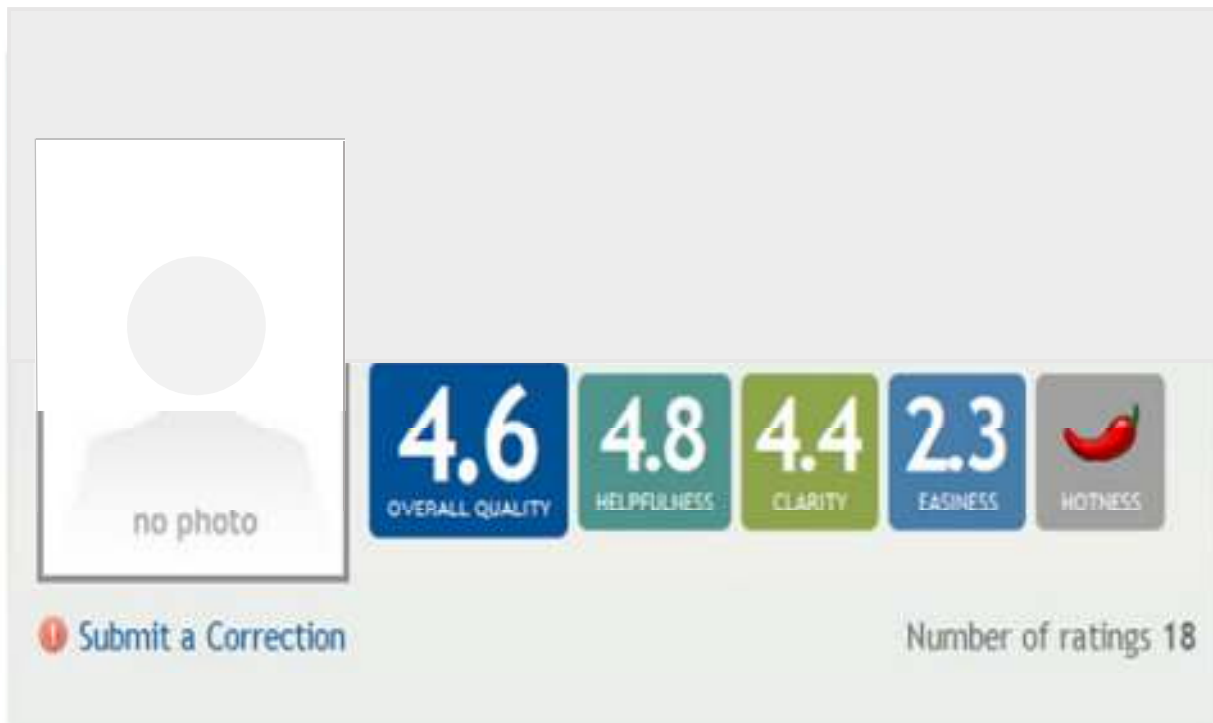


Comprendre l'enseignement universitaire à travers le regard des étudiants ayant recours à *Ratemyprofessor.com*:

Le cas d'étudiants de sciences sociales et d'administration de l'Université d'Ottawa

Thèse de maîtrise présentée par Alyssa Berris
Sous la supervision d'André Tremblay

Maîtrise ès arts en Sociologie
© Alyssa Berris, Ottawa, Canada, 2016



uOttawa

Résumé

Cette thèse sociologique de nature empirico-théorique aborde le raisonnement des étudiants ainsi que leurs motivations profondes à utiliser et publier sur Ratemyprofessor.com; un site informel d'évaluations professorales disponibles en ligne. Nous désirons comprendre et avoir accès à la nature de l'enseignement universitaire et au rapport au savoir des étudiants de premier cycle, plus spécifiquement ceux issus de la faculté de sciences sociales et d'administration de l'Université d'Ottawa. L'orientation générale privilégiée est l'individualisme méthodologique complexe de Dupuy tandis que l'orientation spécifique consiste en la théorie de justice comme compétence de Boltanski. La méthodologie comprend deux volets : l'un davantage qualitatif comprenant l'analyse de verbatim d'un focus group et de cinq entretiens et l'autre davantage quantitatif reposant sur l'analyse de contenu thématique de 400 commentaires et évaluations retirés du site RMP. Les résultats relèvent la notoriété subjectivement perçue du site RMP et présentent l'interdépendance dynamique entre valorisation et instrumentalisation des savoirs.

Table des matières

Remerciements	VII
Introduction.....	VIII
Chapitre 1 : Problématique	1
Conception de l'éducation universitaire	1
Connaissances et information; le fruit et ses composantes.....	3
Le discours de l'Université d'Ottawa : Vision 2010 et Destination 2020	4
Le site Ratemyprofessor.....	7
Chapitre 2 : Revue de littérature.....	10
Contexte théorique et sociohistorique	10
Réorganisation réflexive de la vie et rapport au temps et à l'espace.....	10
Économie du savoir	11
La communauté universitaire.....	12
L'internet	13
Théorie de l'Utilisation – Gratifications.....	14
Flaming et Trolling	15
Anonymat et Incivilité	16
Les évaluations	19
La logique des choix de cours.....	19
Évaluations formelles en classe.....	21
Évaluations informelles sur RMP.....	24
Chapitre 3: Cadre théorique.....	28
L'expérience universitaire étudiante: différentes visions	28
Justice comme compétence; Boltanski	29
Individualisme méthodologique complexe; Dupuy.....	31
Concepts théoriques complémentaires	32
Communauté étudiante	33

Dogme académique.....	34
Expérience étudiante et stratégies de réussite.....	34
Risques.....	35
Stress	36
Objectifs et questions de recherche.....	37
Chapitre 4.....	38
Description générale de la méthodologie	38
Ratemyprofessor	38
Collecte des données.....	38
Analyse des données	41
Focus group et Entretiens	42
Justifications méthodologiques et théoriques	42
Méthodes d'analyse du Focus group et des entretiens	43
Chapitre 5 : Analyse des données quantitatives	47
Analyse du site RMP	47
Analyse de l'échantillon.....	49
Différence d'évaluation selon le sexe du professeur : la « hotness »	49
Évaluation des critères selon les deux facultés : une réalité comparable	50
Les professeurs « hot » et incidence sur la qualité perçue de l'enseignement	53
Facteurs influençant le degré d'usage du manuel scolaire : intérêt, aide et clarté	53
Facteurs associés à l'intérêt et la clarté du cours; valorisation de l'apprentissage et raisonnable charge de travail	55
Analyse de contenu	56
Conception du « meilleur » et « pire » professeur chez les étudiants.....	56
La carte conceptuelle	67
Chapitre 6 : Analyse des données qualitatives.....	72
Focus group et entretiens.....	72
Description de l'échantillon.....	72
Contraintes sociales et paradoxes au sein du milieu universitaire contemporain	73
L'université: lieu de passage "obligé" et rencontres amicales préméditée.....	73

Environnement de performance, formalité et conformisme.....	76
Société de la connaissance et dévaluation du savoir.....	78
Expérience des étudiants en classe.....	79
Expérience d'apprentissage déterminée par le professeur.....	79
Quand les professeurs font état de supports pédagogiques.....	80
Positionnement des étudiants face aux commentaires émis sur RMP.....	82
Analyse systématique et recherche des tendances générales.....	82
Le "je" et l'altérité; un double discours.....	83
Pourquoi utiliser Ratemyprofessor?.....	84
Pallier au manque de connaissance des professeurs.....	84
La réussite	85
Réduire et gérer l'anxiété.....	87
Prévision, gestion et préparation stratégique des cours.....	88
L'adaptation.....	91
Pourquoi publier sur RMP?	92
Devoir de justice et recherche d'équilibre.....	93
Critères d'évaluation formels de RMP	95
Critères d'évaluations primaires.....	95
Clarté	95
Intérêt.....	96
Facilité.....	97
Aide.....	99
Critères d'évaluations secondaires.....	102
Hotness: un critère superfétatoire mais distinctif	102
Anonymat: entre authenticité et fraude identitaire.....	103
Conclusion	106
Les motivations.....	106
Dimension virtuelle de RMP.....	107
Paradoxe scolaire	108
Stratégies de réussite et gestion des risques	110

Stress	112
Faire justice	113
Individuation.....	115
En somme.....	116
Bibliographie.....	117
Annexes.....	123
Annexe A: <i>Focus group</i> et Entretiens	123
Notes de terrain	124
Questionnaire semi-directif pour focus group et entretiens	125
Questionnaire sociodémographique.....	126
Description des participants.....	129
Focus group	129
Entretiens	130
Annexe B: Site web Ratemyprofessor	132
Livre des codes.....	133
Nombre d'évaluations sur RMP par programmes.....	135
Distribution de fréquence des codes et sous-codes principaux.....	135
Échantillon de commentaires retirés de RMP.....	135
Recherche de Codage (échantillon seulement)	136
Tableaux statistiques.....	138
Figures	142

Remerciements

J'aimerais tout d'abord adresser mes sincères remerciements à mon directeur de thèse André Tremblay, qui a su me guider et me prodiguer d'utiles et pertinents conseils, et ce, tout au long de ce cheminement celui-ci s'étalant de la version initiale « Thèse 1.0 » à la version finale «Thèse 6.5 révisée + sections ajoutées Sans Trackchange ». Son calme et sa diplomatie faisait en sorte que j'anticipais les visites à son bureau, qui, loin de m'effrayer, me stimulaient et m'apportaient confiance et détermination. Je veux également sincèrement remercier les membres du jury Willow Scobie et José Lopez pour avoir lu et survécu à la lecture de ma thèse de 119 pages malgré mes phrases longues, alambiquées et ma police de taille 9 lors des citations (Voir Lunettes, Annexe Z).

Je voudrais aussi grandement remercier ma mère Louise Poulin, « mère mienne » et mon père Ken Berris « père mien », qui m'aiment et qui m'ont permis, grâce à leurs conseils judicieux et à leur humour stimulant tels que « viens faire le ménage avec moi au sous-sol, ça va te relaxer » ou bien « viens m'aider avec Facebook, ça va te déconnecter de ta thèse », de décompresser afin d'éviter de me transformer graduellement en zombie. C'est aussi grâce à leur force de caractère, leur esprit d'innovation et leur créativité, qu'ils ont réussi à m'inspirer à entretenir un regard critique face à la vie, et ce, tout en préservant frivolité et originalité. Mon frère Alexis Berris, « frère de terre » mérite lui aussi des éloges, notamment pour m'avoir permis de vivre des discussions riches et enflammées, pour son support moral dans mon chapitre sur le Flaming « acte de lancer des flammes... » et pour son support technique constant avec mon « ordinosaur » (retrouvé « sans vie » à plusieurs reprises lors de la rédaction)

Je désire aussi ardemment remercier mon amoureux Jean-Sébastien Boucher alias « ma petite patate » pour son amour et son soutien constant. Il m'a, par sa présence, sa grande attention et sa capacité à réaliser l'avocat du diable, permis de garder la tête haute, et ce, même dans les périodes les plus difficiles (soit au moment où je m'apprêtais à glouglouter comme une dinde de part et d'autre de la maison...). Également, je tiens à spécialement remercier Tomi Penzes et Sophie Tanguay, sans qui ce travail serait partiel ou absent (ceux-ci ayant réussi à rendre fonctionnel mon fichier QDA corrompu et à réparer allègrement mes problèmes informatiques).

Un grand merci aussi à mes grand amis et compagnons de route : Audrey Giguère-Marshall, Jonathan Thibodeau-Lacasse, Laurane MacCordick, Sophie Tanguay, William Lavoie, Shuliane Doucet, Christiane Larouche et tous ceux qui m'ont demandé « elle est sur quoi ta thèse? ». Un clin d'œil spécial à Shuliane Doucet, grande amie, qui a su m'inspirer par ses paroles « Si tu sens que ton travail ne grandit point, que tes idées ne germent plus, alors transforme ton travail d'adulte en un jeu d'enfant ».

Introduction

Cette thèse traite du phénomène grandissant des évaluations en ligne des professeurs par les étudiants à travers des sites tels que Pickateacher.com, Ratemyteacher.com et Ratemyprofessor.com. Plus particulièrement, notre attention se tourne vers le site Ratemyprofessor (RMP). D'une part, il est le plus utilisé puisqu'il compte plus de 7000 universités, 1,3 million de professeurs et 14 millions d'évaluations (<http://www.Ratemyprofessors.com/About.jsp>), et, d'autre part, il est le plus connu chez la population étudiante de l'Université d'Ottawa, le site d'évaluation professorale Pickateacher n'étant pas disponible au Canada et le site d'évaluations Ratemyteacher se concentrant principalement sur les évaluations des professeurs de niveau secondaire et collégial.

Notre question de recherche s'articule en deux volets. Le premier volet consiste à comprendre les motivations, perceptions et attitudes des étudiants de la faculté des sciences sociales et de gestion de premier cycle de l'université d'Ottawa à utiliser, ou non, le site Ratemyprofessor. Le second volet, pour sa part, consiste à appréhender ces discours étudiants, mais, cette fois, à la lumière du contexte social actuel. Il est donc question, non seulement de définir, mais aussi, et surtout, de faire sens des différentes dynamiques sociales s'opérant par et au travers les divers espaces sociaux entourant le phénomène récent des évaluations en ligne. La question de recherche de cette thèse s'articule donc de la manière suivante : comment, à la lumière du contexte social présent et des nouveaux paradigmes entourant l'université, peut-on comprendre les motivations, perceptions et attitudes des étudiants anglophones de l'université d'Ottawa, issus des facultés des sciences sociales et de gestion et ayant complété de 30 à 60 crédits, à utiliser le site d'évaluation professorale Ratemyprofessor ? Et comment appréhender celles-ci à la lumière de la sociologie de l'éducation et des nouveaux médias?

Afin de répondre à cette question, nous avons voulu rendre explicite la complexité sociale entourant le phénomène RMP, et ce, à travers l'exposition de deux grandes écoles, l'une supportant une sociologie critique et l'autre une sociologie compréhensive lesquelles entretiennent des visions complémentaires de la réalité universitaire. Au plan théorique nous avons mobilisé la sociologie de l'action de Boltanski, notamment sa théorie de justice comme compétence, l'individualisme méthodologique complexe et la rationalité procédurale de Hébert et Dupuy ainsi que certains concepts complémentaires pertinents dont dogme académique (développé par Nisbet), communauté étudiante (développé par Weber et touchée par Nisbet),

expérience étudiante (touché par Jellab et l'Université d'Ottawa), *stratégies de réussite* (inspiré de Crozier et Friedberg), risques et stress (le premier inspiré de Beck, le second touché par Selye, Dozot et al, Finn et Guay). Nous avons ensuite exploré la façon dont l'Université d'Ottawa se présente publiquement à partir de l'analyse de deux documents formels : Vision 2010 et Destination 2020. On en conclut que l'université d'Ottawa cherche à se projeter comme un fournisseur d'expériences scolaires désirables et un élément central au développement économique, technologique et à la création de connaissances. Ensuite, afin de situer RMP dans un cadre sociohistorique nous avons traité du contexte social dans lequel s'insère ce phénomène. Selon la littérature à ce sujet, notre époque se caractériserait, en partie, par la baisse du pouvoir symbolique et de la notoriété des institutions traditionnelles, telles que la famille, les institutions scolaires et religieuses, dans la transmission du savoir et par l'individualisme grandissant dans une société où le rapport au temps et à l'espace n'est plus le même qu'autrefois. Finalement, le mode de production du savoir, conceptualisé par le mode du Triple Hélice, alliant universités, industries et gouvernement, et la taille toujours grandissante de l'université aurait comme effet d'affaiblir les liens sociaux présents au sein de la communauté universitaire. Nous avons ensuite traité de la signification sociale du phénomène d'évaluations professorales formelles, en classe, et informelles, sur des plateformes virtuelles. Il en est ressorti qu'il existe une grande discordance, dans le milieu scientifique, concernant la validité des critères présents sur le site RMP et de la possibilité de répercussions négatives telles que le *flaming* ou de la destruction de la réputation des professeurs. Sociologiquement, la possibilité de choix de cours offerte aux étudiants et la difficulté d'accès des évaluations professorales formelles ouvrent la porte à l'usage de RMP. Alors que certains auteurs supportent que RMP est le signe probant d'une motivation instrumentale de la part des étudiants ceux-ci étant avant tout, poussé à obtenir de « bonnes notes », d'autres refusent de réduire l'intérêt des étudiants à un simple calcul utilitaire. Aussi, l'évaluation formelle des professeurs en classe aurait une fonction mitigée; révélatrice de l'apprentissage réalisé par les étudiants pour certains, simple instrument fonctionnel afin de faciliter les prises de décision administrative, pour d'autres. Ainsi, la rationalité des étudiants et le sens qu'ils concèdent aux évaluations professorales ainsi que leur argumentaire face aux processus de choix de cours universitaires sont au cœur de cette réflexion sociologique.

Concernant la méthodologie du travail, le terrain à l'étude est l'université d'Ottawa et plus spécifiquement les étudiants anglophones issus des facultés de sciences sociales et de gestion Telfer, deux facultés partageant une formule de cours semblable et une large gamme de choix de cours, soit une des conditions d'usage de RMP. La démarche privilégiée est itérative et de nature empirico-théorique. La méthodologie du travail comprend deux volets : l'un davantage quantitatif

avec la récolte et l'analyse statistique et thématique de 400 commentaires et évaluations retirés du site RMP, l'autre davantage qualitatif avec l'analyse thématique du discours d'un focus group et d'entretiens, pour un total de 10 participants. La démarche qualitative, centrée sur l'interprétation subjective des participants (Merton et Kandall 1990) sera néanmoins privilégiée puisque cette recherche s'inspire de la sociologie compréhensive de Weber. Cette thèse a effectivement comme objectif de rendre compte de la complexité sociale et de faire sens de l'interprétation personnelle et de l'usage de RMP par les étudiants de l'Université d'Ottawa de manière à tracer un portrait le plus holistique et précis possible concernant le phénomène d'évaluations professorales sur RMP.

De cette analyse, on conclut que la motivation d'utiliser le site n'est ni strictement de caractère intrinsèque, ni exclusivement de nature extrinsèque, celle-ci pouvant fluctuer à travers l'expérience scolaire et les perceptions des étudiants envers leurs professeurs. Le caractère « intéressant », « clair » et « aidant » des professeurs est directement corrélés au désir de dépassement personnel et d'apprentissage des étudiants. Les étudiants, malgré une certaine motivation instrumentaliste et une attitude désabusée, paraissent désirer « éveiller en eux le génie qui dort », soit de suivre un cours avec un professeur qui saura les « motiver » à apprendre. À noter que tous les critères d'évaluation des professeurs sur RMP varient indépendamment du sexe des professeurs ou de la faculté d'étude des étudiants. Ensuite RMP apparaît être le lieu par excellence pour les étudiants afin de s'échanger de l'information pratique concernant les pratiques professorales et évaluatives avant d'être un simple lieu de partage désintéressé des qualités des professeurs, comme le suggère le site RMP. Maintenant dans la lignée de la théorie de Justice comme compétence de Boltanski, les étudiants désirent « rendre justice » aux autres étudiants en leur partageant des « trucs et astuces », de la même façon que ceux-ci ont contribué à les orienter vers les « meilleurs » cours. Les étudiants rendent aussi justice à certains de leurs professeurs et ce par sentiment de reconnaissance et d'obligation sociale en raison du caractère « juste » de leurs pratiques pédagogiques satisfaisantes mais aussi en raison de l'expérience d'apprentissage générale jugée très positive. De surcroît, RMP est utilisé par les répondants afin de pallier à la méconnaissance des professeurs de leur faculté, afin de s'assurer une réussite scolaire et afin de réduire leur stress lié au sentiment d'incertitude et au manque de contrôle ressentis par les étudiants, et ce, par le biais d'une préparation et une adaptation stratégiquement au cours. En dernier lieu, la normalisation des études universitaires, l'isolement des étudiants, la grandeur désinhibitrice de l'université, l'importance de premier plan accordée aux évaluations scolaires parmi d'autres facteurs poussent les étudiants à vouloir avoir accès à des « *stratégies de réussite* ».

Chapitre 1 : Problématique

Conception de l'éducation universitaire

L'université est là assise majestueusement sur un piédestal. Elle contemple, stoïque, les étudiants bouillonnant d'ardeur et d'idées qui fourmillent à l'intérieur et au dehors de son enceinte, les livres sous les bras, les sourcils légèrement froncés et la tête haute. Ils s'échangent des regards fugaces, des mots subtils, mais bien choisis, des rires narquois ou sincères, honnêtes ou non. Ils lancent aussi des paroles encomiastiques à l'égard de certains de leurs professeurs qu'ils admirent en cachette, en dénigrent d'autres, aussi, dans le coin sombre d'un corridor. Ils parlent aussi latin, français, citent Marx, Hegel et Weber, débattent publiquement de politique, de philosophie et de littérature. L'esprit affuté, ils sont là, dans l'université entre ses murs rigides. Ils vivent au sein de la communauté académique, plus encore, ils en font partie. Fiers et parfois pédants, certes, mais heureux toutefois. Voilà. Que l'on soit ou non en accord avec cette image du passé, qu'on la trouve idéalisée ou rétrograde, qu'on la désire ou qu'on la regrette, celle-ci semble bien présente au sein de l'imaginaire collectif comme une époque terminée, disparue. Cette époque désormais révolue semble laisser place à un revirement total, soit à un changement de paradigme au sein de l'université. À ce sujet, aucun vrai consensus ne semble s'opérer chez les chercheurs, lesquels ne s'accordent ni sur la nouvelle nature de l'université en Occident, ni sur sa mission, ni sur le rôle ni la place des étudiants au sein de celle-ci. Toutefois, malgré cette division épistémologique et axiologique et malgré la pluralité de positions et de perspectives présentes dans la littérature, deux grandes écoles de pensée semblent se démarquer à l'intérieur de ce fervent débat.

La première école de pensée met de l'avant une sociologie critique et dénonce le mode strictement entrepreneurial de l'université laquelle offrirait aux étudiants, considérés ici comme des clients-consommateurs-gestionnaires de leur propre parcours scolaire (Nordensvard, 2011), une gamme de produits et de services toujours plus innovateurs et attirants. Nisbet, quant à lui, davantage traditionaliste, reproche d'avoir abandonné l'institution classique. Il stipule dans son livre *The degradation of the academic dogma: the university in America* : « The faculty pretended not at all to be an enterprise in scholarship. Faculty members did not feel it necessary to try to adjust each element of the curriculum to some imagined psychological need of the student » (Nisbet, 1971, p.35). En ce sens, le besoin psychologique de l'étudiant et la satisfaction de ses « besoins » (*désirs), souvent corrélés à ceux du marché, est ce à quoi l'université tente de

répondre. On voit ainsi apparaître, à travers diverses institutions académiques, toujours davantage de nouveaux cours et programmes académiques destinés à satisfaire les nouvelles demandes des étudiants. Des programmes tels que « Études des femmes », « Études internationales » et « Conflits et droits humains » définis uniquement par leur objet d'étude contrairement à des disciplines instituées comme la sociologie, détenant un objet, une littérature et une méthode de recherche particulière, deviennent une réalité courante dans les universités du monde entier. Les tenants de cette perspective critique, comprennent « l' université entreprise » en relation avec la perte de reconnaissance du savoir chez les étudiants, de l'individualisme grandissant et de la perte de liens sociaux et d'idéaux partagés nécessaires, selon eux, au maintien de la communauté académique, constitutive du savoir. Les tenants de cette perspective décrivent donc ce qui apparaît, à leurs yeux, comme étant la décrépitude du dogme académique, idéalisé par ceux-ci et conçu comme étant la force première, le scellant de toute institution supérieure la glue sociale, comme le dirait Durkheim, de la communauté étudiante et intellectuelle : « This function (academic dogma) must be converted in the alembic of imagination and faith, into some deeply felt, profoundly held value. The function must - to return to the literal meaning of dogma- seem good » (Nisbet, 1971, p. 43). Or, ce dogme académique, décrit par Nisbet (1971) comme étant la vénération du savoir et des connaissances « bonnes en soi », serait aujourd'hui soit disparu soit réduit au simple rang de moyen « pour atteindre ses fins » (Nisbet, 1971).

Becker (1961) argumente à cet effet, dans une étude portant sur la pratique des étudiants de médecine, que ceux-ci seraient devenus l'incarnation même du « client idéal ». Client, dans le sens où l'étudiant de médecine (comme tout autre étudiant d'ailleurs) ne chercherait, avant tout, qu'à avoir accès au savoir technique (ici, le savoir clinique) jugé comme étant une « compétence nécessaire » rejetant, par le fait même, tout savoir théorique, considéré à leurs yeux comme « inutile »; ces savoirs n'étant pas directement mobilisés dans leur future carrière. En ce sens, le savoir, les aptitudes et connaissances acquises tout au long de la carrière académique de l'étudiant deviendraient uniquement un but secondaire, le but premier étant d'acquérir des aptitudes et des connaissances pratiques qui seront attestées par l'obtention d'un diplôme et reconnues sur le marché du travail (Becker, 1961). Ainsi, selon cette perspective critique, un des signes probants de la *commodification* de l'université serait l'accent mis, par l'administration et les étudiants, sur la « satisfaction de l'expérience d'apprentissage » plutôt que sur l'apprentissage par et pour lui-même (Becker, 1961; Nair et Mertova, 2013 ; Nisbet, 1971; Nixon *et al*, 2011 ; Olsen and Peters, 2005).

La seconde école, de son côté, conçoit l'étudiant, l'université et l'éducation dans une perspective davantage politico-citoyenne, inspirée, sans s'y limiter, tant du concept de rationalité de l'acteur de Boudon que du concept de citoyenneté (Boltanski 1990 ; Jellab 2011; Scullion et Nixon 2011; Thévenot 2006). Contrairement aux tenants de la sociologie critique, la personne (l'étudiant dans notre cas) est ici conceptualisée comme une entité rationnelle, qui, à travers ses choix, navigue entre plusieurs normes et idéaux, de façon à créer son propre parcours. L'étudiant serait donc ici conçu comme un citoyen avant tout et ne pourrait donc point être réduit à un acteur purement économique. Le nouveau paradigme des universités, pour eux, ne se réduirait donc pas à la marchandisation du savoir, de l'étudiant et de l'université au sens strictement economiciste du terme, mais tiendrait plutôt au fait que l'université, oui plus corporatiste qu'autrefois, bien que point réductible à cet aspect, se définirait par une nouvelle temporalité et à des nouveaux modes de significations subjectifs:

Les seuils traditionnels sont brouillés et les phases de délai entre la fin des études, l'obtention du premier emploi et la confirmation de la situation professionnelle peuvent être longues et incertaines. Il en résulte logiquement un allongement de l'âge médian d'accès à l'emploi stable, un report de l'indépendance résidentielle et de l'engagement familial. (Durubellat et Verley cités de Jellab 2011, p.8)

Or, cette nouvelle temporalité (nouveaux seuils de vie) associée à la massification des étudiants, provenant désormais de divers milieux sociaux, contrairement à l'homogénéité du profil socio-économique des étudiants d'autrefois, contribuerait, d'une part, à diversifier les types de trajectoires scolaires étudiantes et de l'autre, à modifier leur rapport au savoir et aux études (Jellab 2011). L'éducation dans cette perspective serait d'abord caractérisée par des buts normatifs, politiques et idéologiques plutôt que simplement économiques, bien que cet aspect ne puisse être effacé du revers de la main (Nordensvard, 2011).

Connaissances et information; le fruit et ses composantes

On constate, à travers la lecture des écoles de pensées, l'une critique, l'autre davantage réflexive que la connaissance est conceptualisée de manière nuancée. Afin de comprendre ces fines divergences il importe de distinguer la connaissance de l'information : la connaissance est au fruit ce que l'information est à ses composantes. On dit que l'apprentissage entretient une relation étroite, presque symbiotique avec la connaissance puisque la première est le vase de la dernière, son canal, sa condition d'existence (Tremblay, 2015). Il apparaît donc que la connaissance se

réfère au traitement puis à l'appropriation cognitive et symbolique de l'information par le sujet pensant alors que l'information correspond simplement à un amas de données impersonnelles non traitées, présent à l'intérieur de médiums tels que les livres ou l'internet (Tremblay, 2014). Or, la fonction historiquement proclamée de l'université persiste à être la valorisation de la connaissance. Il devient dès lors pertinent de savoir comment, et si, l'université est vectrice de la connaissance et de l'apprentissage des étudiants, ou que si elle est perçue, du moins du côté des étudiants comme étant avant tout le lieu d'une simple rétention mécanique de l'information. Nous y reviendrons dans l'analyse.

Le discours de l'Université d'Ottawa : Vision 2010 et Destination 2020

Nous venons de voir deux écoles de pensées distinctes qui voient, comprennent et interprètent les changements ayant cours au sein des universités de manière divergente. De là, comment l'Université d'Ottawa, qui est au cœur de cette recherche, se place-t-elle au sein de ce débat? Nous explorerons ici la manière dont l'Université d'Ottawa tente de se définir et de se légitimer en tant qu'institution notamment à travers *Vision 2010* et *Destination 2020*, deux documents officiels publiés par l'université d'Ottawa, en 2005 et en 2015 respectivement, et ayant comme objectif la planification stratégique à long terme. Sans qu'il ne soit ici de notre objectif de poser un jugement de valeur à l'égard de l'université et de ses orientations ni de prétendre qu'il s'agit d'une orientation partagée par tous les acteurs de l'Université, nous tenterons de réaliser une analyse de ces documents officiels en relevant les tendances générales et éléments les plus pertinents.

