

Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ?

Marie Bocquillon

Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
marie.bocquillon@umons.ac.be,

Antoine Derobertmeasure

Université de Mons, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire
antoine.derobertmeasure@umons.ac.be,

Frédérique Artus

Université de Mons, Service d'Appui Pédagogique
frederique.artus@umons.ac.be

Dorothee Kozlowski

Université de Mons, Service d'Appui Pédagogique
dorothee.kozlowski@umons.ac.be,

Résumé

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est en cours de généralisation en Europe (Daele, 2013 ; Romainville, 2009) et a fait l'objet de nombreuses recherches. Néanmoins, le contenu des commentaires écrits des étudiants a été peu étudié, les recherches étant davantage centrées sur l'analyse des réponses à des questions fermées. Cet article présente les principaux résultats de l'analyse de contenu thématique d'un échantillon de 550 commentaires écrits formulés par des étudiants dans le cadre de l'évaluation des enseignements par les étudiants à l'Université de Mons. Cette analyse est réalisée à l'aide du logiciel NVivo® et sur la base du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage de Derobertmeasure et Dehon (2012). Les résultats indiquent que les commentaires des étudiants portent deux fois plus sur les actions didactiques et psychopédagogiques de l'enseignant que sur ses caractéristiques personnelles.

Mots-clés

Qualité, enseignement supérieur, évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), pédagogie universitaire, analyse de contenu

Pour citer cet article : Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F. & Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants ? *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), pp. 93-117.

1. Introduction

Pratiquée depuis les années soixante dans les universités anglo-saxonnes (Younès, 2007a), l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) est en train de se généraliser en Europe (Daele, 2013 ; Romainville, 2009). Son renforcement est lié à la mise en œuvre du processus de Bologne et à la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (Rege Colet, 2010 ; Younès, Rege Colet, Detroz, & Sylvestre, 2013). Cette mise en place n'est pas forcément accueillie positivement par les principales personnes touchées par ce dispositif, à savoir les enseignants : *« les résistances les plus communément observées au niveau des enseignants concernent, d'une part, la conception libérale du métier liée à la « liberté académique » dont ils bénéficient, et, d'autre part, l'illegitimité des étudiants, perçus comme fondamentalement incompétents, à évaluer les prestations d'enseignement »* (Endrizzi, 2014, p. 23).

L'évaluation des enseignements par les étudiants doit être suivie de mesures concrètes en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement d'un établissement (Bernard, 2011 ; Heyde, Lediouris & Sylvestre, 2008). Dans cette optique, les commentaires écrits des étudiants sont très utiles à des fins formatives de par la richesse des informations qu'ils fournissent (Berthiaume & Sylvestre, 2012 ; Winer, Di Genova, Vungoc & Talsma, 2012 ; Zimmaro, Gaede, Heikes, Shim & Lewis, 2006). Néanmoins, pour qu'ils puissent être utilisés dans une réelle optique formative, il est nécessaire de les analyser de façon systématique (Le Duc, Dillenbourg & Ricci, 2012 ; Lewis, 2001), car ils peuvent sembler désorganisés à première vue. Plusieurs auteurs (Alhija & Fresko, 2009 ; Zimmaro & al., 2006) ont mis en évidence le manque de recherches sur le contenu des commentaires des étudiants, les recherches étant davantage

centrées sur l'analyse des réponses à des questions fermées.

À l'Université de Mons, plusieurs objectifs sont poursuivis par les enquêtes pédagogiques : (1) à un niveau « macro », ces enquêtes permettent de compléter la partie « enseignement » du rapport d'activités qui est transmis tous les ans au Ministre ayant en charge l'enseignement supérieur ; (2) à un niveau « méso », ces enquêtes s'inscrivent dans le développement de la démarche qualité au sein de l'université et font partie du dossier pédagogique qui accompagne l'instruction des candidatures de promotion, de nomination ou de renouvellement de certains contrats ; (3) à un niveau « micro », ces enquêtes fournissent aux enseignants des informations quant à la qualité perçue de leurs enseignements, s'inscrivant par-là dans un processus formatif (Younes, 2007a).

L'analyse des commentaires des étudiants répond donc à la fois à un intérêt scientifique (peu de recherches ayant été effectuées sur leur contenu) et à un intérêt institutionnel. Dans ce cadre, cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire sur le contenu d'un échantillon de 550 commentaires écrits, formulés par des étudiants. Dans un premier temps, cet article vise à mettre en évidence le contenu des commentaires des étudiants : quels objets de la situation d'enseignement-apprentissage abordent-ils le plus/le moins ? Etant donné que 94% des évaluations des prestations des enseignants de l'Université de Mons sont positives (jugées par les étudiants comme « excellentes », « bonnes » ou « satisfaisantes » lorsqu'ils répondent à une question fermée), il est également intéressant d'analyser la polarité des commentaires des étudiants. Sont-ils plutôt positifs, négatifs, constructifs ou neutres ? Par exemple, une évaluation « excellente » peut-elle tout de même

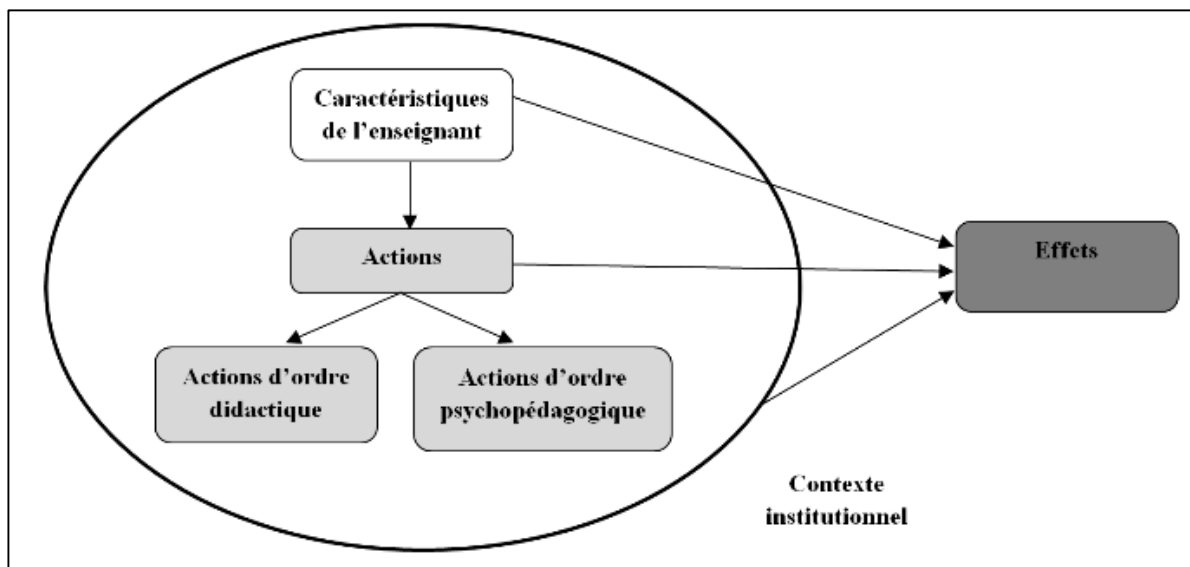
contenir des propositions d'amélioration? Dans un second temps, une comparaison des commentaires issus de deux facultés différentes (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education et Faculté Polytechnique de Mons) est proposée, car les étudiants de ces deux facultés ont, a priori, des profils de répondants différents (étudiants de sciences humaines versus étudiants de sciences « dures »), variable identifiée comme intéressante à prendre en compte dans le cadre de ce type d'études (Kember & Leung, 2011). En outre, une étude précédente (Kozlowski, Artus, Derobertmeasure & Demeuse, 2014) a révélé des profils de répondants contrastés entre les étudiants de ces deux facultés.

Cet article présente les principaux résultats de l'analyse de contenu des commentaires. Au préalable, le modèle théorique ayant guidé cette analyse et la méthodologie sont présentés.

2. Modèle théorique

L'analyse de contenu thématique des commentaires des étudiants a été réalisée sur la base du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage de Derobertmeasure et Dehon (2012), adapté à partir des travaux de chercheurs qui se sont intéressés aux commentaires écrits des étudiants (Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Lewis, 2001 ; Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006 ; Younés, 2007b). La figure 1 présente le modèle de la situation d'enseignement-apprentissage adapté pour l'analyse des commentaires écrits des étudiants.

Figure 1 : modèle de la situation d'enseignement-apprentissage adapté pour l'analyse des commentaires des étudiants



Le modèle comprend quatre grandes catégories : les caractéristiques de l'enseignant, les actions de l'enseignant, le contexte institutionnel et les effets perçus par les étudiants.

