

Évaluation des apprentissages en contexte universitaire : quand les étudiants finissent par adopter la posture du « cabri mort » face à la quantité de travaux évalués

Evaluation of Learning in an Academic Context: When Students Ultimately Assume the 'Dead Goat' Stance Due to the Volume of Graded Assignments

Saïdou Segueda – saidou.segueda@usherbrooke.ca – <https://orcid.org/0000-0003-0991-4100>

Université de Sherbrooke – Québec, Canada

Pour citer cet article : Segueda, S. (2023). Évaluation des apprentissages en contexte universitaire : quand les étudiants finissent par adopter la posture du « cabri mort » face à la quantité de travaux évalués. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(2), 27-46. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-2-27>

Résumé

Dans cet article, nous présentons une partie des résultats d'une thèse doctorale dont l'objet d'étude porte sur la fabrique de l'évaluation par les étudiants et les enseignants au 1er cycle universitaire d'une faculté d'éducation. L'objectif principal de l'article est de comprendre les tensions entre étudiants et enseignants universitaires d'une faculté d'éducation autour de la charge de travail en lien avec les travaux évalués. Plus spécialement, à partir d'observations et d'entretiens individuels et collectifs auprès de ces acteurs de la relation pédagogique, nous analysons leurs logiques d'action autour de cette charge de travail, leurs perspectives en vue d'y faire face. Nous appuyant sur une conception interactionniste pour éclairer l'objet, nous soulignons les stratégies, tantôt pragmatiques tantôt extrêmes, qu'ils mobilisent pour survivre à la pression de la charge de travail universitaire. Finalement, nous faisons valoir que ces logiques pragmatiques et extrêmes trouvent leur ressort dans la principale récompense institutionnelle qu'est la note chiffrée.

Mots-clés

Enseignant universitaire, étudiant, évaluation, négociation, charge de travail, université, perspective des acteurs.

Abstract

In this article, we present part of the results of a doctoral thesis whose object of study is the making of evaluation by students and teachers at the 1st university cycle of a faculty of education. The main objective of the article is to understand the tensions between students and university teachers in a faculty of education around the workload related to the work being evaluated. More specifically, based on observations and individual and collective interviews with these actors in the pedagogical relationship, we analyze their logics of action around this workload, their perspectives with a view to dealing with it. Relying on an interactionist conception to shed light on the subject, we highlight the strategies, sometimes pragmatic and sometimes extreme, that they mobilize to survive the pressure of the academic workload. Finally, we argue that these pragmatic and extreme logics are based on the main institutional reward, which is the numerical score.

Keywords

University teacher, Student, Evaluation, Negotiation, Workload, University, Actors perspective.

1. Introduction

L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire constitue un élément central de la dynamique pédagogique, mais la charge de travail liée aux travaux évalués soulève souvent des défis significatifs pour les étudiants et les enseignants. La quantité de travaux à réaliser, combinée aux exigences académiques et aux contraintes temporelles, crée des tensions et des négociations au sein de la relation pédagogique. C'est une problématique complexe qui révèle les stratégies et les logiques d'action déployées par les acteurs universitaires pour faire face à la pression de la charge de travail, tout en mettant en lumière l'impact de la note chiffrée sur ces interactions. Ainsi, dans cet article, nous explorons les interactions entre les étudiants et les enseignants universitaires face à la charge de travail induite par les travaux évalués, tout en mettant en évidence les stratégies de négociation autour de cette réalité omniprésente dans le milieu académique. Pour ce faire, nous proposons premièrement une problématique qui situe la place de l'évaluation des apprentissages dans les activités pédagogiques et définit la notion de charge de travail chez les étudiants. À la suite de quoi nous formulons le problème et la question générale de recherche. Deuxièmement, un cadre théorique construit autour du concept de négociation permet d'apporter un éclairage théorique et de dégager la question spécifique de recherche. Troisièmement, le cadre méthodologique précise les choix méthodologiques retenus afin de collecter les données. Enfin, après avoir présenté les résultats, nous les discutons en vue de tirer quelques enseignements.

2. Problématique

La problématique de la charge de travail de l'étudiant en lien avec la quantité des travaux évalués est très rarement discutée dans les recherches, pourtant elle est souvent au cœur de tensions entre les acteurs de la relation pédagogique. Par travail évalué, nous entendons toute production écrite ou orale, ou toute création demandée par l'enseignant universitaire aux étudiants et sur laquelle est portée une note, que cette production ou création soit réalisée en individuel ou en équipe, au début, à la moitié ou à la fin de la session.

Selon plusieurs auteurs (Coulon & Paivandi, 2008; Trow, 2011), la massification de l'enseignement supérieur a conduit à une hétérogénéité de la population étudiante et à une transformation du rapport aux études chez les étudiants, la notion de rapport aux études s'entendant comme de nouvelles façons pour les étudiants de réaliser un projet d'études universitaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). Le rapport aux études des étudiants pourrait s'analyser aussi en tenant compte de leur rapport à l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation des apprentissages occupe une place centrale dans les activités pédagogiques, tant elle participe à la fois de la certification des acquis des étudiants que de l'appréciation de la qualité des systèmes universitaires. Pour Allal (2013), elle porte sur les connaissances et les compétences acquises par les étudiants au terme de la formation, « mais aussi dans certains cas sur les démarches d'apprentissage des étudiants, leurs postures et leurs attitudes, voire leurs modes d'interaction sociale face à un objet d'apprentissage » (p. 21-22).