Pour débiter, *Vision 2010* présente huit objectifs institutionnels répartis sous 3 thèmes et apparaissant chronologiquement sous cet ordre : « Développer nos avantages concurrentiels », « Développer la connaissance, découvrir, inventer » et « Assurer le bien-être de notre communauté ». On remarque, tout d'abord, que le premier thème abordé, « Développer nos avantages concurrentiels », consiste à mettre en valeur l'université en la situant dans un environnement compétitif. On rencontre, à l'intérieur de cette section, des expressions clefs telles que : « leadership en termes de bilinguisme », « s'ancrer dans le milieu de la capitale nationale » par le biais de partenariat public-privée de la région, « occuper la scène internationale » de par

l'internationalisation des programmes et les partenariats avec des universités outre-mer, etc. On dénote donc une orientation entrepreneuriale celle-ci mettant de l'avant son capital social et économique d'importance. Malgré cette autopromotion, l'Université d'Ottawa met un accent notable, et ce davantage que dans Destination 2020, sur les aspects humanistes de son institution, soit la diversité culturelle, le respect et le maintien du bilinguisme et un modèle de gouvernance dit « moderne ». En effet, une section complète de Vision 2010 porte une attention particulière sur la nécessité d'écouter et de faire valoir les voix des différents « membres de la communauté », notamment celles ayant historiquement mis de côté, soit celles des femmes et des minorités ethniques. De plus, l'« équité » et une meilleure « transparence dans le processus décisionnel » figurent en tant que points saillants sous le thème « assurer le bien-être de la communauté ». Mentionnons, toutefois, que cette section du document mettant davantage l'accent sur l'aspect citoyen des étudiants (plutôt que consommateur) ainsi que sur l'aspect humain de l'éducation figure à la toute fin du document, révélatrice de l'aspect secondaire de cette dimension. Un autre aspect, inspiré du courant politico-citoyen, est présent sous la section « Développer la connaissance, découvrir, inventer », et ce, lorsqu'ils traitent de l'importance d'offrir une expérience étudiante unique et personnalisée à chaque étudiant. Ils font mention, par exemple, du besoin d'offrir une gamme d'expériences hors cours variées : « Offrir une formation élargie qui comprend la promotion des principes éthiques et qui fait appel, par exemple, à des cours hors-disciplines, au programme coop, au bénévolat. » Afin de garantir cette expérience, des « espaces », disent-ils seront réservés afin de « Créer les conditions qui permettent les rencontres, les échanges et les discussions entre la population étudiante et le corps professoral » (Vision 2010, p.10). L'Université d'Ottawa tente ici de faire la promotion d'un environnement social qui se veut dynamique et accueillant, central au développement d'un sentiment d'appartenance.

Le document le plus récent, soit Destination 2020, dresse, pour sa part, le portrait de l'université à l'aide d'une syntaxe, d'une construction de phrases et d'adjectifs exclusivement positifs. L'autopromotion de l'université semble donc être un objectif en soi, inscrivant celle-ci, de ce fait, dans une logique entrepreneuriale. On constate ainsi, de par le contenu de la section « Vision », que l'université tente de « se vendre » et de mettre de l'avant tous ses atouts afin d'attirer une clientèle étudiante qui pourra investir dans leur institution, de par le biais des frais associés à leur scolarité. L'université se présente sous des traits très humanistes, suggérant, de par leurs constructions de phrases, que celle-ci, avant même sa mission éducative, serait un milieu de formation, autant citoyen que personnel, poussant l'étudiant à constamment se dépasser, à être plus « engagé », plus « conscient » et « responsable ». On constate aussi l'influence de la

globalisation et du désir de l'université de se démarquer positivement lorsque le terme « citoyenneté mondiale » est mobilisé :

L'Université d'Ottawa offrira une expérience universitaire sans pareille et, grâce à un enseignement et à des recherches de qualité exceptionnelle, jouera un rôle crucial dans la définition du monde de demain. Nous inculquerons une culture du service et de l'engagement ainsi que la conscience d'une responsabilité collective à tous nos diplômés afin de les préparer à vivre la **citoyenneté mondiale**. (Destination 2020, p. 2)

Effectivement, le document Destination 2020 met l'accent sur la haute compétitivité de l'établissement universitaire et semble, encore davantage que Vision 2010, constituer un document de promotion : « Nos facultés professionnelles sont parmi les mieux cotées dans leurs domaines respectifs. » (Destination 2020, p.1). Une grande attention est aussi dirigée vers la qualité de l'enseignement et de la recherche par l'usage d'expressions telles que « la plus grande université de recherche au monde », « recrutement d'étudiants performants avec les plus hautes moyennes » et « les esprits les plus brillants et de hauts calibres ». Leurs discours empruntent aussi plusieurs références à une université de type entrepreneuriale en mettant davantage l'accent sur la « qualité » du produit qu'est l'enseignement et de l'utilité des savoirs enseignés que de l'importance intrinsèque du savoir, propre au paradigme précédent :

Les grandes universités se reconnaissent à la qualité de leurs programmes, à leur capacité de recruter et de retenir les chercheurs et scientifiques, à leur excellence en recherche [...] Elles bâtissent leur réputation sur l'utilité de leur savoir, la qualité de leurs diplômés et l'impact de ces deux éléments sur la société. (Destination 2020, p.1)

Dans la section intitulée « Missions et Valeurs » ils exposent la variété d'« expériences uniques » offertes aux étudiants et membres du personnel de l'université. Ces expériences personnelles sont présentées comme un capital social et économique considérable seraient synonymes d'un haut statut social et d'une grande reconnaissance sociale. Par exemple, sous la rubrique « Formation de leaders par l'internationalisation » ils avancent que les étudiants, en faisant partie de l'université d'Ottawa, auront une possibilité d'échange scolaire à l'étranger, ce qui, disent-ils, sera une occasion idéale afin d'apprendre une nouvelle langue, ceci étant d'ailleurs considéré comme un atout majeur sur le marché du travail. Vision 2010, suggère donc par l'ordre de la formulation des phrases et du type d'adjectifs mobilisés que les études garantiront aux étudiants un avenir meilleur, notamment de par leur fort taux de placement sur le marché du travail, s'expliquant, selon eux, en raison de la « formation de qualité » offerte aux étudiants ainsi que des savoirs, jugés « utiles » enseignés aux étudiants.

En définitive, on certain changement de d'orientation se fait entendre entre Vision 2010 et Destination 2020. Bien que ces deux documents officiels se dépeignent comme le lieu de

prédilection de l'égide du savoir, le second encore davantage que le premier, ils se projettent aussi, et surtout, comme étant le moteur du « développement économique et social de la capitale nationale » (Destination 2020, p.10), et ce, contrairement au passé. On constate ainsi, bien que de manières subtiles, un raffermissement en ce qui a trait à l'aspect promotionnel de l'université entre Vision 2010 et Destination 2020. Certes, cela peut s'expliquer par le changement de recteur ayant eu lieu entre la rédaction de ces deux documents. Il serait toutefois réducteur de ne comprendre ces changements uniquement sous cet angle. On peut aussi penser aux changements structuraux sociétaux caractérisés par une économie de consommation, de compétition économique et par conséquent de l'effritement des liens sociaux, du moins ceux géographiquement ancrés. Il devient dès lors pertinent de se demander si nous serions, aujourd'hui, en train de nous diriger vers un modèle de l'éducation universitaire davantage entrepreneurial. Ou, mis autrement, dans un contexte où la compétition entre les universités se fait de plus en plus féroce, les rôles et missions traditionnelles de l'université sont-elles en train de changer objectivement, et, si oui, comment comprendre sociologiquement ces changements à la lumière du narratif des étudiants utilisant RMP.

Le site Ratemyprofessor

C'est au cœur de ces débats entourant aujourd'hui la nature et la mission des universités qu'émerge le phénomène de *Ratemyprofessor* (Ratemyprofessor.com). *Ratemyprofessor* est un site en ligne d'évaluation de professeurs, de facultés et d'universités accessible à toute population résidant au Canada, aux États-Unis ou au Royaume-Uni. Le site Ratemyprofessor.com, ayant démarré avec le nom TeachersRating.com, a pris le nom que nous lui connaissons aujourd'hui en 2001. Cette plateforme web a ensuite été vendue en 2005 aux entrepreneurs Patrick Nagle et William De Santis qui à leur tour ont revendu la plateforme RMP en 2007 à mtvU, un réseau de diffusion multimédia appartenant à l'une des filiales du géant réseau américain de l'information et de télévision VIACOM. À noter que l'acquisition du site d'évaluation professorale RMP s'inscrit dans une stratégie de marketing qui se veut très lucrative :

"This deal marks another step forward in our overall digital strategy and brings a large, active and engaged community of college students to our growing online portfolio," said Judy McGrath, Chairman and CEO, MTVN. "With sound acquisitions and organic growth, we're constantly offering our audiences new ways to interact and express themselves, strengthening and deepening our connection with them in the process. "This acquisition reflects MTV's strategy of being everywhere our audience is and harnessing its creative firepower - in this case the millions of ratings generated by students on RateMyProfessors.com," said Christina Norman, President, MTV. "This site is a perfect addition to mtvU's multi-platform offering, further establishing the network as the definitive way to connect with college students on-air, online and on campus." (MTV networks, 2007)

De surcroît, le profit généré sur RMP provient de la publicité et de l'information collectée à partir du site qui est utilisée à des fins lucratives. Ainsi, l'objectif du site RMP est entre autre économique destiné à être le plus lucratif possible, et ce, en rendant le site le plus désirable et attrayant aux yeux des utilisateurs, ici les étudiants universitaires. Le site RMP se dit être un outil afin de favoriser une meilleure transparence relative à l'évaluation des professeurs au sein des universités. Ce site comprend, d'une part, l'évaluation numérique des professeurs issus de chaque faculté, et de l'autre, des commentaires écrits par les usagers (étudiants) lesquels sont exposés à la vue de tous. Ces évaluations sont faites de manière anonyme, l'anonymat faisant partie intégrante de l'expérience d'évaluation des professeurs. Effectivement, n'importe quel individu peut inscrire une évaluation aux professeurs puisqu'aucun moyen tangible n'est mis en place afin de limiter l'usage du site aux individus autres qu'aux étudiants, bien que le site leur soit destiné. Par ailleurs, aucune mesure, sur RMP, n'est mise en place afin de limiter le nombre de fois où une personne peut évaluer ou émettre un commentaire sur un professeur.

En ce qui concerne le système de notation, celui-ci varie de 1 (mauvais) à 5 (très bon) et comprend quatre indicateurs que les fondateurs du site jugeaient être représentatifs de la « qualité » d'un professeur. Ces quatre indicateurs sont les suivants : *Easiness* (niveau de facilité), *Helpfulness* (Niveau d'aide), *Interest* (niveau d'intérêt) et *Clarity* (niveau de clarté). RMP contient donc essentiellement des commentaires et des notes numériques désignant la « qualité » des professeurs et de leur enseignement. Les étudiants, sur cette plateforme internet, ont aussi la possibilité d'évaluer la *hotness* (attirance) de leurs professeurs (Kowei-Bell *et al* 2011; Silva *et al* 2008). Le site offre, dans le même ordre d'idées, l'opportunité aux professeurs évalués de répondre aux évaluations des étudiants, lesquels sont classés sous la rubrique « *Professors Strikes Back* ». Une nouvelle fonctionnalité propose maintenant des capsules vidéos et/ou des entrevues écrites entre *Ratemyprofessor* et les « *Top teachers* » soit ceux ayant été sélectionnés le plus de fois chez les étudiants. Le siège social de RMP est situé aux États-Unis, complexifiant ainsi les possibilités de recours judiciaires pour les professeurs résidant au Canada lorsque des cas de diffamation se présentent. Cela soulève de nombreuses questions d'ordre éthique, légal et sociologique. Nous traiterons principalement de l'aspect sociologique du débat.

Pour poursuivre, le site *Ratemyprofessor* est un site où plusieurs évaluations et commentaires sont émis, endroit riche en création subjective de sens. En effet, RMP se caractérise par une forte activité de la part des usagers étudiants lesquels utilisent et consultent ce site, notamment lorsqu'il est temps de faire un choix de cours à l'université pour la session à venir ou pour avoir accès aux opinions des autres étudiants, parmi d'autres raisons. C'est d'ailleurs cette réflexivité

des étudiants qui nous intéresse. Le site *Ratemyprofessor* se décrit, quant à lui, comme un espace virtuel qui permet aux étudiants “of doing what students have been doing forever - checking in with each other – their friends, their brothers, their sisters, their classmates – to figure out who's a great professor and who's one you might want to avoid.” (<http://www.Ratemyprofessors.com/About.jsp>). Ce faisant, *Ratemyprofessor* se présente comme un outil de discrimination légitime, puisque basé sur une tradition antérieure, présente cette fois dans la réalité via les échanges verbaux entre individus. Constatons, toutefois, que malgré le fait que *Ratemyprofessor* tente de se légitimer par l’argument que les étudiants, historiquement, parlent de leurs professeurs à leurs amis, frères, sœurs et collègues, dans les faits, les évaluations sur RMP sont émises par des gens inconnus à l’individu qui consulte ce site. Effectivement, les commentaires proviennent d’un bassin énorme d’étudiants lesquels s’engagent dans l’évaluation de leurs professeurs de façon anonyme. Il devient dès lors très peu probable « d’échanger » des commentaires avec un réel cercle de personnes connues.

Dans un autre ordre d’idées, plusieurs chercheurs s’accordent sur le fait que le langage présent à l’intérieur des commentaires écrits et évaluations numériques contribue à « figer » la réalité, soit à la rendre rigide, intemporelle et immuable aux yeux des autres internautes (Fassert, 2011). On observerait donc une certaine forme de « cristallisation » sociale de réalité via les publications inscrites sur le web et directement dirigées vers les professeurs (Idem). Ce changement de temporalité, par la cristallisation des commentaires et évaluations qualitatives sur le web contribuerait à figer la réalité, rendant les évaluations et leur plateforme indéfiniment visibles et accessibles à tous, contrairement à un commentaire acerbe ou élogieux lancé de vive voix à un ami ou collègue. Par ailleurs, les commentaires sur RMP seraient, bien souvent, extrêmement positifs ou, au contraire, profondément négatifs, voire haineux. Ce biais de sélection et d’autres biais qui seront plus loin discutés furent d’ailleurs mentionnés dans certaines recherches à ce sujet particulièrement dans le domaine de la psychologie (Davison et Price 2006, Otto *et al* 2008; Redden et Low 2012). Ces commentaires et évaluations sont ensuite visualisés par nombreux étudiants, soit par tous ceux qui consultent le profil du professeur en question. Dans les prochaines pages, nous compléterons cette discussion en traitant, dans un premier temps, de l’internet, lieu où ces phénomènes prennent place, suivi d’une discussion sur le phénomène des évaluations formelles et informelles et des indicateurs de qualité. Abordons, pour commencer, le phénomène de l’internet.

Chapitre 2 : Revue de littérature

Contexte théorique et sociohistorique

Il sera question dans les prochaines lignes de situer contextuellement le phénomène de RMP. Pour s'y faire, nous traiterons d'abord de la réorganisation réflexive de la vie et du nouveau rapport au temps et à l'espace que les acteurs entretiennent avec le monde. Ces concepts serviront de base explicative à la montée de l'individualisme, ou de ce que Durkheim, Beck et Nisbet décrivent comme étant la fragmentation des liens sociaux. Effectivement, cette concentration sur la construction personnelle de soi et de la réussite personnelle, effaçant par le fait même l'idée de but commun ou d'idéologie partagée, serait imbriquée dans la mentalité et l'imaginaire social des participants, eux-mêmes immergés quotidiennement dans un environnement social et scolaire valorisant la distinction sociale et la performance. Nous aborderons ensuite le concept d'Économie du savoir et du modèle de Triple Hélice qui le transcende. Ces notions sont centrales à cette thèse puisqu'elles expliquent et mettent de l'avant la structure et le fonctionnement des hautes institutions d'éducation, lieu dans lequel vivent et interagissent les étudiants, ceux-ci par ailleurs formés et influencés par ce système. Pour terminer, nous traiterons de la communauté universitaire autrefois territorialisée et aujourd'hui diffuse et fragmentée et la répercussion sur la force des liens communautaires des étudiants et scientifiques qui y vivent. Cette notion est pertinente puisqu'elle nous informe sur la dynamique sociale s'opérant au cœur de l'université, révélatrice, ou non, de l'union entre le cadre professoral et les étudiants et de leur connaissance mutuel. Débutons maintenant avec la réorganisation réflexive de la vie.

Réorganisation réflexive de la vie et rapport au temps et à l'espace

La jeunesse, dans sa conception contemporaine, serait associée à l'idée d'individualité et de réussite personnelle et synonyme de construction personnelle du soi plutôt que de transmission intergénérationnelle des savoirs, statuts et rôles sociaux (Dictionnaire des Sciences Humaines 2006). La phase dite de jeunesse se dissocierait donc graduellement de l'influence des aînés et du pouvoir d'influence des institutions familiales, religieuses et scolaires dans la transmission des normes, valeurs et savoirs. Ce divorce avec le courant traditionnel suggère un rejet graduel de la « culture humaniste et livresque livrée par l'école et [la] culture adolescente » (Dictionnaire des Sciences Humaines 2006, p. 661). Ainsi, la société contemporaine serait caractérisée, selon un

Beck, par une préoccupation grandissante pour le contrôle et le calcul des risques, ainsi que par une croissance grandissante de l'individuation. Effectivement, l'individuation serait une conséquence de la modernité porteuse d'une réorganisation réflexive de la vie, soit de la nouvelle possibilité de mobilisation sociale des acteurs, ceux-ci réclamant le pouvoir de « choisir leur propre vie » et de se libérer des contraintes structurelles, de la centralisation des systèmes sociaux ceux-ci étant désormais uniformisés et standardisés et d'un nouveau rapport au temps et à l'espace la proximité n'étant plus nécessairement créatrice de communauté et la communauté n'exigeant plus la proximité (Tremblay, 2015). Effectivement avec l'avènement de la voiture, favorisant les déplacements de longues distances, et des nouvelles technologies de communication, comme le cellulaire, la télévision et l'ordinateur, non seulement la proximité géographique perd de son sens, mais en plus le temps prend une nouvelle signification celui-ci étant désormais une forme de régulation sociale; tous les éléments de la vie étant aujourd'hui méticuleusement régulés et organisés (Tremblay, 2015). Ainsi, ce qui contrevient à ce modèle, soit ce qui se présente comme étant spontané ou non préétabli, en vient à être considéré comme une forme de déviance, non désirée par sa nature. Par exemple, un cours universitaire dérogeant de son horaire préétabli sera généralement jugé péjorativement. En somme, tous ces éléments précédemment mentionnés contribuent à accentuer l'importance accordée au soi et à affaiblir le sentiment de cohésion et d'appartenance collective en renforçant un repli sur soi toujours plus grand, source de l'individualisme.

Économie du savoir

Ce serait conjointement à l'affaiblissement des liens sociaux entre les individus, à la perte de pouvoir symbolique des institutions en matière de transmission du savoir et à l'abandon progressif de la culture humaniste et livresque que s'inscrirait la « nouvelle économie » celle-ci en opposition à l'économie traditionnelle caractérisée par une dynamique d'échange de biens matériels et de l'exploitation de la force de travail des individus, propre à la pensée de Marx. Cette nouvelle économie, effectivement, serait de nature immatérielle et constituée de l'amas des savoirs individuels, institutionnels et industriels. Ces savoirs seraient aujourd'hui le fruit, d'une part, des nouvelles technologies de l'information (NTIC) et, d'autre part, de la valorisation et de la mise en action d'un mode de production mettant l'accent sur l'innovation et la création de connaissances notamment par le biais de l'alliance public-privée entre universités, industries et gouvernement. Cette nouvelle économie, connue sous le nom « économie du savoir » ou « économie de la connaissance » d'abord théorisé par Fritz Machlup (1962) dans son livre *The*

production and distribution of knowledge in the United States puis par Nora et Minc (1978) dans *L'informatisation de la société*, consisterait en une économie, ou un mode de fonctionnement capitaliste basé sur la production, l'échange, l'utilisation et la valorisation intrinsèque du savoir, du savoir-faire et de la connaissance.

Il va sans dire que dans ce mode de fonctionnement, propre au courant analytique en sociologie de l'innovation au modèle de la Triple Hélice (Leydesdorff et Etzkowitz 2000) correspond à une dynamique d'interdépendance et d'influence mutuelle entre les universités, les industries et le gouvernement, le capital humain étant au cœur de l'équation. Pourquoi? Tout simplement, car ce sont les individus, vecteur d'expériences, de compétences et de savoir-faire, qui sont la condition nécessaire au fonctionnement de cette industrie du savoir. Le savoir-compétence, compris comme un bien de consommation existe par et au travers des acteurs, ceux-ci étant à la fois sujets et objets de leurs propres choix, à la fois produits et gestionnaires de leurs propres capitaux immatériels. En d'autres mots, les savoir-faire et les compétences des individus sont valorisés sur le marché du travail et conséquemment associés à un certain salaire et ultimement à une reconnaissance sociale. C'est au sein de cette nouvelle économie des connaissances que prend sens la communauté universitaire d'aujourd'hui et dont nous discuterons dans les prochaines lignes.

La communauté universitaire

La discussion de la communauté universitaire, ou scientifique, est ici fort pertinente dans l'optique où elle nous informe sur le type de dynamique présent entre les professeurs et entre eux-mêmes et les étudiants. D'abord, pour la définition, être membre d'une communauté scientifique signifie, en sociologie, faire partie intégrante d'un processus de socialisation, d'une collectivité visant la « production méthodique de la connaissance, privilégiant la mise en commun des produits de l'activité comme la mise en pratique de « preuve publique ». (Dictionnaire des Sciences Humaines, p. 166) Ces communautés, autrefois composées des professeurs d'un même établissement ou d'un même département, étaient un vecteur important du sentiment d'appartenance de ses membres. Toutefois, aujourd'hui la communauté universitaire est pluridimensionnelle et déterritorialisée et par conséquent moins visible, rigide et figée qu'autrefois. Effectivement, selon l'analyse théorique qu'en fait le mode de fonctionnement en Triple Hélice les universités forment des alliances fluides et dynamiques avec le gouvernement et les industries, tous trois interdépendants dans la production et la distribution du savoir

(Leydesdorff et Etkowitz, 2000). Ainsi, alors qu'auparavant la communauté scientifique était présente à l'intérieur de l'enceinte de l'université, aujourd'hui les lieux de création du savoir se retrouvent davantage au sein de colloques internationaux; lieux de rencontres mobiles, fluides, dynamiques et émergeant selon les questions scientifiques de l'heure (Tremblay, 2012). D'autres, dont Kuhn (1962), Gibbons (1994) et Latour (1989) supportent aussi cette représentation dynamique et non territorialisée de la production du savoir. Kuhn (1962), met l'accent sur les micro communautés interconnectées entre elles et orientées par un paradigme disciplinaire alors que Gibbons (1994), lui, développe une théorie mettant de l'avant l'idée selon laquelle il y aurait un glissement d'un état de production de savoir intracommunautaire orienté par un paradigme disciplinaire vers un mode de production du savoir de nature interdisciplinaire, caractérisé de liens et d'alliances interuniversitaires. Latour (1989), finalement, reprend le même discours et développe le concept de Réseau qu'il utilise pour « décrire les « technosciences » à la manière d'un continuum lisse et sans accroc ignorant toute ligne de démarcation entre ce qui relève de l'élaboration des théories ou des instruments, de la recherche de financement, du dépôt de brevet, de la vulgarisation scientifique ou encore de la lutte d'influences. Cette nouvelle réalité du mode de production de savoir influençant la nature même des communautés scientifiques en viendrait à affecter la force des liens sociaux et d'appartenance collective à l'université ; la communauté universitaire étant désormais présente mais de manière diffuse et déterritorialisée.

Nous avons, dans les paragraphes suivants, élaboré une brève esquisse du contexte social qui englobe et définit notre problématique principale. Nous tenterons, dans les prochains paragraphes, de discuter de l'internet, de son fonctionnement et de ses enjeux en tenant compte du contexte social encadrant l'usage de RMP.

L'internet

L'individu peut, grâce à l'anonymat et à la faible régulation sociale et légale sur le web, avoir accès à une liberté sans précédent. En effet, sur le web, les balises et normes sociales de même que l'accès à l'expression faciale ou aux sentiments d'autrui sont absentes, ou presque. Afin de communiquer, les individus, souvent anonymes aux yeux de tous ne détenant ni prénom, ni photo (dans le cas de RMP) ni aucune forme d'identification, doivent, afin de faire valoir leur existence, user de mots et d'émoticônes (image de petits visages servant à transférer une émotion) afin de conférer un message. Il devient, en effet, de plus en plus fréquent d'assister sur le web à des

actes dits de *flaming*, soit d'attaques écrites virulentes et à une forte prépondérance d'« incivilité discursive » principalement dans les milieux où l'identification personnelle des internautes est facultative, laissant ceux-ci sous le voile de l'anonymat. Un concept semblable, les « trolls » ou l'action de *trolling*, qui consiste en un comportement de provocation, ne sera, lui, que discuté brièvement, et ce, en raison de sa ressemblance avec le terme précédent, soit le *flaming*. L'internet, malgré ses côtés sombres, n'est pas mauvaise en soi sa présence étant notamment liée à la promotion de la libre expression et de la démocratie citoyenne, au transfert et au partage de connaissances et à l'accès à des réseaux sociaux et de supports (Moors *et al*, 2013). Il existerait également un système de justification derrière l'utilisation de l'internet par les usagers. Nous discuterons brièvement de la théorie de l'utilisation-gratification dans les prochaines lignes et tenterons de voir si, et comment, ces justifications sont soulevées lors de l'utilisation de RMP dans notre section « Analyse ».

Théorie de l'utilisation – gratifications

La théorie de l'utilisation-gratifications s'intéresse à la façon dont le public utilise puis retire de la gratification lors de l'utilisation d'un média. Des auteurs tels que Kaye et Johnson (2002) et Papacharissi et Rubin (2000) auraient tenté d'identifier les raisons poussant, de manière générale, les internautes à faire usage de l'internet. Quatre grandes catégories (Papacharissi et Rubin, 2000) conceptuelles sont identifiées : l'utilité interpersonnelle, le passe-temps, la quête d'information, la commodité et le divertissement. Kaye et Johnson (2002), par contraste ont soulevé quatre motivations dont seulement une d'entre elles étant complètement divergente, soit « convenience » pour Papacharissi et Rubin et « guidance » pour Kaye et Johnson. Selon ces derniers, “the uses and gratifications approach is well suited for studying the World Wide Web as a whole and for examining specific types of sites within the web” (Kaye & Johnson, 2002; 1) Il sera donc de notre travail, non seulement d'identifier les raisons centrales poussant les étudiants à utiliser RMP mais aussi, et surtout d'expliquer et de développer celle-ci de manière exhaustive à la lumière du contexte social actuel. Nous avons, ici, abordé une des théories des médias, soit l'utilisation-gratification, nous poursuivrons notre analyse, en abordant les réalités néfastes répertoriées sur le web du nom de *flaming* et *trolling*.

Flaming et Trolling

Le *flaming*, tout d'abord, dérive du mot « flamme » et est doté d'une connotation négative. Le *flaming* consisterait donc, selon Moors *et al*, les définitions de ce mot étant variées, à l'acte " of displaying hostility by insulting, swearing or using otherwise offensive language towards an other person " (Moors *et al* 2013, p. 1537). Lancer des « flammes » ou le *flaming* serait donc compris comme une attaque écrite, posée en ligne à l'égard d'autrui, par l'usage de commentaires blessants ou de propos diffamants. Le *flaming* partage des caractéristiques semblables au phénomène plus connu qu'est le *trolling* qui lui se définit par des individus qui « adoptent un comportement provocateur dans le seul but d'attirer l'attention sur eux pour déstabiliser le groupe (de discussion) : « En répondant au *troll*, les membres du groupe renforcent le sentiment communautaire en repoussant l'ennemi, mais, ce faisant, ils s'écartent de l'objet initial du débat. » (Revillard, 2000, p.31) Ainsi, les « flumeurs », contrairement aux trolls, font preuve d'hostilité, certes, mais ce, sans intentions de détourner le fil des conversations ce qui n'est pas le cas des trolls, qui eux tentent délibérément de déstabiliser un groupe de discussion. Puisque RMP n'est pas un fil de discussion, mais bien un agrégat d'évaluations individuelles nous ne développerons pas davantage sur le thème du *trolling*.