Les caractéristiques de l'enseignant renvoient à la personne qui incarne le rôle d'enseignant. Ces caractéristiques renvoient à des aptitudes générales du

domaine social (sympathie, sens de l'humour, prise en compte de points de vue différents du sien, disponibilité), à des traits de la personnalité associé à la sphère de l'enseignement (considération envers les étudiants, engagement, support émotionnel fourni aux étudiants, compréhension à l'égard des étudiants, compétence à faire aimer un contenu, dynamisme envers la matière et

l'enseignement,) ou à des caractéristiques générales de l'enseignant telles que sa connaissance de la matière, son apparence physique...

L'enseignant peut mettre en œuvre deux types d'actions : les actions didactiques et les actions psychopédagogiques. Les actions didactiques concernent :

- le choix et l'organisation des contenus ;
- le discours didactique ;
- les supports didactiques utilisés ;
- la préparation du cours.

Les actions psychopédagogiques comprennent :

- les actes de langage qui concernent non pas le fond, mais la forme du discours oral et écrit (tics, clarté, répétitions, erreurs) ;
- les activités sur les contenus (travaux pratiques, évaluations proposées et critères de cotation de l'enseignant, charge de travail) ;
- la gestion du climat de travail et de l'espace (disposition générale des étudiants, gestion de la discipline...) ;
- la dynamique corporelle ;
- la gestion de l'apprentissage, qui concerne ce que l'enseignant dit ou met en place pour permettre l'apprentissage des élèves (méthodes employées, communication des attentes et des objectifs, vérification de la compréhension, qualité des feedbacks, dynamique du cours...) ;
- le rythme-temps (gestion du temps total d'une séance, temps octroyé à un étudiant pour réaliser un travail pratique...) ;
- la prise en compte du niveau et du profil de l'étudiant (prérequis, connaissances préalables, représentations).

Les caractéristiques et les actions de l'enseignant s'insèrent dans un univers plus large, à savoir celui du contexte institutionnel, lequel comprend :

- les horaires et la durée des cours ;
- l'environnement physique (locaux) ;
- le nombre d'étudiants inscrits au cours ;
- la composition du « groupe-classe » (profil des étudiants) ;
- l'organisation du programme de cours ;
- le matériel mis à disposition par l'université (ordinateurs, microscopes...).

Les caractéristiques de l'enseignant, les actions de celui-ci et le contexte institutionnel sont susceptibles d'avoir des effets qui sont de l'ordre de :

- l'apprentissage/le raisonnement/la réflexion/la compréhension ;
- la motivation/l'intérêt ;
- la participation ;
- l'impact du cours sur la vie professionnelle et le développement personnel.

Les différentes catégories de codage élaborées à partir de ce modèle, ainsi que les auteurs associés, sont présentés dans les tableaux 2 et 3.

3. Méthodologie

3.1 Les enquêtes pédagogiques brèves de l'Université de Mons

Les commentaires analysés sont issus des enquêtes pédagogiques brèves menées en 2010-2011 à l'Université de Mons. Ces enquêtes concernent les enseignants qui interviennent dans un enseignement « collectif » (la supervision des stages et des mémoires n'est donc pas concernée). L'objectif de l'évaluation brève est de

recueillir un avis global sur la prestation d'un enseignant. Il s'agit d'une évaluation annuelle qui a lieu l'année qui suit la réussite de l'enseignement par l'étudiant. Elle comprend une question fermée « Comment évalueriez-vous globalement les prestations pédagogiques de cet enseignant ? » à laquelle l'étudiant doit répondre en se positionnant sur une échelle de réponses à 5 valeurs : « excellentes », « bonnes », « satisfaisantes », « insuffisantes », « très insuffisantes ». Si l'étudiant choisit l'appréciation « prestations pédagogiques insuffisantes » ou « prestations pédagogiques très insuffisantes », il est obligé de répondre à la question ouverte « Quels sont les points à améliorer ? ». Les étudiants qui ont répondu « excellentes », « bonnes » ou « satisfaisantes » peuvent également rédiger un commentaire, mais ils n'y sont pas obligés (Kozłowski, Artus, Derobertmeasure & Demeuse, 2014). Ce sont les réponses à cette question ouverte qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique.

3.2 Échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, 550 commentaires ont été analysés parmi les 8114 commentaires de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) (N=4 663) et de la Faculté Polytechnique de Mons (FPMS) (N=3 451), eux-mêmes sélectionnés sur un nombre total de 15 720 commentaires obtenus pour toutes les facultés de l'Université de Mons lors des enquêtes pédagogiques menées en 2010-2011 et en 2011-2012. Ces deux facultés ont été sélectionnées, car elles se distinguent, d'un point de vue quantitatif, à plusieurs niveaux (Kozłowski & al., 2014).

Premièrement, parmi l'ensemble des facultés, c'est la FPMS qui présente le pourcentage de répondants le plus important (72,90 % contre 54,29 % pour la FPSE). Deuxièmement, la FPSE est la

faculté qui présente le plus fort pourcentage d'évaluations présentant un commentaire (42,01 % contre 14,06 % pour la FPMS). Troisièmement, si l'on s'intéresse à la ventilation des commentaires selon le niveau de satisfaction, on constate que les commentaires associés aux notes « bonnes » et « excellentes » sont plus nombreux à la FPSE (67,8 % des commentaires formulés par les étudiants de cette faculté) qu'à la FPMS (60 % des commentaires formulés par les étudiants de cette faculté). En outre, les commentaires associés à la note « très insuffisante » sont plus nombreux à la FPMS (5,9 % des commentaires formulés par les étudiants de cette faculté) qu'à la FPSE (2,4 % des commentaires formulés par les étudiants de cette faculté)¹.

Lors de l'échantillonnage, nous avons décidé d'analyser des commentaires associés aux deux notes extrêmes et à la note du milieu de l'échelle à 5 valeurs afin d'avoir une vision globale du contenu des commentaires des étudiants. Etant donné que les commentaires associés à la note « très insuffisantes » sont plus nombreux dans l'une des deux facultés, le point de départ de l'échantillonnage a été le suivant : sélectionner l'ensemble des commentaires associés à la note « très insuffisante » pour chacune des deux facultés, ce qui correspond à 158 commentaires (tableau 1) : 63 pour la FPSE (58 commentaires formulés par des étudiants de Bachelier (BA) et 5 commentaires formulés par des étudiants de Master² (MA)) et 95 pour la FPMS (78 commentaires formulés par des étudiants

¹ À noter que le pourcentage de commentaires associés à la note « très insuffisantes » est directement tributaire du nombre de réponses « très insuffisantes », puisque lorsque l'étudiant fournit cette réponse, il est obligé de formuler un commentaire.

² Les étudiants de l'année préparatoire au Master (AP) sont inclus dans les étudiants de Master.

de Bachelier et 17 commentaires formulés par des étudiants de Master). Ensuite, nous avons sélectionné de manière aléatoire le même nombre de commentaires (58 commentaires formulés par des étudiants de Bachelier de la FPSE, 5 commentaires formulés par des étudiants de Master de la FPSE, 78 commentaires formulés par des étudiants de Bachelier de la FPMS et 17 commentaires formulés par des étudiants

de Master de la FPMS), parmi l'ensemble des commentaires associés à la note « satisfaisantes » d'une part et à la note « excellentes » d'autre part. L'objectif était de sélectionner un minimum de 30 commentaires par case (le nombre 30 étant généralement considéré comme un petit effectif suffisamment important), mais cela n'a pas toujours été possible étant donné certains effectifs très faibles (5 pour la FPSE et 17 pour la FPMS).

Tableau 1 : effectifs totaux des commentaires et nombre de commentaires analysés en fonction de la note attribuée (« très insuffisante », « satisfaisante », « excellente ») pour l'enquête 2010-2011.

		Note « très insuffisante »		Note « satisfaisante »		Note « excellente »	
		Effectifs totaux	Nombre de commentaires analysés	Effectifs totaux	Nombre de commentaires analysés	Effectifs totaux	Nombre de commentaires analysés
FPSE	BA	58	58	362	58	589	58
	MA et AP	5	5	105	30	193	30
FPMS	BA	78	78	215	78	447	78
	MA	17	17	55	30	94	30
Total		158	158	737	196	1323	196

3.3 L'analyse de contenu et le logiciel NVivo®

L'analyse de contenu, bien qu'elle soit mobilisée dans de nombreux travaux, reste difficile à définir de façon exhaustive et consensuelle (Derobertmeasure & Robertson, 2013). On peut considérer que l'analyse de contenu d'un document consiste à « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document » (Mucchielli, 2006, p. 24) en limitant le recours à l'intuition et à la subjectivité (Derobertmeasure et Robertson, 2013).

