (pp. 39-58). Oxford, United Kingdom : AltaMira Press.
- Reynolds, L. T. (2003b). Early Representatives. Dans L. T. Reynolds et N. J. Herman-Kinney (dir.), *Handbook of Symbolic Interactionism* (pp. 59-81). Oxford, United Kingdom: AltaMira Press.
- Ro, J. (2018). Learning to teach in the era of test-based accountability: a review of research. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2018.1514525
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Reget Colet et M. Romainville (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles : De Boeck.
- Sales, A., Drolet, R., & Simard, G. (1997). *La différenciation de la population étudiante universitaire au Québec*: Université de Montréal, Département de sociologie.



- Savoie-Zacj, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 123-147). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 3(168), 111-136.
- Scalise, K., Douskey, M., & Stacy, A. (2018). Measuring learning gains and examining implications for student success in STEM. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 10-22.
- Segueda, S., Morrissette, J. & Diédhiou, S. B. M. (2017). L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire: l'ombre innommée de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants. Communication faite à la 39<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada, Les objets de l'évaluation : défis, tensions, méthodologies, 15 – 17 novembre 2017, Château de Frontenac, Québec.
- Segueda, S., Boily, A., Diédhiou, S. B. M & Morrissette, J. (2015). L'évaluation au cœur d'une redistribution normative du pouvoir : quelles tensions et quels enjeux en milieu universitaire québécois?, Communication faite au 83<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, 6- 10 mai 2015, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Segueda, S. et Morrissette, J. (2013). Les enjeux autour de l'utilisation des résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, Communication faite au 81<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, 7- 8 mai 2013, Université Laval, Québec.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of instruction. *The Chronicle of Higher Education*, 39, 40.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Slaughter, S. and Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Sojka, J., Gupta, A. K. et Deeter-Schmelz, D. R. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences, *College Teaching*, 50(2), 44-49.
- Solère-Queval, S. (1999). Savoir. In J. Houssaye (Ed.), *Questions pédagogiques* (pp. 510-519). Paris: Hachette Livre.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, France: L'Harmattan.
- Tardif, M. (2010). Les enseignants et professeurs réguliers, des professions en déclin? *L'Autre forum*, 14(2), 4-7.
- Theall, M. et Franklin, J. (1990). Student rating of instruction: Issues for improving practice. *New directions for teaching and learning*, 43, 83-96.

- Thibeault, É.-N. (2010). À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés – [Adjectif]. En ligne: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement, *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tilak, J. B. G. (2012). Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services, UNESCO. Repéré à <http://www.iiep.unesco.org>
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Boston, MA: Little Brown Company.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America* (Vol. 1-2). *Primary-group organization*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Trahan, M. et Carreau, G. (2010). La formule de financement de la fonction enseignement des universités. Rapport de projet, Montréal : CIRANO [En ligne] <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2010RP-07.pdf> (page consultée le 18 décembre 2012).
- Trottier, C. et Bernatchez, J. (2005). Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas, *The Alliance for international higher education policy studies*, 74p.
- Trow, M. (2011). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. Dans James J. F. Forest and Philip G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education*, 18, 243-280.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Vantourout, M., Goasdoué, R. et Romainville, M. (2013). Introduction. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 7-18). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Vasquez, C., Brummans, B., Groleau, C. (2012). Notes from the field: Organizational shadowing as framing. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7 (2), 144-165.
- Verger, J. (2013). *Les universités au Moyen Âge*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vlassenroot, K. et Delaleeuwe, N. (2008). Négocier et contester l'ordre public dans l'Est de la République démocratique du Congo. *Politique africaine*(3), 44-68.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.

- Waissman, R. (2010). Social experience among vulnerable populations: conflicts and negotiations between chronic patients and their doctors seen as a challenge to medical practice. *Clinical Nephrology*, 74(7), 134-137.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons (rééd. 1 965).
- Wathelet, V., & Vieillevoye, S. (2013). Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 55-72). Bruxelles: De Boeck.
- Watkins, D. (1984). Student perceptions of factors influencing tertiary learning. *Higher Education Research and Development*, 3(1), 33-50.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London, New York: Falmer Press.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & K. Paul.
- Wright, W.A. et O'Neil, M.C. (1995). Teaching Improvement Practices: International Perspectives. In W.A. Wright (dir.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for Higher Education* (p. 1-57). Bolton, MA: Anker Publishing.
- Wu, Q., & Jessop, T. (2018). Formative assessment: missing in action in both research-intensive and teaching focused universities? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1019-1031. doi:10.1080/02602938.2018.1426097
- Yorke, M., Bridges, P., & Woolf, H. (2000). Mark distributions and marking practices in UK higher education: some challenging issues. *Active learning in higher education*, 1(1), 7-27.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.) : *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur : approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N., Paivandi, S. & Detroz, P. (2017). Introduction. Pédagogie universitaire et évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Éducation & Formation*, (e-307-01), 1-14. Repéré à <http://revueeducationformation.be/>
- Younès, N., Reget Colet, N., Detroz, P. et Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Dans M. Romainville, R. Goasdoué et M. Vantourout (dir.). *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 109-126). Bruxelles: Éditions De Boeck.