Une étude récente portant sur le phénomène du *flaming* a d'ailleurs tenté de comprendre dans quelles circonstances sociales et devant quels éléments les actes de *flaming* apparaissent (Moors et al, 2013). Trois grandes explications émergent. La première, l'anonymat altérerait la perception que l'individu a de soi et des autres, le faible niveau de responsabilité ressenti sur le web et la surdose sensorielle contribueraient à influencer négativement l'individu à lancer des flammes. Ces facteurs briseraient supposément la barrière de l'inhibition normalement présente chez chaque individu résultant en des comportements impulsifs « hyper-responsive and anti-normative » (Dienev, 1977 cité de Moors et al, 2013, p. 1539) semblable au phénomène de désindividuation s'opérant dans les grands groupes. La seconde explication de ce phénomène tient à la théorie « SIDE » qui avance que la désindividuation ressentie ne changerait point la perception de soi, au lieu elle ne ferait que changer l'accent de l'individu, de son identité personnelle à son identité groupale, minimisant ainsi le niveau de responsabilité ressenti de l'individu face à ses actes (Moors et al, 2013). La troisième et dernière explication concernant l'acte de « lancer des flammes » suppose que l'anonymat et le manque de régulation des sites internet contribueraient à affaiblir l'autorégulation sociale des individus, ceux-ci entretenant la perception selon laquelle il n'existerait point de répercussions possibles à leurs actes. En somme, le web, spécifiquement dans

les milieux où l'anonymat des internautes est conservé, serait un lieu de prédilection pour les attaques verbales narquoises et ouvertes contre une ou plusieurs personnes (Moors *et al*, 2013).

Toutefois, selon les résultats recueillis par l'enquête de Moors et al (2013), bien que certains usagers font état de *flaming* comme manière de se distraire et de « s'amuser », la vaste majorité des répondants ont attesté que généralement les « flammes » servent simplement à exprimer une opinion ou un désaccord. Bien que l'idée de *flaming* ne se prête pas parfaitement aux évaluations en ligne sur RMP, il serait tout de même possible qu'une certaine malveillance puisse être répertoriée. En effet, plusieurs dénoncent les remarques malicieuses ayant causé du tort à certains professeurs, lesquels, pour se défendre, auraient menacé d'entreprendre une poursuite contre les étudiants pour question de diffamation. Devant cette situation, il devient ainsi pertinent de se demander s'il existe un lien entre l'anonymat des internautes et l'émission en ligne de propos haineux ou diffamants. Une étude menée par Santana en 2014 s'est d'ailleurs penchée sur cette question, soit à savoir plus spécifiquement si en situation d'anonymat total les internautes font part de plus d'« incivilité narrative » que dans des situations comparables où les internautes sont identifiés publiquement. Nous allons vérifier ce postulat lors de notre analyse des données.

Anonymat et Incivilité

Avant de débiter avec l'explication de la recherche élaborée par Santana, sur l'anonymat et l'incivilité, prenons tout d'abord le temps de définir et d'expliquer la notion de civilité développée et théorisée par Goffman et Elias, un sociologue canadien et un sociologue allemand. Norbert Elias dans son essai sur la civilité, *La civilisation des mœurs* (1973), avance que les bonnes manières, aussi appelées « pratiques courtoises » encadrent la vie de tous les acteurs sociaux. Effectivement, la civilité constituerait un mécanisme d'autorégulation et d'autocontrainte efficace. Cette forme de contrôle de soi par soi serait en elle-même absente des espaces virtuels puisque cette autorégulation sociale présuppose un contact direct en face à face poussant les individus à constamment tenter de « maintenir leur face » devant les autres, selon Goffman (1973). L'absence de références sociales sur le web tel que les expressions faciales, le ton de la voix ou la position corporelle rendraient ce lieu moins propice aux échanges civils, l'incivilité étant plus facilement présente dans ce type de configuration puisque les conventions et rituels sociaux nécessaires à la « construction du moi » et au besoin de maintenir son honneur ou sa fierté, sont invisibles aux yeux des internautes.

Santana apporte des éléments de compréhension pertinents notamment en ce qui a trait au phénomène d'anonymat et d'attaques hargneuses présents sur le web. En effet, cette étude démontre clairement qu'en situation d'anonymat les individus font état de plus d' « incivilité narrative » que dans une même situation où ceux-ci doivent s'identifier afin de publier un commentaire. Cette recherche quantitative, élaborée aux États-Unis, porte, plus spécifiquement sur l'évaluation de la valeur (hargneuse, neutre ou positive) des commentaires émis suite à des articles de nature controversée portant sur l'immigration. Santana tentait ainsi de savoir si les internautes feraient part de plus d' « incivilité narrative » dans leurs commentaires si leur identité restait anonyme. Cette « incivilité narrative » au centre de l'analyse de Santana (2014) se définit comme étant un comportement hargneux (souvent des commentaires écrits) émis en ligne suscitant des réactions défensives « [...] instead of deliberative ones and often leads to a collapse in deliberative dialogue (Hwang cité dans Santana 2014, p. 21). La « civilité discursive », son antithèse, est définie, quant à elle comme étant l'émission de commentaires de types constructifs lesquels favoriseraient subséquemment une délibération démocratique et respectueuse entre les différents acteurs. Santana (2014), en se basant sur ces définitions, conclut qu'il existe une proportion considérablement plus grande de propos faisant état d'« incivilité discursive » dans les espaces de discussions dans lesquels les individus peuvent s'engager de façon anonyme que dans les espaces où une identification personnelle est requise. Il y aurait donc un lien prouvé, selon Santana (2014), entre l'anonymat et l'incivilité, les propos « incivils » étant rapportés à un peu plus de 53 % dans le groupe où les internautes s'exprimaient de façon anonyme comparativement à 28,5 % de propos incivils dans le groupe d'internautes avec identification. Cette recherche complèterait donc l'étude sur le *flaming* qui stipule que l'individu, dans une situation d'anonymat, en ligne, se distancierait de son identité sociale, en raison d'une absence de « social cues » et d'une diminution du sentiment de « répercussion » augmentant ad hoc les actions normalement inhibées chez un individu (désapprobation, confrontation, attaques) :

The elimination of identity acts to reduce social context cues, which in turn has substantial deregulating effects on communication. [...] People interacting on a computer are isolated from social cues and feel safe from surveillance and criticism. This feeling of privacy makes them feel less inhibited with others. It also makes it easy for them to disagree with, confront, or take exception to others » opinions. (Sproull and Kiesler cité dans Santana, 2014)

Santana, toutefois, ne suggère pas que tous les types de désinhibition peuvent mener à des actes d' « incivilité narrative » en ligne. En effet, il distingue deux types de « désinhibition » : la désinhibition dite « bénigne » qui prend place lorsqu'un acteur partage des choses personnelles de lui-même et fait acte de gentillesse et de générosité et la désinhibition « toxique », qui, contrairement à la première, prend place lorsqu'un acteur mobilise un langage haineux, vulgaire,

voire menaçant, afin de critiquer, confronter ou menacer autrui (Santana, 2014). L'inhibition, « toxique », de surcroît, s'expliquerait par l'influence mutuelle de plusieurs facteurs dont les plus importants sont l'« anonymat dissociative » permettant aux acteurs de dissocier leurs actions en ligne avec le soi « offline » leur permettant ainsi de se sentir plus puissants et donc « less vulnerable about self-disclosing and acting out » (Santana, 2014, p. 22); l'« invisibilité » permettant à l'acteur de se déplacer dans tout lieu en ligne sans être vu ou entendu augmentant par le fait même le sentiment de liberté de l'acteur, l'« asynchronicité » suggérant que, contrairement aux interactions, en face à face, l'individu prédispose de certain laps de temps afin de répondre à son interlocuteur. Cette « asynchronicité » agirait comme un facteur de désinhibition. Finalement l'« l'imagination dissociative » consiste à croire que le monde en ligne est indépendant du monde réel. En ce sens, l'internet ne suivrait pas les règles et les normes de la « vraie vie ». Cette conception biaisée du monde numérique renforce la prévalence de comportements socialement inacceptables en ligne. Fermer l'écran ou les « fenêtres » permettrait ainsi une échappatoire facile et rapide de cette dimension virtuelle renforçant, ainsi, l'aspect « irréel » des commentaires émis en ligne (Santana, 2014, p. 22). Selon Santana (2014), ces multiples facteurs en interaction favoriseraient la désinhibition chez les acteurs et la dérive probable vers des commentaires acerbes et de nature inciviles. L'incivilité en ligne peut même parfois créer un effet de levier social, provoquant remous et indignations dans un groupe virtuel :

Uncivil expression not only increases moral indignation but also has a detrimental effect on open-mindedness compared to civil expression. In other words, when incivility creeps into the discourse, people begin to harden in their belief and there becomes no room for further debate of the group (Santana, 2014, p.21)

Dans le même ordre d'idée, on rencontre plusieurs autres sites d'évaluations en ligne, tel que LawyerRatingz.com et ratemydoctor.com où, là aussi, les côtés pervers de l'anonymat se font sentir. Sur ces sites, les docteurs ou avocats, tous comme les professeurs sur le site RMP, se voient évaluer publiquement, ce qui, selon plusieurs, a le potentiel de ruiner des carrières, et rien n'empêche, argumentent-ils, que d'autres avocats ou médecins malintentionnés n'évaluent malhonnêtement leurs collègues (Pfeiffer, 2006). Il apparaît donc ici que le site RMP s'inscrit dans le phénomène, plus global, des évaluations en ligne qui, loin de n'être unique qu'à Ratemyprofessor, est devenu une tendance générale sur le web. Cette tendance frénétique évaluative souvent codépendante au phénomène d'anonymat peut ouvrir la porte à l'incivilité et des propos tranchants, ce qui peut ultimement mener à la destruction de la réputation d'un professionnel (professeur, docteur, avocat, etc.) et de sa qualité de vie. L'anonymat, en effet, viendrait exacerber, chez les individus, leur sentiment de pouvoir et les désinhiberait, les rendant

par le fait même plus prédisposés à émettre des paroles « non-filtrées », souvent hargneuses ou blessantes. Les normes ordinaires régissant le comportement des individus seraient affaiblies de par le fait que ceux-ci, sous le voile de l'anonymat, en viendraient à se dissocier de la responsabilité sociale de leurs gestes (Moors et al, 2013; Santana, 2014). L'anonymat et la faible régulation sociale de certains sites concéderaient à l'individu un sentiment d'invincibilité, de force et d'absence d'inhibition pouvant mener à des comportements démesurés de nature offensante voire blessante.

L'importance sociologique que revêt le *flaming* en ligne, notamment sur les sites d'évaluation tels que RMP, est que celui-ci se voit engravé à vie dans un espace social virtuel et intemporel dans lequel les commentaires inscrits sont visibles par tous, contrairement à un simple propos verbal volatile et clairement délimité dans le temps et l'espace. Il devient donc pertinent ici de dépasser les explications individualisantes pour tenter de chercher plus loin et de comprendre comment et pourquoi se construit encore aujourd'hui une telle crédibilité autour du site RMP, malgré ces nombreuses limites. Mis autrement, qu'est-ce qui pousse les étudiants à consulter de tels sites?

Les évaluations

Nous avons vu, dans la section précédente, que plusieurs phénomènes sociaux s'opèrent sur le web notamment des actes d'incivilité et de *flaming*, et ce, surtout, en raison de l'identité anonyme des internautes. Ces phénomènes sociaux prennent place aussi, et ceci est ce que nous allons découvrir, au sein du site Ratemyprofessor. Maintenant, afin de comprendre dans quel contexte RMP prend tout son sens et de quelle façon se construit une certaine crédibilité aux yeux des utilisateurs, nous aborderons, dans un premier temps, la question des choix de cours. Nous toucherons, dans un deuxième temps, le phénomène des évaluations formelles des professeurs en classe, plus spécifiquement les conditions par lesquelles RMP a pris vie. Finalement, nous discuterons des évaluations informelles en ligne (soit RMP) et de la littérature préexistante à ce sujet. Débutons par la logique des choix de cours.

La logique des choix de cours

C'est principalement en raison de la possibilité offerte aux étudiants de choisir leurs cours que le site RMP prend tout son sens. En effet, une des fonctions officielles de Ratemyprofessor est de

fournir des informations aux étudiants concernant la « qualité » du corps professoral. Ainsi, mieux les professeurs sont cotés sur RMP, plus ils sont considérés être, objectivement, de meilleure qualité que leurs collègues. Nixon et al., experts en psychologie sociale, stipulent d'ailleurs que les professeurs ayant les évaluations les plus positives sont souvent jugés, par les étudiants, comme détenant les « meilleures » personnalités et moyens pédagogiques ainsi qu'un certain laxisme dans leur attribution des « bonnes notes ». Selon l'étude longitudinale réalisée par Nixon et Scullion (2011), ces qualificatifs que plusieurs associent à un « bon » professeur pousseraient les autres étudiants à vouloir suivre leur cours. Ainsi, les choix de cours ne sont pas simplement des décisions à caractère académique ou intellectuel. Les choix de cours ne dépendent pas, selon Nixon et Scullion, de la curiosité intellectuelle et de la quête de savoir et de compréhension des étudiants. Au contraire, leurs choix de cours reposent sur une logique purement calculatrice et instrumentalisée qu'est la quête de la « logique du moindre effort » et d'une « garantie de réussite académique » (Nixon *et al* dans Scullion et Nixon, 2011).

Nixon *et al* avancent donc une forte critique concernant cette nouvelle pratique institutionnelle qu'est l'offre exhaustive de choix de cours aux étudiants. Pour eux, cela correspond à une forme de dévaluation du savoir et de réductionnisme de l'individu, désormais défini par le slogan « we choose who we are » (Nixon et al. dans Scullion et Nixon 2011, p.196) Les tenants de cette école de pensée dénoncent l'université contemporaine comme étant une réalité monolithique réduite à la simple idée de « pourvoyeur » d'expériences et de services. Ils remettent aussi en question l'idée généralement admise selon laquelle les choix, dans le milieu scolaire, sont une chose bonne en soi. (Nixon et al dans Scullion et Nixon, 2011):

In a system that wants to ensure quality, diversity and individual freedom [t]he marketplace has become both the prime provider of a multiplicity of choice and therefore also a key location for the solution of the requirement that accommodation of student's individual difference, thought to be pedagogically effective and popular (Nixon et al, 2011, p.197)

Selon Nixon *et al*, donc, la possibilité de choix que les institutions universitaires offrent aux étudiants ne serait pas avantageuse pour ceux-ci. Cette idée est transférable au cas de RMP: « They use choice to stay in their comfort zone and spoke of being relieved when a decision was made. Choices within a course were considered to put future career choice at risk by creating uncertainty...error could then be made » (Nixon et al., 2011, p.201). Les étudiants, dans le cas de RMP pourraient donc bien souvent vouloir éviter des cours qualifiés de « difficiles », désirant avant tout se sculpter une trajectoire d'étude « sécuritaire » : « Favoring safe routes of study avoiding experimentation or the possibility of failure » (*Ibid*). Les professeurs plus souples, quant

à eux, étant préférés aux professeurs plus rigides : « Known lenient teacher was considered safer » (Ibid, p. 205). En somme, tout porte à croire, selon l'étude entreprise par Nixon et al, « that choices acted as conservative force in their life » (Ibid, p.205). Ainsi, les choix de cours offerts par les institutions universitaires contribueraient à construire des étudiants conservateurs désirant minimiser leurs « risques » d'obtenir des mauvaises notes en discréditant, tout simplement, les cours jugés plus difficiles au profit de cours jugés faciles ou divertissants. Ainsi, ce type de trajectoire scolaire « rapide et facile » serait fortement prisé par la population étudiante, et ce, en vue de l'obtention d'un diplôme et d'une éventuelle carrière. La connaissance (ou dogme académique), selon Nixon et al, serait donc dévaluée au profit de l'expérience elle-même (ou du parcours) : les étudiants rechercheraient un parcours facile, rapide et divertissant leur garantissant un « succès matériel » post- scolaire.

Évaluations formelles des professeurs en classe

Ratemyprofessor n'est pas un phénomène social dépourvu de tout lien avec la réalité. Bien que celui-ci s'inscrive à l'intérieur du monde virtuel des nouvelles technologies de l'information, RMP fait partie intégrante de la réalité sociale. Ratemyprofessor.com aurait d'ailleurs été instauré en réaction à la non-transparence des évaluations formelles données en classe et au trop grand temps entre les évaluations des professeurs par les étudiants et l'exposition des résultats (Nair et Mertova 2013). Cette faible efficacité institutionnelle expliquerait, du moins en partie, pourquoi plusieurs étudiants sentent que leurs évaluations (opinions) ne sont pas prises en ligne de compte. Plusieurs étudiants, aujourd'hui, consultent des sites d'évaluation en ligne des professeurs, et ce, pour avoir accès à de l'information leur étant autrement inaccessible. Toutefois, les évaluations formelles distribuées en classe, tout comme les évaluations informelles faites via le site RMP ont, malgré leur apparente inefficacité aux yeux des étudiants, un grand impact sur la carrière universitaire des professeurs. Effectivement, dans de nombreuses institutions supérieures l'évaluation des étudiants est utilisée comme seule ou principale source d'information servant à prendre des décisions souvent en lien avec la carrière des professeurs : « Either by design or default, institutions often place great weight on student rating data in making decisions that impact faculty rewards, career progress and professional growth. » (Nuhfer, 2008, p. 2).

Certains poussent le débat encore plus loin et proposent l'objet même de l'évaluation comme étant problématique. En effet, selon les tenants d'une perspective critique du pouvoir (Pusser, 2013), les évaluations en soi seraient un instrument au service des normes et des valeurs dominantes. Selon eux, les évaluations des professeurs faites par les étudiants seraient un

instrument social afin de conférer du prestige et de stratifier les universités entre elles, d'allouer les ressources d'une certaine manière et seraient utilisées comme lignes d'actions politiques (Pusser, 2013). Bref, les fonctions des évaluations des étudiants seraient toutes autres que le motif premier d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (*Ibid.*) Dans un même ordre d'idée, certains chercheurs avancent que les évaluations formelles, en raison de leur faible degré d'exactitude et de validité, ne feraient point l'unanimité au cœur du monde universitaire. Ils supportent leur propos par le biais de recherches réalisées dans le domaine de la psychologie, lesquelles démontrent que des facteurs tels que les caractéristiques des étudiants (style d'apprentissage, note attendue) la taille du groupe (petit, moyen ou grand), le type de cours (actif ou passif), la discipline (liée à la difficulté, au contenu et au niveau d'interactions en classe), le style d'enseignement, le type de personnalité enthousiaste (liée à des résultats positifs) et le rang académique du professeur (chargé de cours ou professeur permanent) influencerait considérablement l'évaluation globale des professeurs (Poissant, 1996). L'apprentissage, et ce même dans les évaluations formelles, n'expliquerait qu'une faible partie de la note attribuée au professeur, les caractéristiques structurelles de l'institution et les caractéristiques personnelles du professeur influençant davantage la note.

Non seulement le but premier des évaluations, étant d'améliorer le transfert des connaissances, ne peut-il pas être évalué selon certains, mais en plus les contextes institutionnels ambiguës autour des critères que constituent un « bon enseignement » et le manque d'alignement entre les membres de la faculté et l'administration centrale autour des critères et des outils communs à l'évaluation de l'enseignement (Wright, 2008) concèdent de la validité à ce site. Pourquoi? Tout simplement parce que les étudiants, grâce aux commentaires écrits émis par les autres étudiants, peuvent choisir le professeur qui s'aligne le mieux avec leurs critères d'un « bon » professeur.

D'autres chercheurs, au contraire, s'opposent diamétralement à cette façon de penser et décrètent que s'attaquer à l'idée même d'évaluation n'est pas justifiée. Selon eux, les évaluations sont des outils neutres qui ont le potentiel, lorsqu'utilisés de façon adéquate, de rendre compte de la réalité sociale dans un but qui ne serait point strictement instrumental et économiciste (Garcia et Montagne, 2011). Ainsi, les évaluations ne devraient point être considérées comme « mauvaises en soi », au contraire, elles devraient être comprises selon leur contexte particulier:

Les pratiques d'évaluation doivent être analysées en référence aux situations réelles dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Selon les cas, elles peuvent aussi bien constituer un dispositif de contrôle et de mise en concurrence des individus au travail qu'un outil de connaissance de la réalité sociale et des effets des politiques publiques ou des pratiques professionnelles (Garcia et Montagne, 2011, p. 6)

On rencontre, dans la même veine d'explication, une abondante littérature faisant état des aptitudes et capacités des étudiants à évaluer objectivement leurs professeurs. Malgré une certaine dissension, plusieurs, dont Hobson et Talbott (2001) et McKeachie (1990) adhèrent à la thèse selon laquelle les étudiants seraient non seulement aptes, mais aussi doués pour s'engager dans des évaluations authentiques et justes des capacités d'enseignement de leurs professeurs (Kindred et Mohammed, 2006) : "well-developed student evaluations with adequate reliability and validity data may provide some of the best measures of teaching effectiveness" (Hobson et Talbott, 2001; 4). McKeachie, ayant lui étudié l'évaluation formelle de l'enseignement dans les années 20, stipule : "despite faculty doubts about the ability of students to appreciate good teaching, the research evidence indicates that students are generally good judges - surprisingly so" (McKeachie, 1990; 6). Kelly-Woessner et Woessner (2006) croient, quant à eux, que les étudiants, tout comme les professeurs, seraient sujets à leur propre biais idéologique, favorisant davantage les visions politiques et sociales se rapprochant des leurs. Des politologues stipulent, à cet effet, que certains professeurs universitaires libéraux pénaliseraient, en termes de notes, les étudiants affichant ouvertement des opinions conservatrices dans leurs travaux et examens (Horowitz 2003 et Hebel 2004 dans Kelly Woessner et Woessner 2006). Effectivement, de façon générale, les professeurs seraient moins ouverts aux travaux contredisant ou remettant en question leur propre perspective ou école de pensée (Mahoney 1977 dans Kelly Woessner et Woessner 2006).

Maintenant, de pair avec le débat sur la validité des évaluations s'en construit un, cette fois, autour des indicateurs de qualité des institutions d'enseignement. Puisque les indicateurs sont en fait des critères d'évaluation, choisis et mis sur pied par un groupe d'individus, il devient dès lors légitime à se demander si « tout ce qui compte peut être compté? » (Fassert, 2011) Plusieurs problèmes épistémiques se posent alors. Quels seraient les meilleurs indicateurs pour rendre compte d'une réalité? Quelle valeur numérique devrait-on donner à chaque indicateur? Comment établir les indicateurs si l'objet est mal défini? Au contraire, aussi, définir un objet nécessite des critères. À cet égard, Albert Einstein remarquait justement que « tout ce qui compte ne peut être compté, et tout ce qui peut être compté ne compte pas nécessairement ». Une seconde préoccupation liée aux indicateurs est que, très souvent, ceux-ci en viennent à être considérés comme l'objet lui-même (Derosières, 1993) devenant ainsi le fruit d'une « convention durable non imposée » (Gadrey et Catrice, 2005). En effet, bien souvent, l'évaluation est comprise comme étant une étiquette posée comme « preuve d'une réalité statique » alors qu'en réalité celle-ci ne

serait que le fruit « des configurations institutionnelles, du jeu des acteurs et de leurs stratégies. », bref de choix et de décisions purement humaines (Fassert, 2011).

Évaluations informelles des professeurs sur Ratemyprofessor

On rencontre des débats de la même nature en ce qui concerne les évaluations en ligne sur RMP, et ce, surtout dans le domaine de la psychologie sociale, qui, selon nos lectures, se divisent en trois grandes orientations : les recherches suggérant que RMP évalue l'apprentissage des étudiants et en approuvent l'existence, celles qui le nient, et enfin les chercheurs adhérant à une sociologie critique, lesquels déplorent les possibilités de choix de cours et l'orientation utilitaire qui en découle.

Pour débiter, on rencontre les recherches qui attribuent une crédibilité à RMP et la comprennent comme étant représentatives du désir d'apprentissage et de l'apprentissage objectif des étudiants. Selon certains membres adhérant à cette perspective, les résultats des évaluations en ligne faites par le biais des quatre critères « Facilité », « Clarté », « Intérêt » et « Aide », seraient semblables aux évaluations formelles. Toutes deux se centreraient davantage autour de la compétence du professeur qu'ils associent aux critères Facilité, Aide et Clarté que de sa personnalité comme l'atteste l'étude réalisée par Kindred et Mohammed (Kowei-Bell, 2011). Ces mêmes auteurs discréditent ainsi l'Effet Halo qui consiste à dire qu'il existe un biais de validité dans les évaluations dû au fait que les individus qui émettent des commentaires écrits sont, très souvent, des individus soit très satisfaits ou très insatisfaits de leur expérience d'apprentissage laissant ainsi peu d'espace aux évaluations se situant dans le juste milieu. Cet Effet Halo, en effet, serait rejeté par certains chercheurs puisque son biais, s'il en existe un, aurait un effet trop minime sur la validité globale des évaluations sur RMP pour être pris en ligne de compte (Otto *et al*, 2008).

D'autres chercheurs, dont Reчек et Michels (2010) ont constaté, suite à une étude de nature quantitative constituée d'une analyse de 322 évaluations issues de RMP et de 208 commentaires récoltés anonymement par des participants que les commentaires émis sur RMP sont très variés et par là de nature non bimodale, qu'ils sont émis, pour la plupart, avec modération (une courbe normale découlant de la distribution des évaluations retirées de RMP) et que les caractéristiques des étudiants publiant des commentaires sur RMP sont semblables à ceux n'ayant jamais publié de commentaires. De surcroît, le critère *Easiness* ne serait pas exclusivement corrélé à la variable Qualité générale puisque caractérisé par une covariance avec les différentes disciplines et facultés. Par exemple, malgré la grande difficulté des cours répertoriés en Science nature, ceux-ci

ne détenaient pas une Qualité générale plus faible que les autres programmes. Cette étude suggère donc que ce site, malgré certaines limites, est plus valide qu'il ne le paraît. Une autre étude viendrait soutenir celle-ci. Avec un échantillon de 366 professeurs détenant chacun 10 évaluations ou plus, les chercheurs auraient prouvé que la variance, ou degré de consensus, entre les étudiants serait la même peu importe le nombre d'évaluations sous chaque professeur soit entre 10 et 50 évaluations (Reчек et Fritsch, 2011). Parallèlement, il existerait une distribution normale des évaluations de qualité globale, les résultats n'étant pas seulement distribués dans les extrêmes, preuve du fait que les étudiants n'émettent pas seulement des commentaires afin de dénigrer, ou, au contraire, de lancer des fleurs à certains professeurs. Ils auraient aussi constaté, que RMP loin de ne faire valoir que des commentaires négatifs présenteraient, au contraire, une vaste gamme de commentaires positifs :

we also found that instructors received more favorable than unfavorable ratings, and tended to be rated as higher in quality than in *Easiness*; these trends run contrary to the assumption that students who post are especially displeased or those looking for the easy "A." The finding of more favorable ratings overall is especially important in light of past research showing that students tend to give more negative ratings when they are anonymous (Feldman, 1979), because RateMyProfessors.com is anonymous.

Ainsi, les recherches empiriques élaborées par Reчек et Michels (2010) et Reчек et Fritsch (2011) supportent le fait que RMP serait un site octroyant des informations valides concernant la qualité de l'enseignement. Également, une étude réalisée en 2009, par Brown et al., laquelle consiste à comparer les évaluations informelles en ligne avec les évaluations officielles émises en classe, avance que les étudiants conçoivent RMP comme une plateforme valide, représentant honnêtement les forces et faiblesses des enseignants, comprise dès lors comme une alternative possible aux évaluations en classe (Brown et al., 2009). Timmerman (2010) après avoir analysé les données de 5 universités et 1167 membres facultaires avance, tout comme Brown et al., que les commentaires ne seraient pas le résultat d'opinions polarisées constitué que de plaintes ou de commentaires à caractère neurasthéniques. Au contraire, ils seraient compatibles avec les évaluations formelles des universités. Par ailleurs, il existerait une relation entre le critère *Easiness* et Quality, laquelle s'expliquerait en partie par le fait que l'apprentissage est associé à une perception de facilité : les cours faciles favorisant la compréhension et l'intérêt des étudiants en la matière et *ad hoc* leur apprentissage. Également possible, les professeurs faciles, aussi les plus intéressants, prédisposeraient les étudiants à vouloir être plus impliqué intellectuellement dans leurs études (Timmerman, 2010). Une dernière étude, cette fois élaborée par Kindred et Mohammed (2005), comprenant une analyse qualitative des *Focus group* et une analyse de contenu quantitative sur RMP, s'intéresse aux motivations des étudiants à utiliser RMP. Les chercheurs en concluent, en mobilisant la théorie de la motivation de Papacharissi et Rubin

(2000), que les étudiants utilisent ce site principalement afin d'avoir accès à de l'information pertinente ("information seeking") et à une large quantité d'opinions ("convenience") et afin de pouvoir s'exprimer librement et honnêtement ("interpersonal utility"). Ils démontrent, de plus, que les étudiants accordent plus de crédibilité aux évaluations écrites que numériques et qu'ils entretiennent une certaine suspicion face aux commentaires qu'ils croient être le résultat de la ventilation personnelle des étudiants (Kindred et Mohammed, 2005). Les étudiants entretiendraient donc un regard critique face aux évaluations, ceux-ci consultant, par ailleurs, de nombreux commentaires avant de se faire une idée des professeurs.