Parmi plusieurs types d'analyses de contenu, c'est l'analyse de contenu thématique qui a été choisie dans le cadre de cette étude. Ce type d'analyse se base

sur un découpage du texte selon des unités de sens (Derobertmeasure & Dehon, 2012). Il s'agit de coder le contenu d'un corpus, fragment par fragment (Fallery & Rodhain, 2007). Le chercheur doit donc associer un code à chaque unité du texte en fonction de son contenu. Une lecture exhaustive du document est nécessaire afin « de marquer (comme au « Stabilo » en mode manuel) et de coder les éléments textuels (sans contrainte de longueur ou de catégorie morphosyntaxique) auxquels ils attribuent telle et/ou telle signification par rapport à la problématique de leur recherche » (Jenny, 1997, p. 91). L'analyse thématique requiert donc une forte intervention de l'analyste (Derobertmeasure, 2012).

L'analyse thématique peut s'exercer de deux manières différentes : elle « est qualifiée de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour

générer des thèmes ou, encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer» (Deschenaux, 2007, p. 7). Dans le cadre de cette recherche, c'est une démarche mixte/itérative qui est mise en place (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006). La démarche est donc, à la fois, déductive/délibérative, puisque le cadre théorique est utilisé afin de guider l'analyse (Savoie-Zajc, 2000 ; 2004, in Mukamurera & al., 2006), et inductive, puisqu'il n'est pas exclu que les grilles de codage préétablies soient enrichies « *d'autres éléments qui émergent des données* » (Mukamurera & al., p. 114). Ainsi, la catégorie « préparation du cours » n'avait pas été prévue dans la grille de codage initiale, mais a été ajoutée, car au moins un étudiant y a fait référence dans son commentaire.

Le logiciel NVivo® a été choisi, car il est fréquemment utilisé pour les analyses thématiques et, de manière générale dans

les recherches en sciences humaines, ce qui semble lui conférer une certaine validité (Derobertmeasure & Robertson, 2013).

3.4 Opérationnalisation du modèle théorique en une grille de codage

3.4.1 Codage des thèmes présents dans les commentaires et choix de l'unité de codage

Le modèle théorique a été opérationnalisé en une grille de codage comprenant 8 catégories principales (actions, effets, caractéristiques de l'enseignant, contexte institutionnel, appréciation générale, sentiments des étudiants, autres, illisible). Le tableau 2 présente les 8 catégories principales, leurs sous-catégories, les noms des auteurs se rapportant à chaque catégorie et sous-catégorie, ainsi que des extraits de commentaires analysés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2 : catégories de codage, sous-catégories, auteurs associés et extraits

Catégories	Sous-catégories	Auteurs	Extraits
Actions	Choix et organisation des contenus	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Younès, 2007b	« <i>La matière du cours comporte des trous importants</i> »
	Discours didactique	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« <i>Très expert dans ses explications</i> »
	Support didactique	Derobertmeasure, 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« <i>Le cours est encore manuscrit et il est difficile de déchiffrer les formules</i> »
	Préparation du cours	Derobertmeasure, 2012	« <i>Dès lors, la préparation du cours doit être améliorée</i> »
	Actes de langage	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« [...] <i>Il est hyper agréable a [sic] écouter pour sa diction</i> »
	Activités sur les contenus	Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012 ; Younès, 2007b ; Zimmaro & al., 2006	« <i>Séances d'exercices du 2ème quad. à revoir intégralement (erreurs, pas de réponses aux questions)</i> »
	Climat-espace	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« <i>De très bon souvenir [sic] de cours, en toute simplicité dans une bonne ambiance!</i> »
	Dynamique corporelle	Derobertmeasure, 2012	
	Gestion de l'apprentissage	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Lewis, 2001 ; Winer & al., 2012 ; Younès, 2007b ; Zimmaro & al., 2006	« <i>Donne son cours sans s'intéresser à ses étudiants... L'objectif est d'avoir fini la matière sans forcément savoir si nous avons compris</i> »
	Rythme-temps	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmeasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« <i>Prends du temps pour les explications</i> »
Prise en compte du niveau/profil de l'étudiant	Derobertmeasure, 2012	« <i>J'ai l'impression qu'il pense que nous avons autant de connaissances en [nom de la discipline] que lui</i> »	

Catégories	Sous-catégories	Auteurs	Extraits
Effets	Apprentissage/ raisonnement/ réflexion/ compréhension	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmasure, 2012 ; Lewis, 2001 ; Zimmaro & al., 2006	« J'ai compris certains concepts grâce à une séance de cours avec elle »
	Motivation/ intérêt de l'étudiant	Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmasure, 2012 ; Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« Ce cours de [nom de la discipline] fut très agréable à suivre »
	Participation des étudiants	Alhija & Fresko, 2009 ; Zimmaro & al., 2006	« Les élèves peuvent réellement participer aux cours en donnant leur avis »
	Impact du cours	Zimmaro & al., 2006	« Thèmes des cours pertinents et utiles dans la pratique professionnelle »
Caractéristiques de l'enseignant		Alhija & Fresko, 2009 ; Derobertmasure, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Lewis, 2001 ; Winer & al., 2012 ; Younès, 2007b ; Zimmaro & al., 2006	« N'a pas l'air motivé par les cours qu'il donne. »
Contexte institutionnel	Horaires, durée	Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« Malheureusement, nous avons eu fort peu de cours à Charleroi, donc la matière n'a pas été vue en profondeur »
	Environnement physique	Winer & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	
	Nombre d'étudiants	Alhija & Fresko, 2009	
	Composition du « groupe-classe »	Alhija & Fresko, 2009	
	Programme des cours	Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2006	« Concernant ses enseignements, ils sont très intéressants, en particulier le [nom du cours] qui est une vraie richesse et devrait faire partie de notre cursus plus tôt et plus souvent »
	Matériel disponible	Alhija & Fresko, 2009	
Appréciation générale	Appréciation générale du professeur	Alhija & Fresko, 2009 ; Winer & al., 2012 ; Younès, 2007 b ; Zimmaro & al., 2006	« Très mauvais professeur »
	Appréciation générale du cours	Alhija & Fresko, 2009 ; Winer & al., 2012 ; Younès, 2007 b ; Zimmaro & al., 2006	« Meilleur cours de [nom de la discipline] au monde »
Sentiments des étudiants		Le Duc & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	« Merci à elle pour cette formation »
Autres		Le Duc & al., 2012 ; Zimmaro & al., 2006	
Illisible		Zimmaro & al., 2006	

Lors de l'analyse de contenu, chaque commentaire a été découpé en unités de

codage, c'est-à-dire en chaque « segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel »

(Bardin, 2001, p. 135). Le chercheur peut se baser sur un critère sémantique (basé sur le sens) ou sur un critère syntaxique (mot, phrase, paragraphe ou message) pour déterminer son unité de codage (Derobertmeasure & Robertson, 2013). Dans le cadre de cette étude, c'est le critère sémantique qui a été choisi pour déterminer les unités de codage (à l'instar de plusieurs auteurs tels que Alhija & Fresko, 2009 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012). Ce choix repose sur le fait qu'un même commentaire peut porter sur plusieurs thèmes. À titre d'exemple, voici un commentaire qui porte à la fois sur le support didactique, les caractéristiques de l'enseignant et le choix et l'organisation des contenus, et qui a donc été découpé en trois unités de sens : « *Notes complètes, claires, compréhensibles* [support didactique]. *Le prof est agréable* [caractéristiques de l'enseignant] *malgré la quantité de matière vue avec lui* [choix et organisation des contenus] ».

3.4.2 Codage de la polarité des unités

Chaque unité de codage a donc été codée en fonction de son thème (catégories et sous-catégories présentées dans le tableau 2), mais également en fonction de sa polarité (positive, négative, constructive ou neutre) :

- la catégorie « positif » concerne les propos par lesquels les étudiants

mettent en évidence les points positifs, les forces de la prestation de l'enseignant, sans proposer de pistes d'amélioration ;

- la catégorie « négatif » reprend les propos par lesquels les étudiants mettent en évidence les points négatifs, les faiblesses de la prestation de l'enseignant, sans proposer de pistes d'amélioration ;
- la catégorie « constructif » concerne les propositions de pistes d'amélioration, qui sont souvent caractérisées par l'utilisation du conditionnel ;
- la catégorie « neutre » reprend les propos des étudiants qui déclarent ne pas pouvoir juger l'enseignant ou qui le font sur un ton neutre (ni positif, ni négatif).

Si l'on reprend l'exemple précédent, on constate qu'un même commentaire peut comprendre des unités relevant de différentes polarités (deux unités positives suivies d'une unité négative) : « *Notes complètes, claires, compréhensibles* [positif]. *Le prof est agréable* [positif] *malgré la quantité de matière vue avec lui* [négatif] ». Le tableau 3 présente les quatre types de polarité, les auteurs associés, ainsi que des extraits de commentaires.