Livian et al. (2004) soulignent que la notion de charge de travail serait conçue le plus souvent comme ce qui constitue un poids sur le travailleur, et qu'il conviendrait donc de réduire ou d'aménager. Elle serait aussi parfois synonyme d'effort permettant de réaliser une tâche. Selon

l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ)¹, elle est complexe à définir et va au-delà de la quantité de travail prescrite par l'employeur. Elle comporte une dimension subjective qui induit que la charge de travail ressentie est aussi importante que la charge de travail demandée. Vézina et al. (2006) font valoir que la charge de travail est souvent considérée comme un des facteurs de risques psychosociaux permettant de documenter le caractère stressant d'une situation de travail. Nous soutenons que ces dimensions de la charge de travail relatives au monde professionnel pourraient être transposées aussi au monde académique. Cet article vise à comprendre les stratégies que les étudiants mobilisent en vue de faire face au nombre de travaux évalués dans une session, puisqu'ils estiment leur charge de travail élevée.

2.1. La place de l'évaluation des apprentissages dans les activités pédagogiques

Plusieurs thématiques reviennent régulièrement dans la littérature scientifique en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en contexte universitaire. Comme le soulignent les actes du 30^e Colloque de l'ADMEE-Europe (2018), ce sont surtout les dispositifs et pratiques d'évaluation et l'étude de leurs effets sur les acteurs qui ont toujours intéressé les chercheurs et les praticiens : par exemple, le texte de Montalbetti (2018) analyse le défi de la promotion de l'évaluation authentique afin de donner aux étudiants une formation universitaire de qualité pour leur vie personnelle et professionnelle; Sylvestre et al. (2018) analysent les pratiques d'évaluation formative, particulièrement la place du feedback dans les interactions entre enseignants universitaires et étudiants; Leduc et al. (2018) examinent les pratiques d'évaluation déclarées et constatées, en vue de documenter la diversité des pratiques évaluatives chez les professeurs et les chargés de cours.

Ainsi que présentées, ces études semblent occulter la quantité des travaux évalués, surtout la perception de la charge de travail chez les étudiants, liée à ces travaux évalués. Or, l'évaluation charrie des tensions entre les acteurs de la relation pédagogique (ADMÉE-Canada, 2014). En formation universitaire, les évaluations et leurs modalités sont généralement déclinées dès la lecture ou la mise à disposition du plan de cours au début de la session. Ces modalités touchent au nombre d'évaluations, aux barèmes et pourcentages alloués, aux moyens et outils d'évaluation proposés, aux échéanciers, etc. Parmi ces tensions ou conflits, il y a la quantité des travaux évalués qui donne l'impression aux étudiants d'avoir une grande charge de travail. D'où l'importance de se pencher sur les stratégies que ceux-ci mobilisent en vue d'y faire face.

2.2. La notion de charge de travail chez les étudiants

Pour Vézina et al. (2006), les critères d'identification de la charge de travail sont la quantité, la complexité et les contraintes temporelles. Une telle caractérisation pourrait s'appliquer aussi aux activités d'apprentissage chez les étudiants, tant celles-ci sont nombreuses, complexes et soumises à des échéanciers réglés. Dans une étude portant sur l'estimation de la charge de travail des étudiants, Berthiaume et al. (2012) notent que la perception d'une charge de travail

¹ <https://www.inspq.qc.ca/recueil-de-fiches-portant-sur-les-indicateurs-de-la-grille-d-identification-de-risques-psychosociaux-du-travail/composantes-cles-de-l-organisation-du-travail/fiche-2-indicateur-charge-de-travail>

lourde dépend de trois éléments : la difficulté des travaux; le manque d'information à propos de la charge associée aux différentes activités; et plusieurs tâches à réaliser en même temps. À la suite de plusieurs auteurs (Chambers, 1992; Kember, 2004; Ruohoniemi et Lindblom-Ylänne, 2009), Berthiaume et al. (2012) soulèvent dans leur texte des questions fort pertinentes dont il faudrait tenir compte dans l'analyse de la charge de travail des étudiants. Ces questions concernent leur perception de leur charge de travail; les facteurs et les éléments de l'environnement universitaire dont dépend cette perception; leur approche d'apprentissage (en surface, stratégique ou en profondeur); les facteurs, en particulier la perception de la charge de travail, par lesquels l'approche d'apprentissage est influencée; les effets de la perception des étudiants de la charge de travail sur leur approche d'apprentissage et leurs résultats d'apprentissage.

Par exemple, l'étude de Chambers (1992) souligne l'importance de la charge de travail des étudiants dans leur engagement et la qualité de leur apprentissage. L'auteure souligne qu'une charge de travail raisonnable est bénéfique pour la qualité des apprentissages, même si sa mesure constitue un sérieux défi méthodologique. Argumentant à partir d'études menées auprès d'étudiants à temps partiel, elle fait des suggestions sur la manière de réguler la charge de travail des étudiants et présente certaines implications pour la conception des programmes et des cours, ainsi que pour la qualité de l'apprentissage des étudiants.

À partir de conclusions tirées de cinq études de cas détaillées, Kember (2004) examine la nature de la charge de travail des étudiants et comment se forment les perceptions de celle-ci. Ces perceptions ne seraient pas synonymes de temps passé à étudier, quoique faiblement influencées par celui-ci. Elles seraient influencées par le contenu, la difficulté, le type d'évaluation, les relations enseignant-étudiants et étudiant-étudiant. En fin de compte, la charge de travail et les approches en surface de l'apprentissage seraient interdépendantes. Dans la même veine, Kember et al. (1996) analysent les relations entre approches d'apprentissage, motivation à étudier, heures d'études, charge de travail perçue, maîtrise de l'anglais et moyenne pondérée cumulative. La charge de travail perçue dépendrait de la motivation ainsi que de la quantité de travail. La moyenne pondérée cumulative s'améliorait un peu avec les heures de travail, mais les étudiants pouvaient travailler de longues heures et obtenir quand même de mauvaises notes parce qu'ils utilisaient des approches d'apprentissage inappropriées.