D'autres études nient toutefois ouvertement la validité et la fiabilité de RMP, puisque, selon eux, l'apprentissage n'est pas, sinon peu, évalué par le biais des 4 critères d'évaluation préalablement présentés (Gregory 2011; Silva *et al*, 2008). Selon ces auteurs, les caractéristiques externes (personnalité et aspect physique) perçues des professeurs ont davantage d'influence sur leur note globale que l'apprentissage réel des étudiants. Les étudiants, par exemple, seraient plus intéressés à connaître la charge de travail du cours et les méthodes d'études et d'évaluation requises afin de « bien réussir » que de savoir si le professeur est un bon pédagogue. L'apprentissage et le contenu du cours selon Gregory (2011) et Silva *et al* (2008), n'étant qu'une préoccupation secondaire pour les étudiants. Les étudiants, par ailleurs, associeraient, de façon biaisée, l'attraction perçue (*hotness*) d'un professeur à des caractéristiques positives telles que clarté, caractère aimable et aidant, etc. Felton *et al.* , dans l'article *Attractiveness, Easiness and other issues: student evaluations of professors on Ratemyprofessors.com* (2008), ont démontré que les étudiants, lors de l'évaluation en ligne de leurs professeurs, ont une préférence notable pour les cours faciles et les professeurs « attirants », résultat corroborant avec les constats d'une étude comparable réalisée en 2004 par Felton *et al.* (Felton *et al.*, 2008). Ratemyprof détiendrait aussi le biais de ne représenter que des commentaires et/ou opinions de nature bimodale, soit extrêmement positifs ou extrêmement négatifs : “The motives of students making these posts seem to range from a sincere desire to praise worthy performance to a desire to retaliate that, at its worst, is not much removed from the graffiti on the walls of restrooms” (Felton *et al.*, 2008 ; 45). Dans la même veine, Davison et Price (2009) allèguent, dans une étude tentant d'évaluer l'utilisation, la validité et les différences interdisciplinaires sur RMP, que les catégories d'évaluations du site établissent un « anti-intellectual tone » en raison de la grande propension de commentaires portant sur la personnalité, la facilité et la charge de travail. Selon leur interprétation, les étudiants recherchent avant tout le divertissement scolaire, la quête de connaissances n'apparaissant qu'en dernier recours (Davison et Price, 2009). Ceux-ci supposent également, dans la même orientation que

Felton et al. (2008), que l'investissement d'énergie associé à une publication sur RMP ferait en sorte qu'uniquement les étudiants les plus satisfaits et les plus insatisfaits prendront la peine de publier, discréditant, par le fait même la représentativité des échantillons lus par les autres étudiants. Dans un autre ordre d'idées, l'évaluation globale de certains professeurs serait dénoncée comme étant le reflet de stéréotypes sexuels et raciaux notamment en ce qui concerne les professeurs femmes et les minorités visibles (Wright 2008; Otto et al. 2008; Johnson et Crews 2013). Finalement, une troisième branche de recherche, laquelle adhère à une sociologie critique de l' « université entreprise » suggère que RMP est le reflet de la culture de consommation, laquelle propose une gamme de cours dans laquelle l'étudiant doit choisir celui qui lui plait. Face à ces choix de cours, souvent exhaustifs, l'étudiant se base sur l'évaluation des professeurs accessibles en ligne afin de faire un choix en fonction de ses préférences personnelles (Kowei-Bell, 2011). Les étudiants, plus qu'autrefois recherchent, de leur professeur, une note élevée, d'une part, et se faire « divertir » par le biais d'un cours léger, facile et amusant, d'autre part (Gregory 2011; Johnson et Crews 2013; Wright 2008).

En somme, bien que le phénomène des évaluations professorales en ligne détienne une place importante dans la littérature, notamment dans le domaine de la psychologie sociale, les connaissances dans ce domaine sont limitées principalement au domaine de la validité objective des évaluations. Peu de recherches sociologiques existent en lien avec la façon dont se construit, ou non, une crédibilité autour de tels sites, soit de l'importance subjective et de la signification que revêt ce type d'évaluation aux yeux des étudiants, d'où la pertinence de se concentrer sur ces questions. Dans le prochain chapitre, nous présenterons notre angle d'approche sociologique, à mi-chemin entre les théories de l'individu de Boudon et les théories structurelles de Bourdieu, inspiré et basé sur certains concepts clefs et théories sociales complémentaires issus de différents auteurs.

Chapitre 3 : Cadre théorique

L'expérience universitaire étudiante: différentes visions

On constate ainsi, à travers la pléthore de littérature scientifique, qu'il existe deux visions à première vue antagoniques concernant l'étudiant et son rapport à la connaissance et la nature de l'université contemporaine.

D'une part, certains auteurs dépeignent l'étudiant comme étant un acteur pris au sein d'un système beaucoup plus fort et large que lui, laissant place ici à un certain déterminisme (Nair et Mertova 2013 ; Nisbet 1971; Olsen et Peters 2005; Scullion et Nixon 2011). Cette vision met davantage l'accent sur le caractère utilitariste de l'étudiant moderne, qui, plutôt que d'apprendre pour apprendre, suivraient les cours les plus « faciles et divertissants » afin de réduire d'une part, la difficulté de sa trajectoire scolaire, et, d'autre part, la longueur de cette trajectoire vers son objectif ultime le diplôme, porte d'entrée du marché du travail (Nair et Mertova 2013 ; Olsen and Peters 2005; Scullion et Nixon 2011). Ce type d'étudiants, de plus en plus présents, serait le résultat du système scolaire et de la culture américaine, qui, en quelque sorte, impose cette vision de nécessité de performance à l'étudiant, lequel devient dès lors principalement motivé à « gagner de bonnes notes ». Cette motivation vise, ultimement, l'atteinte du rêve américain, « creating a perfected vision of life », consistant en un haut niveau de vie et une reconnaissance sociale (Haywood *et al* dans Scullion et Nixon, 2011). L'éducation supérieure contemporaine, au sein de cette vision est décrite comme n'étant dotée que d'une valeur instrumentale, puisque comprise comme étant un simple moyen, pour l'étudiant, d'obtenir, dans sa vie future, une certaine stature économique et sociale (Scullion et Nixon, 2011)

D'autres chercheurs, pour leur part, comprennent l'acteur, ici, l'étudiant, comme détenant une certaine autonomie, à mi-chemin entre l'individualisme et rationalisme de Boudon et des économistes de l'école néo-classique et du holisme et déterminisme de Bourdieu et Marx (Boltanski 1990 ; Jellab 2011; Nordensvard 2011; Thévenot 2006). L'acteur demeure toutefois le produit de la société. Ainsi, sans être entièrement maître de son cheminement scolaire à l'université, l'étudiant détiendrait une certaine marge de liberté, celle-ci toutefois limitée par certaines barrières systémiques et structurelles. En somme, l'étudiant serait conceptualisé comme un être responsable et indépendant navigant au sein des choix institutionnels lui étant offerts. Il se construirait un parcours scolaire lui étant propre composé d'une gamme de choix de cours étant le reflet de ses préférences personnelles (Jellab, 2011 ; Nordensvard, 2011). Dans une certaine

mesure, le concept de citoyenneté, de liberté et de responsabilité sont aussi prédominants au sein de cette vision. L'étudiant effectivement serait compris comme un acteur aux facettes multidimensionnelles, indépendant et responsable, doté d'une véritable agentivité. Afin de comprendre la rationalisation que se font les étudiants autour de leur usage de RMP à l'université d'Ottawa, nous mobiliserons la sociologie pragmatique de Boltanski et l'individualisme complexe (ou rationalité procédurale) de Dupuy et Hébert. Ces deux théories sociologiques, nous le croyons, seront adéquates afin de rendre compte du phénomène social entourant le site RMP pour plusieurs raisons.

Premièrement, nous croyons fermement que ces deux visions de la réalité sont complémentaires, offrant ensemble une vision globaliste et davantage représentative de la réalité. Ainsi, en unissant la vision plus critique de l'individu à la vision davantage citoyenne, nous obtiendrons un portrait plus réaliste et complet du mode de fonctionnement universitaire et de ses étudiants. Deuxièmement, bien que nous acceptions ces deux visions comme faisant partie intégrante de la réalité, nous croyons qu'il subsiste une dichotomie entre la notion de liberté et de citoyenneté et de l'instrumentalisation des savoirs qui nécessite d'être traitée et déconstruite. Nous croyons ainsi que l'agencement de la théorie de Justice comme compétence de Boltanski et de l'individualisme complexe de Dupuy nous permettra de développer une compréhension approfondie du phénomène social entourant RMP et de l'interprétation subjective que se font les étudiants des évaluations. Ultiment, nous aurons accès à leur rapport au savoir central à la sociologie de l'éducation et à leur conception du fonctionnement de l'université contemporaine. Troisièmement, la rationalité procédurale, qui sera traitée plus loin, est fort pertinente pour cette recherche puisque l'étudiant, vu ici comme un sujet essentiellement libre, compétent et rationnel, est la pierre angulaire de la majorité des discours modernes entourant l'université. Nous l'avons vu notamment dans notre analyse de la vision 2020 où l'université d'Ottawa met l'accent sur les choix que doivent faire les étudiants devant la multitude de biens et services de qualité et d'« expériences internationales » offertes à eux.

Justice comme compétence; Boltanski

Entrons désormais au sein des deux théories sociologiques principales qui constitueront le cadre de notre analyse des pages RMP, du *Focus group* et des entretiens. D'abord, la sociologie pragmatique française présente des perspectives intéressantes puisqu'elle donne une voix à l'acteur et le munit d'une agentivité propre sans, toutefois, nier la force des normes et des

structures sociales préétablies. Cette école de pensée se veut donc un juste milieu entre les théories de types essentiellement économicistes, telles que celles émises par Boudon concernant le calcul rationnel des acteurs et des théories purement structurelles et déterministes de Marx et Bourdieu notamment. L'on compte, au sein de la sociologie pragmatique française, Luc Boltanski lequel amène des concepts particulièrement intéressants dans le cadre de cette recherche notamment avec son modèle qu'il nomme « Justice comme compétence ». Sans être un modèle se voulant être universel et applicable à la globalité des situations sociales, le modèle de « Justice comme compétence » de Boltanski offre un cadre de compréhension de certaines actions sociales, notamment celles inscrites dans le cadre d'un désir de se rendre justice. En effet, ce modèle n'est pertinent que s'il est appliqué à des situations particulières, soit par exemple lors de scènes sociales où les individus ont recours à la justification (Boltanski, 1990, p. 69). Le modèle repose donc sur « une analyse des justifications apportées par les acteurs et des dispositifs sur lesquels reposent ces justifications, tel que recueilli par un travail d'enquête » (Boltanski, 1990, p. 67). Le modèle de Boltanski se dit être un « modèle de compétence au jugement » dans lequel l'acteur est conçu comme un être fondamentalement rationnel, se dissociant, par le fait même « avec les constructions [...] visant à rapporter toutes les relations sociales à des rapports de force [...] ou dans les [...] sociologies dérivées de l'utilitarisme, aux stratégies mises en œuvre par les acteurs pour optimiser leurs intérêts » (Boltanski, 1990, p. 64).

Boltanski, en effet, afin de justifier sa position théorique, stipule que le modèle de justice comme compétence permet de rendre compte des vrais mécanismes sociaux et qu'il ne feint pas, contrairement à d'autres théories d'influences marxistes ou utilitaristes, de réduire complètement les actions humaines à des simples rapports de force ou aux simples intérêts calculateurs des acteurs. Les exigences de justice des individus, selon Boltanski, sont, en ces circonstances, submergées par des masques idéologiques. La modélisation faite par Boltanski, se dit ainsi plus forte, dans le sens où elle permet de comprendre, tout en subtilité, la « façon dont les personnes mettent en œuvre leur sens de la justice pour se livrer à la critique (et pour) justifier leurs actions [...] » (Boltanski, 1990, p.64). Il ajoute, de surcroît, que chaque individu aurait la possibilité de se rendre justice, et ce, dans des situations dites de « contraintes » (contrairement aux déterminants sociaux de Marx). Boltanski, effectivement, bien qu'il accepte l'idée d'influences externes, tel que la culture, celui-ci se positionne à l'antinomie du déterminisme social. Il fait d'ailleurs mention dans son livre *L'amour et la justice comme compétence* que l'individu ne pourrait, en aucun cas, être guidé par une force aveugle transcendante le poussant à agir. Il rejette ainsi toutes les théories marxistes aussi bien que le concept de conscience collective de Durkheim qui avance qu'une force collective domine les esprits individuels. Le modèle de justice comme compétence

se base ainsi, contrairement à ces théories, sur l'idée de contraintes plutôt que de « déterminants » : « Les contraintes que nous cherchons à mettre en lumière sont des contraintes qui tiennent au dispositif ¹de la situation dans laquelle sont placées les personnes. » (Boltanski, 1990, p.69). Un dernier élément essentiel au modèle de justice comme compétence de Boltanski est le concept de principe d'équivalence qui stipule que les personnes, afin d'en arriver à un accord, tentent de « clarifier leur position de justice, se conformer à un impératif de justification, et, pour justifier, elles doivent s'extraire de la situation immédiate et s'élever en généralité » (Boltanski, 1990, p.74). Ainsi, lorsqu'un acteur se retrouve au sein d'une situation où il pourrait faire face à la critique, il doit devoir se justifier « par référence à un principe valant pour tous » (Boltanski, 1990, p.72)

Cette théorie apparaît donc adéquate afin de rendre compte de façon détaillée et exhaustive du phénomène social entourant RMP, car les étudiants, comme le supporte la littérature, sont souvent aptes à justifier leurs actions dans une sphère intellectuelle plus élevée qu'un simple désir de vengeance ou que de remplir des intérêts purement égoïstes. En effet, les étudiants tentent possiblement, par exemple, d'être justes envers la communauté étudiante en leur « donnant » des informations concernant les professeurs, qui, autrement, ne leur auraient pas été accessibles, les évaluations professorales formelles émises par les universités n'étant pas rendues publiques. Un autre aspect qui paraît important, dans cette théorie, est celle de la possibilité de tout individu de « se faire justice », qui, loin de n'être que le motif, dans notre cas, de « faire du mal à la réputation du professeur », serait justifié par le besoin de sentir que le principe d'équivalence (le sentiment qu' « équilibre a été fait ») a été réalisé bref que la « vérité » concernant les méthodes d'enseignement et la personnalité du professeur ait été publiquement exposée (bien que ces informations peuvent être objectivement vraies ou fausses). Toutefois, l'idée d'un accord tacite entre les deux partis, issue de la théorie de Boltanski, est ici peu pertinente puisque les étudiants (les évaluateurs) et les professeurs (objet de l'évaluation) ne sont aucunement en contact directe.

Individualisme méthodologique complexe; Dupuy

L'individualisme méthodologique complexe de Dupuy, contrairement à l'individualisme méthodologique de Boudon, ne voit pas l'individu comme un être rationnel et sans faille sachant traiter, de manière non biaisée, toutes les informations extérieures venant à lui. Ce cadre

¹La rationalité substantive de Hébert (1980) rejoint à bien des niveaux l'individualisme méthodologique de Dupuy. D'abord, tous deux s'inspirent de la sociologie pragmatique à mi-chemin entre le structuralisme et l'individualisme. Hébert complète la théorie de Dupuy en mettant l'accent sur les limites internes de l'individu (perceptions et traitement cognitif de l'information) alors que Dupuy s'attarde davantage sur les limites externes (institutions, règles et normes sociales, éducation, culture etc.). Pour éviter une charge inutile au texte uniquement Dupuy sera cité, bien que la théorie de Hébert est tout aussi appropriée.

théorique, fort pertinent, s'agence bien à la théorie de Justice comme compétence de Boltanski (1990). D'abord, Dupuy et Boltanski conceptualisent les acteurs sociaux comme étant des êtres compétents, possédant un jugement moral et des capacités réflexives sans pour autant avancer que ceux-ci existent tout à fait indépendamment des structures sociales ou de leur propre traitement cognitif de l'information. En effet, selon Dupuy, le monde social est dual, divisé entre l'action sociale et les structures sociales. Cette perspective réajustée de l'individualisme méthodologique de Boudon s'imbrique donc très bien avec le cadre théorique de justice comme compétence de Boltanski puisque dans tous deux, l'individu est théorisé de façon semblable. La force de l'individualisme méthodologique complexe de Dupuy réside dans le fait qu'il permet de rendre compte de la complexité du monde social, complexité n'ayant que très peu été abordée chez Boudon qui lui réduisait toute action à la volonté, intentionnalité et rationalité de l'acteur. Or, pour Dupuy il existe une influence mutuelle constante entre l'individu et la structure : « (la société) forme une "hiérarchie enchevêtrée" ou le produit social émergent au niveau macro influence à son tour tous les individus au niveau micro. L'homme fait la société qui fait l'homme. » (Malaina, 2012, p. 180). Hébert (1980) développe d'ailleurs très bien cette idée en ayant recourt à son concept de rationalité procédurale par lequel il réfute le caractère purement rationnel des individus, voyant plutôt ceux-ci comme des agents actifs, certes, mais qui doivent rendre compte de limites externes (institutions sociales, normes) et internes (perceptions, traitement de l'information, connaissances) qui s'imposent à eux. En somme, selon Hébert et Dupuy, l'individu est un agent social prenant les « meilleures décisions au meilleur de ses connaissances » dans un contexte social particulier.

Concepts théoriques complémentaires

Bien que la théorie de la Justice comme compétence de Boltanski constitue un cadre théorique cohérent agencé avec l'individualisme méthodologique complexe de Dupuy et Hébert quelques espaces théoriques demeurent. Afin de sceller ces espaces théoriques nous introduirons six concepts clefs complémentaires aux théories précédemment citées lesquels sont explicitement liés à l'expérience universitaire subjective des étudiants entourant le phénomène de RMP. D'abord, le concept de communauté étudiante constitue une base théorique à notre entendement de l'identité subjectivement construite des étudiants et permet de contextualiser la forme et la nature de l'engagement des étudiants sur RMP. Le « sentiment subjectif d'appartenance à un groupe », propre au terme communauté, est représentatif de la force des liens sociaux entre les membres de

l'université, constitués ici des étudiants et du corps professoral. Cette cohésion sociale est l'une des conditions d'apparition d'une seconde réalité, conceptualisée ici sous le concept de dogme académique. Le dogme académique, propre au désir partagé d'une institution et de ses membres de s'investir dans la quête du savoir et des connaissances, conditionne et module l'expérience étudiante, troisième concept, ici au centre de notre compréhension du phénomène RMP. Les stratégies de réussite, que nous traiterons conjointement à l'expérience étudiante, présentent une perspective à travers laquelle aborder et comprendre la manière dont les étudiants naviguent à travers leurs études. En dernier lieu, le concept de gestion des risques scolaires et de stress (et d'anxiété) sont deux réalités sociales apparaissant de manière récurrente dans la littérature et qui caractérisent l'expérience étudiante. Il sera ici question de savoir si ces réalités sculptent l'expérience scolaire des 10 participants de notre étude, et si oui de quelle manière.

Communauté étudiante

Maintenant, afin de pousser notre cadre théorique plus loin, nous mobiliserons le concept de communauté étudiante de Nisbet. L'idée de communauté pourrait, à premier escient, nous paraître tout à fait obsolète, puisque ce terme, défini par Weber et auquel Nisbet fait référence, implique le « sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté » (Nisbet, 1971, p. 44). Or, bien que ceci soit l'objectif de l'Université d'Ottawa, ce sentiment est possiblement quasi inexistant, notamment en raison de la taille de l'université et en raison de l'individualisme grandissant. Toutefois, cette réalité ne peut être indifféremment effacé du revers de la main puisque l'existence même du site RMP et la grande utilisation de celui-ci, témoignent de l'existence d'une communauté. En effet, si les commentaires ne sont pas lus par d'autres étudiants, s'il n'existe aucune forme de communauté chez les étudiants personne ne prendrait la peine d'écrire puis publier des commentaires et évaluations en ligne, ou de consulter ceux des autres étudiants. Or, ce n'est pas le cas. Bien qu'une « communalisation » au sens webérien du terme semble inexistante, il demeurerait toutefois une certaine forme de celle-ci. Cette forme de communalisation, nous en faisons l'hypothèse, si elle existe ne serait point figée dans un espace temporel déterminé, au contraire, celle-ci prendrait vie par émergence sporadique dans la conscience subjective de chaque individu, et ce, à différente force et différents moments. Ce type de sentiment d'appartenance à une communauté, dans notre cas la communauté étudiante, surgirait, de façon plus forte, à certains moments spécifiques, par exemple lorsqu'un étudiant

consulte les évaluations en ligne des autres étudiants ou lorsqu'il s'engage lui-même à évaluer un professeur.

Dogme académique

Dans tous les cas le concept de communauté (Nisbet, 1971, p. 43) demeure important puisque certains auteurs, dont Nisbet, attestent que l'université d'aujourd'hui serait née de l'individualisme grandissant celui-ci lié à la chute progressive du dogme académique consistant à valoriser le savoir par et pour lui-même. En effet, le dogme académique est une condition nécessaire au développement et au maintien d'une communauté universitaire. Le dogme académique de Nisbet est intimement lié au maintien du sentiment de fierté nécessaire au sentiment d'appartenance et de communalisation au sein des institutions académiques; tous travaillant ensemble dans un système de production et de valorisation du savoir. Par conséquent, le dogme académique existe par et pour la communalisation celle-ci renforçant, et étant renforcée par le partage d'un objectif commun, soit la quête du savoir et des connaissances pour leur valeur intrinsèque. Il serait intéressant, au sein de notre étude portant sur RMP, de voir si le dogme académique (valorisation du savoir) se retrouve, implicitement ou explicitement dans le discours des étudiants. Et, si tel est le cas, comprendre le sens de cet argumentaire à la lumière du contexte social actuel.

Expérience étudiante et stratégies de réussite

Maintenant, pour le prochain concept, l'expérience étudiante. L'expérience étudiante est au centre des préoccupations de l'université d'Ottawa comme nous l'avons montré dans la courte analyse des documents Vision 2010 et 2020. L'expérience étudiante, en plus d'être un concept d'importance mis de l'avant par l'université d'Ottawa, est définie, par Jellab (2011), comme étant le rapport aux études et au savoir que les étudiants entretiennent au cours de leur expérience universitaire, ou, en d'autres termes, la manière dont ils « naviguent » à travers le monde universitaire par l'entremise de leurs choix.

Ainsi, afin de « construire » leur propre expérience étudiante, ceux-ci auront possiblement recours à ce que Crozier et Friedberg (1977) nomment, dans leur théorie de l'acteur stratégique, stratégie de contournement. Selon ces auteurs, les acteurs utiliseraient des stratégies individuelles

afin de contourner les règles institutionnelles dans l'objectif d'arriver à leur fin, ceux-ci étant prisonniers d'un système bureaucratique fermé. Sans tomber dans une explication systémique du phénomène sociologique de RMP nous mobiliserons, toutefois, le terme « stratégie » et formerons un concept que nous nommerons « stratégie de réussite ». À savoir que l'objectif des étudiants serait davantage de s'offrir une expérience scolaire positive et réussie de par leur choix judicieux de cours optionnels que de « dévier des règles institutionnelles » propre à la théorie originelle de Crozier et Friedberg (1977). En s'intéressant à l'existence, à la forme et la nature de l'expérience étudiante et des *stratégies de réussite* des répondants nous aurons accès à un portrait sociologique des dynamiques qui s'opèrent au cœur de l'enseignement universitaire et au sein de la dimension virtuelle de RMP.

Risques

Les *stratégies de réussite* englobent le concept de risques, puisque ces stratégies consistent à mieux contrôler, voire à réduire les possibilités de risques académiques liées à une mauvaise cote R ou de façon plus extrême à l'échec scolaire. Le concept de « risques » constituerait, de plus, un des éléments de l'époque contemporaine. En effet, selon un Ulrich Beck (2001) la discussion, l'anticipation et la gestion des risques globaux seraient devenu la préoccupation centrale de la société moderne. En ce sens, la peur et le ressentiment associés aux décisions prendraient plus d'espace dans la sphère sociale que les décisions en elles-mêmes. Cette attention portée sur les risques et la gestion de ceux-ci serait associée aux processus décisionnels, des risques émanant, pour ainsi dire, des incertitudes et des décisions humaines plutôt qu'à des causes supranaturelles, spirituelles ou religieuses, propre au passé. La notion d'imputation sociale des responsabilités prend ici une place centrale, puisque les acteurs humains, contrairement aux Dieux ou aux figures symboliques, peuvent et doivent être imputables de leurs actes. Beck conçoit toutefois la société du risque comme une réalité intangible et diffuse, celle-ci étant conceptualisée à un niveau macro et mondial. Il la définit par trois grands axes conflictuels : les conflits écologiques, les risques financiers globalisés et les menaces terroristes. Sans vouloir adopter cette théorie du risque dans son entièreté, celle-ci pourrait être remaniée à une échelle plus petite de sorte à correspondre à la réalité observée sur RMP et à travers les entrevues et *Focus group*, c'est-à-dire à la micro-gestion des risques de la part des étudiants en ce qui concerne leurs choix de cours et leur expérience scolaire, à la fois qualitative et quantitative.

Stress

La notion de stress est définie par l'endocrinologue canadien Hans Selye comme une « réponse de l'organisme à toute demande qui le concerne ». Selon Selye, le stress serait un processus d'adaptation à durée variable qui peut être initié par un événement physique et également psychologique. Le stress peut émaner d'une menace réelle, imaginée ou de la combinaison des deux. La pression cachée et donc insidieuse des normes sociales peut mener les étudiants à éprouver une fatigue chronique, voire à les mener vers l'épuisement. Effectivement, selon deux articles, dont l'un publié dans le journal étudiant de l'université d'Ottawa, *La Rotonde* et l'autre dans *Le Droit*, les antidépresseurs seraient le médicament le plus réclamé au régime d'assurance de la Fédération étudiante de l'Université d'Ottawa (FÉUO) après les pilules contraceptives (Justice Mercier, *Le Droit*, 2012). Ces attestations seraient également soutenues par le directeur du Service d'Appui au Succès Scolaire de l'université, Murray Sang, lequel affirme que « La plupart des cas de détresse et de dépression sont liés avec les études et le travail que cela représente, ou encore aux étudiants qui arrivent en résidence à 17 ans et qui se retrouvent seuls. » (*Le Droit*, 2012) L'isolement social ainsi que la pression que représente les études et le travail constituent des conditions sociales néfastes au maintien du bien-être des étudiants. Certaines études démontrent d'ailleurs, de manière plus spécifique, la corrélation entre le milieu scolaire compétitif, l'anxiété et l'estime de soi des étudiants :

(l)es examens représentent une source importante de stress, car l'échec constitue une menace par la diminution de la moyenne cumulative qui, en étant nécessaire dans une certaine mesure à l'obtention du diplôme ou à l'admission aux cycles supérieurs, représente un enjeu important. Néanmoins, la perception de menace est accentuée chez les étudiants perfectionnistes, car un échec peut compromettre non seulement leur parcours scolaire, mais il peut également nuire à leur estime de soi et à leur bien-être psychologique. (DiBartolo, Frost, Chang, LaSota, & Grills, 2004; Flett, Besser, Davis, & Hewitt, 2003; Frost & Marten, 1990 dans Finn et Guay, 2013, p.9)

On apprend ici que l'anxiété issue de la perception de menace émanant de l'échec scolaire, peut avoir une incidence sur l'estime de soi des étudiants, encore davantage pour les étudiants perfectionnistes. Une étude élaborée par Dozot et al. (2009) avance dans la même direction qu'il existe un lien de causalité bilatérale entre les performances scolaires des étudiants et leur estime de soi; les performances modulant l'estime de soi (Harter, 1998 dans Dozot et al. 2009) de la même manière que l'estime de soi inhibe ou renforce les possibilités futures de réussite scolaire (Lamia, 1998 dans Dozot et al. 2009).

L'environnement compétitif de l'université constitue donc une forme de pression sociale sur les étudiants, source d'anxiété et élément majeur à prendre en considération lors de leur interprétation de RMP. Voilà qui épuise la liste des principaux concepts que nous utiliserons au cours de cette thèse. Nous passons maintenant aux objectifs précis que nous poursuivons et à la question de recherche qui nous a guidés.

Objectifs et questions de recherche

Il sera question de comprendre les motivations, les perceptions et les attitudes des étudiants consultant et utilisant le site Ratemyprofessor, et ce, à travers les lentilles de la sociologie de l'éducation. Les motifs d'action des étudiants à consulter et utiliser ce site, de même que la justification et l'interprétation que ceux-ci feront de leur geste sont au cœur de nos préoccupations. Il sera donc l'un de nos objectifs de comprendre la conception de l'éducation, ou de l'éducation idéale, à travers les discours des étudiants du premier cycle de l'université d'Ottawa et de leur interprétation des indicateurs de qualité. Ces données nous permettront, ultimement, de comprendre, à travers le raisonnement des acteurs, la crédibilité qu'ils accordent à ce site. À la lumière de ces informations nous en sommes venus à soutenir une hypothèse inspirée des théories citées plus haut.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle certains étudiants utiliseront RMP comme un lieu où ils pourront se rendre justice et ce, à travers les notes numériques et les commentaires qu'ils attribueront aux professeurs sur le site RMP. Ces commentaires relèveront peut-être d'une situation ressentie de « déséquilibre », ou ce que Boltanski et Thévenot théoriserait comme un sentiment ressenti d'injustice (Boltanski, 1990; Corcuff, 1998; Thévenot, 2006). De notre perspective, la plupart des étudiants émettront des évaluations numériques et commentaires écrits issus de RMP afin de se rendre justice à eux-mêmes mais aussi à l'égard de la communauté étudiante (Nisbet, 1971; Weber, 1921) dont ils font partie intégrante. En effet, peut-être ressentiront-ils le besoin d'exposer aux yeux de tous les « vrais » qualités et défauts des professeurs afin d'être transparent envers la communauté étudiante ? L'hypothèse soulevée avance donc que certains étudiants s'engageraient dans des évaluations en ligne, de façon active, afin de remplir un devoir de justice envers la communauté d'internaute et envers eux-mêmes, et ce, en offrant transparence et libre accès à de l'information concernant le corps professoral aux autres internautes.