Tableau 3 : quatre types de polarité, auteurs associés et extraits

Catégories	Auteurs	Extraits
Positif	Alhija & Fresko, 2009 ; Berthiaume & Sylvestre, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012	« <i>Le cours est dynamiques [sic] et l'enseignant rend le cours facile à comprendre.</i> »
Négatif	Alhija & Fresko, 2009 ; Berthiaume & Sylvestre, 2012 ; Le Duc & al., 2012 ; Winer & al., 2012	« <i>Son cours n'est pas organisé et très brouillon.</i> »
Constructif		« <i>Il faudrait aussi s'attarder plus sur les exercices.</i> »
Neutre		« <i>Je l'ai très [sic] peu eu, je ne peux pas juger</i> »

3.5 Validation de la procédure de codage

Afin de limiter les biais associés à l'analyse de contenu, telle que la subjectivité du codeur (Derobertmasure, Dehon & Demeuse, 2009 ; Mukamurera & al., 2006), deux procédures de validation ont été retenues parmi celles présentées par Mukamurera et ses collaborateurs (2006) : la définition opérationnelle des catégories et des sous-catégories de codage et le contrôle de la fiabilité inter-codeurs (reproductibilité). Cette dernière a été calculée grâce à la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages / (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages). La fiabilité inter-codeurs est considérée comme satisfaisante à partir de 80 % d'accord. Dans le cadre de cette recherche, 50 unités, sélectionnées

aléatoirement et de manière à assurer la représentativité de chacune des catégories de codage, ont été codées par un second chercheur qui disposait de la définition opérationnelle des différentes catégories et sous-catégories. Le résultat obtenu était de 94 % d'accord en ce qui concerne la polarité des unités et 78 % d'accord au niveau des thèmes de celles-ci. Après avoir discuté des désaccords, le résultat obtenu est de 100 % pour la polarité et 98 % pour les thèmes.

4. Analyse des résultats de l'ensemble du corpus

4.1 Analyse de la polarité des unités

À partir des 550 commentaires analysés, 1 197 unités de sens ont été mises en évidence. Le tableau 4 présente la répartition de ces 1 197 unités en fonction de leur polarité.

Tableau 4 : répartition des unités codées (N=1 197) en fonction de leur polarité

Négatif	574 (48%)
Positif	503 (42%)
Constructif	69 (5,8%)
Neutre	35 (2,9%)
Illisible	16 (1,3%)
Total	1 197 (100%)

On constate un certain équilibre entre les unités négatives (48 % des unités codées) et les unités positives (42 %). Les unités constructives (5,8 %) et neutres (2,9 %) sont très peu présentes.

4.2 Analyse des catégories principales (thèmes)

Le tableau suivant présente la répartition des 1 197 unités en fonction des catégories principales.

Tableau 5 : répartition des unités codées (N=1 197) en fonction des catégories principales

Actions de l'enseignant	589 (49,2%)
Caractéristiques de l'enseignant	296 (24,7%)
Appréciation générale	137 (11,5%)
Effets	104 (8,7%)
Sentiments	12 (1%)
Contexte institutionnel	9 (0,8%)
Autres	34 (2,8%)
Illisible	16 (1,3%)
Total	1 197 (100%)

Les deux catégories les plus commentées sont les actions de l'enseignant (49,2 % des unités codées) et les caractéristiques de l'enseignant (24,7 %). On constate donc que les étudiants commentent « ce que fait l'enseignant » (actions) deux fois plus que « ce qu'il est » (caractéristiques de l'enseignant). La troisième catégorie la plus commentée est l'appréciation générale, qui comprend les unités trop générales pour être reliées à une autre catégorie (ex. : « *Très bon enseignant* », « *Pédagogie insuffisante* »). Au sujet de l'appréciation générale, il est à noter que la catégorie « appréciation générale du professeur » (8,6 % des unités) est davantage commentée que la catégorie « appréciation générale du cours » (2,8 % des unités).

Les étudiants mentionnent peu les effets des actions et des caractéristiques de l'enseignant. Parmi les différents effets, ce sont la motivation-intérêt (3,3 % des unités codées) et l'apprentissage/

raisonnement/réflexion/compréhension (4,3 % des unités codées) qui sont le plus commentés. De même, les catégories relatives au contexte institutionnel ont été très peu commentées (0,8 % des unités), ce qui rejoint les résultats de Alhija et Fresko (2009). Enfin, la catégorie « sentiments » est très peu commentée (1 % des unités) contrairement aux résultats obtenus par Zimmaro et ses collaborateurs (14,2 % des commentaires positifs et 8,4 % des commentaires négatifs).

4.3 Focus sur les actions de l'enseignant

Les unités relatives aux actions de l'enseignant se répartissent de manière assez équilibrée entre les actions d'ordre didactique (26 % des unités) et les actions d'ordre psychopédagogique (23,2 % des unités). Le tableau 6 présente la répartition des unités codées dans la catégorie « actions » au sein des sous-catégories (différents types d'actions).

Tableau 6 : répartition des unités codées dans la catégorie « actions » (N=589) au sein des sous-catégories

Discours didactique	198 (33.6%)
Gestion de l'apprentissage	105 (17.8%)
Activités sur les contenus	93 (15.8%)
Choix et organisation des contenus	66 (11.2%)
Support didactique	46 (7.9%)
Rythme-temps	41 (7%)
Actes de langage	19 (3.2%)
Prise en compte du niveau profil	12 (2%)
Climat-espace	8 (1.4%)
Préparation	1 (0.2%)
Dynamique corporelle	0 (0%)
Actions	589 (100%)

Les actions de l'enseignant les plus commentées sont le discours didactique (33,6 % des unités codées dans la catégorie « actions ») et le choix et l'organisation des contenus (11,2 % d'une part et la gestion de l'apprentissage (17,8 %) et les activités sur les contenus (15,8 %) d'autre part. Le discours didactique et le choix et l'organisation des

contenus sont des actions d'ordre didactique, tandis que la gestion de l'apprentissage et les activités sur les contenus correspondent à des actions d'ordre psychopédagogique.

4.4 Croisement de la polarité et des catégories principales

Le tableau 7 présente les résultats obtenus en croisant la polarité et les catégories principales. Les unités neutres n'ont pas été reprises dans ce tableau, car elles concernent une toute petite partie du corpus (2,9 % des unités). Le premier

nombre de chaque case représente l'occurrence absolue (nombre d'unités). Le nombre entre parenthèses représente le pourcentage calculé par colonne. Par exemple, les 207 unités codées dans « actions, positif » représentent 41,2 % des unités positives du corpus.

Tableau 7 : répartition des unités (N=1 146) en fonction de leur polarité et des catégories principales

	Positif	Négatif	Constructif
Actions	207 (41,2 %)	339 (59,1 %)	39 (56,5 %)
Caractéristiques de l'enseignant	150 (29,8 %)	130 (22,7 %)	13 (18,8 %)
Appréciation générale	85 (16,9 %)	45 (7,8 %)	4 (5,8 %)
Autres	2 (0,4 %)	6 (1,1 %)	1 (1,5 %)
Contexte institutionnel	0 (0 %)	4 (0,7 %)	5 (7,3 %)
Effets	51 (10,1 %)	46 (8 %)	7 (10,1 %)
Sentiments	8 (1,6 %)	4 (0,7 %)	0 (0 %)
Total	503 (100 %)	574 (100 %)	69 (100 %)

Les deux catégories les plus commentées (« actions » et « caractéristiques de l'enseignant ») sont les mêmes, quelle que soit la polarité (positif, négatif ou constructif). On remarque également que la catégorie « appréciation générale » est davantage associée aux unités positives qu'aux unités négatives et constructives, ce qui pourrait indiquer que les étudiants ont davantage tendance à rédiger des commentaires généraux quand ils sont

satisfaits et à être plus précis lorsqu'ils sont insatisfaits.

4.5 Croisement de la polarité et des sous-catégories relatives aux actions de l'enseignant

Le tableau suivant présente la répartition des unités codées dans la catégorie « actions » en fonction de leur polarité (positive ou négative) et de leur appartenance aux sous-catégories (différentes actions).