De même, Kindt et al. (2014) concluent, dans leur étude, que l'intérêt de l'étudiant et sa capacité à planifier et à établir des priorités jouent un rôle important dans la perception de la charge de travail. Les auteurs indiquent finalement que plusieurs aspects de l'environnement d'apprentissage peuvent influencer cet intérêt et la perception de la charge de travail.

Ainsi, dans ces recherches, ce qui est mis en exergue, c'est la mise en relation de l'estimation de la charge de travail des étudiants en général avec les différentes approches d'apprentissage telles que l'avaient conceptualisées Ramsden et Entwistle (1981) et l'environnement d'apprentissage. Plusieurs travaux (Marton & Säljö, 1976; Paivandi, 2015; Paivandi, 2012) soulignent que, selon que l'approche est en profondeur, l'étudiant cherche à comprendre au maximum ce qui est enseigné. En revanche, quand l'approche est en surface, l'étudiant viserait la réussite minimale de ses études. La théorie des approches d'apprentissage permet de comprendre comment la perception de la charge de travail peut influencer l'approche d'apprentissage des étudiants et, par conséquent, leur réussite académique.

2.3. Le problème et la question générale de recherche

Les recherches convoquées plus haut sont intéressantes pour analyser certains aspects de la problématique des évaluations et de la charge de travail en contexte universitaire. En effet, en évaluation des apprentissages, les problématiques les plus courantes concernent les pratiques et les effets sur l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'enseignement. Parallèlement, il existe peu de recherches en nombre et en nouveauté sur la problématique de la charge de travail des étudiants en lien avec la quantité de travaux évalués. Majoritairement, ces recherches (Berthiaume et al., 2012; Kember, 2004; Kember et al., 1996; Kindt et al., 2014) analysent certes la charge de travail étudiant, mais en termes de conception et de perception de cette charge, et ce, en lien avec les approches et l'environnement d'apprentissage; en revanche, elles occultent les stratégies que les étudiants mobilisent en vue d'affronter la charge de travail en lien avec les travaux évalués. D'où l'intérêt de comprendre comment étudiants et enseignants universitaires s'arrangent (Merle, 2018) autour de la quantité d'évaluations proposée dans la session. Plus spécifiquement, quelles stratégies les étudiants mobilisent-ils pour faire face à la charge de travail, particulièrement aux travaux évalués?

3. Cadre théorique

Pour éclairer cette question, nous adoptons le concept de négociation (Strauss, 1992). Chez Strauss, l'interaction est à analyser en lien avec une certaine conception de l'ordre social, à savoir une volonté de joindre actions des individus et structure. Il existerait deux contextes : le contexte structurel et le contexte de négociation. Le premier est le cadre dans lequel prennent place les négociations, il contribue à déterminer les règles du jeu, les priorités et à limiter 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.). Dans le cas qui nous intéresse, ce pourraient être les politiques des universités, les règlements pédagogiques, etc. 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. Il permet donc de souligner l'influence du contexte structurel sur les relations entre les acteurs, mais aussi les constantes négociations dans la mise en œuvre de leurs activités qui participent à construire leur perception du contexte. Car les objectifs et les intérêts des acteurs, en général divergent, voire s'opposent, quoique dans toute institution il existe un objectif commun, une base de travail unanimement reconnue. Cette idée d'objectif commun chez les acteurs amène Bourque et Thuderoz (2011) à soutenir que toute négociation réunit des parties en conflit, qui recherchent par elles-mêmes et volontairement la résolution ou la réduction de leur désaccord. Reprenant les conclusions des auteurs Roy Lewicki et Andrew Litterer (1985, cité dans Bourque et Thuderoz, 2011), ils retiennent trois conditions essentielles à l'engagement d'une négociation : l'existence d'un conflit; l'absence de règles usuelles définies ou acceptées par les parties pour le résoudre; la préférence des parties pour une entente à l'amiable plutôt que leur maintien dans le conflit. Finalement, comme Strauss, ces auteurs considèrent la négociation comme une activité sociale, car ses conséquences seraient communes aux parties concernées, dans la mesure où celles-ci participent du même système d'interaction (par exemple la réussite académique dans le cas qui nous intéresse ici). Ainsi, il y aurait concomitamment intérêts opposés et intérêt commun (le

« ciment symbolique » dont parle Strauss, 1992, p. 95) à trouver un accord. Cela conduit Bourque et Thuderoz (2011) à conclure que l'élément majeur en négociation est l'interdépendance des parties.

Sous un tel éclairage théorique de l'ordre social, les évaluations en contexte universitaire devraient être considérées, non dans une vision psychologico-cognitive qui en fait une activité individuelle, mais comme une pratique sociale tissée de processus sociaux, qu'il convient de relier, selon Morrissette (2009), aux intérêts, aux projets et aux réseaux sociaux des acteurs auxquels elles participent. Dans le présent article, nous définissons la charge de travail étudiant, précisément la quantité de travaux évalués, comme un ensemble de situations problématiques (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961) qui conduisent les étudiants à développer des stratégies en vue de les régler, d'abord individuellement, puis collectivement. Dès lors, on peut se demander :

Comment, dans le cadre de leurs activités pédagogiques conjointes, les étudiants négocient-ils avec les enseignants universitaires, pour faire face à la charge de travail en lien avec les évaluations? Quelles stratégies adoptent les étudiants afin d'affronter cette situation problématique que constitue la quantité de travaux évalués?

Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé une recherche qualitative qui offre une vision « de l'intérieur » permettant de comprendre les phénomènes, du point de vue des acteurs de la relation pédagogique.

4. Cadre méthodologique

L'investigation sur le terrain a été entreprise à la suite de l'obtention du certificat d'éthique délivré à l'orée de l'automne 2016 par l'organe en charge de son octroi, ce qui a permis de recruter les participants et de procéder à la collecte des données.

Entre l'automne 2016 et l'hiver 2017, nous avons conduit dans une faculté d'éducation d'une université montréalaise des observations dans 4 classes et des entretiens avec des étudiants et des enseignants. Le tableau ci-dessous recense les participants et les activités de collecte des données.

Participants	Activités	Nombre d'activités	Objectifs
4 enseignants universitaires : <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 professeur adjoint ✓ 1 professeur agrégé ✓ 2 chargés de cours 	Entretiens individuels	8	Rôles des acteurs Interactions Évaluations
6 étudiants de 1 ^{er} cycle	Entretiens individuels	6	Rôles des acteurs Interactions Évaluations
10 étudiants répartis en 3 groupes (4+3+3)	Entretiens collectifs	3	Rôles des acteurs Interactions Évaluations
Enseignants universitaires + étudiants	Observations	11	Lecture du plan de cours Interactions autour des évaluations Évaluations des travaux

Le choix des participants relève d'un processus de sélection intentionnel dont les critères proviennent du cadre théorique « afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Ces critères sont les suivants pour le choix des étudiants :

- être inscrit depuis au moins une année complète afin d'avoir une expérience significative de l'évaluation en contexte universitaire ;
- être un étudiant du premier cycle d'une faculté des sciences de l'éducation ;
- être volontaire.

Pour les enseignants universitaires :

- 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.

La démarche d'investigation de collecte des données s'est donc appuyée sur un scénario d'enquête combinant des observations *in situ* et des entretiens. Chaque groupe-classe 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. Le traitement et l'analyse des données qui ont consisté à rester au plus près de la parole des acteurs, sont inspirés du questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2016), 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.

5. Résultats

Les résultats sont présentés selon le schéma suivant : l'objet de tension (la quantité de travaux évalués), les stratégies de négociation et les résultats de la négociation. L'accent est mis plus particulièrement sur les stratégies des acteurs, et surtout des étudiants, pour surmonter cette charge de travail.

5.1. *La quantité de travaux évalués : un objet de tension*

Presque toutes les personnes étudiantes interrogées avaient autour de 7 cours par session, une seule affirmant en avoir 9 à cause de la reprise d'un cours. Ce nombre se justifie avant tout par le caractère obligatoire du cheminement au baccalauréat qui fait que, si une personne étudiante venait à ne pas le suivre rigoureusement, elle pourrait voir son temps de complétion du programme se prolonger. Chez les étudiants, les plaintes sont axées sur le fait qu'ils sont débordés de travaux. Il y en aurait tellement à rendre qu'il est difficile de planifier quoi que ce soit, ainsi que l'atteste l'étudiant Zacharie :

Je trouve ça vraiment dommage, parce qu'on a beaucoup de travaux à remettre; j'ai actuellement sept cours; de sorte que j'ai de la difficulté à me mettre à l'avance sur des travaux; parfois j'ai trois travaux en même temps à remettre dans le bac actuel en enseignement; {rires}.

Certains enseignants questionnés témoignent aussi de ces plaintes et reconnaissent la pénibilité de l'évaluation dans l'exercice de leur tâche. Ils situent la charge de travail en lien avec les évaluations à deux niveaux : pour l'enseignant universitaire, cela concerne la correction des travaux dans les grands effectifs; pour les étudiants, cela se rapporterait aux nombreux travaux à rendre, impliquant la non atteinte des exigences. Ces enseignants, notamment ceux qui donnent un nouveau cours ou les chargés de cours, ne se rendraient compte de cette pénibilité que lorsqu'ils ont déjà proposé leur épreuve. Ainsi, après que l'évaluation a été administrée, ils découvrent que la correction du travail demande plus de temps qu'ils n'avaient prévu, comme l'indique l'enseignant Mathéo.

Les étudiants se sont plaints de la quantité des travaux à rendre ; aussi c'était lourd pour nous les enseignants ; et si c'est lourd pour nous, c'est lourd pour eux 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.

On en vient même à détester la tâche de correction qui est pesante avec les classes en pléthore, ainsi que le confesse l'enseignante Annick :

Je vais être franche, j'adore l'enseignement, mais je déteste corriger [...] parce que ça me fait beaucoup de boulot [...]! Vous voyez, dans cette classe, j'ai 51 étudiants. Multipliez par trois évaluations et imaginez ce que cela donne comme travail.

Pour certains étudiants interrogés, la grande quantité d'évaluations est due à l'absence de coordination entre les enseignants universitaires. Ils reprochent à ces derniers de ne pas se concerter avant de programmer les évaluations, tel que l'affirme 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 numérique de l'Université, une page 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.

Comme pour insister sur cette charge de travail, l'étudiante Kayla nous montre son agenda:

Voici mon agenda, ça c'est une de mes semaines ; toutes mes semaines ressemblent à ça ; même si le professeur me laisse 3 semaines pour faire un travail, 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, j'ai toujours des choses à rendre le lendemain, sans oublier l'emploi que j'occupe.

Quels changements les enseignants apportent-ils à la plainte des étudiants et comment ceux-ci accueillent-ils ces changements ? Quelles stratégies les deux groupes d'acteurs mobilisent-ils pour répondre à leurs attentes mutuelles ?