Chapitre 4 : Méthodologie

Description générale de la méthodologie

Afin de rendre compte de l'objectif de recherche consistant à faire sens des discours (motivations, perceptions, attitudes) des étudiants ayant recours à Ratelyprofessor, nous mobiliserons deux méthodes complémentaires soit a) l'analyse de contenu des commentaires et des évaluations issues du site RMP (**Annexe B**) b) l'analyse thématique du *Focus groups* et des entretiens (**Annexe A**) Nous avons opté, dans ce travail, pour la méthode de triangulation des données telle que théorisée par Soulet (2006). Cette technique consiste à construire le corps théorique, récolter puis analyser les données, dans notre cas issues directement, du site RMP et des entretiens, de manière itérative et constante. L'analyse de contenu des commentaires et évaluations quantitatives de ce site permettra de rendre compte du contenu objectif des messages et évaluations alors que le *Focus groups* et les entretiens favoriseront l'accès aux expériences vécues, aux opinions et aux représentations sociales des étudiants. Ensemble agencées ces deux techniques de récolte de données favoriseront une compréhension holistique du phénomène avec, d'une part, l'accès aux interprétations subjectives des étudiants, et, d'autre part, à une vision objective du contenu actuel du site RMP et des évaluations s'y retrouvant. Il sera donc question de faire des liens entre ces deux niveaux d'analyse afin, ultimement, de développer une théorisation soutenue autour de deux volets : la sociologie de l'éducation et la sociologie de l'internet.

Ratelyprofessor

Collecte des données

Nous avons élaboré une analyse de contenu par thèmes de 400 commentaires publiés sur le site RMP par des étudiants sachant écrire l'anglais (la plus grande partie d'entre eux étant probablement anglophones). La raison sous-tendant ce choix est de nature duale. Premièrement, les évaluations écrites en anglais sont en bien plus grand nombre que les évaluations écrites en français. Deuxièmement, il existe fort probablement une différence entre les francophones et les anglophones dans la signification qu'ils attribuent à RMP et de l'usage qu'ils s'en font. Tenir

compte et expliquer cette différence nous conduirait dans un travail trop long et exigeant pour une thèse de maîtrise; nous nous limiterons donc qu'à l'étude des évaluations publiées en anglais. Notons, toutefois, qu'il est fort probable qu'un petit nombre d'évaluations publiées en anglais soit en fait émis par des étudiants francophones suivant des cours en anglais, ces derniers ne pouvant toutefois être identifiés dans cette étude. Il est à noter qu'un seul commentaire en français fut écrit contre 399 commentaires en anglais. L'analyse de contenu mise en place dans le cadre de cette étude permettra de faire sens des commentaires qualitatifs (écrits) et quantitatifs (pointages numériques) ayant été publiés sur le site Ratemyprofessor, et ce, afin d'accéder à la conception des étudiants concernant ce qu'est un « bon » professeur ainsi que de l'importance qu'ils attribuent aux savoirs, à la connaissance et à l'apprentissage. Les commentaires sont issus de cours de cote 2000 et 3000, ces nouveaux étudiants ayant, à leur acquis, que très peu d'expérience avec RMP. Les 400 commentaires sont divisés, de part égale, entre la faculté des sciences sociales et la faculté d'administration de l'Université d'Ottawa. Nous avons privilégié ces deux facultés en raison du format de leurs programmes lesquels laissent place à une grande possibilité de choix de cours, condition nécessaire à l'utilisation de RMP. En effet, c'est en partie par l'obligation de réaliser un choix de cours qu'entre en jeu le site RMP. Par conséquent, nous analyserons 200 commentaires écrits et numériques pour chacune des deux facultés à l'étude.

Afin de réaliser la sélection des 400 commentaires, nous sommes allés sur le site de l'Université d'Ottawa, plus particulièrement sur le répertoire des programmes scolaires sous les deux facultés respectives, Administration et Sciences sociales pour les cours de 2^e et 3^e année universitaire. Ce choix d'échantillonnage se justifie par le fait que les étudiants ayant complété ce nombre de crédits sont généralement les plus grands utilisateurs du site RMP puisque nouveaux à l'université et ne connaissant ainsi que très peu le corps professoral de leur programme d'étude respectif. Le choix méthodologique de privilégier la faculté de Sciences sociales et de Gestion s'explique en raison du fait que ces deux facultés ont recours à un type d'enseignement semblable (cours magistral avec de nombreux étudiants et peu d'interactions directes) et en raison de la grande quantité de choix de cours offertes à eux contrairement à la faculté des sciences, par exemple. Après avoir sélectionné les 400 commentaires correspondant à nos critères de sélection (ces critères de sélection étant les mêmes pour témoignages qualitatifs), nous avons comparé les programmes d'études s'affichant sur RMP à ceux du site officiel de l'université, afin de savoir s'ils sont présents sous les mêmes épellations. La majorité des programmes (pour chacune des deux facultés) y étaient affichés. Toutefois, certains programmes plus récents, dont « Conflits et droits humains », « Gérontologie », « Études internationales et langues modernes » en Sciences sociales et « Gestion des ressources humaines », « Gestion internationale » et « Gestion des

« systèmes d'information » en Administration n'étaient pas affichées sur RMP. Ainsi, en raison de l'absence de certains programmes sur RMP, nous empêchant par le fait même de les étudier, nous avons pris la décision méthodologique de les éliminer du cadre de cette thèse. L'analyse des commentaires-évaluations ne pourra donc pas être statistiquement représentative de la population étudiante des deux facultés. En outre, malgré le grand nombre de commentaires-évaluations analysés (400), celui-ci demeure faible notamment en prenant en ligne de compte le nombre total de commentaires présents sous nos deux facultés. On compte 8456 évaluations en Sciences sociales contre 2667 évaluations en Administration, en date d'octobre 2014. La marge d'erreur globale s'élève alors à 4,81% pour un niveau de confiance de 95 %. Cette limite statistique s'explique en raison des ressources humaines, financières et temporelles grandement limitées dans le cadre d'une thèse de maîtrise. Toutefois, malgré cette faiblesse méthodologique, la richesse théorique de l'analyse n'en sera point affectée.

Pour poursuivre, après avoir établi une liste complète des programmes, retenues et exclues de notre étude en raison de leur absence sur RMP, nous avons compté le nombre de professeurs et d'évaluations s'affichant sous chacun des programmes d'étude retenus. Le programme en Service Social fut exclu puisque seulement donné en français, or les cours qui nous intéressent doivent être donnés en anglais. Nous avons tenté, afin de conserver le plus grand nombre de programmes à l'étude, de considérer comme équivalent certains programmes, offerts sur RMP, aux programmes offerts par l'Université d'Ottawa. Par exemple, « Commerce » sur le site de l'université d'Ottawa correspondait à « Business » sur RMP, nous les avons donc considérés comme une même entité. À cette étape du travail, nous avons créé un tableau dans lequel apparaissent tous les noms des programmes à l'étude classés respectivement sous la faculté de Sciences sociales ou d'Administration. Sous chacun des programmes est inscrit le nombre d'évaluations présent sur RMP lequel fut répertorié à partir des années 2001 et compté en date du 1 octobre 2014. À noter que le nombre d'évaluations visible sous chaque programme augmente perpétuellement. Nous avons, par la suite, procédé à une équivalence proportionnelle afin de déterminer combien d'évaluations devaient être sélectionnées dans chaque programme. Par exemple, il y avait 661 évaluations en Management dans la faculté d'Administration. Nous avons donc fait la règle de trois soit : $661 \text{ (évaluations en Management)} / 2667 \text{ (\# total d'évaluations en Administration)} \times X / 200 \text{ (\# total d'évaluations à retirer en Administration)} = 50 \text{ évaluations à tirer dans le programme de Management}$. Une fois que le nombre d'évaluations à sélectionner sous chaque programme fut calculé, nous avons ouvert une page Excel afin de réaliser un tirage aléatoire à l'aide de la fonction « Random Between » afin de sélectionner 200 évaluations aléatoires pour chacune des facultés de Sc. Sociales et d'Administration, soit 400 au total. Excel

fit apparaître aléatoirement des chiffres correspondant au rang des évaluations à retirer du site RMP apparaissant sous chaque programme. Par exemple, 50 chiffres aléatoirement déterminés par Excel apparaissent sous le programme de Management. Si le premier chiffre était 2, celui-ci correspondait à la deuxième évaluation apparaissant sous le programme de Management, lorsqu'on sélectionne « Management » sous « université d'Ottawa » dans la barre de recherche sur RMP, et ainsi de suite. Il importe de mentionner que l'ordre des évaluations sous chaque programme est toujours le même, les cours apparaissant en nombre croissant de nombre d'évaluations sous chaque professeur ceux-ci appartenant à un programme d'étude précis encore une fois en date du 1^{er} octobre 2014.

Analyse des données

En raison de l'augmentation perpétuelle du nombre de commentaires présents sous chaque programme, les étudiants publiant constamment des nouvelles évaluations, nous avons décidé non seulement d'inscrire le rang de chaque évaluation sur notre programme d'analyse qualitative et quantitative QDAMiner, mais aussi d'y ajouter des variables plus objectives nous permettant de retracer les évaluations telles que le nom, le sexe du professeur, la cote du cours (ex : SOC1022), la faculté d'étude de même que l'année de publication (entre 2001 et 2015 pour cette étude). Ces variables agencées aux critères de qualité officiels de RMP, notamment «*Easiness*», «*Helpfulness*», «*Clarity*» et «*Interest*» ainsi que le «*hotness*», le degré d'usage du manuel scolaire et les commentaires écrits ont été analysés et croisés avec d'autres variables et codes afin d'élaborer une analyse exhaustive du site RMP. Notre analyse a effectivement consisté à évaluer méticuleusement le contenu des blocs d'information comprenant 1) commentaires écrits, 2) évaluations et 3) variables, afin d'en faire ressortir le discours des étudiants concernant les raisons et les façons dont ils utilisent RMP ainsi que leur vision de l'apprentissage et de l'éducation universitaire. Rappelons-nous que le but visé ici n'est pas explicitement d'évaluer les professeurs et les programmes, mais bien de comprendre les pratiques d'évaluation des étudiants issus des deux facultés.

Pour poursuivre, afin d'analyser méthodiquement le contenu de ces blocs, nous avons procédé par analyse par thèmes (analyse thématique). Les thèmes furent récoltés à la fois de la littérature préexistante à ce sujet, et, par méthode inductive, à partir du contenu théorique des commentaires et des évaluations numériques sur RMP. L'analyse par thèmes consistait, de façon plus spécifique, à lire et annoter les transcriptions (évaluations numériques et écrites), à identifier les thèmes possibles, à les comparer puis à les contraster entre eux de sorte à créer un modèle

théorique à partir de ceux-ci (Richard et Morse, 2013). Cette démarche minutieuse de collecte et d'analyse des données fut itérative puisqu'elle nécessitait une constante remise en question et retour réflexifs entre les données, la question de recherche et la littérature. L'analyse par thèmes se réalisa donc, plus concrètement, à partir d'un long et fastidieux processus de codage des données; les « petits » codes (de premier niveau) étant fusionnés afin de former des catégories d'analyse plus larges et de niveaux conceptuels plus élevés (*Ibid.*) Ces nouveaux « grands » codes ont formé, à leur tour, les différents thèmes à la base de l'analyse, lesquels, une fois mis en relation les uns avec les autres, ont permis de créer un modèle théorique (*Ibid.*) robuste et représentatif du phénomène social.

Ce modèle théorique, à la fois descriptif et explicatif, a ainsi permis de rendre compte de l'expérience subjective vécue par les étudiants relatifs à leur utilisation personnelle de RMP. L'analyse thématique fut, en ce sens, considérablement liée à la phénoménologie celle-ci portant une attention particulière à l'expérience humaine, avec au centre de l'analyse, les perceptions, sentiments et expériences des participants (Lindlof et Taylor, 2010). Certains éléments de la *Grounded Theory* (ou théorie ancrée) se sont aussi retrouvés au sein de l'analyse thématique, particulièrement le fait de faire ressortir des éléments théoriques à partir de données empiriques (Lindlof et Taylor, 2010). En annexe, vous trouverez le livre de codes présentant les catégories conceptuelles élaborées dans le cadre de cette thèse. Procédons maintenant à la présentation des *Focus group*.

Focus group et Entretiens

Justifications méthodologiques et théoriques

Afin de rendre compte de l'aspect plus qualitatif de RMP, nous avons décidé d'agencer deux techniques de collecte de données jugées complémentaires : un *Focus group* et des entretiens. Le *Focus group* est une technique de collecte de données pertinente, dans le cadre de cette thèse, car il permet d'avoir accès aux interprétations subjectives des répondants:

(t) to see how others' verbalized experiences stimulates memories, ideas, and experiences in participants. This is also known as the group effect where group members engage in "a kind of 'chaining' or 'cascading' effect; talk links to, or tumbles out of, the topics and expressions preceding it (Lindlof & Taylor, 2002, p. 182)

Il possède aussi l'avantage de procurer au chercheur une plus grande marge d'interprétations et une plus grande gamme de réponses de la part des participants :

The more people reporting, the greater the ascertained range of variation in pertinent opinions and responses. Particularly in a focused group interview, this means that the interviewer discovers a wide variety of definitions in the objectively identical situation. (Merton et Kandall, 1946, p. 145)

Les *Focus group* permettent aussi de rendre visible les « cas déviants » ou « cas négatifs » lesquels sont utiles afin d'être apte à élaborer une analyse profonde, détaillée et exacte d'un phénomène. Cette méthode de collecte de données, de plus, permet à la chercheuse d'étudier le contenu langagier des participants dans un milieu plus naturel et moins structuré que dans le cadre d'un entretien.

L'entretien, pour sa part, est une méthode prouvée afin de « recueillir des jugements directs de valeurs, des attributions de causalité et de responsabilité, d'opinions et de croyances » (ESÉN, « Entretien »). L'entretien favorise aussi l'accès à de riches données descriptives et qualitatives, et ce, malgré les enjeux y étant liés notamment en ce qui a trait à la confiance, processus de construction itératif, et au cadre restrictif de thèmes touchés; les répondants n'étant pas influencés ou stimulés par les idées d'autrui, puisque seuls avec la chercheuse. Les entretiens permettent ainsi d'aborder plusieurs sujets avec une relative profondeur alors que le *Focus group*, lui, a l'avantage de dresser un portrait dynamique de l'émergence des idées des participants ceux-ci s'influencent mutuellement.

Méthodes d'analyse du *Focus group* et des entretiens

Le Focus group composé de 5 participants ainsi que les 5 entrevues individuelles seront, plus particulièrement, analysés à l'aide d'une analyse par thèmes consistant à retirer du corpus écrit (verbatim) les thèmes généraux et secondaires ainsi que les concepts et les grandes idées. L'analyse sera par la suite minutieusement développée et supportée à l'aide de preuves empiriques. Cela constituera la section « Analyse » de ce travail. Le Focus group a permis d'élargir notre compréhension des interprétations subjectives des participants ainsi que leurs motivations, perceptions et attitudes (Merton et Kandall 1990) en sachant notamment si les participants ont mobilisé la notion de justice dans leur témoignage (propre à la Justice comme compétence de Boltanski) et en tentant de comprendre les justifications des étudiants à consulter ou émettre des commentaires en ligne. Le Focus group fut analysé conjointement aux données empiriques récoltées sur ce site (commentaires, évaluations et variables) afin de nous permettre de faire sens, sociologiquement, du phénomène de RMP dans un contexte sociohistorique plus

large. Les 5 entrevues individuelles auprès d'étudiants en Administration et en Sciences sociales ont été analysées individuellement puis collectivement de sorte à en faire ressortir les tendances générales.

Le Focus group

Le *Focus group* fut composé de 5 participants, et ce, à défaut d'avoir réussi à mobiliser un plus grand nombre de participants, le nombre idéal, selon Merton et al. (1990) se situant entre 10 et 12 participants. Les critères de sélection des participants furent les suivants : complétion de la première ou deuxième année universitaire l'équivalent d'une accumulation de 30 à 60 crédits universitaires, étudiants issus de la faculté des Sciences sociales ou d'Administration de l'Université d'Ottawa et l'utilisation, à au moins une fois du site RMP. Le recrutement des participants du *Focus group* s'échelonna sur une période de 3 semaines environ, étant, à cette époque, assistante de cours. Les critères de sélection, des participants, que ce soit pour le *Focus group* ou les entretiens, se résumaient au fait qu'ils devaient démontrer une disponibilité à être abordés, c'est-à-dire présentant une attitude générale d'ouverture et sans écouteurs dans les oreilles. Ce fut donc une décision purement méthodologique que de ne s'intéresser qu'aux étudiants libres d'étude, ne désirant pas déranger les étudiants occupés à étudier. Nous sommes donc allés discuter systématiquement avec tous les individus anglophones disposant de temps et d'ouverture. Bien que facile d'aborder les individus, il fut plus difficile d'obtenir leur consentement à participer puisque la date d'élaboration du *Focus group* n'était pas déterminée d'avance, celle-ci reposant sur la disponibilité de tous les participants ; information recueillie par e-mail suite aux discussions individuelles avec chacun des potentiels participants. Ainsi plusieurs étudiants abordés, ne connaissant à ce moment précis ni la date ni le lieu du *Focus group*, affirmaient directement ou indirectement ne pas vouloir « perdre du temps » à choisir une date commune avec le groupe. Autre scénario fréquent, les étudiants démontraient un intérêt à participer, mais ne faisaient partie, malheureusement, d'aucune des deux facultés à l'étude. Lorsque ceci se produisait, nous leur expliquions, gentiment, les raisons méthodologiques derrière notre refus. Le recrutement pour le *focus group* dura une semaine approximativement avec respectivement, 4 femmes, dont trois issues de la faculté d'Administration et d'un homme lui provenant de la faculté de Sciences sociales. Alors qu'il était initialement question de réaliser des présentations au sein de plusieurs classes de 2^e et de 3^e année afin de recruter des participants, cette technique fut mise de côté, en raison de son inefficacité ; seulement 2 participants ayant été

recrutés suite à un message (interactif et humoristique, de plus) au sein de 7 classes, chacune d'entre elles variant entre 50 et 150 élèves.

Les entretiens

En raison de la difficulté à recruter des participants dans plusieurs classes de premier cycle pour un *Focus group*, cette technique ayant été prouvée inefficace, nous avons décidé de changer de technique de recrutement. Nous avons alors privilégié un recrutement individualisé, lequel demande à la fois moins de temps de préparation et moins d'engagement de la part des étudiants, du moins sur une période prolongée. Cette méthode de recrutement consiste à aller, spontanément et aléatoirement, adresser la parole aux étudiants dans les salons publics et des lieux d'étude, répartis au sein du pavillon des sciences sociales (FSS) et d'administration (École de Gestion Telfer). Nous proposons alors aux potentiels participants de participer à un entretien d'une heure portant sur leur usage et leur expérience personnelle du site RMP. Nous nous sommes assurés de n'émettre aucune pression sur les étudiants. Nous leur avons aussi mentionné, qu'en guise de rétribution, ils recevront de notre part un chèque cadeau de 20\$. De plus, lorsqu'un étudiant démontrait de l'intérêt à participer, nous débutions en lui expliquant la tâche qu'il ou elle devra accomplir, et ce, de manière simple et concise. Nous mettions alors l'accent sur le fait que nous désirions connaître leur opinion sincère et leur expérience personnelle en lien avec RMP. Les participants étaient ensuite demandés de remplir un formulaire de consentement et un court questionnaire sociodémographique. Les entrevues se sont déroulées sur une durée de 5 jours, et généralement en après-midi, l'université étant plus animée pendant cette période contrairement au matin. Au final, 5 étudiants participèrent aux entretiens soit 3 hommes, dont 2 en Sciences sociales et un en Administration, et 2 femmes, dont l'une en Administration et l'autre en Sciences sociales. Les entretiens furent élaborés de manière semi-structurée, les mêmes grandes thématiques ayant été traitées lors du *Focus group*. Ces thématiques comprenaient mais n'étaient pas limitées à leur compréhension des critères officiels du site RMP, à l'anonymat des utilisateurs, aux représentations sociales des participants concernant les « autres » étudiants, à leurs expériences personnelles et opinions de RMP, à leur

définition d'un « bon » et d'un « mauvais » professeur, à leurs expériences personnelle à l'université et en classe. Les entretiens furent réalisés et enregistrés à l'aide d'un magnétophone, dans un milieu reclus, souvent physiquement éloigné des autres étudiants. Les entretiens ont duré approximativement 35 minutes chacun, pouvant, à de rares occasions, s'étaler jusqu'à 40 minutes. Les entretiens des étudiants en sciences sociales ont été réalisés dans le pavillon FSS alors que ceux de la faculté d'Administration ont été réalisés dans le pavillon Desmarais. Il fut possible, lors de ces entretiens, d'avoir accès à certains éléments du parcours biographique des répondants en raison de la possibilité de traiter plus en profondeur chacune des questions, un des avantages incontestables de l'entretien.

Chapitre 5 : Analyse des données quantitatives

Analyse du site RMP

Nous présenterons, au sein de ce chapitre, l'analyse exhaustive des données récoltées à partir du site d'évaluation professorale Ratemyprofessor. Il sera question, dans un premier temps, de présenter et de faire sens des évaluations des étudiants présentes sur ce site en fonction des 4 critères établis par le site ainsi que de l'option « *hotness* », révélatrice de l'attrait physique perçu des professeurs et de l'importance attribuée à la lecture du manuel scolaire (et qui comprend aussi les recueils de textes). Dans un deuxième temps, nous élaborerons une analyse transversale du site à l'aide du programme d'analyse de données QDA Miner par le biais de croisements significatifs avec les critères issus du site, RMP, ceci constituant l'aspect quantitatif de cette l'analyse. Dans un dernier temps, nous analyserons et ferons part des conclusions émergeant des diverses figures et tableaux construits à l'aide des données quantitatives et qualitatives récoltées du site RMP notamment une analyse des codes. Afin de faciliter la lecture de ce chapitre d'analyse, nous définirons le terme « code » et « variable ». Le terme « code » fait référence aux notions que nous avons construites à partir de la littérature scientifique et des concepts émergeant du contenu des commentaires des étudiants sur RMP. Le terme « variable », pour sa part, fait référence aux données indépendantes de cette analyse (ex : âge, sexe, faculté etc.). Débutons maintenant par la présentation des critères d'évaluations formels de Ratemyprofessor.

En analysant le Tableau 1, on note trois grandes tendances. En premier lieu, on constate que, pour tous critères confondus à l'exception du critère Facilité, la vaste majorité des évaluations se situe dans l'extrême le plus haut, soit dans les tendances positives entre les évaluations moyennes (note 3/5) et parfaites (note 5/5). Les notes très hautes et parfaites (note 4/5 et 5/5) reçoivent la plus grande proportion de commentaires. Effectivement, on note que la clarté attribuée aux professeurs se situe généralement entre très haute (note 4/5) et parfaite (note 5/5), pour une proportion des évaluations se situant à ces niveaux de clarté représentant à elles seules 60,5 % de l'échantillon des professeurs étudiés. La même réalité se dégage du critère Aidant, la majorité de l'échantillon ayant attribué la note 4 (très aidant) et 5 (énormément aidant) a respectivement 17 % et 42,3 % de l'échantillon pour un total de 59,3 %. Le critère Intérêt concentre, lui aussi, le plus grand nombre d'évaluations entre le

niveau 3 (moyen) et 5 (très grand) pour un total de à 69 % de l'échantillon, les notes 4 et 5 détenant à elles seules 46 % de l'échantillon. En deuxième lieu, le critère Facilité contrairement aux autres critères formels possède une répartition se situant dans les mesures centrales davantage que dans les extrêmes. Effectivement, les évaluations du critère Facilité se situent entre des évaluations difficiles (note 2/5) et faciles (note 4/5), la note 3 étant en majorité à 34,5 %. On constate donc que les étudiants émettent des évaluations plus modérées concernant la facilité des professeurs et réserveraient des évaluations plus dichotomiques aux critères clarté, aidant et intérêt. Ceci s'oppose à certaines recherches dans le domaine de la psychologie, celles-ci stipulant que les étudiants évaluent et choisissent leurs professeurs sur RMP en fonction de leur degré de facilité, ceux-ci ayant d'ailleurs une forte propension soit à se plaindre (*to rant*) ou à présenter des propos dithyrambiques (*to rave*) envers leurs professeurs. En troisième lieu, l'icône Usage du manuel scolaire présente une répartition considérablement homogène entre tous les niveaux. Les catégories les plus nombreuses se situent toutefois au niveau 4 (très utile) et 5 (indispensable). L'icône représentant un piment fort (*hotness*), et qui correspond au niveau perçu d'attraction physique des professeurs, caractérise, quant à lui, le quart de l'échantillon des professeurs, hommes et femmes confondus. Puisque les professeurs évalués attirants sont rares, ils détiennent aussi un plus haut degré de désirabilité aux yeux des étudiants. Dans un autre ordre d'idées, l'usage du manuel scolaire par les étudiants, situé entre moyen et grand, suppose l'existence d'une motivation chez la population étudiante. Le haut taux de non-réponse concernant l'usage du manuel scolaire s'élevant à 31% s'explique par le fait que l'option d'évaluer l'utilité relative du manuel scolaire était inexistante lors des premières années de fonctionnement de RMP. Effectivement, en analysant systématiquement ce critère à travers le site, on constate qu'aucuns commentaires entre les années 2001 et 2005 ne détiennent de mention du manuel scolaire.²

En définitive, les étudiants portent généralement un jugement essentiellement favorable en direction du corps professoral. La vaste majorité des évaluations présente, en effet, un jugement positif se situant entre un niveau de satisfaction moyen (note 3/5) à élevé (note 5/5), exception faite du critère Facilité celui-ci se concentrant autour des mesures centrales, ce qui se rapproche d'une distribution normale.

² www.ratemyprofessors.com

Tableau 1 Distribution de fréquences des critères d'évaluation formels de RMP

Note	Facilité	Clarté	Aidant	Intérêt	Usage du manuel	Hotness
NA	0,3%	---	---	8,5%	31,0%	
1	12,8%	13,5%	17,3%	11,3%	14,0%	25,5% (hot)
2	17,0%	13,3%	12,5%	12,5%	9,8%	73,3% (not hot)
3	34,5%	13,0%	11,0%	22,3%	11,8%	
4	24,8%	20,5%	17,0%	25,3%	15,3%	
5	10,8%	39,8%	42,3%	20,3%	18,3%	
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
(n)	(400)	(400)	(400)	(400)	(400)	(400)

Analyse de l'échantillon

Différence d'évaluation selon le sexe du professeur : la « *hotness* »

Le principal résultat du Tableau 2 est l'absence de différences significatives, pour tous les critères, entre les professeurs hommes et les professeurs femmes. Effectivement, la seule relation significative à 95 % concerne la variable *Hotness*. On remarque ainsi que les professeurs hommes reçoivent une plus grande proportion de commentaires neutres que positifs, 76,5 % des professeurs hommes étant jugés « not hot » comparativement à 68,9 % chez les professeurs femmes de l'échantillon, un écart de près de 5%. Les autres critères du site (ex : Facilité, Clarté, Aidant etc.) détiennent des différences, parfois fortes, mais toutes en deçà de la norme statistique généralement admise en sociologie de 95 %. Ainsi, le sexe du professeur n'entraîne pas ou peu d'incidence sur la manière dont les étudiants évaluent leurs professeurs par le biais des critères du site RMP. Les compétences professionnelles des professeurs, apparaissent, dans notre échantillon, comme n'étant pas influencées par le sexe du professeur. Malgré cette apparente égalité, toutefois, subsiste une vision sexualisée du corps des professeurs femmes, celles-ci se voyant plus souvent caractérisées « hot » que leur collègue homme. Ce résultat est consistant avec l'étude de Macnell et al. (2014), élaborée dans le domaine de la psychologie et sociologie du genre laquelle laisse entendre l'existence d'un biais de genre entre les professeurs masculins et les professeurs féminins chez qui, eux aussi, les professeurs masculins sont

moins souvent jugés « hot » que leurs collègues. Ces résultats mettent en lumière la réalité de la sexualisation du corps des femmes qui est notamment visible par les nombreux cas de harcèlement des femmes en milieu de travail (Dziech, 2003). La socialisation et l'apprentissage de la binarité des sexes, l'influence de la culture patriarcale transmise par l'école, la famille et les médias ainsi que la division sexuelle des professions contribuent à une construction collective du genre dichotomique et rigide plaçant les hommes d'un côté du spectre et les femmes de l'autre.

Évaluation des critères selon les deux facultés : une réalité comparable

Le Tableau 3 nous démontre, avant tout, qu'il n'y a pas de différences significatives à 95% entre les réponses émises entre les étudiants issus des deux facultés à l'étude, soit entre la faculté de sciences sociales et de gestion. Cette réalité n'affecte aucunement la validité de cette étude. Au contraire, l'absence de différences significatives à 95%³ nous confirme qu'il est possible de travailler avec la population à l'étude consistant en 400 commentaires et évaluations en ne tentant pas de distinguer les évaluations numériques pour chaque critère du site en fonction de leur faculté d'étude respective. On peut donc considérer les deux facultés simultanément.