Tableau 8 : répartition des unités codées dans la catégorie « actions » (N=546) en fonction de leur polarité (positive ou négative) et des sous-catégories

	Positif	Négatif
Choix et organisation des contenus	16 (7,7 %)	41 (12,1 %)
Discours didactique	93 (44,9 %)	98 (28,9 %)
Support didactique	10 (4,8 %)	32 (9,4 %)
Préparation du cours	0 (0 %)	0 (0 %)
Actes de langage	2 (1 %)	16 (4,7 %)
Activités sur les contenus	18 (8,7 %)	62 (18,3 %)
Climat-espace	2 (1 %)	4 (1,2 %)
Dynamique corporelle	0 (0 %)	0 (0 %)
Rythme-temps	2 (1 %)	37 (10,9 %)
Prise en compte du niveau-profil	5 (2,4 %)	7 (2,1 %)
Gestion de l'apprentissage	59 (28,5 %)	42 (12,4 %)
Actions	207 (100 %)	339 (100 %)

On constate que l'action la plus commentée est le discours didactique, et ce, quelle que soit la polarité. Le discours didactique est davantage commenté d'un point de vue positif (44,9 % des unités codées dans les « actions positives » contre 28,9 % des unités codées dans les « actions négatives »). De la même manière, la catégorie « gestion de l'apprentissage » est davantage commentée de manière positive (28,5 % des unités codées dans « actions positives »), même si elle est relativement bien représentée du côté négatif (12,4 % des unités codées dans « actions négatives »). Par contre, les catégories « choix et organisation des contenus » et « activités sur les contenus » sont davantage commentées de manière négative (respectivement 12,1 % et 18,3 % des unités codées dans « actions négatives ») que de manière positive (respectivement 7,7 % et 8,7 % des unités codées dans « actions positives »). Enfin,

deux catégories sont relativement bien commentées d'un point de vue négatif alors qu'elles le sont beaucoup moins d'un point de vue positif. Il s'agit du support didactique (9,4 % des unités codées dans « actions négatives » contre 4,8 % des unités codées dans « actions positives ») et du rythme-temps (10,9 % des unités codées dans « actions négatives » contre 1 % des unités codées dans « actions positives »).

4.6 Focus sur les activités sur les contenus

Étant donné que la catégorie « activités sur les contenus » a été davantage commentée de manière négative que positive, il est intéressant d'analyser la répartition des unités entre les différentes activités sur les contenus. En effet, cette sous-catégorie a été divisée en trois thèmes (tableau 9) : la charge de travail, l'évaluation/cotation et les travaux pratiques, laboratoires, etc.

Tableau 9 : répartition des unités codées dans la sous-catégorie « activités sur les contenus » (N=80) en fonction de leur polarité et des trois thèmes

	Positif	Négatif
Travaux pratiques, laboratoires, etc.	11 (61,1 %)	9 (14,5 %)
Charge de travail	0 (0 %)	3 (4,8 %)
Évaluation/cotation	7 (38,9 %)	50 (80,7 %)
Activités sur les contenus	18 (100 %)	62 (100 %)

Comme le montre le tableau 9, l'évaluation/cotation est commentée de manière beaucoup plus négative (80,7 % des unités codées dans « activités sur les contenus négatives ») que positive (38,9 % des unités codées dans « activités sur les contenus positives »). De leur côté, les « travaux pratiques, laboratoires, etc. » sont davantage commentés de manière positive (61,1 % des unités codées dans « activités sur les contenus positives ») contre 14,5 % des unités codées dans « activités sur les contenus négatives »).

4.7 Mise en relation des résultats de l'analyse de contenu et de l'analyse quantitative

Le tableau 10 présente la répartition des unités en fonction de la note attribuée aux prestations du professeur (« très insuffisante », « satisfaisante » ou « excellente ») et de sa polarité.

Tableau 10 : répartition des unités (N=1 197) en fonction de la note qui leur a été associée (insuffisante, satisfaisante ou excellente) et de leur polarité

	Note « très insuffisante »	Note « satisfaisante »	Note « excellente »
Positif	6 (1,7 %)	93 (23,4 %)	404 (91,6 %)
Négatif	316 (88,3 %)	240 (60,3 %)	18 (4,1 %)
Constructif	30 (8,4 %)	31 (7,8 %)	8 (1,8 %)
Neutre	0 (0 %)	27 (6,8 %)	8 (1,8 %)
Illisible	6 (1,7 %)	7 (1,8 %)	3 (0,7 %)
Total	358 (100 %)	398 (100 %)	441 (100 %)

Au vu du tableau 10, on constate qu'il n'y a pas d'incohérence entre les résultats de l'analyse quantitative et ceux de l'analyse de contenu. En effet, les commentaires des étudiants ayant attribué la note « excellente » aux prestations de leur professeur présentent essentiellement des unités de nature positive (91,6 %). À l'inverse, les commentaires des étudiants ayant attribué la note « très insuffisante » aux prestations de leur professeur contiennent une majorité d'unités négatives (88,3 %). Enfin, les commentaires des étudiants ayant attribué la note « satisfaisante » aux prestations de leur professeur sont de nature plus contrastée : ils présentent 60,3 % d'unités négatives et 23,4 % d'unités positives. Les étudiants qui attribuent la note « satisfaisante » semblent donc avoir un avis plus nuancé : ils pointent les faiblesses de l'enseignement de leur professeur, mais parviennent également à mettre en avant des points positifs. De la même manière, on remarque la présence d'un très faible nombre d'unités positives (1,7 %) dans les commentaires des

étudiants ayant attribué une note « très insuffisante » et d'un faible nombre d'unités négatives (4,1 %) dans les commentaires des étudiants ayant jugé les prestations « excellentes ». En ce qui concerne les unités constructives, elles se répartissent principalement entre les commentaires des étudiants ayant noté les prestations de leur professeur « très insuffisantes » ou « satisfaisantes », ce qui semble indiquer que les étudiants ont davantage tendance à formuler des suggestions/pistes d'amélioration lorsque les prestations de l'enseignant sont moins bonnes.

5. Comparaison des commentaires issus des deux facultés (FPSE et FPMS)

5.1 Comparaison des commentaires issus des deux facultés en fonction de leur polarité

Tout d'abord, les commentaires issus des deux facultés peuvent être comparés en fonction de leur polarité.

Tableau 11 : répartition des unités (N=1197) en fonction de la faculté et de la polarité

	FPSE	FPMS
Négatif	284 (45,8 %)	290 (50,3 %)
Positif	285 (46 %)	218 (37,8 %)
Constructif	26 (4,2 %)	43 (7,5 %)
Neutre	17 (2,7 %)	18 (3,1 %)
Illisible	8 (1,3 %)	8 (1,4 %)
Total	620 (100 %)	577 (100 %)

Comme le montre le tableau 11, les commentaires des étudiants de la FPSE présentent autant d'unités négatives (45,8 %) que d'unités positives (46 %), tandis que les commentaires des étudiants de la FPMS sont assortis de plus d'unités négatives (50,3 %) que d'unités positives (37,8 %).

5.2 Comparaison des commentaires issus des deux facultés en fonction des catégories principales

Les commentaires issus des deux facultés peuvent également être comparés en fonction de leur répartition au sein des catégories principales.

Tableau 12 : répartition des unités (N=1181) en fonction de la faculté et des catégories principales

	FPSE	FPMS
Actions	312 (51 %)	277 (48,7 %)
Caractéristiques de l'enseignant	157 (25,7 %)	139 (24,4 %)
Appréciation générale	52 (8,5 %)	85 (14,9 %)
Autres	17 (2,8 %)	17 (3 %)
Contexte institutionnel	6 (1 %)	3 (0,5 %)
Effets	62 (10,1 %)	42 (7,4 %)
Sentiments	6 (1 %)	6 (1,1 %)
Total	612 (100 %)	569 (100 %)

De manière générale, on ne remarque pas de grande différence entre la répartition des catégories principales au sein des deux facultés. On constate néanmoins que les commentaires des étudiants de la FPMS semblent davantage généraux (14,9 % des unités de cette faculté ont été codées dans la catégorie « appréciation

générale » contre 8,5 % des unités de la FPSE). En outre, les commentaires des étudiants de la FPSE contiennent davantage d'unités codées dans « effets » (10,1 % des unités de la FPSE contre 7,4 % des unités de la FPMS). En ce qui concerne les effets, l'examen des sous-catégories permet d'aller plus loin :

Tableau 13 : répartition des unités codées dans « effets » (N=104) en fonction de la faculté et des sous-catégories

	FPSE	FPMS
Apprentissage-raisonnement-réflexion-compréhension	25 (40,3 %)	27 (64,3 %)
Impact	3 (4,8 %)	0 (0 %)
Motivation-intérêt	28 (45,2 %)	12 (28,6 %)
Participation	6 (9,7 %)	3 (7,1 %)
Effets	62 (100 %)	42 (100 %)

Les commentaires des étudiants de la FPSE contiennent davantage d'unités faisant référence à leur motivation, à leur intérêt (45,2 % des unités codées dans les « effets, FPSE » contre 28,6 % des unités codées dans les « effets, FPMS »). De leur côté, les commentaires des étudiants de la FPMS contiennent davantage d'unités faisant référence à leur apprentissage/raisonnement/réflexion/compréhension (64,3 % des unités codées

dans « effets, FPMS » contre 40,3 % des unités codées dans « effets, FPSE »).

5.3 Comparaison des commentaires issus des deux facultés en ce qui concerne les actions de l'enseignant

Le tableau suivant présente la répartition des unités associées à chacune des actions de l'enseignant, entre les deux facultés. Pour éviter de tirer des conclusions à

partir de résultats marginaux, nous avons choisi de ne pas commenter les résultats associés à des catégories peu commentées (ex. : les « actes de langage »).