5.2. Les stratégies de négociation pour réguler la quantité de travaux évalués

Certaines stratégies déployées par les enseignants universitaires pourraient éclairer sur les attitudes adoptées par les étudiants qui mobilisent d'autres stratégies pour faire face à la quantité de travaux évalués.

5.2.1. Ajuster le nombre de travaux évalués à la pondération du cours

L'inadéquation entre le poids du cours en termes de crédits et la quantité de travaux évalués dans ce cours fait partie des objets de plaintes des étudiants. Même quand le cours vaut 3 crédits, les étudiants interrogés se plaignent du nombre d'évaluations, *a fortiori* lorsque le cours est d'un crédit. L'une des stratégies que les enseignants sont amenés à adopter, à la suite de ces plaintes, consiste à ajuster le nombre de travaux évalués en fonction du 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, de réduire le nombre d'évaluations dans ce cours d'1 crédit ; les travaux demandés doivent être proportionnels au poids du cours, sinon il y aura peu d'étudiants qui prendront ce cours.

Ainsi, en ajustant le nombre d'évaluations à la pondération du cours, les enseignants chercheraient essentiellement à être cohérents avec les choix pédagogiques. L'enseignant Mathéo 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 ; mais on a gardé le même nombre d'évaluations que dans un cours de 3 crédits [...]. En tout cas, on s'est rendu compte en donnant le cours qu'on avait trop d'évaluations; ce qui a occasionné des plaintes des étudiants; on a donc coupé des évaluations dans le plan de cours cadre pour les futurs enseignants de ces cours-là.

De fait, depuis la modification apportée à certains cours par la réforme des programmes dans cette faculté d'éducation, la charge de travail supplémentaire relative à la quantité d'évaluations proposée s'est décuplée. Aux yeux des étudiants interviewés, cela paraît disproportionné que des cours d'un crédit aient autant d'évaluations que ceux de 3 crédits. Cependant, le simple ajustement du nombre de travaux évalués au poids des cours ne suffit pas pour régler le problème.

5.2.2. Adapter la durée de l'examen de fin de session

La régulation des travaux évalués ne concerne pas seulement 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 toutes les étudiantes et tous les étudiants, en particulier ceux qui sont en situation de handicap. Voici le témoignage de l'enseignant Mathéo qui convoque l'idée d'équité dans l'ajustement de la durée de l'examen :

Le nombre et la durée des évaluations que nous suggérons peuvent poser un problème avec les étudiants ; [...] 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.

Ainsi, la stratégie de nombreux enseignants questionnés, qui consiste à réduire le nombre de travaux à effectuer, est aussi dictée par des choix pédagogiques. En harmonisant les travaux évalués avec le poids du cours, en proposant des évaluations en cohérence avec les objectifs du cours, ces enseignants favoriseraient tous les étudiants dans leurs apprentissages.

Pour autant, cette concession des enseignants ne semble pas satisfaire toujours les étudiants, comme en témoignent certaines stratégies mobilisées par des étudiants.

5.2.3. Faire une croix sur certaines activités pédagogiques

Au premier abord, certains étudiants interviewés affirment faire une croix sur des activités pédagogiques afin de survivre aux multiples travaux demandés par les enseignants. Ils semblent incapables de suivre le rythme. Les évaluations combinées de tous les cours, auxquelles il faudrait ajouter les lectures à faire, contraignent ces étudiants à s'absenter des cours, ou à les quitter subrepticement, ou encore, quand ils sont là, à s'occuper d'autre chose. Dans le propos

qui suit, l'enseignant Anton confie avoir vécu cette situation dans un de ses cours, où il s'est rendu compte à un moment que lentement la classe se vidait :

Ce jour-là, j'ai dû terminer la classe plus tôt parce que des étudiantes partaient; elles m'ont rapporté qu'il y avait un énorme examen de mathématiques stressant pour elles le lendemain; là, je vois que c'est mal coordonné [...].

Des étudiants décident donc de quitter des cours pour préparer des évaluations dans d'autres cours. Il arrive quelquefois qu'ils préviennent l'enseignant à la pause de leur non-retour pour la seconde partie du cours. Nous avons pu être témoin, à la dernière observation en fin de session dans la classe d'Anton, 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. L'enseignant a bien voulu justement revenir sur cet épisode :

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.

Même si cet enseignant ne décolère pas, il a concédé ce jour-là que la classe se terminât plus tôt que prévu. Après avoir demandé 20 minutes pour finir ce qu'il avait à dire, il a dû laisser les étudiants partir, non sans se plaindre à la direction de cette surcharge de travail pour les étudiants, ainsi qu'il le témoigne: « J'ai spécifiquement écrit à la vice-doyenne, quand l'évènement est survenu, pour me plaindre que je ne comprenais pas que les étudiantes aient autant de cours en même temps. » Lorsqu'il s'est adressé à la direction de son département, il aurait reçu une réponse plutôt laconique qui n'a pas semblé le satisfaire. La direction avancerait, d'une part, 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, confie Anton, 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 plus chargés. D'autre part, la direction retient aussi une cause extérieure pour justifier cette surcharge de travail des étudiants : l'emploi ou les emplois que des étudiants occuperaient en marge de leurs études. 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 engagée par son département n'est pas complètement mise en œuvre. C'est cela l'idée quand il dit plus haut que « c'est mal coordonné ». Le fait 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 au nombre d'évaluations proposées 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. En principe, pour chaque heure de cours, il est demandé 2 h de travail personnel à l'étudiant, même si cela ne leur est pas explicitement stipulé dans les plans de cours que nous avons observés lors de notre enquête. L'on peut donc effectivement imaginer la charge pour un étudiant ayant 7 cours plus un emploi rémunéré.