- Younès, N. et Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'EEE. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 5-29.
- Zhang, L., & Zheng, Y. (2018). Feedback as an assessment for learning tool: How useful can it be? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1120-1132. doi:10.1080/02602938.2018.1434481.
- Zheng, M. & Bender, D. (2018): Evaluating outcomes of computerbased classroom testing: Student acceptance and impact on learning and exam performance, *Medical Teacher*, DOI: 10.1080/0142159X.2018.1441984.

## ANNEXES

### Annexe 1 – Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

19 juillet 2016

Monsieur \_\_\_\_\_  
Candidat au doctorat  
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

#### **OBJET: Approbation éthique**

---

M. \_\_\_\_\_

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1er cycle » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

\_\_\_\_\_, Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)  
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats, BRDV

\_\_\_\_\_, professeure agrégée, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

\_\_\_\_\_, professeur adjoint, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

p.j. Certificat \_\_\_\_\_

adresse postale  
3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
www.cper.umontreal.ca

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

<b>Projet</b>	
<b>Titre du projet</b>	<b>Influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1er cycle</b>
Étudiant requérant	Candidat au doctorat, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Financement</b>	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
<b>Approbation reconnue</b>	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

\_\_\_\_\_  
Président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

19 juillet 2016  
Date de délivrance

1 septembre 2017  
Date de fin de validité

## Annexe 2 – Formulaire-type de consentement des enseignants universitaires



# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## Enseignants universitaires

**Titre de la recherche :** Influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1er cycle

**Étudiant-chercheur :** -----, étudiant au doctorat, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Directrice de recherche :** -----, professeure agrégée, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Co-directeur de recherche :** -----, professeur adjoint, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Lieu de collecte des données :** Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Pavillon Marie-Victorin  
90, ave. Vincent-d'Indy  
Montréal (Québec) H2V 2S9

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment, dans le contexte des mutations qui ont gagné les universités occidentales en général et québécoises en particulier, les évaluations mutuelles influencent les rapports entre enseignants et étudiants. Plus spécifiquement il s'agit de documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui

régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble.

## **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste en deux choses. Premièrement, il vous sera sollicité trois observations de votre cours à la session d'automne 2016. Une première observation de trois heures, soit la durée du cours, aura lieu en début de session, une deuxième à la moitié de la session et une troisième à la fin de la session. Ces observations porteront sur la négociation du plan du cours, le déroulement général du cours, tout ce qui entoure les examens ou travaux de mi-session et de fin de session : modalités, consignes, échanges sur leur orientation, administration, communication, réclamations, plaintes, retour en termes de rétroaction de l'enseignant et de réactions des étudiants à celle-ci, etc. Deuxièmement, votre participation consiste à accorder trois (03) entrevues à l'étudiant-chercheur en raison d'une entrevue à la suite de chaque observation de cours. Il s'agira de vous demander de parler de votre rôle d'enseignant universitaire, des objets d'enseignement, des évaluations mutuelles (évaluation des apprentissages et évaluation de l'enseignement), de vos interactions avec les étudiants, etc. Chaque entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ 1 h 30 mn. Dans l'éventualité où une première analyse pointerait des éléments à approfondir, une entrevue supplémentaire pourrait être sollicitée. L'entrevue sera réalisée entre septembre et décembre 2016 et le lieu et le moment seront déterminés, selon vos disponibilités, avec l'intervieweur.