Tableau 14 : répartition des unités codées dans la catégorie « actions » (N=589) en fonction de la faculté et des sous-catégories

	FPSE	FPMS
Choix et organisation des contenus	31 (9,9 %)	35 (12,6 %)
Discours didactique	110 (35,3 %)	88 (31,8 %)
Préparation du cours	0 (0 %)	1 (0,4 %)
Support didactique	26 (8,3 %)	20 (7,2 %)
Actes de langage	5 (1,6 %)	14 (5,1 %)
Activités sur les contenus	60 (19,2 %)	33 (11,9 %)
Climat-espace	1 (0,3 %)	7 (2,6 %)
Dynamique corporelle	0 (0 %)	0 (0 %)
Gestion de l'apprentissage	53 (17 %)	52 (18,8 %)
Prise en compte du niveau-profil	7 (2,2 %)	5 (1,8 %)
Rythme-temps	19 (6,1 %)	22 (7,9 %)
Actions	312 (100 %)	277 (100 %)

Comme le montre le tableau 14, les commentaires des étudiants de la FPSE présentent davantage d'unités concernant les « activités sur les contenus » (19,2 % des unités codées dans « actions, FPSE ») que les commentaires des étudiants de la FPMS (11,9 % des unités codées dans « actions, FPMS »). Pour tenter de fournir une explication de cette différence, il est nécessaire de s'intéresser aux différentes

activités sur les contenus. En effet, cette sous-catégorie a été divisée en trois thèmes : la charge de travail, l'évaluation/cotation et les travaux pratiques, laboratoires, etc.. Le tableau suivant présente la répartition des unités codées dans la sous-catégorie « activités sur les contenus » en fonction de la faculté et de ces trois thèmes.

Tableau 15 : répartition des unités codées dans la sous-catégorie « activités sur les contenus » (N=93) en fonction de la faculté et des trois thèmes

	FPSE	FPMS
Travaux pratiques, laboratoires, etc.	11 (18,3 %)	15 (45,5 %)
Charge de travail	1 (1,7 %)	2 (6,1 %)
Évaluation-cotation	48 (80 %)	16 (48,5 %)
Activités sur les contenus	60 (100 %)	33 (100 %)

La catégorie « évaluation-cotation » est beaucoup plus présente dans les commentaires des étudiants de la FPSE (80 % des unités codées dans « activités sur les contenus, FPSE ») que dans les commentaires des étudiants de la FPMS (48,5 % des unités codées dans « activités sur les contenus, FPMS »). Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants de

la FPSE ont commenté très négativement certains examens (en ce qui concerne la pertinence des questions, la cotation du professeur, etc.). Par ailleurs, la plus grande proportion d'unités codées dans la catégorie « travaux pratiques et laboratoires » dans les commentaires des étudiants de la FPMS (45,5 % des unités codées dans « activités sur les contenus,

FPMS » contre 18,3 % pour la FPSE) est sans doute liée au fait que des activités de type « laboratoire » ne sont pas organisées à la FPSE.

5.4 Répartition du nombre de mots en fonction de la faculté et de la polarité des unités

Les deux facultés se distinguent quant au nombre de mots moyen par commentaire : 31 mots pour la FPSE contre 18 mots pour la FPMS. On peut

donc dire que les étudiants de la FPSE, en plus d'être ceux qui rédigent le plus de commentaires (42 % d'évaluations assorties d'un commentaire contre 14,1 % pour la FPMS) (Kozlowski & al., 2014), sont ceux qui rédigent les plus longs commentaires.

Le tableau suivant présente la répartition du nombre de mots en fonction de la faculté et de la polarité des unités.

Tableau 16 : répartition du nombre de mots en fonction de la faculté et de la polarité des unités

	FPSE	FPMS
Positif	2496 mots (33,7 %)	1514 mots (26,5 %)
	2496 mots/285 unités = 8,8 mots par unité	1514 mots/218 unités = 6,9 mots par unité
Négatif	4242 mots (57,3 %)	3369 mots (59 %)
	4242 mots/284 unités = 14,9 mots par unité	3369 mots/290 unités = 11,6 mots par unité
Constructif	351 mots (4,7 %)	559 mots (9,8 %)
	351 mots/26 = 14 mots par unité	559 mots/43 unités = 13 mots par unité
Neutre	213 mots (2,9 %)	148 mots (2,6 %)
	213 mots/17 unités = 12,5 mots par unité	148 mots /18 unités = 8,2 mots par unité
Illisible	97 mots (1,3 %)	122 mots (2,1 %)
	97 mots/8 unités = 12,1 mots par unité	122 mots/8 unités = 15,3 mots par unité
Total	7399 mots (100 %)	5712 mots (100 %)

On constate que, pour les deux facultés, c'est la catégorie « négatif » qui comprend le plus de mots (57,3 % du nombre total de mots de la FPSE et 59 % du nombre total de mots de la FPMS), ce qui montre que les étudiants ont tendance à écrire davantage lorsqu'ils sont mécontents. Ceci rejoint le constat de Kozlowski et ses collègues (2014) : de manière générale, la longueur des chaînes de caractères augmente au fur et à mesure que le niveau d'évaluation diminue sur l'échelle « excellentes – bonnes – satisfaisantes – insuffisantes – très insuffisantes ». De plus, le calcul du nombre moyen de mots par unité négative et par unité positive permet encore de confirmer ce constat. Les étudiants de la FPSE écrivent en

moyenne 15 mots par unité négative contre 9 mots par unité positive. De la même manière, les étudiants de la FPMS écrivent en moyenne 12 mots par unité négative contre 7 mots par unité positive.

6. Discussion

En ce qui concerne la polarité des commentaires, on constate un certain équilibre entre les unités positives (42 % des unités) et négatives (48 %). Les unités négatives sont légèrement plus nombreuses que les unités positives, contrairement aux études de plusieurs auteurs. Ainsi, Alhija et Fresko (2009) ont relevé 59 % d'unités positives et 41 % d'unités négatives lors d'une étude

portant sur les commentaires écrits par des étudiants lors de l'évaluation de 198 cours de premier cycle dans une école israélienne de formation des enseignants. De même, Zimmaro et ses collègues (2006), qui ont analysé les commentaires issus de l'évaluation de 103 cours à l'Université du Texas (Austin), ont relevé 65,4 % de commentaires positifs, 28,1 % de commentaires négatifs et 6,5 % de commentaires neutres.

Les unités constructives sont peu nombreuses (5,8 % des unités). Cela s'explique par le fait que nous n'avons considéré comme unités constructives que les pistes d'amélioration formulées explicitement par les étudiants. Or, on peut considérer que les commentaires négatifs contiennent des pistes d'amélioration implicites. À titre d'exemple, il y a peu de différence entre le commentaire « Manque de liens entre le contenu du cours et l'examen » (qui sera codé dans « négatif ») et le commentaire « Il faudrait faire plus de liens entre le contenu du cours et l'examen » (qui sera codé dans « constructif »). Chaque commentaire négatif contient donc en quelque sorte son commentaire constructif implicite. Néanmoins, pour éviter d'interpréter les commentaires des étudiants et ainsi limiter les biais liés à la subjectivité du codeur, nous avons choisi de ne coder dans la catégorie « constructif » que les pistes d'amélioration formulées de façon explicite. De la même manière, nous n'avons pas codé les effets qui n'étaient pas explicitement décrits par les étudiants et ce, afin d'éviter toute interprétation personnelle des commentaires. Par exemple, le commentaire « *Ses explications lors des travaux pratiques en [nom du cours] ne sont vraiment pas claires du tout!* » sous-entend que le manque de clarté des explications de l'enseignant a un effet sur les étudiants, mais il est impossible de se positionner quant à la nature de cet effet. En effet, le codeur ne peut pas savoir si le

manque de clarté des explications a un effet sur la compréhension des étudiants, sur leur motivation ou encore sur leur participation.

Les thèmes les plus commentés sont les actions de l'enseignant (49,2 % des unités) et les caractéristiques de l'enseignant (24,7 %). Les étudiants commentent donc deux fois plus ce que fait l'enseignant (actions) que sa personnalité (caractéristiques de l'enseignant). Ces résultats indiquent que, contrairement à ce que pensent certains enseignants, qui ne considèrent pas les étudiants comme une source fiable d'information sur leur enseignement (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011 ; Detroz & Blais, 2012 ; Younès, 2007a), ceux-ci semblent posséder les compétences nécessaires pour évaluer les prestations de leurs enseignants (ce qui avait déjà été démontré en 1999 par Aleamoni dans une synthèse des études sur l'EEE). En outre, nous avons relevé plus de commentaires particuliers que de commentaires généraux (11,5 % des unités seulement ont été codées dans la catégorie « appréciation générale »), contrairement aux résultats de Alhija et Fresko (2009). Nos résultats indiquent donc que les étudiants sont capables de rédiger des commentaires portant sur des aspects précis (ex. : discours didactique, activités sur les contenus, support didactique, etc.) et pas seulement des commentaires d'ordre général.