Il y a une ultime stratégie à laquelle certains étudiants recourent. Celle-ci consiste à prendre encore plus de risque, mais ceux-ci nous disent à quel point la charge de travail ne leur laissait pas tellement de choix.

5.2.4. Jouer au « cabri mort »² ou faire l'impasse sur certains travaux évalués

Si certains étudiants viennent à désertier des cours pour la préparation d'évaluations à venir, d'autres vont plus loin en faisant l'impasse sur certains travaux évalués. C'est une des stratégies pour gérer la surcharge de travail. Cela consiste pour eux à ne pas rendre des travaux à faibles pourcentages dans la note finale. Certains étudiants essaient donc de parer au plus pressé, c'est-à-dire de régler ce qui semble le plus urgent, le plus important; ils n'ont pas le loisir de planifier la réalisation des évaluations sur le long terme, car ils ont peu de temps pour les préparer. Dans l'entretien de groupe suivant, trois étudiants reviennent sur un travail dans un des cours qu'ils n'ont pas pu rendre à cause de la trop grande quantité de travail :

Tristan Quand le cours en question a commencé, on dirait que je ne l'ai pas entré dans ma tête tout de suite; on avait aussi des remises à la fin de semaine avec le cours de laboratoire; il y avait plein de choses qui faisaient que moi j'étais complètement dépassé. Je m'en suis rendu compte quelques jours après l'échéancier de la remise du travail.

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

Zachary ... de petites choses qui nous en demandaient autant que les grosses. Moi, je me suis rendu compte quand l'enseignante en a parlé en classe {rires} ; pour moi, c'était trop tard ; lorsque l'enseignante est revenue nous voir la semaine suivante pour nous dire qu'on pourrait s'arranger, j'étais surpris ; 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, j'ai décidé 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.

Ainsi, les étudiants n'avancent pas les mêmes raisons pour ne pas rendre certaines évaluations; cependant, on peut voir que tout est lié au manque de 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 pas le temps pour la rendre, même s'ils l'avaient inscrite dans leur agenda. Dans le cas de ces étudiants qui n'ont pas rendu leurs travaux, l'enseignante a accepté de se prononcer sur la situation:

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 disaient être trop chargés.
(Gabrielle)

² - Nous avons choisi cette expression pour caractériser la situation. Dans certains rituels traditionnels africains, le cabri est souvent donné en sacrifice pour exorciser le mal. Il symbolise par exemple chez les Ivoiriens la vie ou la mort et aussi l'insouciance face au danger. C'est à partir de cette métaphore qu'est née l'expression « Cabri mort n'a pas peur de couteau ». Ici, nous employons la métaphore pour souligner le fait que les étudiants ne craignent plus de faire des pertes (obtenir un zéro à une évaluation à faible pourcentage), tant ils s'estiment débordés de tâches.

Le règlement relatif aux évaluations dans cette faculté indique 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 obtenir zéro, parce qu'ils se trouvaient justement dans la situation édictée par ledit règlement. Au lieu donc d'appliquer le règlement, l'enseignante Gabrielle a préféré leur donner une autre chance; elle s'est justifiée:

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 ai dit que l'objectif n'est pas seulement de leur attribuer des notes. Sur cette base donc, je leur ai demandé s'ils étaient prêts à reprendre le travail.

Ce compromis avec les normes, l'enseignante évoque une raison pédagogique pour justifier sa décision. Mais, pour les étudiants, il s'agissait de gagner du temps pour s'occuper d'autres travaux plus importants à leurs yeux. Certains des travaux évalués deviennent comme marginaux, sans importance, aux yeux de ces étudiants. Ce sont généralement des travaux, dont le pourcentage dans la note finale pour réussir à passer le cours est estimé faible, même si parfois cela peut concerner aussi des évaluations à pourcentage élevé. La pratique semble courante si l'on en croit les étudiants Kayla et Tristan:

Kayla C'est déjà arrivé que je décide de ne pas faire un travail évalué ; mais généralement ce sont de plus petits travaux : 10 % maximum ; 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.

Vraisemblablement, obtenir 0 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 que l'on risque en n'effectuant pas son travail, ainsi que l'avouent 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 ; 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 ; 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.

En clair, l'étudiant qui manque une évaluation dans un cours sans motif engage, en dernier ressort, sa propre responsabilité, même si des 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. Et la question fondamentale qui se pose ici concerne la qualité des apprentissages. On voit clairement que la tendance chez les étudiants est de privilégier une approche d'apprentissage en surface,

l'essentiel étant de réussir minimalement les exigences du cours. Avec tous ces cours que l'on quitte et toutes ces évaluations à faible enjeu que l'on refuse de rendre, on se trouve en droit de questionner l'approche d'apprentissage privilégiée et ultimement la qualité des apprentissages.

4.3. 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, c'est que les enseignants interrogés qui avaient réduit le nombre de travaux évalués, l'avaient fait 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 une diminution de ces travaux. L'évaluation, surtout l'examen de mi-session ou l'examen final, peut être réduite à son strict minimum, 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 de suffire à régler leur problème, quand on sait que ces derniers optent parfois pour des tactiques plus extrêmes en sélectionnant les travaux à rendre. Parfois, certains enseignants feront preuve de compréhension pour des raisons qu'ils disent pédagogiques. Mais, d'après 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.

6. Discussion des résultats

Comme les résultats l'indiquent, la charge de travail en lien avec le nombre d'évaluations influence non seulement les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique mais aussi leurs projets. Nous avons fait aussi le constat que cette charge de travail est liée aux exigences imposées par l'institution universitaire, à savoir, entre autres, les évaluations des acquis des étudiants. Dans cette étude, étudiants et enseignants universitaires soulignent, à plusieurs reprises, le manque de temps pour réaliser toute la charge de travail, notamment la quantité de travaux évalués. Quelques enseignements semblent importants à retenir.