## **3. Confidentialité**

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les échanges seront retranscrits et les enregistrements effacés. Étant donné que son échantillon est relativement petit et que, par rigueur méthodologique, l'étudiant-chercheur doit, dans ses publications, décrire les caractéristiques du milieu d'où vous êtes issus, il se pourrait qu'il y ait un risque que les participants puissent être identifiés par leurs collègues. Pour réduire les risques de préjudices, il vous sera demandé de valider et autoriser la publication des extraits choisis. Pour ce faire, les informations recueillies lors des entretiens seront codées. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le local de l'étudiant-chercheur à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet de recherche, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Veillez prendre note que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est le lieu de collecte des données de cette recherche et non son instigatrice. Par conséquent, celle-ci n'aura pas accès aux données recueillies qui demeureront confidentielles.

## **4. Avantages et inconvénients**

Sur le plan des avantages, en participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, en favorisant une meilleure compréhension de l'influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires. Votre contribution sera fort utile pour documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble. Au niveau des inconvénients, il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet, hormis le temps consacré à l'entretien qui pourrait en constituer un, compte tenu de vos charges universitaires et peut-être aussi administratives.



## 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur, aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Les renseignements personnels et les données vous concernant qui auront été recueillis au moment de votre retrait de même que l'enregistrement audio seront détruits.

## 6. Compensation

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation à l'étude.

## 7. Diffusion des résultats

Au fil de la recherche, vous serez aussi informé lors de la publication d'articles scientifiques ou d'autres documents pertinents, et ceux-ci vous seront offerts sur demande. Ces articles ou autres documents vous seront expédiés par courriel. Aussi, une fois la recherche terminée et la thèse approuvée par le jury, vous recevrez une lettre de remerciements. L'étudiant-chercheur restera à votre disposition pour répondre à d'éventuelles questions.

## B) CONSENTEMENT

J'ai été informé(e) que les éléments qui pourraient permettre mon identification seront modifiés dans la transcription faite. Des dénominations fictives remplaceront de façon définitive les noms d'origine, et seuls l'étudiant-chercheur et sa direction sauront quel nom aura été attribué à chacun des participants. Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer sur simple avis verbal ou par courriel en tout temps sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : ..... Date : .....

Nom : ..... Prénom : .....

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur : ..... Date : .....

Nom : -----, Prénom : -----.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur -----, au numéro de téléphone : ----- ou à l'adresse courriel suivante : -----.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste ----- ou encore consulter le site Web

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé sera conservé par l'étudiant-chercheur, un autre doit être remis au participant.**

### Annexe 3 – Formulaire-type de consentement des étudiants (Observations)



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT- Observations-Étudiants universitaires

**Titre de la recherche :** Influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1er cycle

**Étudiant-chercheur :** -----, étudiant au doctorat, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Directrice de recherche :** -----, professeure agrégée, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Co-directeur de recherche :** -----, professeur adjoint, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Lieu de collecte des données :** Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Pavillon Marie-Victorin  
90, ave. Vincent-d'Indy  
Montréal (Québec) H2V 2S9

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment, dans le contexte des mutations qui ont gagné les universités occidentales en général et québécoises en particulier, les évaluations mutuelles influencent les rapports entre enseignants et étudiants. Plus spécifiquement il s'agit de documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans

la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble.

## **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste en une chose : il vous sera sollicité trois observations de cours à la session d'automne 2016. Une première observation aura lieu en début de session, une deuxième à la moitié de la session et une troisième à la fin de la session. La durée de ces trois séances d'observation sera de trois heures, soit la durée du cours. Ces observations porteront sur la négociation du plan du cours, le déroulement général du cours, tout ce qui entoure les examens ou travaux de mi-session et de fin de session : modalités, consignes, échanges sur leur orientation, administration, communication, réclamations, plaintes, retour en termes de rétroaction de l'enseignant et de réactions des étudiants à celle-ci, etc.

## **3. Confidentialité**

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les échanges seront retranscrits et les enregistrements effacés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le local de l'étudiant-chercheur à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet de recherche, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Veillez prendre note que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est le lieu de collecte des données de cette recherche et non son instigatrice. Par conséquent, celle-ci n'aura pas accès aux données recueillies qui demeureront confidentielles.

## **4. Avantages et inconvénients**

Sur le plan des avantages, en participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, en favorisant une meilleure compréhension de l'influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires. Votre contribution sera fort utile pour documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble.

Au niveau des inconvénients, il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

## **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur, aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Les renseignements personnels et les données vous concernant qui auront été recueillis au moment de votre retrait de même que l'enregistrement audio seront détruits.

## 6. Compensation

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation à l'étude.