Si l'on s'intéresse plus en détail aux actions de l'enseignant, on constate que les catégories les plus commentées sont le discours didactique (33,6 % des unités codées dans la catégorie « actions »), le choix et l'organisation des contenus (11,2 %), la gestion de l'apprentissage (17,8 %) et les activités sur les contenus – y compris les activités d'évaluation – (15,8 %). L'importance des catégories « discours didactique » et « choix et

organisation des contenus » pourrait indiquer que les étudiants sont centrés sur un modèle d'enseignement transmissif, comme le montrent Le Duc et ses collègues (2012) : « *Notre étude met en évidence que nos étudiants partagent une représentation de l'enseignement fortement ancré sur des éléments d'un enseignement classique et transmissif (contenu, présentation, cohérence générale, etc.)* » (p. 10). En outre, Bernard (2011) a mis en évidence qu'en général, les commentaires des étudiants portent sur la clarté des propos de l'enseignant, les modalités d'évaluation et les supports didactiques (dans la présente recherche, 7,8 % des unités codées dans la catégorie « actions » concernent les supports didactiques). Nos résultats peuvent également être mis en relation avec ceux de Zimmaro et ses collaborateurs : les commentaires positifs de leur échantillon sont centrés sur les compétences d'enseignement (plus précisément sur les compétences générales d'enseignement et la qualité des cours magistraux, que l'on peut relier à la catégorie « discours didactique » de cette étude) et la qualité du cours (qualité générale du cours et « valeur du cours »). Les commentaires négatifs de leur échantillon portent également sur les compétences d'enseignement et la qualité du cours et comprennent des recommandations pour améliorer le contenu du cours (que l'on peut relier à la catégorie « choix et organisation des contenus ») et la qualité des cours magistraux. À noter néanmoins que la question proposée aux étudiants par Zimmaro et ses collègues demandait aux étudiants de se concentrer sur ces sujets (compétences d'enseignement et contenu du cours), ce qui n'est pas le cas dans notre étude.

En ce qui concerne les résultats obtenus grâce au croisement de la polarité et des thèmes, on remarque que la catégorie « appréciation générale » est davantage commentée de manière positive que négative, ce qui pourrait indiquer que les

étudiants ont davantage tendance à rédiger des commentaires généraux quand ils sont satisfaits du cours et à être plus précis lorsqu'ils sont insatisfaits. Ceci rejoint le constat de plusieurs auteurs (Alhija & Fresko, 2009 ; Winer & al., 2012) : les commentaires négatifs ont tendance à pointer des aspects spécifiques du cours, contrairement aux commentaires positifs qui sont plus généraux. En outre, les unités portant sur l'évaluation sont davantage négatives (80,7 % des unités codées dans « activités sur les contenus négatives ») que positives (38,9 % des unités codées dans « activités sur les contenus positives »), ce qui corrobore les résultats obtenus par Zimmaro et ses collègues : 13,4 % des commentaires négatifs portant sur la notation du professeur contre 1,7 % de commentaires positifs portant sur la notation du professeur.

Enfin, la comparaison des commentaires formulés par les étudiants de deux facultés différentes (la FPSE et la FPMS) permet d'obtenir des informations supplémentaires. Tout d'abord, les commentaires des étudiants de la FPSE présentent autant d'unités négatives (45,8 %) que d'unités positives (46 %), tandis que les commentaires des étudiants de la FPMS sont assortis de plus d'unités négatives (50,3 %) que d'unités positives (37,8 %). Ceci rejoint les résultats de plusieurs recherches citées par Aleamoni (1999) : « *ratings tend to be higher for the humanities and social science disciplines as compared to the physical science and engineering disciplines* » (p. 159). Ensuite, les deux facultés se distinguent en ce qui concerne le nombre moyen de mots par commentaire : 31 mots pour la FPSE contre 18 mots pour la FPMS. Néanmoins, cette différence au niveau du nombre de mots n'amène pas une différence au niveau des thèmes abordés dans les commentaires. En effet, peu de différences ont été constatées en ce qui concerne les thèmes abordés par les

étudiants des deux facultés. Trois différences ont néanmoins été relevées : (1) les commentaires des étudiants de la FPMS semblent davantage généraux (14,9 % des unités de cette faculté ont été codées dans la catégorie « appréciation générale » contre 8,5 % des unités de la FPSE). (2) La catégorie « évaluation-cotation » est davantage présente dans les commentaires des étudiants de la FPSE (80 % des unités codées dans « activités sur les contenus, FPSE ») que dans les commentaires des étudiants de la FPMS (48,5 %). (3) En ce qui concerne la catégorie « effets », les commentaires des étudiants de la FPSE présentent davantage d'unités faisant référence à leur motivation/intérêt, tandis que les commentaires des étudiants de la FPMS contiennent davantage d'unités faisant référence à leur apprentissage/raisonnement/réflexion/compréhension. Les étudiants de la FPSE semblent donc accorder plus d'importance au plaisir, à l'intérêt provoqué par la prestation de l'enseignant qu'à l'impact de celle-ci sur leur apprentissage, auquel les étudiants de la FPMS semblent plus sensibles.

Il semble donc que, même si les étudiants de la FPSE écrivent davantage de commentaires (42 % d'évaluations assorties d'un commentaire contre 14,1 % pour la FPMS) (Kozlowski & *al.*, 2014) et écrivent davantage de mots par commentaire, les étudiants de la FPMS parviennent tout de même à aborder les mêmes thèmes, mais de manière plus concise.

Si l'intérêt de recourir aux étudiants pour obtenir une information quant aux enseignements dispensés a été mis en avant de la cadre de cette recherche, il n'en reste pas moins que le véritable enjeu est d'en convaincre les enseignants, condition sine qua non à l'atteinte de l'objectif principal de la démarche d'EEE : l'amélioration des pratiques

enseignantes. En effet, différentes recherches montrent que les enseignants universitaires y voient davantage un outil de contrôle remettant en question le principe de liberté académique (Younès, 2007b) qu'un réel levier de développement professionnel. Face à ce constat, il semble essentiel que les institutions d'enseignement déconstruisent ce mythe en montrant, comme il en est par exemple ici le cas, les différents aspects de la dimension d'enseignement (et non de l'enseignant) que pointent les étudiants. Associées à d'autres types d'informations (ex. : résultats des examens, avis des collègues, autoévaluation), ces données peuvent déclencher chez l'enseignant un processus de pratique réflexive et de développement professionnel (Berthiaume & *al.*, 2011). Cette prise en main des résultats par les enseignants doit également passer par un accompagnement de ceux-ci tant en ce qui concerne la lecture et le décodage de ces résultats qu'au niveau de l'appropriation de ceux-ci dans une perspective de modifications de pratiques d'enseignement.

7. Conclusion et perspectives

Nos résultats indiquent que les étudiants commentent deux fois plus les actions de l'enseignant que ses caractéristiques personnelles. Le fait que l'évaluation des enseignements par les étudiants n'est pas un « concours de popularité » entre enseignants avait déjà été mis en évidence par Aleamoni (1999), ainsi que par Le Duc et ses collègues (2012). Les étudiants sont donc capables de juger les actions didactiques et psychopédagogiques de l'enseignant, ce qui est intéressant d'un point de vue formatif, puisque les comportements de l'enseignant sont plus facilement modifiables que ses caractéristiques personnelles (ex. : enthousiasme) (Winer & *al.*, 2012).

Étant donné la pertinence des commentaires des étudiants, il serait judicieux d'en systématiser l'analyse, qui s'avère assez chronophage. En effet, une analyse systématique des commentaires répond à une demande institutionnelle et permettrait de fournir des feedbacks rapides et pertinents aux enseignants afin qu'ils puissent s'engager dans un processus de pratique réflexive et de développement professionnel. La prochaine étape de cette recherche a donc pour but de créer un scénario d'analyse des commentaires à l'aide du logiciel Tropes® (Bocquillon & Derobertmeasure, 2014 ; Soetewey, Derobertmeasure & Demeuse, 2013 ; Soetewey, Derobertmeasure & Duroisin, 2013). Cette démarche serait sans nul doute favorisée si la méthode d'interrogation des étudiants s'en trouvait améliorée : dans le cas de l'institution analysée dans cet article, la méthodologie mise en place relève d'un consensus entre les différentes facultés et s'avère perfectible. En effet, un autre moyen de réduire le temps d'analyse des commentaires et de fournir des feedbacks rapides et pertinents aux enseignants serait de proposer aux étudiants des questions ouvertes plus précises, leur demandant de s'exprimer au sujet des différentes catégories du modèle de la situation d'enseignement-apprentissage (actions d'ordre didactique, actions d'ordre psychopédagogique, caractéristiques de l'enseignant, effets, contexte institutionnel), à l'instar de ce que propose Lewis (2001) pour aider les étudiants à structurer leurs commentaires. Ce type de questions ouvertes constituerait un bon compromis entre des questions fermées et une question ouverte « trop générale » telle que celle utilisée actuellement dans nos enquêtes pédagogiques.