Le premier informe que les caractéristiques de la charge de travail telles que décrites par les étudiants et les enseignants universitaires questionnés s'apparentent, à bien des égards, à celles révélées dans l'étude de Vézina et al. (2006), notamment en ce qui a trait à la quantité et aux contraintes temporelles. Dans la même veine, on peut établir un lien avec l'étude de Berthiaume et al. (2012), surtout avec deux des trois critères avancés par ces auteurs, en l'occurrence la pluralité des tâches à réaliser en même temps (qui s'appliquerait aussi à la tâche multiforme de l'enseignant universitaire) et le manque d'information à propos de la charge associée aux différentes activités. Quant à la difficulté des travaux, elle est plutôt avancée par certains enseignants universitaires, notamment en lien avec la tâche de correction. Ce qui est intéressant également dans l'étude de Berthiaume et al. (2012), c'est la mise en relation de la charge de travail avec l'approche d'apprentissage chez les étudiants. Nous avons vu que certains étudiants interviewés dans notre étude cherchent en fin de compte à réussir minimalement le cours, ce qui ferait dire à ces auteurs qu'ils privilégient un apprentissage en

surface. Les apprentissages, dans le cas de ces étudiants qui quittent des cours pour aller préparer une évaluation à venir, sont réalisés afin de juste réussir ces évaluations et, par ricochet, à passer le cours. Il en est de même pour les étudiants qui trient les évaluations à pourcentage élevé au détriment de celles peu pondérées.

Le deuxième enseignement, c'est que les exigences institutionnelles – le contexte structurel chez Strauss (1992) – conduisent les étudiants à entrer en négociation continue avec les enseignants universitaires. De fait, le baccalauréat en enseignement 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 le cheminement soit prescrit par l'institution facultaire, des étudiants se retrouvent avec plusieurs cours par trimestre. Autrement dit, le programme aurait une structure et un cheminement trimestriel qui lui sont propres et chaque étudiant qui escompte terminer dans les délais requis (4 ans) est tenu d'être inscrit à un certain nombre de crédits par trimestre. 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 grande quantité de travaux demandés et, concomitamment, 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. 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, *a fortiori* à la qualité des apprentissages. Les exigences institutionnelles constituent donc des pressions exercées sur les étudiants, amenant ceux-ci à adopter ce que nous appelons ici la posture du « cabri mort ». Dans l'imaginaire ouest-africain, cette métaphore est employée à l'endroit d'une personne qui n'a plus rien à perdre et qui n'hésite pas à prendre tous les risques. L'essentiel est donc que ces risques permettent aux étudiants d'obtenir la moyenne nécessaire pour réussir à passer la session. En clair, les résultats de l'enquête soulèvent des enjeux en termes de qualité de la formation. Ils révèlent qu'une quantité excessive de travaux évalués peut entraîner du stress, des difficultés de gestion du temps et une pression accrue pour les étudiants, ce qui peut compromettre leur expérience d'apprentissage. Le défi serait d'évaluer de manière équilibrée les apprentissages des étudiants sans compromettre leur bien-être et leur capacité à mieux apprendre. Il paraît nécessaire pour l'institution universitaire de trouver un équilibre entre l'évaluation des apprentissages et le maintien d'un environnement d'apprentissage sain et favorable à la réussite des étudiants.

Le troisième enseignement à retenir, c'est que la charge de travail induisant le manque de temps indique que les deux groupes d'acteurs doivent développer des stratégies de survie (Woods, 1990). Côté enseignants universitaires, la pression de la correction liée aux effectifs étudiants et au temps consacré aux corrections conduit certains d'entre eux à faire des ajustements dans les modalités d'évaluation. Côté étudiants, on se sent dépassé par toutes ces tâches, au point que cela semble difficile de garder un juste équilibre entre études, école et vie sociale. En ce sens, notre étude se rapproche à plusieurs égards de celle de Becker et al. (1961) sur les étudiants en médecine de l'Université du Kansas, et qui souligne que la grande quantité de travail et la pénibilité des études auxquelles les futurs médecins devaient faire face étaient telles qu'il leur était presque physiquement impossible de suivre le rythme. Pour faire face à ces « situations problématiques », les auteurs soutiennent que les étudiants cherchent des

alternatives, des perspectives. Les perspectives seraient en fait une réponse à cette « pression institutionnelle », elles auraient donc résolument une dimension collective. Ainsi, 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, par exemple. Dans le cas des étudiants et des enseignants universitaires interviewés dans la présente étude, l'on peut dire que face à la pression institutionnelle, ayant le sentiment d'être « dans le même bateau » (Gesson, 2015) en ce qui concerne les tâches à remplir, ils développent donc des perspectives en vue de résoudre leurs problèmes.

Le dernier enseignement qui est en lien avec le précédent, pointe l'importance de la note chiffrée comme principale récompense institutionnelle pour les étudiants. 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 d'autre choix que de viser cette note à même de leur faire réussir leurs cours. D'où la perspective de la *Grade Point Average* (GPA), moyenne de passage, dont font cas Becker et al. (2003) dans leur ouvrage *Making the Grade*. Cette moyenne, affirment ces chercheurs, 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 consisterait en l'obtention de notes « bonnes » ou adéquates. On retrouve aussi cette idée de juste travailler pour obtenir les notes adéquates à passer le cours chez plusieurs auteurs comme Romainville (2006) ou Paivandi (2015). Par exemple, ce dernier auteur mobilise la notion de réussite en contexte universitaire pour souligner la rupture dans le discours politique sur l'université qui se focalise davantage sur l'excellence et la performance. Pour lui, la réussite, au sens de l'institution universitaire, s'évaluerait en termes de taux de diplomation, de rythme de parcours (nombre d'années consacrées à l'obtention du diplôme), si bien que les étudiants jugés les plus « performants » sont ceux qui arrivent sans retard au bout de leur parcours. Ceci confirme bien le discours des étudiants que nous avons interviewés qui cherchent finalement à juste finir leur parcours.