## 7. Diffusion des résultats

Au fil de la recherche, vous serez aussi informé lors de la publication d'articles scientifiques ou d'autres documents pertinents, et ceux-ci vous seront offerts sur demande. Ces articles ou autres documents vous seront expédiés par courriel. Aussi, une fois la recherche terminée et la thèse approuvée par le jury, vous recevrez une lettre de remerciements. L'étudiant-chercheur restera à votre disposition pour répondre à d'éventuelles questions.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer sur simple avis verbal ou par courriel en tout temps sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : ..... Date : .....

Nom : ..... Prénom : .....

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur : ..... Date : .....

Nom : -----, Prénom : -----.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur -----, au numéro de téléphone : -----, ou à l'adresse courriel suivante : -----.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste ----- ou encore consulter le site Web

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé sera conservé par l'étudiant-chercheur, un autre doit être remis au participant.**

## Annexe 4 – Formulaire-type de consentement des étudiants (Entretiens)



# FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## Entretiens collectifs-Étudiants universitaires

**Titre de la recherche :** Influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires de 1er cycle

**Étudiant-chercheur :** -----, étudiant au doctorat, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Directrice de recherche :** -----, professeure agrégée, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Co-directeur de recherche :** -----, professeur adjoint, Département Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

**Lieu de collecte des données :** Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Pavillon Marie-Victorin  
90, ave. Vincent-d'Indy  
Montréal (Québec) H2V 2S9

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment, dans le contexte des mutations qui ont gagné les universités occidentales en général et québécoises en particulier, les évaluations mutuelles influencent les rapports entre enseignants et étudiants. Plus spécifiquement il s'agit de documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à accorder trois (03) entretiens collectifs à l'étudiant-chercheur en raison d'un entretien à la suite de chaque observation de cours. Il s'agira de vous demander de parler de votre rôle d'étudiant universitaire, de discuter de vos expériences en cours, notamment autour

des objets d'enseignement, des évaluations mutuelles (évaluation des apprentissages et évaluation de l'enseignement), de vos interactions avec les enseignants, etc. Chaque entretien collectif durera environ deux heures et demie et sera enregistré, avec votre autorisation, sur bandes audio numériques pour éviter la prise de notes. Dans l'éventualité où une première analyse pointerait des éléments à approfondir, un entretien supplémentaire pourrait être sollicité. Les entretiens seront réalisés entre septembre et décembre 2016 et le lieu et le moment seront déterminés, selon vos disponibilités, avec l'intervieweur.

### **3. Confidentialité**

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les échanges seront retranscrits et les enregistrements effacés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le local de l'étudiant-chercheur à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet de recherche, conformément aux règles en vigueur à l'Université de Montréal. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Veillez prendre note que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est le lieu de collecte des données de cette recherche et non son instigatrice. Par conséquent, celle-ci n'aura pas accès aux données recueillies qui demeureront confidentielles.

### **4. Avantages et inconvénients**

Sur le plan des avantages, en participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances, en favorisant une meilleure compréhension de l'influence des évaluations mutuelles sur les rapports entre enseignants et étudiants universitaires. Votre contribution sera fort utile pour documenter les contraintes institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants et les étudiants universitaires dans la relation éducative, les stratégies qu'ils mobilisent en fonction de ces contraintes, les conventions qui régissent leurs rapports et encadrent la négociation des activités pédagogiques, afin qu'ils puissent travailler ensemble.

Au niveau des inconvénients, il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet, hormis le temps consacré à l'entretien qui pourrait en constituer un, compte tenu de vos charges universitaires.

### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal ou par courriel, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur, aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Les renseignements personnels et les données vous concernant qui auront été recueillis au moment de votre retrait de même que l'enregistrement audio seront détruits.

### **6. Compensation**

Aucune compensation financière n'est prévue pour votre participation à l'étude.

### **7. Diffusion des résultats**

Au fil de la recherche, vous serez aussi informé lors de la publication d'articles scientifiques ou d'autres documents pertinents, et ceux-ci vous seront offerts sur demande. Ces articles ou autres documents vous seront expédiés par courriel. Aussi, une fois la recherche terminée et la thèse approuvée par le jury, vous recevrez une lettre de remerciements. L'étudiant-chercheur restera à votre disposition pour répondre à d'éventuelles questions.

## B) CONSENTEMENT

J'ai été informé(e) que les éléments qui pourraient permettre mon identification seront modifiés dans la transcription faite. Ces précautions concerneront tous les noms cités (mon nom, ceux de mes collègues, etc.), les propos échangés durant les entrevues de groupe, etc. Des dénominations fictives remplaceront de façon définitive les noms d'origine, et seuls l'étudiant-chercheur et sa direction sauront quel nom aura été attribué à chacun des participants.