³ La significativité ci-présente est calculée à l'aide du calcul du Khi2 à l'aide de manipulations élaborées sur le programme Excel.

Tableau 2 Critères d'évaluation selon le sexe du professeur

Note	Facilité		Clarté		Aidant		Intérêt		Usage du manuel		Hotness*	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
NA	0,4%	---	---	---	---	---	8,2%	9,2%	31,0%	31,1%	---	1,7%
1	10,7%	17,6%	11,7%	17,6%	16,4%	19,3%	10,0%	14,3%	14,2%	13,4%	76,5% (not hot)	68,9% (not hot)
2	17,8%	15,1%	13,2%	13,4%	11,7%	14,3%	12,8%	11,8%	9,3%	10,9%	23,5% (hot)	29,4% (hot)
3	37,0%	28,6%	11,7%	16,0%	11,7%	9,2%	21,0%	25,2%	11,0%	13,4%		
4	22,8%	29,4%	20,3%	21,0%	17,4%	16,0%	27,8%	19,3%	16,4%	12,6%		
5	11,4%	9,2%	43,1%	31,9%	42,7%	41,2%	20,3%	20,2%	18,1%	18,5%		
Total (400)	100% (281)	100% (119)	100% (281)	100% (119)	100% (281)	100% (119)	100% (281)	100% (119)	100% (281)	100% (119)	100% (281)	100% (119)

* Différence significative à 95 %

Tableau 3 Critères d'évaluation selon la Faculté

Note	Facilité		Clarté		Aidant		Intérêt		Usage du manuel		Hotness	
	FSS	Gestion	FSS	Gestion	FSS	Gestion	FSS	Gestion	FSS	Gestion	FSS	Gestion
NA	---	0,5%	---	---	---	---	11,8%	5,1%	33,5%	28,4%	1,0%	---
1	13,3%	12,2%	13,8%	13,2%	15,3%	19,3%	10,3%	12,2%	10,8%	17,3%	73,4% (not hot)	75,1% (not hot)
2	15,8%	18,3%	13,3%	13,2%	14,8%	10,2%	11,3%	13,7%	10,3%	9,1%	25,6% (hot)	24,9% (hot)
3	36,0%	33,0%	12,3%	13,7%	10,8%	11,2%	24,1%	20,3%	11,8%	11,7%		
4	24,1%	25,4%	22,7%	18,3%	17,7%	16,2%	22,7%	27,9%	13,3%	17,3%		
5	10,8%	10,7%	37,9%	41,6%	41,4%	43,1%	19,7%	20,8%	20,2%	16,2%		
Total	100% (203)	100% (197)	100% (203)	100% (197)	100% (203)	100% (197)	100% (203)	100% (197)	100% (203)	100% (197)	100% (203)	100% (197)

* différence significative à 95%

Les professeurs « hot » et incidence sur la qualité perçue de l'enseignement

On constate, avant toute chose que le caractère « *hotness* » détient des relations significatives à 99,9% avec tous les critères formels du site à l'exception du critère *Easiness* celui-ci significatif également mais à 95%. Le coefficient de relation V de Cramer, utilisé afin d'évaluer la force d'une relation statistique, révèle, quant à lui, que la force de la relation entre la variable « *hotness* » et les critères formels du site s'élève entre 20 et 30%, la relation la plus forte se déroulant avec le critère *Clarity* à ,297 et la relation la plus faible avec le critère *Easiness* à ,192. Il apparaît donc que l'attrait physique des professeurs, illustré par l'icône d'un piment fort représentant le *hotness*, a une incidence directe sur le jugement qu'auront les étudiants de leurs professeurs principalement en ce qui concerne la clarté de leur explication, leur aide apportée et l'intérêt des étudiants pour le cours. En somme, les croisements statistiques démontrent que la *hotness* est associée à la performativité professorale, soit à des éléments de compétence ou d'expertise technique. On peut poser deux hypothèses. 1) Soit que l'attirance sexuelle joue un rôle dans l'appréciation de la compétence d'une personne. 2) Soit que la notion de « *hotness* » ne réfère pas uniquement à l'attirance sexuelle mais aussi à une capacité de communiquer.

<i>Tableau 4 Relations entre le « hotness » et différentes variables</i>	
Variables	Coefficient d'association V de Cramer
Usage d'un manuel (textbook use)	,229**
Aide (<i>Helpfulness</i>)	,255**
Facilité (<i>Easiness</i>)	,192*
Intérêt (<i>Interest</i>)	,244**
Clarté (<i>Clarity</i>)	,297**
*p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01	

Facteurs influençant le degré d'usage du manuel scolaire : intérêt, aide et clarté

L'usage du manuel scolaire apparaît détenir une relation significative à 99,9% avec le critère clarté, intérêt et aide perçus du professeur. Le critère facilité est le seul critère détenant une absence totale de relation avec l'usage du manuel scolaire ce qui indique que l'usage d'un manuel n'influence en rien l'impression de facilité associée à un cours. En ce sens, un cours n'est pas nécessairement jugé plus difficile si celui-ci comprend une certaine quantité de lecture obligatoire. Ensuite, le critère intérêt des

étudiants pour le cours apparaît détenir la plus forte relation avec l'usage du manuel scolaire avec un V de Cramer de ,340. Ainsi un faible intérêt pour le cours marque un faible usage du manuel scolaire alors qu'un fort intérêt pour le cours marque un grand usage du manuel scolaire (**Tableau 3, Annexe B**). La deuxième relation, bien que faible, se tient entre la variable manuel scolaire et aide à ,160 suivie par le critère clarté à ,140. Pour entrer dans les détails, plus les professeurs sont jugés clairs et aidants par les étudiants plus le manuel scolaire est jugé indispensable et vice-versa (**Tableau 1 et 2, Annexe B**). En somme, deux hypothèses paraissent probables : 1) la capacité des professeurs à captiver la curiosité des étudiants et à efficacement vulgariser la matière influence directement le degré de motivation dans leurs études altérant, par la même occasion, leur perception de l'utilité du manuel scolaire 2) un bon manuel scolaire permet d'augmenter l'intérêt perçu du cours en fournissant un support à l'enseignement du professeur.

Tableau 5 Relations entre l'usage d'un manuel et différentes variables d'évaluation	
Variables	Coefficient d'association gamma
Aide (helpfulness)	,160**
Facilité (Easiness)	,029
Intérêt (Interest)	,340**
Clarté (Clarity)	,142**
*p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01	

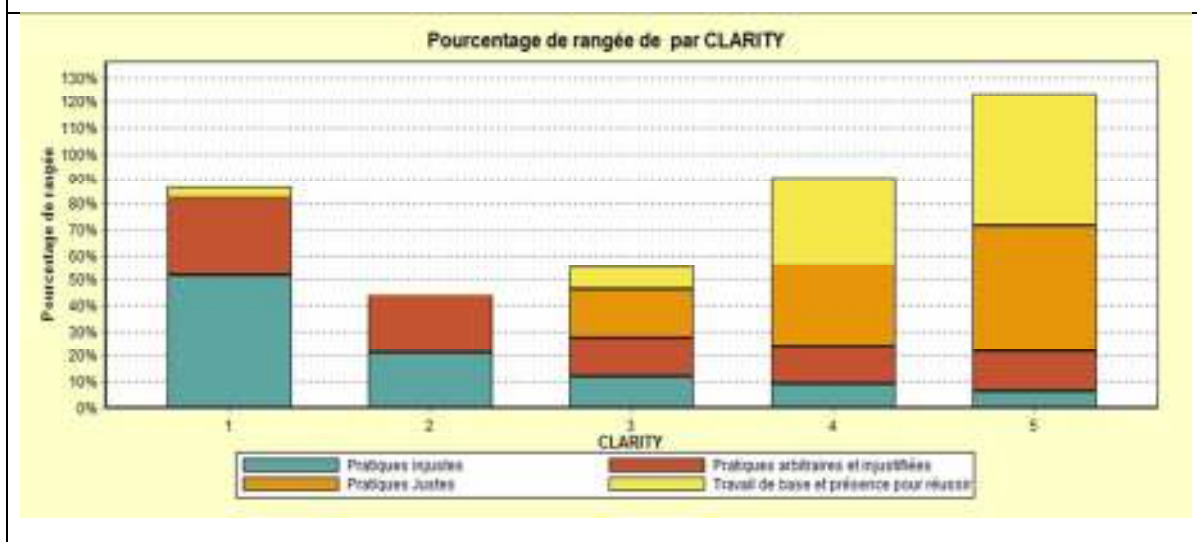
Comme dernier point, nous discuterons des codes thématiques développés dans la section méthodologie du chapitre précédent soit plus particulièrement du code « meilleur prof » codé ainsi lors de notre analyse de contenu du site RMP. Ce code fait référence aux descriptions élogieuses des participants et aux mentions directes ou indirectes de la distinction d'un professeur. Notre analyse révèle que les « meilleurs profs » sont associés à un plus grand usage du manuel par les étudiants que leur antonyme « pires profs », leur significativité étant respectivement 95% et 99,9% (**Tableau 4, Annexe B**). Ceci s'explique du fait que certains professeurs détiennent une éloquence et une personnalité charismatique favorisant la compréhension et l'engagement des étudiants en la matière.

Facteurs associés à l'intérêt (valorisation de l'apprentissage) et la clarté du cours (charge de travail raisonnable ; justice)

D'abord, le croisement statistique entre codes conceptuels et variables indépendantes démontre que la valorisation l'apprentissage et de l'esprit critique chez les étudiants est associée au niveau d'intérêt perçu du cours avec une significativité de 99,9%. Ainsi, l'importance attribuée à l'acquisition de connaissances est positivement associée à la variable « intérêt » (**Tableau 5, Annexe B**). Par exemple, lorsque l'intérêt des étudiants s'élève à 5 (extrêmement intéressés), la plus haute valeur, les commentaires de RMP faisant état de la « valorisation de l'apprentissage et de l'esprit critique » représente 40 % de la catégorie. Inversement, lorsque l'intérêt des étudiants pour le cours est à son plus bas (1 : pas du tout intéressés) les commentaires faisant l'éloge de l'apprentissage représentent seulement 3 % de la catégorie (**Tableau 5, Annexe B**). Également, l'intérêt du cours par les étudiants est plus grand lorsque le professeur est jugé « meilleur professeur » que « pire professeur » (**Tableau 11, Annexe B**). De la même façon, les hautes qualités générales des professeurs et le code « meilleur prof » sont associés à des cours jugés faciles contrairement à leurs antithèses (**Figure 6, Annexe B**). Aussi, une communication claire et nuancée de la part des professeurs est liée à la caractéristique de justice du professeur, notamment à l'aspect « charge de travail raisonnable et présence au cours pour réussir » (**Figure 1, Annexe B**)

Inversement, les professeurs jugés peu clairs dans leurs explications détiennent une plus grande proportion de pratiques jugées injustes (**Tableau 8, Annexe B**). Les relations significatives de la Figure 1 sont les expressions « pratiques justes » et « travail de base et présence pour réussir », propre à la notion de justice envers les étudiants. En somme, la variable intérêt est associée à une valorisation de l'apprentissage (**Tableau 5, Annexe B**) alors la variable clarté est associée à un plus grand niveau d'investissement des étudiants dans leurs études et d'une perception d'avoir été justement traités par leurs professeurs.

Figure 1 Niveau de clarté perçu en fonction des pratiques justes



Analyse de contenu

Conception du « meilleur » et « pire » professeur dans l’imaginaire social des étudiants

Dans les prochaines lignes il sera question de faire sens de l’idéal des professeurs tel qu’il le figure au sein de l’imaginaire social des étudiants de sciences sociales et de gestion de l’université d’Ottawa. Nous traiterons d’abord de la conception du « meilleur professeur ». Nous enchaînerons ensuite avec la notion du « pire professeur ». Pour s’y faire, nous expliquerons en détail les dendrogrammes, cartes conceptuelles et tableaux construits à partir des données qualitatives et quantitatives recueillies à partir des 400 commentaires et évaluations du site RMP. Nous concluons cette section en dressant un portrait des tendances générales. À noter que le coefficient de Jaccard sera l’indice privilégié afin de déterminer les cooccurrences de codes au sein des dendrogrammes. Il est couramment employé en sciences sociales afin de comparer la similarité des échantillons afin de déterminer la proximité conceptuelle des données (Niwattanakul et al. 2013, Salton & McGill 1983).

Le graphique présenté est assez complexe mais il donne facilement lieu à une interprétation intuitive des résultats. La partie de gauche composée d’une suite de barres indique la fréquence d’apparition de chacun des codes dans l’échantillon de commentaires récoltés sur RMP. L’ordre des codes dépend de deux facteurs : leur fréquence dans l’échantillon et leur cooccurrence avec d’autres codes. Concernant

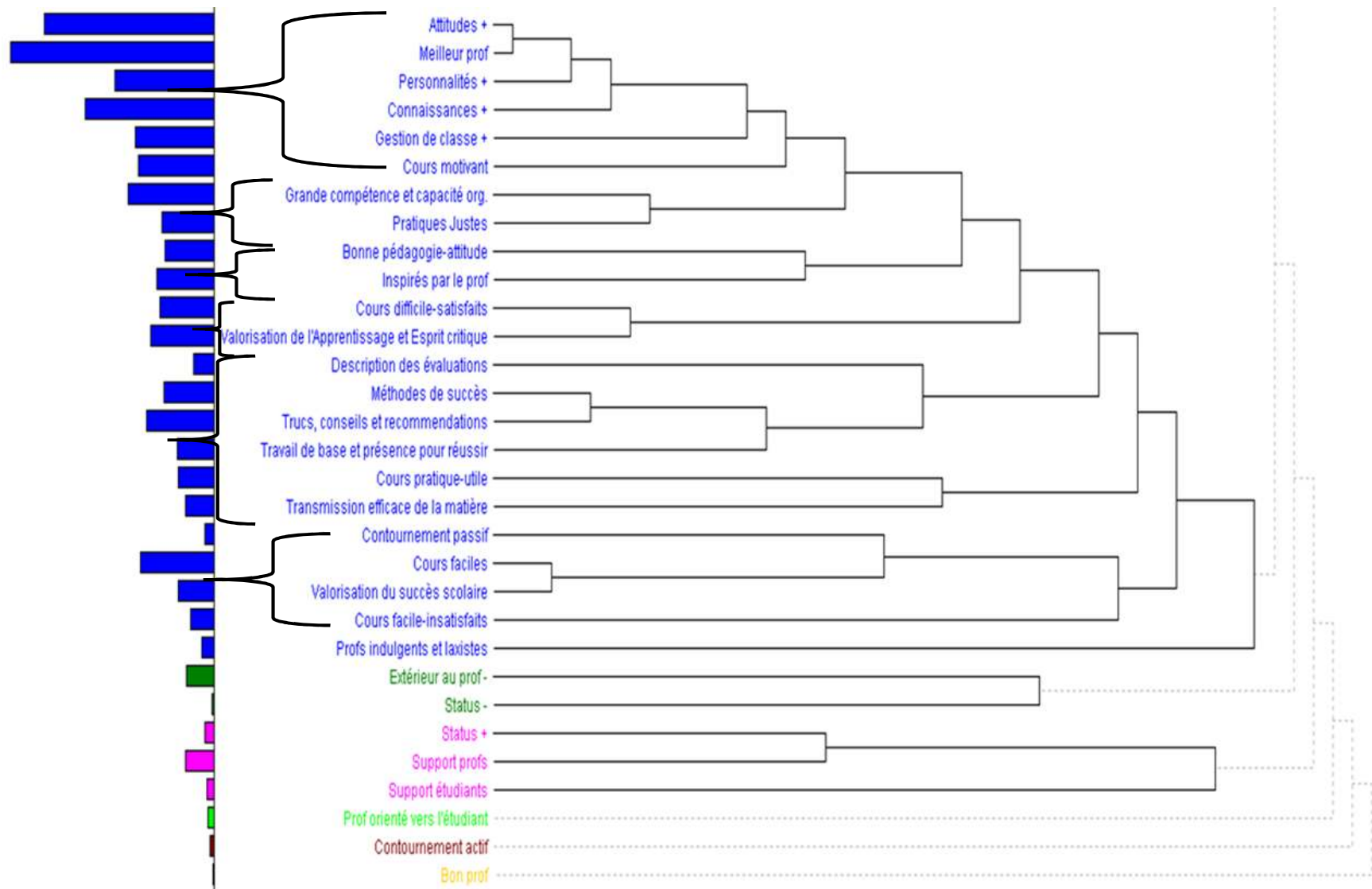
la fréquence, on passe des codes les plus fréquents à ceux qui sont plus rares. La cooccurrence des codes fait référence, quant à elle, à la force d'association d'un code avec un autre, les codes associés le plus directement détenant entre eux une relation plus forte mesurée à l'aide l'indice de Jaccard⁴. Les dendrogrammes nous permettront donc non seulement d'observer la fréquence des codes mais aussi d'identifier des ensembles de codes cooccurrents. Nous avons scindé la présentation du dendrogramme en deux sections distinctes. La première concerne les évaluations positives (Figure 2), la seconde les évaluations négatives (Figure 3). Nous débuterons en expliquant les six ensembles de codes cooccurrents pour les meilleurs professeurs et poursuivrons avec les quatre ensembles pour les pires professeurs.

⁴ « L'indice de Jaccard appliqué à un texte correspond au rapport entre le nombre de mots présent dans les deux textes (l'intersection) et le nombre de mots des deux textes (l'union). L'indice de Jaccard est normalisé (entre 0 et 1), plus il est proche de 1 (ou 100%) plus les deux textes comparés sont similaires. »

<http://b1n.sp1n.me/seo/similarite-duplicate-content-indice-jaccard.109.html>

Figure 2 Dendrogramme des codes associés au « Meilleur prof »

Source: Calcul par QDAMiner ordre d'agglomération par le coefficient de Jaccard (occurrence)



Abordons la section supérieure du dendrogramme soit la première parenthèse qui est également la plus importante, les codes sous cette section apparaissant sous la plus haute fréquence. On observe, d'abord, une forte occurrence entre le code « meilleur professeur », codé ainsi lorsque les étudiants mentionnaient, sur leurs commentaires sur RMP, qu'un professeur se positionnait parmi les meilleurs qu'ils n'aient jamais eus et le code « attitudes positives » du professeur. Ces deux codes sont ensuite associés de deuxième, troisième et quatrième degré avec les notions « personnalité positive du professeur », « grandes connaissances du professeur » et « gestion agréable de la classe ». Ainsi, les attitudes chaleureuses des professeurs ainsi que leur personnalité agréable, leurs grandes connaissances et leur mode de gestion efficace du groupe composent les attributs les plus directement liés à l'appréciation générale des professeurs par les étudiants publiant des commentaires sur RMP. Notons que les connaissances détenues par les professeurs, apparaît très fortement prisée par les étudiants, témoignant par-là, de l'existence d'un intérêt pour le savoir de la part des étudiants.

La deuxième parenthèse à partir du haut du dendrogramme, en deuxième niveau d'importance, démontre que le terme « grandes compétences et capacités professionnelles » est directement cooccurent avec la notion de « pratiques justes ». Nous avons inclus dans le premier code la référence aux aptitudes des professeurs à synthétiser et transmettre clairement leur savoir, à remettre les travaux dans des délais raisonnables, à être apte à engager une discussion honnête avec les étudiants et à arriver à l'heure en classe. Le deuxième code, « pratiques justes », fait référence aux moments où les étudiants ont explicitement mentionné que leur professeur faisait preuve de justice (par des attentes, un traitement et des demandes raisonnables aux étudiants) et d'intégrité envers eux et/ou la classe. Ce code apparaît au sein de ce commentaire : “This guy is hilarious and such a sweetheart. His expectations are reasonable, although picking a topic for the term paper was a little difficult. [...]”(cas 159). Le code « justice » est directement cooccurent avec le code « cours motivants ». En ce sens, un cours respectant les principes de justice est une réalité apparaissant conjointement aux cours jugés motivants et stimulants pour les étudiants. La justice est également liée aux codes de la parenthèse supérieure soit à la notion de « meilleur professeur » et d'attitudes, de personnalités, de

connaissances et de gestions positives de la classe. À cet égard, la notion de justice, propre au code « pratiques justes », prend une forme bimodale : elle est associée aux pratiques des professeurs (ex : cours motivants, grande compétence et capacité organisationnelle, bonne gestion de la classe) mais aussi à leurs traits de caractères (ex : personnalité, attitude générale, connaissance). Les pratiques justes font donc référence à des pratiques délimitées dans le temps et l'espace mais aussi à une forme de reconnaissance de la qualité générale de l'enseignement.

La troisième parenthèse à partir du haut témoigne que la pédagogie ainsi que les attitudes positives des professeurs sont directement associées à la motivation des étudiants pour le cours qui se transpose notamment lorsque les étudiants disent se sentir « inspirés » à apprendre. Le code « bonne pédagogie-attitude » se voit ainsi immédiatement associé au code « inspiré par le prof ». En ce sens, les professeurs détenant une approche pédagogique et des attitudes positives contribuent à inspirer les étudiants. En guise d'exemples, voici des commentaires écrits issus de notre échantillon:

Cas 257: Prof X was a fantastic prof. He is the nicest man.[...] he legitimately just wanted all of his students to enjoy the class and learn something interesting. I would suggest this class to everyone. It is easy and fun! (The way all profs should be!)

Cas 246: X is an **excellent** professor. He genuinely **cares about his students**, is **enthusiastic** about the subject matter and **always available** for questions. Overall, he **made what I found in the past to be a very difficult subject** (having registered and dropped this class before) **easy and enjoyable to learn!**

Cas 245: WOW! [...] This is **how teaching should be!** He **makes theory all very relevant** to the student audience through **examples and cases.**

À l'inverse aussi, les étudiants inspirés à apprendre remarqueraient, avant tout, l'approche pédagogique et les attitudes positives des membres enseignants. On constate également que l'embranchement « bonne pédagogie-attitude » et « inspiré par le prof » entretient un lien de second degré avec le témoignage de « pratiques justes » de la part des étudiants envers leurs professeurs. Cet embranchement est par la suite corrélé aux pratiques professionnelles des professeurs soit plus concrètement à leurs « grandes compétences et capacités organisationnelles ». En somme, les étudiants affirmant se sentir « inspirés » par leurs professeurs les considèrent souvent aussi justes et intègres et vice-versa, cette réalité ne détenant pas la plus haute fréquence toutefois.

La quatrième parenthèse à partir du haut du dendrogramme souligne que la « valorisation de l'apprentissage et de l'esprit critique » par les étudiants est associée aux cours objectivement difficiles mais perçus comme étant agréables. L'intérêt caractérisant les cours difficiles peut, à certaines occasions, donner l'impression subjective aux étudiants que le cours suivi est facile. Les individus faisant état de valorisation du savoir font valoir leur appréciation des défis intellectuels et des possibilités d'apprentissage :

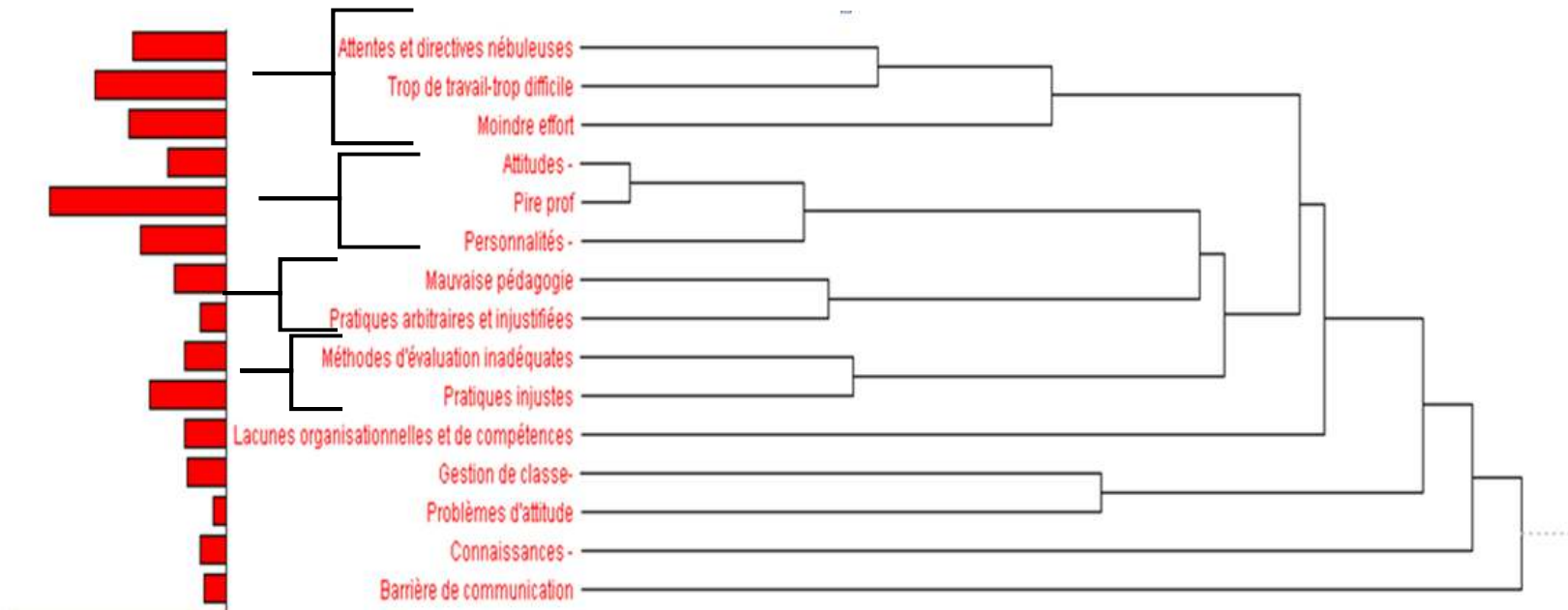
Cas 141: A good prof, really nice and **makes you think**. Likes to **challenge students** and have students **challenge him**. His class is **easy and Interesting** and his **expectations are clear and easy** to attain. The **workload** is light (you **don't need a textbook**). If you're looking for a **good grade and Interesting class**, take his!

Ici, bien que le cours demande des efforts intellectuels et une prédisposition à la réflexion, le terme « easy and *Interesting* » fut soulevé, témoignant de la perception de facilité du cours malgré les efforts intellectuels requis. La valorisation du savoir et des cours ardu est ensuite associée aux éléments de la parenthèse développés dans le paragraphe précédent. En d'autres termes, la valorisation de l'apprentissage se produit souvent conjointement à la mention des pratiques justes et de la personnalité et des attitudes accueillantes et de la pédagogie favorable des professeurs ainsi qu'au moment où les étudiants attestent se sentir inspirés en classe par le professeur. On comprend donc que certaines modalités encadrent et définissent les moments où les étudiants ressentent ou peuvent ressentir la nécessité de faire valoir la valeur intrinsèque des études universitaires. Ici, la figure 2 révèle que les étudiants auront plus tendance à s'investir dans leurs études par motivation intrinsèque lorsque les professeurs sont justes envers eux et lorsque ceux-ci sont affables et accueillants et savent soulever, chez eux, une étincelle d'intérêt.

Sous la cinquième parenthèse à partir du haut on note que les « méthodes de succès », renvoyant à la notion de performance et de réussite scolaire, est une réalité conjointe aux « trucs, astuces et recommandations » émis sur RMP par les étudiants. Par exemple, les étudiants décrivent minutieusement leurs techniques d'étude et précisent ensuite qu'elles leur ont valu un A+. Ensuite, le code « méthode de succès » est associé à la notion de « travail de base et présence au cours pour réussir » et « description des évaluations » se

référant aux descriptions de la forme (examen à réponses courtes, à développement etc.), nature (examen facile, difficile etc.) et à la répartition des examens pendant le semestre. La motivation à caractère extrinsèque des étudiants implique ainsi plusieurs mécanismes de gestion personnelle nécessaires afin de garantir l'atteinte de leurs objectifs. L'ensemble de code « valorisation du succès scolaire » est ensuite associé aux parenthèses précédentes propres à la valorisation du savoir et aux caractéristiques positives des professeurs. La valorisation des résultats académiques serait donc directement liée à la pédagogie des professeurs, soit à la manière dont les professeurs abordent les étudiants afin de susciter leur intérêt. Ainsi, contrairement à la littérature, les étudiants ne recherchent pas qu'un niveau optimal de facilité et une garantie de performance académique. Dans le même ordre, le code « cours pratiques-utiles » est cooccurrent avec le code « transmission efficace de la matière ». En ce sens, les professeurs, par le biais de leurs histoires personnelles et expériences sur le terrain, réussissent à plus facilement mobiliser l'intérêt des étudiants et donc de transmettre la matière de manière efficace. Enfin, la dernière parenthèse au bas du dendrogramme, détenant les codes ayant les fréquences les plus basses, indique que les « cours faciles », propre à une philosophie de minimisation des efforts, sont directement associés à l'atteinte pragmatique de bons résultats scolaires coïncidant au code « valorisation du succès scolaire ». Les « stratégies de contournement passives » propre au concept « *stratégies de réussite* » du cadre théorique de cette thèse témoignent elles aussi de cette orientation. Effectivement, ce code se définit par le fait que les étudiants contournent peu, voire pas, les règles universitaires et normes socialement admises. Or, les étudiants émettent moins d'efforts afin de contourner les règles institutionnelles lorsqu'ils font face à des cours faciles leur réussite n'étant pas, à cette occasion, en situation précaire. La quête de réussite, impliquant une pression considérable pour les étudiants comprend donc la quête de cours jugés faciles et l'optimisation de leurs études par le biais de trucs et astuces socialement acceptés (« stratégies de contournements passives »). C'est dans ce contexte que prend place une motivation des études à caractère extrinsèque. Il sera question, dans les lignes suivantes, d'expliquer et de rendre compte du dendrogramme associé au code « pire professeur » lequel illustre une gamme de codes négatifs. Rappelons-nous que ces codes ont été créés manuellement sur le programme QDA Miner afin de codifier et de rendre compte du contenu intégral des commentaires écrits et publiés sur RMP par les étudiants de l'université d'Ottawa.