Par ailleurs, un autre moyen d'obtenir plus rapidement des informations précises sur chacun des éléments du

modèle de la situation d'enseignement-apprentissage serait d'intégrer des questions fermées ciblant les différentes catégories du modèle dans le questionnaire proposé aux étudiants. En effet, Zimmaro et ses collègues (2006) ont montré qu'une question ciblant certains aspects de l'enseignement permet d'obtenir des réponses plus précises de la part des étudiants. Étant donné que les étudiants sont capables de commenter différents aspects relatifs à la situation d'enseignement-apprentissage, mais qu'ils n'ont pas nécessairement conscience qu'ils s'expriment sur ces aspects, il serait intéressant de leur proposer un questionnaire structuré comprenant une série de questions fermées leur demandant d'évaluer chacun de ces aspects sur une échelle de réponses à 5 valeurs : « excellente », « bonne », « satisfaisante », « insuffisante », « très insuffisante » (exemple : « Comment évalueriez-vous le matériel didactique (slides, syllabus, etc.) proposé par l'enseignant ? »).

Enfin, des analyses complémentaires seront réalisées à l'aide du logiciel d'analyse de contenu QDA Miner®, qui permet la mise en évidence de séquences de codages (Derobertmeasure & Robertson, 2013). Cette fonctionnalité du logiciel « permet à l'analyste de percevoir la structure du corpus analysé en lui donnant une information statistique sur la manière dont les codes « se suivent » » (Derobertmeasure & Robertson, 2013, p. 2261). Dans le cadre de cette étude, il serait intéressant de voir dans quelle mesure la description d'une action de l'enseignant est suivie ou non de la description de l'effet produit par cette action. À titre d'exemple, voici un commentaire où la description d'une action de l'enseignant (choix et organisation des contenus) est suivie de la description de son effet sur la compréhension des étudiants: « *Le cours théorique est donné avant la pratique [choix et organisation des contenus] ce qui*

désavantage fortement les élèves car il est plus facile de comprendre après avoir déjà programmé un minimum [compréhension] ».

Pour conclure, l'analyse de contenu thématique des commentaires formulés par les étudiants permet de compléter les résultats de l'analyse quantitative des évaluations brèves menées à l'Université de Mons (Kozlowski & al., 2014). En effet, l'utilisation de deux types de données (quantitatives et qualitatives) permet d'obtenir de nombreuses informations pour améliorer l'enseignement (Younès, 2007a). Cette recherche menée sur l'évaluation des enseignements par les étudiants est riche d'instructions pour l'institution concernée. Si ces résultats apparaissent pertinents, il est cependant utile de pointer que ceux-ci n'ont pas fait l'objet d'une procédure de validation statistique. A l'avenir, et en vue d'attester du caractère significatif des résultats obtenus, des tests statistiques seront pratiqués. De la même manière, les résultats proposés considèrent également comme similaires tous les étudiants de chaque faculté, sans tenir compte de leur avancée dans le parcours académique, or il serait judicieux de s'intéresser à la caractérisation des éventuelles différences de commentaires imputables au niveau des étudiants tant leur représentations, leurs attentes et leurs expériences peuvent être des sources de variations de l'évaluation des enseignements.

8. Références

- Aleamoni, L.M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Alhija, F.N., & Fresko, B. (2009). Student evaluation of instruction : what can be learned from students' written comments ? *Studies in Educational Evaluation*, 35, 37-44.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D., & Sylvestre, E. (2012). Guide d'interprétation des résultats de l'évaluation d'un enseignement. *Centre de soutien à l'enseignement (cse), Université de Lausanne*. En ligne http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2013/03/unil-cse_guide_interpretation_resultats_evaluation_v20121003.pdf, consulté le 11 octobre 2013
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2014). Etude comparative des programmes de français des réseaux catholique et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire, *Education comparée*, 11, 217-238.
- Daele, A. (2013). Analyser les commentaires des étudiant-e-s à propos de ses enseignements. *Pédagogie universitaire – Enseigner et apprendre en enseignement supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. En ligne <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2013/03/25/analyser-les-commentaires-des-etudiant-e-s-a-propos-de-ses-enseignements/>, consulté le 11 octobre 2013
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse doctorale. En ligne <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>, consultée le 15 décembre 2012.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2009). Évaluation d'un dispositif de formation d'enseignants. *Évaluation et développement professionnel*. Louvain-la-Neuve. En ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/59/84/29/PDF/Derobertmeasure_Dehton_Demeuse_2009_Evaluation_dun_dispositif_de_formation_denseignant_s_-_ADMEE.pdf, consulté le 30 octobre 2013.
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44.

- Derobertmeasure, A., & Robertson, J.E. (2013). Data analysis in the context of teacher training : code sequence analysis using QDA MINER. *Quality and quantity*. DOI : 10.1007/s11135-013-9890-9
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7. Trois-Rivières. En ligne <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/pdf/Nvivo7.pdf>, consulté le 14 mai 2013.
- 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.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? *Dossiers de Veille de l'IFE*, 93. En ligne. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/93-juin-2014.pdf>, consulté le 12 décembre 2014.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal : 16^e Conférence Internationale de Management Stratégique. En ligne, <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078-quatre-approches-pour-l-analyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download>, consulté le 5 mai 2013.
- Heyde, M., Lediouris, L., & Sylvestre, E. (2008). Une approche qualité pour l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans une université de masse. Montpellier : Actes du 25^e congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*. En ligne, http://icap.univ-lyon1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.Le ctureFichiergw?ID_FICHER=1224247076033&ID_FICHE=114848, consulté le 15 octobre 2013.
- Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, 64-112.
- Kember, D., & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52 (3), 278- 299.
- Kozłowski, D., Artus, F., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2014). Évaluation des enseignements par les étudiants. Modélisation des réponses aux questions ouvertes dans le cadre de l'évaluation pédagogique annuelle de l'Université de Mons (Belgique). Marrakech : 26^e Colloque de l'ADMEE-Europe, *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*.
- Le Duc, I., Dillenbourg, P., & Ricci, J.-L. (2012). L'analyse des commentaires des étudiants dans les évaluations de l'enseignement montre qu'ils sont plus sensibles au fond qu'à la forme. Trois-Rivières (Québec) : Actes du 27^e congrès de l'Association internationale de Pédagogie universitaire, *Quelle université pour demain ?* En ligne, https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F1828181615_Programme_complet_et_actes_Affiches_et_communication_s_individuelles_Session_1_6_Version_final_e.pdf, consulté le 1^{er} février 2014.
- Lewis, K.G. (2001). Making Sense of Student Written Comments. *New directions for teaching and learning, Techniques and Strategies for Interpreting Student Evaluations*, 87, 25-32.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck (2^e éd.).
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9^eéd.).
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Rege Colet, N. (2010). L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants. Genève : Actes du Congrès AREF. En ligne, <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/les-points-aveugles-dans-l2019evaluation-des-dispositifs-d2019education-et-de-formation/Levaluation%20a%20lepreuve.pdf>, consulté le 12 avril 2014.
- Romainville, M. (2009). Une expérience d'élaboration collective de critères de qualité. In M. Romainville et C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*, (pp. 145-163). Bruxelles : De Boeck.

- Soetewey, S., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2013). Analyse des référentiels d'enseignement des sciences en Belgique francophone à l'aide du logiciel Tropes. Montpellier : Actes du Congrès AREF 2013. En ligne, <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/217-analyse-des-referentiels-d-enseignement-des-sciences-en-belgique-francophone-a-l-aide--1>. consulté le 27 décembre 2013.
- Soetewey, S., Derobertmeasure, A., & Duroisin, N. (2013). Usage combiné de Tropes® et d'un outil statistique pour recontextualiser et interpréter des données d'occurrences : Principe et illustration. École normale supérieure de Lyon : Colloque « Corpus de textes : Composer, mesurer, interpréter ».
- Winer, L., Di Genova, L., Vungoc, P.-A., & Talsma, S. (2012). Interpreting end-of-course evaluation results. Montreal: Teaching and Learning Services, McGill University.
- Younès, N. (2007a). L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants. Strasbourg : Actes du congrès AREF. En ligne, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_YOUNES_347.pdf, consulté le 15 octobre 2013.
- Younès, N. (2007 b). A 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., Rege Colet, N., Detroz, P., & Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout, *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 109-126). Bruxelles : De Boeck.
- Zimmaro, D.M., Gaede, C.S., Heikes, E.J., Shim, M.P., & Lewis K.G. (2006). A study of students' written course evaluation comments at a public university. Austin: University of Texas.