Je m'engage à respecter la confidentialité des propos qui seront échangés lors des entrevues groupe.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer sur simple avis verbal ou par courriel en tout temps sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : ..... Date : .....

Nom : ..... Prénom : .....

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur : ..... Date : .....

Nom : -----, Prénom : -----.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur -----, au numéro de téléphone : ----- ou à l'adresse courriel suivante : -----.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web .

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé sera conservé par l'étudiant-chercheur, un autre doit être remis au participant.**



## Annexe 5 – Grille d’observation des cours

<b>Temps d’observation</b>	<b>Objets d’observation</b>	<b>Notes générales et notes sur l’interaction enseignant / étudiants</b>
En début de session	1. Le déroulement général du cours <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du fonctionnement et du contenu</li> <li>- Support et stratégies d’enseignement</li> </ul> 2. La présentation du plan du cours <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objets d’évaluation</li> <li>- Préparation aux travaux / examens</li> <li>- Modalités d’évaluation (présentation des consignes, critères d’évaluation, pondération, etc.)</li> </ul>	
À la mi-session	1. Retour sur les examens / travaux effectués : <ul style="list-style-type: none"> <li>rétroaction de l’enseignant</li> <li>commentaires des étudiants</li> <li>questions des étudiants</li> </ul>	
À la fin de la session	Préparation de l’examen de fin de session ; communication sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les travaux demandés</li> <li>- les examens</li> <li>- la durée de l’épreuve</li> <li>- l’échéancier de remise des travaux (retard, absence),</li> <li>- barème et critères d’évaluation,</li> <li>- etc.</li> </ul>	

## Annexe 6 – Guide des entretiens individuels – enseignants universitaires

Cet entretien individuel est conduit avec chacun des trois (03) enseignants universitaires. Chaque enseignant sera invité à expliquer comment s’opère la négociation avec les étudiants dans le cadre de ses activités pédagogiques, notamment l’enseignement et l’évaluation des apprentissages des étudiants.

Thématiques	Exemples de questions
Les activités pédagogiques / d’enseignement	<p>Comment vous y prenez-vous dans les activités d’apprentissage ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les types d’activités pédagogiques proposées aux étudiants</li> <li>- les modalités d’exécution de ces activités (consignes, format équipe/individuel)</li> <li>- les interactions avec les étudiants</li> <li>- les rôles des différents acteurs, etc.</li> </ul> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>
La place de l’évaluation dans l’activité d’enseignement	<p>Quelle est l’articulation entre les contenus de votre cours et l’évaluation des apprentissages de vos étudiants ?</p> <p>Quelle place l’évaluation occupe-t-elle dans votre cours ?</p> <p>Comment cela se manifeste-t-il dans votre enseignement ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le plan de cours</li> <li>- les relations avec les étudiants</li> </ul>
L’évaluation des apprentissages en contexte universitaire	<p>Comment vous y prenez-vous pour évaluer les apprentissages de vos étudiants ? Faire décrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les travaux demandés</li> <li>- les examens</li> <li>- la durée de l’épreuve</li> <li>- l’échéancier de remise des travaux (retard, absence), de barème et de critères d’évaluation, etc.)</li> </ul> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la rétroaction de l’enseignant</li> <li>- les commentaires des étudiants</li> <li>- les questions des étudiants</li> </ul> <p>Quel(s) type(s) de retour faites-vous à vos étudiants une fois que vous avez corrigé les travaux / examens ? Avez-vous des retours (questions ou commentaires) de leur part ? Comment répondez-vous dans ce genre de situation ?</p>