Figure 3 Dendrogramme des codes associés au « Pire prof »



Source: Calcul par QDAMiner ordre d'agglomération par le coefficient de Jaccard (occurrence)

Le dendrogramme de la Figure 3 démontre, avant toute chose, que les professeurs qualifiés de « pires » sont jugés ainsi en raison des injustices qu'ils auraient fait subir aux étudiants, du moins dans la perspective des étudiants. En d'autres termes, les étudiants ayant commenté sur RMP seraient plus sévères à l'égard des professeurs ayant eu, envers eux, des comportements jugés inappropriés tels que des attitudes négatives, une personnalité indésirable ou une pédagogie dépréciative, notamment en ce qui a trait à la charge de travail et aux instructions accompagnant les travaux scolaires. Dans les lignes qui suivront, nous décortiquerons, de façon plus systématique, les groupements thématiques apparaissant dans la Figure 3.

Débutons avec les trois codes placés à l'extrémité du haut du dendrogramme, figure 3. D'abord, les commentaires écrits faisant mention d'une charge de travail jugée « trop grande et trop difficile » sont directement corrélés à la notion d' « attentes et de directives nébuleuses » de la part des professeurs. La critique d'une charge de travail trop lourde et exigeante par ailleurs caractérisée par un manque de clarté des professeurs dans leurs instructions scolaires est ensuite directement associée au code « moindre effort ». Ce code fait référence aux tentatives des étudiants à contourner/éviter/s'adapter directement aux demandes des professeurs pour le cours. Par exemple, un commentaire codé « moindre effort » peut faire référence à des idées telles que « you don't need to read the textbook to pass » ou « don't need to study hard for the first midterm, only true or false ». En somme, une charge de travail trop lourde conjointement à des consignes nébuleuses peuvent être associées à un désengagement de la part des étudiants, ceux-ci mobilisant des stratégies de réussite afin de limiter leur effort tout en tentant d'optimiser leurs résultats.

Poursuivons avec les codes de la deuxième section à partir du haut du dendrogramme de la Figure 3. Les codes « attitudes négatives » et « pire professeur » seraient directement associés entre eux. En ce sens, le premier élément corrélé à la notion de pire professeur serait les attitudes négatives projetées par celui-ci à l'intérieur et à l'extérieur des cours. En guise d'exemple, les professeurs maussades, autoritaires, fermé d'esprit ou condescendants sont péjorativement évalués par nombreux étudiants. Voici certains des

commentaires apparaissant sous le code « attitudes négatives » : « He laughed at ppl in class and made students feel like****. HE made one girl look stupid in front of the whole class. » (cas 8), « on a major power-trip and doesn't seem to enjoy teaching at all » (cas 94), « arrogance is not key » (cas 385). Conséquemment, les professeurs détenant des attitudes négatives et qualifiés de « pire professeurs » seraient directement associés au concept plus large de « personnalités négatives ». Ici, en plus de détenir des attitudes négatives les traits de caractères péjoratifs des professeurs seraient également associés à l'étiquette « pire professeur ».

Ensuite, dans la troisième section à partir du haut de la figure 3, on observe que la « mauvaise pédagogie » est directement associée aux « pratiques arbitraires et injustifiées » des professeurs. Ainsi, la « mauvaise pédagogie » des professeurs, codée ainsi lorsque les professeurs faisaient part d'une inaptitude à stimuler l'intérêt des étudiants et à transmettre la matière, entretient un lien fort avec l'idée de biais soit de l'orientation démesurément subjective du professeur propre au code « pratiques arbitraire et injustifiées ». Ainsi, les « pratiques arbitraires et injustifiées » des professeurs fait référence à l'attribution jugée arbitraire d'une évaluation, à une valorisation de leur opinion et à une dévaluation de celle des étudiants, à l'imposition de leur point de vue comme réalité objective, à des formes de favoritisme et d'autopromotion ou à une inconsistance dans leurs propos ou à de l'ambiguïté dans leurs instructions ; His way or the highway, don't get on his bad side (cas 205); He is very bias to his views (cas 98) :

Cas 164 : Another VERY SWEET but 'not-so-great' prof at uOttawa. The exams were very **hard and tricky**, you think you know everything in class until you see the exams. The lab report was not easy either. The material is **SUPER Interesting** and she's **good at teaching** but **exams don't cover class material** well enough and the course is wayyy **harder than it should be**.

Cas 232: The **exams are extremely specific** in a class where you're supposed to be voicing your own opinion; in fact, she's only looking for you to **regurgitate her opinion**. Presentations which account for 50% of your mark are **graded on a whim**.

Ces « pratiques arbitraires et injustifiées » seraient associées à la section précédente soit aux codes « pire prof », « attitudes négatives » et « personnalité négative ». En ce sens le sentiment d'injustice, vécu par des étudiants, semble corrélé à leur sentiment d'avoir été

injustement évalués et/ou enseignés ou de s'être fait attribuer une déraisonnable quantité de tâches, par ailleurs plus difficile qu'attendue.

Maintenant pour la 4^e section à partir du haut, le code « pratiques injustes » présent sous le code mère injustice est directement lié au code « méthodes d'évaluations inadéquates ». Le code « pratique injuste » ressemble de bien des manières au code précédent « pratiques arbitraires et injustifiés ». La référence écrite de ces deux codes témoignent de la notion subjective d'injustice et détiennent une forme lexicale semblable laissant entendre une forme d'animosité et de frustration de la part des étudiants. « Pratiques arbitraires et injustifiées » se distinguent toutefois de « Pratiques injustes », le premier mettant davantage l'accent sur les spécificités soit le favoritisme et le côté arbitraire d'une évaluation ou d'une correction, le second mettant davantage l'accent sur des généralités en faisant référence à des formes d'injustice plus larges. Par exemple, « pratiques injustes » détient des commentaires de la sorte : « Does not give you actual information you need for the presentations and memos. » (cas 318) “he is so busy with other priorities,that the students end up suffering in the end,with last minute Sunday classes, last minute tests [...] this is absolutely not fair for students” (cas 335) “Marks English papers and assignments MUCH harder than French.” (cas 230). Ainsi les pratiques injustes seraient souvent associées à une attention portée sur les méthodes d'évaluations, celles-ci étant souvent critiquées comme étant mal choisies, mal conçues ou non représentatives de la matière vue en classe. Il apparaît donc possible que la perception subjective des étudiants d'avoir vécu une injustice, comprenant le fait d'avoir à faire face à des attitudes ou des comportements voire des pratiques jugées arbitraires de la part des professeurs, soit un facteur explicatif de l'émission de commentaires essentiellement négatifs des étudiants, le code « injustice » étant associé au code « pire prof » (**Figure 3, Annexe B**). Également, une grande charge de travail par ailleurs très laborieuse serait explicitement associée à la difficulté de compréhension, de la part des étudiants, des attentes et des consignes générales émises en classe par le professeur concernant les multiples évaluations et examens (**Figure 3, Annexe B**). Pour poursuivre avec la distribution de fréquence des codes conceptuels fils (de niveau conceptuel moins élevé que les codes-mères), le code-fils « pratiques injustes » apparaît légèrement plus souvent que son

antithèse « pratiques justes » (**Tableau 10, Annexe B**). En ce sens, il serait plus normal pour les étudiants de dénoncer les pratiques professorales injustes que de surligner les pratiques justes, le sentiment d'avoir été traités injustement comportant possiblement une gamme de conséquences plus tangibles (**Tableau 10, Annexe B**). La maximisation des résultats et la minimisation des efforts émis par les étudiants, codés sous le code-fils « moindre effort », représente 12 % de l'échantillon. Paradoxalement, 10 % de l'échantillon a fait part d'une forme de « valorisation de l'apprentissage » alors qu'un faible 5,5 % de l'échantillon représente la « valorisation du succès scolaire » (**Tableau 10, Annexe B**). Afin de compléter cette analyse, nous prendrons maintenant en compte les codes-mères de niveau conceptuel plus élevé et englobant la somme de tous les codes-fils. Ainsi, les concepts qui ressortent le plus souvent des commentaires écrits sur RMP sont A) les traits de personnalité positifs des professeurs avant les traits de personnalité négatifs B) l'évocation de la présence de « meilleur prof » apparaissant environ 1,5 fois de plus que son antonyme « pire prof » (**Tableau 9, Annexe B**). C) la notion de Justice avant la notion d'Injustice D) le dogme académique de niveau 1 (valorisation du savoir) suivi du niveau 2 (valorisation des compétence et du savoir-faire) et en dernier lieu du niveau 3 (savoirs comme « moyens » pour atteindre une fin) (**Distribution de fréquences des codes, Annexe B**). En somme, une motivation à la fois intrinsèque, liée au savoir, et extrinsèque, liée aux résultats scolaires, est perceptible à travers l'analyse des codes. Néanmoins, il existerait une légère prédominance de commentaires de nature positive valorisant le savoir et le caractère exemplaire des professeurs.

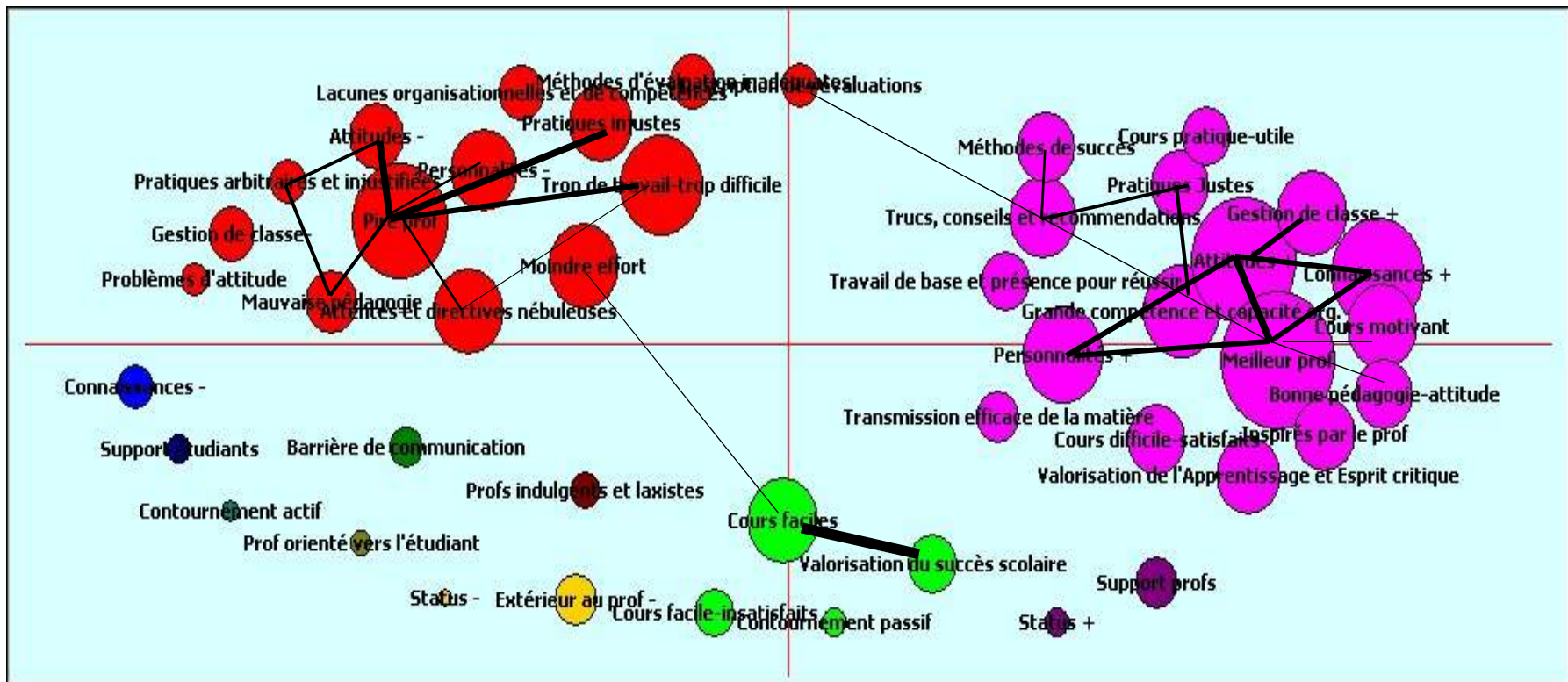
La carte conceptuelle

Les agglomérations sur cette carte représentent la répartition des codes entre eux alors que la grosseur de chacun des codes circulaires représente l'ampleur de leur présence au sein de l'échantillon. Nous nous attarderons uniquement sur les relations ayant peu ou pas été traitées préalablement afin d'éviter la répétition. D'abord, les codes ayant été soulevés le plus fréquemment sont, en rouge, « pire prof », « trop grande et/ou difficile charge de travail », « pratiques injustes » et « moindre effort » de la part des étudiants. En outre, le

lien entre « trop de travail, trop difficile » et « attentes et directives nébuleuses » laisse entendre que ce n'est pas la quantité ou la difficulté inhérente aux travaux scolaires qui est en soi problématique mais bien le sentiment d'incompréhension associé à l'absence d'instructions claires et accessibles accompagnant ces examens, travaux et devoirs. De plus, le lien étroit entre « pire prof », « attentes et directives nébuleuses » et « trop de travail, trop difficile », trois codes ayant une fréquence élevée, démontre que ce qui fait un mauvais professeur est l'absence de balises claires et une charge de travail jugée trop élevée pour le niveau d'étude. Ces deux facteurs ont également une influence mutuelle. Enfin, il existe un lien fort entre « cours faciles » et « valorisation du succès scolaire » en verts, preuve tangible d'une instrumentalisation des études particulièrement pour les cours peu demandant intellectuellement.

Figure 4 Carte conceptuelle des codes

Agglomération : Coefficient de Jaccard à l'intérieur des cas



Concernant les codes orphelins, présents sous plusieurs couleurs en bas de la carte, on remarque que les stratégies de contournement, que nous avons définies dans le cadre théorique de cette thèse, visibles par les sous-codes « contournement actif » et « contournement passif », semblent très peu présentes dans l'analyse des commentaires en ligne, ceux-ci représentés par de très petits points sur la carte. Cet état de fait peut s'expliquer, notamment, en raison de la difficulté d'opérationnaliser ces deux concepts lors de l'étape de codage des commentaires. Effectivement, nous avons décidé de ne rien « supposer » des commentaires issus de RMP, mais plutôt de saisir, si, par eux-mêmes, les commentaires attestent directement que « pour réussir » ou « pour s'intégrer » au milieu universitaire il faut éviter, modifier ou s'adapter à certaines règles. Ces messages étant pour la plupart implicites une faible proportion de « stratégies de réussites » apparaissent sur la carte. À noter toutefois que la « description des évaluations » qui constitue en soi une forme normative de tentative d'optimisation des études, si fusionnée aux codes stratégies de contournement passifs et actifs détiendrait une force de représentation bien plus grande. Ceci constitue donc une limite de cette étude, cette notion devant être mieux opérationnalisée dans les études à venir. Également, cette étude serait plus empiriquement complète si nous avions pu avoir accès à l'orientation de chacune des corrélations, réalité difficile à démasquer en analysant le contenu des commentaires du site RMP. En dernier lieu, le code « connaissances négatives », propre à l'attestation du manque de connaissances ou de maîtrise du sujet du cours, et le code « statut négatif », faisant référence à la mauvaise réputation d'un professeur, est du même côté de l'axe que les codes rouges liés aux pratiques injustes mais se distancient géographiquement de leur agglomération. Pourquoi ? Une des hypothèses avancées soulève la notion de justice comme compétence de Boltanski. Puisque la notion de justice et d'injustice ne peuvent être isolées de la notion d'intentionnalité de l'acteur, nous soutenons l'hypothèse que les étudiants voient les attitudes, la personnalité et la pédagogie des professeurs comme relevant du contrôle des professeurs alors que le degré d'expertise et la réputation de ceux-ci seraient vus comme des éléments externes et par là hors de leur contrôle. Il serait ainsi plus facile, pour les étudiants, de classer une expérience comme étant injuste lorsque celle-ci relève de l'intention du professeur à leur égard, plutôt que le seul fruit du hasard.

Pour terminer, nous réitérerons les grands résultats de ce chapitre. D'abord, les tableaux statistiques révèlent que l'évaluation des étudiants sur RMP concernant les 5 critères formels du

site se fait généralement dans les valeurs hautes que dans les valeurs basses témoignant par-là de l'appréciation des étudiants vis-à-vis l'enseignement universitaire leur étant offert. Ensuite, il n'existe aucune différence significative entre les deux facultés à l'étude, soit administration et sciences sociales, en ce qui concerne les évaluations numériques inscrites sur RMP par les étudiants. Aussi, il n'existerait pas de biais de genre au sein de l'échantillon concernant le sexe du professeur, si ce n'est que pour le critère « *hotness* », démontrant lui une différence significative entre les professeurs hommes et femmes ayant été évalués. Le critère « *hotness* », tout sexe confondu, serait lui associé à la performativité professorale puisque directement corrélé aux critères formels du site (*Easiness, Helpfulness, Clarity, Interest*). L'usage du manuel scolaire par les étudiants serait lui associé à leur intérêt pour le cours, à l'aide apporté par le professeur et la clarté du cours. L'implication des étudiants dans leurs études ainsi que leur motivation pour l'apprentissage dépend donc largement de l'implication personnelle des professeurs et de leur attitude à l'égard des étudiants. Le niveau d'intérêt et de clarté du cours serait lui directement associé à la valorisation de l'apprentissage de la part des étudiants et à la charge de travail du cours jugée juste ou non. Les dendrogrammes et la carte conceptuelle révèlent, quant à eux, que les meilleurs professeurs sont associés à la notion de justice, aux attitudes et personnalité positive des professeurs, à un haut niveau d'intérêt pour le cours à un vif investissement des étudiants dans leurs études notamment par l'importance attribuée à la lecture du manuel scolaire (**Figure 1 et 3 plus haut et Tableau 4**). Dans un autre ordre d'idées, la notion d'injustice et d'agissements injustifiés, d'attitudes et de personnalités négatives caractérisent les « mauvais professeurs ». Ainsi, la valorisation des connaissances, la motivation et l'engagement intellectuel des étudiants ne seraient pas exclusives au domaine du savoir, ceux-ci étant aussi liés à la personnalité engageantes, aux attitudes, à la pédagogie positive et à la justice exprimée par les professeurs (et tangible, notamment, par la charge de travail et la difficulté « raisonnable » des travaux et examens).

Chapitre 6 : Analyse des données qualitatives

Focus group et entretiens

Description de l'échantillon

Nous avons distribué systématiquement un court questionnaire sociodémographique à tous les dix participants du focus group et des entretiens (**Annexe B, p.138-139**). L'échantillon est constitué de quatre hommes et six femmes âgés entre 19 et 24 ans dont la majorité détient entre 19 et 20 ans. Ils sont répartis également entre l'École de gestion Telfer et la Faculté des sciences sociales de l'université d'Ottawa. Sept ont vécu leur vie en banlieue alors que le reste dit avoir vécu au centre-ville, en périphérie et en campagne. En ce qui concerne les frais de scolarité, dans quatre cas les parents les défraient, deux paient leurs frais par eux-mêmes alors que le reste se répartissent le prix avec leurs parents. Six étudiants vivent présentement sous le même toit que leur famille, deux résident en colocation avec des amis et le reste réside seul. Sept étudiants déclarent une motivation moyenne à étudier, deux une motivation très élevée à extrêmement élevée et un seul dit être peu motivé. Finalement, en ce qui concerne le degré de pression parental relatif à leur performance scolaire, sept sur dix affirment sentir une grande à très grande pression de la part de leurs parents alors que seulement deux disent ressentir une faible pression parentale. L'analyse thématique de contenu du *Focus group* et des entretiens a permis de soulever cinq réalités communes caractérisant, de près ou de loin, les répondants de notre échantillon : le sentiment d'obligation de débiter des études universitaires, l'expérience d'une rupture, directe ou indirecte, avec leur ville ou pays d'origine, la gestion des aspects de leur vie, le sentiment d'appartenance la plupart du temps faible à la communauté étudiante, sauf pour les hommes de l'échantillon, et la prévalence de la dimension scolaire dans la vie des étudiants⁵. Ces éléments seront développés dans les prochains paragraphes.

⁵ Voir Annexe B, p.4 pour la description exhaustive des participants à l'étude

Contraintes sociales et paradoxes au sein du milieu universitaire contemporain

Afin d'être apte à comprendre en profondeur les mécanismes sociaux et les dynamiques sous-jacent au phénomène universitaire et de l'utilisation du site RMP, il est nécessaire de mettre en lumière les contraintes sociales, souvent invisibles, lesquelles ont une incidence directe sur la forme et la direction de la motivation scolaire des étudiants de même que les paradoxes ou les incongruités apparentes caractérisant la dynamique entre les étudiants et leurs études.

L'Université : lieu de passage « obligé » et rencontres amicales préméditées

Un des éléments centraux au système de justification des participants à entreprendre des études universitaires relève du fait que cette trajectoire est considérée à la fois « normale, naturelle et nécessaire »⁶ (Joy, 2010), résultat d'un chemin normalisé socialement construit. Cette idéologie dominante prendrait une orientation prescriptive au sein des consciences collectives, l'entrée aux études universitaires étant vu comme une obligation plutôt qu'un atout ou une prérogative. Ainsi, cette représentation sociale de l'université comme « passage obligé » à laquelle tous les participants adhèrent serait le fruit de contraintes sociales internalisées et invisibles :

[...] I didn't have a choice, it was never like... it was never an option. I am very scared of my parents so (laugh) [...] Also I think the school I went to had an influence, it was like, it wasn't like a think, everyone went to post-secondary, no one didn't, it was just... it was an unspoken bond, but it's not a buy it's a privilege to go to school so it was an unspoken next step. (Mana, *Focus group*)

A little bit of me wanting of course (smiling), a little bit of my family, a little bit of society and social rules and what not. So I felt that I knew that I had to go to university. So I am here because I have to be here and because I want to be here. (Alexa, Entretien)

Le choix des participants de poursuivre leurs études à un niveau plus élevé relèverait donc davantage d'un choix inconscient et automatique, synonyme d'habitudes sociales que d'une réflexion, à proprement parler. En ce sens, le mouvement de massification scolaire entrepris avant la 2^e Guerre mondiale au Canada et aux États-Unis aurait graduellement contribué à altérer

⁶ Le terme « normal, naturel et nécessaire » est utilisé par Mélanie Joy (2010) afin de caractériser une norme et/ou une habitude sociale fortement ancrée dans l'imaginaire social des individus et ainsi soumise à la naturalisation. Cette construction sociale n'est pas seulement comprise comme étant la « réalité », elle est aussi perçue comme une réalité a) généralisée et généralisable b) existant depuis toujours et donc « bonne en soi » et d) devant être maintenue et perpétuée socialement. Bien qu'elle fasse référence à l'idéologie carniste (loin d'être le sujet de cette thèse) nous croyons que son explication et les termes qu'elle utilise s'appliquent également à la « nécessité » de poursuivre des études universitaires.

le narratif des étudiants lesquels verraient la haute éducation davantage comme une obligation sociale qu'un privilège. Notons, toutefois que malgré cette massification du système d'éducation universitaire, l'existence d'un biais de classe demeure. Cette normalisation sociale des études universitaires implique aussi une pression parentale et des attentes sociales, sources possibles d'anxiété. À cet égard, certains des participants ayant immigré au Canada ont pointé du doigt, de manière implicite et explicite, l'influence du bagage et de l'histoire familiale sur leur choix de vie, leur famille imposant sur eux valeurs, attitudes et prescriptions sociales. G du *Focus group* met l'accent sur la stigmatisation sociale ressentie lorsque quelqu'un déroge de la trajectoire normale dans une société où le succès est une culture et où l'accomplissement personnelle est une prérogative. HN (*Focus group*) met elle l'accent sur l'importance de la reconstruction patrimoniale à travers l'éducation, ses parents étant réfugiés, alors que Zafia (Entretien) mentionne l'importance d'entreprendre de hautes études pour des raisons philanthropiques et que Félix cite, lui, l'importance de la reconnaissance sociale et du bien-être économique. Ainsi, selon les dires des étudiants de notre échantillon, la motivation à poursuivre des études supérieures se situe à un niveau interne, par la pression des normes et des prescriptions sociales, et à un niveau externe par l'importance attribuée au succès académique, à l'obtention d'un emploi et/ou à la reconnaissance sociale.

Ce serait dans ce contexte de massification scolaire et de déracinements géographiques⁷, familiaux et sociaux profonds que les participants ont décidé de s'investir à fond afin de gérer stratégiquement leurs études et les éléments présents en périphérie : loisirs, amitiés, famille, santé. Par exemple, plusieurs étudiants ont affirmé mettre en place des stratégies face aux contraintes concernant l'incompatibilité de leurs horaires avec ceux de leurs amis et les possibilités limitées de rencontrer et d'entretenir des amitiés à l'extérieur des heures de cours. Ces stratégies leur permettent de mieux répondre aux attentes universitaires. Par conséquent, ceci

⁷ Quatre répondants dont G de Tokyo, T de l'Inde, Zafia du Liban, HN dont la famille a immigré du Viêt Nam, auraient immigré au Canada pour leurs études et 2 participants auraient vécu une scission avec leur famille et/ou ville d'origine, dont Kale de Toronto, et Mana de Calgary, pour un total de six participants. Les quatre autres participants vivent eux dans la même ville que leur famille à défaut de n'avoir mentionné de « séparation ». Les étudiants internationaux sont en surreprésentation au sein de notre échantillon comparativement à l'objectif de 20% établi par l'université d'Ottawa.

favorise l'émergence d'un sentiment de contrôle interne et d'un certain bien-être psychologique. Certains répondants affirment ainsi concilier études et vie sociale :

(i)t's harder for me to see the ones who are not in my program because they are not around in the same building. So when I see them it's like in the prayer room, when we go pray, or like events at school. But like, I really don't have any hang out time with them it's like almost impossible with the school schedule we have. And sometimes my free times aren't convenient with their free time. Then we would be like ok, we would go to the library to sit there and study because we are technically hanging out but still are doing our work. That way you can at least study and hang out... (S, *Focus group*)

D'autres affirment implicitement éprouver un sentiment d'insécurité et de malaise au sein du contexte universitaire. Effectivement le campus universitaire serait décrit, par environ la moitié de l'échantillon comme un lieu de passage davantage qu'un lieu de résidence et de socialisation: "I go to my class, I finish what I have to do, then I am out of there! " (Alexa, entretien). Qui plus est, certains répondants, ayant ouvertement déclaré leur faible sentiment d'engagement et d'appartenance à l'université, auraient signifié leur désintérêt face au fait de créer et d'entretenir des amitiés :

My friends are mostly in Carleton so I am not actually very involved in university life at UOttawa.[...] I made lots of friends in the past 3 years, but most of them have been classmates, friends in terms of like...school. So, you know how you start in psychology, general, very big with lots of students, and every year it's getting smaller and smaller... [...] In terms of staying in touch, we text, we talk but I am pretty sure, it's bad to say, but after undergrad if I don't see them it's probably done. (Alexa, entretien)

En raison de la superficialité des relations développées et de la possibilité de maintenir la communication avec des "anciens" amis, souvent même géographiquement éloignés: "I can see them outside of school any time I want." (Alexa, entretien), il serait facultatif, pour au moins la moitié de l'échantillon, de faire un effort afin de s'intégrer socialement à l'université. Une autre part de l'échantillon, sans ouvertement rejeter cette possibilité, stipule que leur possibilité de s'intégrer socialement à leur milieu est limitée en raison de facteurs externes tels que le maintien d'un emploi et le temps attribué aux études, lesquels monopolisent l'essentiel de leur temps :

I am a Coop student working: one semester you work, one semester you go back to school. So you kinda lose the touch with friends... I tried to Manage my friends like from school and work at the same time,like trying to get to know more of them and trying to see them but it's very hard and people going to school are all very busy with school and your schedule don't match and when you are back to school you can't match your schedule with your work friends because you are all too busy. (T, *Focus group*)

Malgré cette représentation négative de la vie sociale à l'université, la moitié des répondants dont G, Charly, Felix, Kale et Zafia, affirme ressentir un sentiment d'appartenance considérable

ainsi qu'un grand engagement social et communautaire dans leurs cours, clubs et associations étudiantes :

I constantly meet new people I feel that's its really nice. Sometimes you're in a friend group and you think you're gonna like, last, but it doesn't happen like that because next semester you have this new class, new group assignments , you meet new people and those people will introduce you to new people. So it's this constant circle of meeting new people. (Zafia, Entretien)

On constate ainsi l'existence et l'importance que revêtent les relations amicales pour certains ainsi qu'un sentiment d'appréhension chez d'autres concernant la possibilité de créer ou maintenir de nouvelles connaissances. Ces éléments issus du narratif des répondants nous permet d'avancer que la dimension scolaire serait centrale à la vie des étudiants. Effectivement, leur quotidien (travail, vie sociale et familiale) serait construit en périphérie, et souvent même en fonction des périodes de hautes et basses activités scolaires, d'études et de repos. L'importance des études est par ailleurs soulevée lorsque les répondants affirment sentir des prescriptions sociales de la part de la société mais aussi de leur famille et amis :

I didn't have a choice, it was never like...it was never an option. I am very scared of my parents so... (Mana, *Focus group*)

En somme, on constate que les études universitaires apparaissent comme une prescription sociale une forme de normalité contraignante nécessaire à suivre afin de se voir et d'être vu comme un individu accompli. Par conséquent, afin de traverser leurs études universitaires, les étudiants de l'échantillon mobilisent de fortes capacités d'adaptation, de gestion et d'organisation.