Pour conclure, notre étude comporte quelques limites objectives qui forcent à prendre ces résultats avec prudence. Premièrement, elle a porté sur des enseignants et des étudiants d'une seule faculté d'éducation, une faculté à vocation professionnelle. Un changement de faculté – par exemple une faculté de médecine ou une faculté offrant une formation générale – apporterait probablement des nuances aux résultats, notamment sur le plan des perspectives des acteurs en lien avec l'évaluation et la charge de travail. La seconde limite est en lien avec la charge de travail chez les étudiants qu'il faudrait cerner avec quelques précautions. Il convient, comme le feraient des auteurs comme Dubet (1994) et Paivandi (2015), de souligner la transformation du statut même de l'étudiant. Les étudiants que Becker et al. (1961) et ceux que nous avons interviewés parlent tous de charge de travail, mais il faudrait quelque part faire une grande nuance. En dehors de leurs activités scolaires, ceux d'aujourd'hui travaillent beaucoup plus que ceux des années 1960, ce qui fait que la notion de charge de travail ne recouvre pas la même réalité pour ces deux groupes. Probablement que les activités rémunérées, en plus des activités d'ordre académique, contribuent à influencer la perception de la charge de travail. Cela

rejoint bien les études des auteurs que nous avons convoqués dans la recension des écrits, lesquelles études soulignent le défi méthodologique à mesurer la charge de travail des étudiants.

7. Conclusion

Dans cet article, nous avons analysé l'attitude des étudiants universitaires face à la quantité de travaux évalués. En nous basant sur les résultats de l'étude, nous constatons que la charge de travail en lien avec l'évaluation influence non seulement les interactions entre les acteurs de la relation pédagogique, mais aussi leurs projets. Les étudiants et les enseignants universitaires ont souligné à plusieurs reprises le manque de temps pour réaliser toute la charge de travail, notamment la quantité de travaux évalués. Nous avons également établi un lien avec d'autres études qui ont examiné les caractéristiques de la charge de travail, telles que la quantité, la complexité et les contraintes temporelles. En fin de compte, cet article souligne l'importance de prendre en compte les perceptions et les expériences des étudiants universitaires quant à la quantité des travaux évalués, afin de mieux comprendre les défis auxquels ils sont confrontés et de trouver des moyens de les aider à réussir, tout en prenant en compte le bien-être des étudiants comme le font de plus en plus les universités.

8. Références

- ADMÉE-Canada (2014). L'évaluation au coeur de tensions. 36^e session d'études, 13 et 14 novembre 2014, Hotel Gouverneur, Place Dupuis, Montréal, Québec.
- ADMÉE-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
- Allal, L. (2013). Évaluation: un pont entre enseignement et apprentissage à l'université, dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). De Boeck.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (2003/1968). *Making the grade: the academic side of college life*.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. University of Chicago Press.
- Berthiaume, D., Daele, A., Sylvestre, E., & Rochat, J.-M. (2012). *La charge de travail des étudiant-e-s à l'université de Lausanne*. Consulté le 14 janvier 2022 à l'adresse http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/CSE-Rapport_Charge_de_travail_vf_courte.pdf
- Bourque, R., & Thuderoz, Ch. (2011). *Sociologie de la négociation*, Presses universitaires de Rennes.
- Chambers, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141–153, *Studies in Higher Education*, 17:2, 141-153, <https://doi.org/10.1080/03075079212331382627>
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Québec, Le Conseil, 123 p.

- Coulon, A., & 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.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, 511-532.
- 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>.
- Kemper, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.
- Kemper, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E. T. T., & Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358.
- Kindt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough.' Workload in higher education: a student perspective, *Higher Education Research & Development* 33(4), 684-698, <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- Leduc, D., Da Costa, C. B., Grenier, J., Dionne, É., & Beland, S. (2018). Pratiques déclarées d'évaluation des apprentissages à l'université, Actes du 30^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines* (pp. 497-499), Campus Belval à Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- Livian, Y.-F., Baret, C., & Falcoz, C. (2004). La gestion de la charge de travail dans les activités de services, *Revue française de gestion*, 3(150), 87-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.3166/rfg.150.87-103>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Montalbetti, K. (2018). Promouvoir l'évaluation authentique : un défi pour l'enseignement supérieur, Actes du 30^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines* (pp. 481-489), Campus Belval à Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- Morrisette, 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/RJCE)*, 1(2), 1-8.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. 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.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>

- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Reget Colet & M. Romainville (Dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). De Boeck.
- Ruohoniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning – A useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 69-81.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Sylvestre, E., Serry, S., & Maitre, J.-P. (2018). Evaluation formative dans l'enseignement supérieur : conseil, accompagnement et assistance, Actes du 30^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe. *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines* (pp. 503-505), Campus Belval à Esch-sur-Alzette, Luxembourg.
- 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.
- Vézina, M., Bourbonnais, R., Brisson, C., & Trudel, L. (2006). Définir les risques: Note de recherche : Sur la prévention des problèmes de santé mentale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(163). 32-38. <https://doi.org/10.3917/arss.163.0032>
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. Falmer Press.