## Annexe 6 – Guide des entretiens individuels – enseignants universitaires (suite)

Thématiques	Exemples de questions
Les situations d'évaluation conflictuelles ou exceptionnelles	<p>Avez-vous vécu des situations conflictuelles ou exceptionnelles au regard de l'évaluation des apprentissages de vos étudiants ? (contestations, réclamations, etc.) ? À quelle occasion ? Comment ça s'est passé ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la manière de gérer la situation (orale/écrite, en individuel ou devant toute la classe)</li> <li>- le lieu (bureau, salle de classe, ailleurs)</li> <li>- le moment (avant le cours ou après, sur rendez-vous)</li> <li>- Vous souciez-vous de prévenir les contestations des étudiants ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?</li> </ul> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>
Les finalités de l'évaluation	<p>Quelles sont les finalités de l'évaluation dans votre cours ?</p> <p>Comment ces finalités sont-elles présentées aux étudiants ? Sont-elles partagées avec eux ?</p> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>
L'évaluation de l'enseignement	<p>Procédez-vous à une évaluation de mi-session [facultative] de votre enseignement, et si oui, sous quelle(s) formes(s) ? (orale ? écrite ?)</p> <p>Le cas échéant, donnez-vous une suite à cette évaluation, en termes de retour aux étudiants ou de changements dans votre enseignement ? Sous quelle forme ? Comment cela se passe-t-il généralement avec les étudiants ? Y-a-il eu des cas particuliers ? Avez-vous un exemple à me donner ?</p> <p>Faites-vous usage des résultats de l'évaluation de fin de session obligatoire, lorsque vous les recevez ? Si oui, comment ?</p> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>

## Annexe 7 – Guide des entretiens individuels et des entretiens collectifs – étudiants universitaires

Les entretiens impliquent 06 étudiants (entretiens individuels) et 03 à 04 étudiants (entretiens collectifs) du premier cycle. Ils permettront de recueillir les points de vue variés et croisés des étudiants sur la négociation avec les enseignants dans le cadre des activités pédagogiques, notamment l'enseignement et les évaluations.

Thématiques	Exemples de questions
Le choix du programme / cours	<p>Comment êtes-vous arrivés à ce programme d'études et qu'en attendez-vous ? Quels sont vos objectifs de carrière ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce cours ? (si facultatif) Qu'attendez-vous de lui ? Votre choix a-t-il été influencé par d'autres amis étudiants ?</p> <p>Qu'attendez-vous de l'enseignant qui donne ce cours ?</p> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>
L'apprentissage en contexte universitaire	<p>Quelle est votre expérience de l'apprentissage en contexte universitaire ?</p> <p>Qu'apprenez-vous ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les stratégies d'apprentissage</li> <li>- les usages des technologies</li> <li>- Les interactions avec les pairs, avec les enseignants</li> </ul> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p> <p>Quelle appréciation faites-vous des méthodes pédagogiques mobilisées par l'enseignant dans le cours ?</p>
L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire	<p>Quelle est votre expérience de l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire ? dans ce cours particulier ?</p> <p>Comment appréciez-vous l'évaluation qui est faite de vos apprentissages ? (faire décrire les travaux demandés, les examens, et les conditions qui y sont associées en termes de temps, d'échéancier, de barème d'évaluation, etc.)</p> <p>Comment préparez-vous les examens ? En individuel ? En équipe ? Sur quels aspects du cours mettez-vous l'accent quand vous préparez les examens ?</p> <p>Comment réalisez-vous les travaux ?</p> <p>Comment se passent les retours en classe de l'enseignant sur les examens / les travaux ?</p> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>
Les situations d'évaluation conflictuelles ou exceptionnelles	<p>Quelle importance accordez-vous aux notes attribuées par vos enseignants ?</p> <p>Avez-vous vécu des situations conflictuelles ou exceptionnelles en relation avec l'évaluation qui a été faite de vos apprentissages ? À quelle occasion ? Comment ça s'est passé ?</p> <p>Relancer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la manière de réagir à l'évaluation selon le moment et le lieu</li> </ul> <p>Faire préciser des exemples en ciblant les ajustements mutuels.</p>

**Annexe 7 – Guide des entretiens individuels et des entretiens collectifs – étudiants universitaires (suite)**

<b>Thématiques</b>	<b>Exemples de questions</b>
L'évaluation de l'enseignement	<p>Avez-vous déjà procédé à une évaluation de mi-session [facultative] du cours, et si oui, sous quelle forme ? (orale ? écrite ?) Comment vous-y prenez-vous pour apprécier la prestation d'enseignement ? Qu'est-ce que vous trouvez important de commenter ?</p> <p>Le cas échéant, recevez-vous une suite à cette évaluation ? Sous quelle forme ? Comment cela se passe-t-il généralement avec les enseignants ? Y a-t-il eu des cas particuliers ? Avez-vous un exemple à me donner ?</p> <p>Quelle est votre expérience de l'évaluation des cours en fin de session ? Quel intérêt y trouvez-vous, le cas échéant ?</p> <p>Pensez-vous que les évaluations de l'enseignement que vous faites contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement/des programmes ?</p>