Environnement de performance, formalité et conformisme

C'est conjointement à cette conception calculatrice de la gestion des temps d'étude et des amitiés et à travers la perception selon laquelle les études universitaires sont un « passage obligé », que s'inscrit l'amertume ou la rage dénonciatrice d'une grande partie des répondants. Les étudiants, effectivement, dénonceraient l'aspect formaliste de l'université, ou plus spécifiquement sa structure formelle, bureaucratique et impersonnelle. Le milieu universitaire détient plusieurs caractéristiques formelles dont le fonctionnement unidirectionnel de l'enseignement⁸, une

⁸ Unidirectionnel dans le sens où le professeur est celui qui prodigue le savoir unilatéralement, alors que les étudiants, sont assis, assimilent l'information et répondent aux interactions initiées par le professeur. Cette dynamique se transpose également à travers la disposition physique des lieux : bureaux des étudiants orientés vers le

rigidité créative imposée aux étudiants par le biais de directives et règlements encadrant les interactions sociales en classe et surtout par l'obligation de réaliser des travaux et examens répondant aux critères prédéterminés par le professeur ceux-ci ayant une incidence directe leur moyenne générale⁹ et de leur bulletin universitaire. Ces éléments conjointement à l'impersonnalité du processus de choix de cours, aujourd'hui totalement informatisé¹⁰, aurait comme conséquence, dépendamment des répondants, l'augmentation du stress et de l'anxiété de performance, une forme d'apathie sociale et de désengagement ou d'une motivation grandement instrumentalisée. En effet, concernant le stress de performance, les étudiants ont attesté ressentir le besoin de performer ou de prouver leur potentiel au monde et/ou à eux-mêmes. Selon l'interprétation que nous en faisons, la structure et le fonctionnement de l'université consistant à évaluer puis à inscrire, par le biais d'une note, la performance de chaque étudiant, non seulement est une source de stress considérable pour les étudiants (et les professeurs) mais en plus elle renvoie à une vision rigide de l'apprentissage, les évaluations représentant une vision cumulative et figée des performances humaines plutôt qu'un cheminement personnel itératif et individualisé. Plusieurs éléments du fonctionnement systémique de l'université semblent, par ailleurs, exacerber, plutôt qu'amoindrir, la pression subjectivement ressentie par les étudiants. Cette pression comprend l'étude, la préparation aux examens et le maintien « de la face » lorsque les étudiants sont appelés à participer en classe. Zafia, ici, précise une expérience en classe qui, encore aujourd'hui, renforce sa perception négative de l'université, perception partagée par plusieurs autres répondants :

It was annoying cause I had to constantly repeat my question in class, so everyone started looking you know, it was awkward so I was like "it's ok never mind I don't want to know". [...] They **don't motivate you to talk**, cause **no one talks, no one raises their** hand so it just feels weird when you do it... (Zafia, Entretien)

On constate, par la nature des discours des participants que la structure formelle de l'université, laissant peu de place à l'expression de soi et caractérisée par l'évaluation constante des acquis étudiants, constituerait, comme le souligne Boltanski, une contrainte sociale pour les étudiants, qui, face à celle-ci, semblent réagir généralement soit par une réaction physiologique de stress, dotés d'une attitude combative ou, au contraire, par l'expression d'un sentiment d'apathie et de

professeur souvent dans des classes fermées de 30 à 150 étudiants. Ce fonctionnement caractérise les études de premiers cycles où la taille des classes interdit la tenue de séminaire. Elle est la réalité de tous les étudiants de notre échantillon.

⁹ La moyenne est déterminante pour l'entrée dans certains programmes scolaires contingentés tels que droit et psychologie etc. et pour la valeur du diplôme sur le marché de l'emploi.

¹⁰ Un aspect mercantile caractérise par ailleurs cette fonction. L'option « Ajouter au chariot » est ce qui apparaît lors de la sélection d'un cours optionnel est visible par l'icône d'un chariot (Rabaska à partir de Uottawa.ca)

désinvolture. Cette attitude à priori désintéressée cacherait en réalité une certaine frustration de la part des étudiants, plusieurs d'entre eux exprimant notamment leur mécontentement face à la restriction de leur possibilité d'expression personnelle et au conformisme rigide intériorisé :

Going to class...well sinically I think it's a forced habit from high school and elementary school, just being **drilled into your mind** that a certain time a day, and a certain time a week you are going to be with a teacher. We are totally **acclimatize**, we are like **sheep** being herded to class... () If I look at it in a very positive way, it would be hoping to better ourselves and like you can learn everything from textbook and from lectures slides, and I don't say the things you need to learn to past the course, I am referring to your **way of thinking** and your **attitude towards life**. (Kale, Entretien)

Nous vous introduirons, dans les prochaines lignes, au paradoxe moderne de l'éducation.

Société de la connaissance et dévaluation du savoir

Comme nous l'avons précédemment expliqué dans la revue de littérature de cette thèse, l'économie d'aujourd'hui, selon plusieurs penseurs en sciences sociales, se caractérise par la centralité du savoir, des connaissances et de l'innovation dans les nombreux domaines de l'activité humaine (Fritz Machlup 1962 et Nora et Minc 1978). Le savoir et la connaissance sont plus qu'un des plus grands capital sociaux du monde contemporain, ils forment le fonctionnement même de la société. Le modèle de la Triple Hélice conceptualisé en sciences sociales explique d'ailleurs très bien l'interdépendance entre l'université, le gouvernement et les entreprises privées en quête d'innovation. L'analyse du site RMP nous révèle, par le biais des codes conceptuels que nous avons créés, que la valorisation du savoir par et pour lui-même (Dogme niveau 1) est la plus haute suivie de près par l'acquisition de compétences et la quête d'expériences (Dogme niveau 2) puis, enfin la quête de connaissances comme « moyens » pour atteindre une fin (Dogme niveau 3). Cette attitude face au savoir serait malléable à travers le temps, pouvant fluctuer, se renforcer ou s'amoindrir à travers le vécu, les choix et les perceptions des étudiants. Zafia, en guise d'exemple, a entrepris ses études avec un fort désir d'apprentissage, qui en raison d'une socialisation graduelle par ses pairs, en vint à diminuer, ou du moins à être surpassé par une préoccupation plus grande : sa performance scolaire. Ainsi bien que l'univers social et économique plus large est centré sur la création, l'échange et l'acquisition de savoir, plusieurs étudiants, dans leurs études universitaires, ont une attirance variable pour

celle-ci, l'université étant pourtant, du moins théoriquement, le lieu par excellence de la production et la valorisation de la connaissance.

Expérience des étudiants en classe

Maintenant que nous comprenons les dynamiques entourant le phénomène RMP, il est désormais nécessaire d'analyser les réalités de l'intérieur soit de la perspective des étudiants, au sein des murs universitaires. Cette analyse fournira des indices quant aux éléments d'intérêts recherchés par les étudiants sur RMP, nous fournissant, par la même occasion un avant-goût des raisons poussant les étudiants à consulter et publier sur RMP.

Expérience d'apprentissage déterminée par le professeur

Selon les expériences vécues et relatées par nos 10 répondants, la rétention et l'appropriation du savoir seraient corrélées au degré d'appréciation générale du professeur ou de la professeure. L'expérience d'apprentissage serait donc déterminée par les qualités personnelles des professeurs davantage que par le contenu du cours :

I found that hard to do that because to choose the right prof and then finding it to match within your schedule was ridiculous so I decided to just go ahead with the course that fit and I assumed I would just do well regardless of the prof. But then 1st year passed and I realized it isn't the case, because I had **friends** who had a different prof and they found the content much more bearable. So I ended up going on it summer of 2nd year and I choose courses based on the prof not based on the content and that was better. So I use it now a lot to see which course I will take that semester or the next semester or even online if I want to avoid a prof. Because I think now that it's dependent on the prof. (Alexa, Entretien)

Dans le même ordre d'idées, la passion pour le sujet et le dynamisme avec lequel l'enseignant transmet sa matière seraient des éléments clefs, qui, selon les répondants, influencent positivement les étudiants à vouloir apprendre, s'informer par eux-mêmes et ultimement retenir les acquis :

Because I think a prof can make a subject come to life. I am in political science and I hate political science, I hate it, and if they can make me care about political science, I will take it, because profs have the power to motivate you and stir you in a different direction. (Mana, *Focus group*)

Ceci constitue un apport intéressant, s'opposant à la vision statique de la connaissance et du savoir qu'entretiennent certains psychologues et sociologues, dont Nisbet (1971), Nixon et

Scullion (2011), Davison et Price (2009) et Felton et al. (2008). Ceux-ci effectivement décrivent le fait que les étudiants, plus qu'autrefois, entretiennent généralement une motivation à caractère extrinsèque puisque motivés exclusivement par le « divertissement » offert par un cours et les notes qu'ils recevront par la suite. Bien que l'on consent que le savoir varie dans sa nature, de façon tendancielle à travers le cadre historique et social, il demeure que le savoir, du moins selon ce que nous ont appris nos participants, est et restera mobile et malléable s'altérant en fonction des expériences personnelles, des perceptions et des narratifs de chaque étudiants, comme nous le rappelle Boltanski. Par ailleurs, il apparaît que la motivation intrinsèque oriente les étudiants dans leurs objectifs scolaires à long terme alors que la motivation extrinsèque pousserait elle, au quotidien, les étudiants à vouloir « réussir » à travers le maintien d'une bonne moyenne :

The end result, to be accomplished, is what I truly want for myself. But the process of going there I use extrinsic motivation because it's too far, I use it like oh everyone is studying so I need to study, or not to disappoint my parents so that's the biggest one (Alexa, Entretien)

Il ne sera point question, toutefois, de rejeter du revers de la main les influences structurelles agissant, indirectement, à altérer le type de motivations des étudiants à utiliser RMP. Au contraire, nous désirons comprendre la dynamique entre le niveau micro constitué du bagage génétique et social des étudiants et de la force d'influence du professeur, facilitateur de leur acquisition.

En somme, il apparaît que la personnalité du professeur et la manière dont celui-ci réussit à motiver les étudiants à apprendre et s'engager, de tout leur être, en la matière est le facteur principal de l'apprentissage des étudiants, et ce davantage que le contenu du cours. La nature de la motivation des étudiants, selon l'analyse minutieuse des verbatim semble varier non seulement d'un participant à l'autre, mais aussi en fonction du cours suivi ; les étudiants variant leur attitude face au savoir en fonction des professeurs auxquels ils font référence dans leurs discours.

Quand les professeurs font état de supports pédagogiques

Un certain paradoxe s'inscrit toutefois au sein du discours des étudiants. Effectivement, bien que la passion et les caractéristiques personnelles des professeurs soient présentées comme des facettes désirables associées à un « bon professeur », ces mêmes participants valorisent parfois

davantage les supports pédagogiques que les professeurs eux-mêmes. Ces supports peuvent parfois prendre la forme de lectures obligatoires, d'exercices ou de projets scolaires et seraient utilisés comme une alternative, partielle ou totale, à l'écoute active du professeur en classe. Pour d'autres, le professeur prendrait simplement la forme d'un « boni » aux supports pédagogiques. Dans les faits, toutefois, ce sont ces supports pédagogiques qui jouent le rôle de soutien académique, et non l'inverse. Cette notion de professeur jouant le rôle de support à l'enseignement fut exposée, lors des entretiens, avec un marasme prononcé et une certaine langueur dans la voix, plusieurs d'entre eux semblant par ailleurs avoir perdu confiance dans les institutions d'éducation, se résignant par le fait même à accomplir le strict minimum. Leur conception de l'enseignement est construit autour de l'image d'un professeur lisant les diaporamas au mur, ou ses notes de cours, d'un ton de voix monocorde et soporifique devant l'estrade d'une classe remplie d'étudiants indolents. Effectivement, bien que ce ne soit pas le cas de tous les répondants, 6 participants, soit un peu plus de la moitié, semblent suivre des cours principalement pour l'information « utile » y étant présentée, notamment le contenu des examens, les types de questions et les modalités d'évaluation. Ainsi, on constate que la motivation d'assister à un cours relève souvent d'une motivation extrinsèque visible notamment lorsque les étudiants affirment que les cours complètent leurs lectures ou que l'assistance au cours est primordiale principalement en raison de l'obtention d'informations qui apparaîtront, subséquemment dans les examens :

I just go to class to listen cause there's some things that I pick up on that might get mentioned in the midterm, a quiz or a final, so it's a good thing I went to class, you know. [...] I go to class to understand further what I am reading in my book [...] sometimes I don't go to class because I don't find it is as beneficial as I do with my book cause I feel the book elaborates more, talks more. (Zafia, Entretien)

And I do go to class, but I spend most the time just listening to them. Because most of the time they read what they have on the Power Point or read exactly what they have in the textbooks so it's not much about the way they are teaching but the way they are testing you » (HN, *Focus group*)

D'autres répondants, dont Kale, avancent que les étudiants se présentent au cours par simple habitude et par obligation dans une certaine mesure davantage que pour des raisons intrinsèques telles que l'acquisition de nouvelles connaissances:

I think it's a forced habit from high school and elementary school, just being drilled into your mind that a certain time a day, and a certain time a week you are going to be with a teacher. (Kale, Entretien)

En somme, malgré que les répondants émettent des propos dithyrambiques à l'égard des professeurs qu'ils jugent intéressants, ceux-ci ayant le pouvoir d'allumer chez eux une étincelle d'intérêt, ils sont aussi perçus, surtout chez les étudiants dits « autodidactes », comme un support pédagogique avant un transmetteur de savoirs. Ces deux visions, nous le répétons, à première vue antagonistes, vivent en réalité côte à côte exacerbées ou amoindries en fonction des expériences scolaires des étudiants et de leur perception sociale.

Positionnement des étudiants face aux commentaires émis sur RMP

Il sera question, en premier lieu, de présenter le positionnement des étudiants face au contenu du site RMP puis de présenter le processus de pensée des étudiants face aux commentaires des autres étudiants publiant sur RMP. Nous constaterons, d'une part, que les étudiants perçoivent les autres étudiants comme trop exigeant face à leurs professeurs et, d'autre part, que les étudiants analysent les commentaires sur RMP de manière rationnelle et systématique.

Analyse systématique et recherche des tendances générales sur RMP

L'une des dimensions de notre question de recherche consiste à comprendre et faire sens de la manière dont se construit une crédibilité autour de RMP. À cet égard, on remarque que les répondants ont exprimé qu'ils procéderaient de manière structurée et systématique afin de retirer l'information nécessaire à une évaluation globale des professeurs. Ils auraient aussi, pour la plupart, favorisé un regard holistique, recherchant les tendances générales se présentant à travers les nombreux commentaires présents sous chaque professeur. Bien que le nombre de commentaires lu avant de porter un jugement est variable nombreux étaient les participants stipulant « the more the better ». Aussi, alors que certains se limitaient aux deux premières pages d'évaluation professorale, d'autres disaient descendre jusqu'aux commentaires émis il y a de cela 5 ans, visibles par l'année apparaissant sous chaque commentaire. L'aspect prédominant demeure toutefois que les répondants justifient leur lecture du plus grand nombre de commentaires par l'argument selon lequel ils atteindront ainsi inéluctablement une plus grande représentativité et validité. La notion d'objectivité prend donc une importante part de leur

argumentaire, ceux-ci mettant l'accent sur la nécessité de continuellement entretenir un regard critique et une attitude de remise en question. Cette aptitude à « balancer leur jugement », selon une des répondantes, se renforcerait à l'usage : une certaine expertise se développant à travers le temps. Cette aptitude à la critique est admise, par la majorité, comme étant nécessaire à l'évaluation juste des professeurs; les commentaires présents sur ce site étant aussi dénoncés comme étant simplement le reflet des capacités performatives, perceptions et interprétations personnelles de chaque étudiant. D'autres facteurs ont par ailleurs été mentionnés comme devant être minutieusement pris en compte et analysés. Ceux-ci comprennent l'année de publication, la lecture des bons et mauvais commentaires de même que le numéro de page sur lequel apparaissent le commentaire, la cote du cours, le type de cours (obligatoire ou optionnel, théorique ou non), le nombre total de commentaires (en lien avec la représentativité numérique) et la rigidité intemporelle des commentaires (malgré le potentiel de changement des professeurs).

Le «je» et l'altérité; un double discours

On rencontre une certaine dualisation au sein du discours des répondants. D'un côté, ceux-ci se dépeignent comme des êtres sensibles, modérés et rationnels, d'un autre côté, ils conceptualisent les autres étudiants, notamment ceux inscrivant des commentaires sur le site, comme étant contestataires et intempérants, sujets à des dérives émotives. Pourtant, et là est le paradoxe, le «je» se base sur ces commentaires, tant décriés, afin de se forger un jugement sur le professeur en question. Il est tout aussi étonnant de constater que les commentaires minoritaires, contrairement aux commentaires faisant partie de la tendance générale, sont traités comme des parias, ils seraient, par-là, laissés pour compte, discrédités et rejetés de l'analyse globale des commentaires. Ces commentaires, selon plusieurs répondants, seraient émis par des professeurs pirates identitaires, ou tout simplement par des étudiants frustrés ou insatisfaits. Or, ces commentaires « parias », très positifs ou au contraire très négatifs, sont, de la même façon que les autres commentaires, émis de manière partielle puisque le reflet non pas de la réalité, mais de la perception de celle-ci. Dans un autre ordre d'idées, les répondants semblent vouloir se distancier des actes de *bashing* et d'incivilité discursive, ceux-ci affirmant être modérés et respectueux contrairement aux « autres » émettant de simples opinions en réaction aux notes reçues en classe, ou en raison du fait que leur statut de « bon » ou de « mauvais » étudiants ne

représente pas le vécu de la majorité. En somme, le « je » sujet serait perçu comme analytique et objectif alors que l'altérité serait perçue comme détenant une opinion souvent invalide, biaisée par l'émotivité ou orientée par un désir de « ranting » ou de culpabilisation d'autrui « because it's the only way they can ».

Pourquoi utiliser Ratemyprofessor?

La question de la motivation des étudiants à consulter et commenter sur RMP constitue la pierre angulaire de cette thèse. Dans les pages suivantes, nous tenterons d'en comprendre les grandes lignes à partir de l'argumentaire mobilisé par nos dix répondants. Plus concrètement, nous avons répertorié cinq grands schèmes explicatifs mobilisés par les étudiants dont : a) pallier au manque de connaissance des professeurs b) la réussite, c) le besoin de se rassurer, d) la prévision et la préparation stratégique aux études et e) le contrôle des sentiments d'incertitude par l'adaptation. Ces cinq argumentaires largement mobilisés laissent entrevoir un phénomène plus grand soit celui du désir d'optimisation de la trajectoire académique par le biais du contrôle de l'expérience scolaire. Débutons en présentant ces quatre justifications.

Pallier au manque de connaissance des professeurs

La taille de l'université, bassin de 42 000 étudiants et des centaines de professeurs, exacerberait la difficulté associée à la communication en face à face qui par la même occasion affaiblit la cohésion sociale engendrant ainsi un repli sur soi grandissant. Cet état de distance psychologique qu'entretiennent les étudiants, les uns envers les autres, affecterait aussi la relation étudiants-professeurs. Cette relation est souvent diffuse voire absente dans les départements, les étudiants ne connaissant que très rarement les professeurs présents dans leur programme d'étude. Pourtant, selon la majorité des répondants de l'échantillon, la connaissance des professeurs est essentielle afin d'avoir un avant-goût de la personnalité du professeur et de connaître le type d'attentes académiques et sociales qu'aura chacun des professeurs envers eux. Cette nécessité fonctionnelle de « connaître » les professeurs avant de s'engager dans leur classe, encore une fois selon les dires des répondants, prendrait une plus grande importance dans les premières années d'étude

soit lorsque les étudiants n'ont aucune connaissance des professeurs et où l'incertitude et l'anxiété concernant le mode de fonctionnement des classes et des évaluations académiques est à son plus haut point.

La réussite

La réussite est un concept transcendant à l'argumentaire des répondants apparaissant autant de manières explicites qu'implicites au sein de leurs discours. Dans une société qui juge ses citoyens par le statut associé à l'emploi, la valeur d'un individu étant déterminée par sa place et sa contribution au système économique, il est peu surprenant que cette notion vienne encadrer l'expérience personnelle des étudiants. Il devient ainsi crucial, dans ce contexte, d'analyser les divers sens que revêt ce terme, celui-ci ayant été souvent galvaudé. Le concept de réussite fait référence, dans son sens premier, à une haute performance académique ou à l'obtention d'une note de passage, dépendamment des attentes personnelles de chaque étudiant. Bien que ces deux visions, aux premiers abords, ne se distinguent que par une note ou au degré d'implication académique, en réalité ces deux perspectives partagent un point commun ; une motivation à caractère extrinsèque. Ceci n'est guère surprenant puisque la réussite est une réalité inhérente au système d'éducation, celle-ci étant par ailleurs le reflet de l'univers social dans lequel nous vivons et des valeurs de performance, de compétition et de hiérarchisation. Au sein de notre échantillon, la notion de réussite renvoie, plus particulièrement, à l'idée selon laquelle il est nécessaire voire essentiel de minimiser, ou du moins de contrôler, l'anxiété générée par des sources internes et externes telles que la pression sociale et parentale, le poids des frais de scolarité, la normalisation de la diplomation et de l'acquisition d'un emploi ainsi que l'accomplissement de soi et le développement personnel.

Effectivement, pour certains, les études universitaires seraient entamées dans l'objectif ultime « (of being) successful » (Charly, Entretien), soit d'avoir du succès. Cette notion de succès, constitutive du champ discursif des répondants, est d'ailleurs une des pierres angulaires de l'expérience étudiante, source de leur motivation non seulement à choisir et assister à certains cours, mais aussi à consulter ou émettre des commentaires et évaluations sur RMP. Ce concept est d'ailleurs compris et conceptualisé de manière variée par les différents participants. Pour

Charly le succès se matérialise suite à l'obtention d'un travail, que ce soit directement après le BAC ou suite à des études plus élevées de niveau maîtrise ou thèse. Apprendre serait donc perçu comme un tremplin permettant l'atteinte d'un objectif premier soit l'obtention d'un diplôme en vue d'une carrière :

Personally I wish it was more to learn but realistically there is a reason why people say bachelors is the new high school diploma, cause without it you can't get a job. Yes there's reason but you want to be realistic, right, you're here for a reason, to get a degree and to get a job. Some are here to learn and have a PhD...but you still have a job after your PhD. Since the end goes it's always a job, it's a factor, you always want higher marks cause you want to get into masters. So there's always that struggle, I wish it wasn't like that, obviously (Charly, Entretien)

D'autres, notamment Alexa, comprennent le succès d'abord comme un sentiment d'accomplissement social associé à l'atteinte d'un haut niveau d'étude plutôt que par l'atteinte, en soi, d'un travail rémunéré :

(m)y definition, my circle of friend my family, our definition of success is finishing your undergrad and not staying with your undergrad only, continuing to either your masters or some kind of graduate studies, that's success (Alexa, Entretien)

Because the society demands you to at least have a degree to have a good life. (G, *Focus group*)

Le succès, ici, serait donc ici caractérisé comme une reconnaissance sociale admise et reconnue chez un individu suite à son entrée symbolique dans la grande institution qu'est l'université : "I always was trying to get high marks and high grades in order to be successful, to go to university." (Alexa, Entretien) Également, dans le discours d'Alexa, le succès est synonyme d'efforts et de travail constant. Pour celle-ci ayant vécu sa jeunesse au Liban, le succès correspond à l'opportunité d'aider les gens dans le besoin, valeur lui ayant été transmise par ses parents dès son plus jeune âge lorsqu'elle n'avait que 10 ans et que son père l'amenait voir des quartiers caractérisés par le paupérisme afin de lui inculquer des valeurs telles que l'entraide et la compassion :

So my dad would purposely take us to a part of the country which is so impoverished to show us...yeah it's great get an education to help these people, you know. So yeah, it has always been a part of getting an education to be successful to help others that can't afford education themselves. That's my inspiration (Alexa, Entretien)

Par contraste, Felix conçoit le succès comme étant l'atteinte du rêve américain:

My personal motivation I guess would be to be successful not have to worry about financial issues, to be able to raise a family comfortably. Basically to pay my life for the next 40-50 years. (Felix, Entretien)

Le confort matériel et économique, de même que la reconnaissance sociale font donc partie intégrante de sa conception de succès. Il rejoint Charly puisqu'il met de l'avant l'idée d'obtention d'une carrière et rejoint Alexa au niveau de la reconnaissance sociale. Toutefois, celui-ci met l'accent, avant tout sur le résultat tangible de ce succès, qu'il désigne par une forme de sécurité monétaire et sociale atteinte subséquentement aux études.

Réduire et gérer l'anxiété

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, l'idée de succès renvoie à la possibilité d'être apte de se payer la trajectoire la plus désirable et la moins anxiogène possible. Les répondants, effectivement, ont réitéré, et ce à plusieurs reprises, leur insécurité et leur sentiment d'inconfort en lien avec leur performance scolaire. D'autres, sans nommer de sentiments négatifs, semblaient ressentir une pression constante afin de maintenir de bonnes évaluations. Il semblerait donc que les répondants, afin de se rassurer et donc de minimiser leur stress et anxiété, miseraient sur des stratégies de contrôle et de prévision, telles que le fait, par exemple de connaître à l'avance les types de question posée à l'examen ou de savoir, au préalable, si les lectures sont nécessaires à la réussite des examens. Ces *stratégies de réussite* seraient le fruit des recommandations ou des commentaires émis par les autres étudiants sur RMP. Ainsi, la possibilité de connaître, à l'avance, les attentes des professeurs tout en ayant consulté les « indices » ou trucs émis sur RMP permettrait aux étudiants de minimiser leur anxiété de performance, et ainsi d'avoir la possibilité de réellement profiter de l'enseignement des professeurs, libérés, et ce du moins partiellement, des contraintes que sont pour eux, le stress et l'anxiété, tous deux générés par l'incertitude et le sentiment de manque de contrôle sur leurs études :

I think it's just the fact, that I have no family, no friends. It was an entirely new life here. Entire new life! It was depressing, it was very depressing. I didn't know what to do. My grades were severely affected first year [...] I still at times kind of struggle to go through it. It's got easier though. Yeah cause I've adjusted, I got friends, I am quite balanced right now but at the very beginning I couldn't focus. I lost my vision of what I wanted to do with my life. And most of the problem was because I didn't even know what to do with my life. Like I was in university and because you have so many options as to what to choose, it made me even more confused. (Zafia, *Focus group*)

I am an anxious person, regardless if it's easy or hard I am anxious (rire nerveux). If it's an easy course I'll think "Oh my God, it's easy what if I don't do well!?" If I take on a hard course I'll think "Oh my God I am going to do so bad!" But it's obviously more encouraging going to a course knowing that it's easier. (Alexa, *Entretien*)

On dénote aussi, chez une minorité de répondants, une importance marquée accordée à la pression sociale causée par le poids de la dette étudiante, ceci ne faisant que renforcer le désir et

la nécessité d'étudier pour les notes puisque ce n'est qu'avec un bon dossier qu'il est possible de graduer et/ou d'entrer au niveau de la maîtrise :

And you are always pressured too cause you have to pay for it, so you really have to get it done in four years and if you're in debt then you have to find a job to pay off the debt right. So it's definitively not a learning environment. (Alexa, Entretien)

Cette répondante stipule donc qu'il existerait des normes sociales encadrant les études universitaires lesquelles ne faisant que renforcer la pression de performance ressentie. Une vision péjorative de l'éducation est aussi entretenue par cette participante, laquelle dénonce l'aspect mécanique et impersonnel de l'université de même que l'aspect de notation des acquis qui ne laissent qu'une infime place à l'apprentissage :

And it's hard to think they (the university institution) want you to learn, cause even the learning environment you memorize, you write the midterm, then you forget it so... (Alexa, Entretien)

En somme, l'incertitude et le sentiment de manque de contrôle des étudiants sur leurs études caractériseraient l'expérience scolaire des répondants et constitueraient, par le fait même, une des raisons de l'utilisation de RMP. Ceci nous amène à la prochaine raison mobilisée par les répondants concernant l'usage de RMP : la prévision et la préparation stratégique.

Prévision, gestion et préparation stratégique des cours

Les répondants mobiliseraient RMP comme un outil de prévision et de préparation stratégique pour leurs cours afin de minimiser leur anxiété, mais aussi afin d'optimiser le temps, l'énergie et la concentration qu'ils dédient quotidiennement à assister au cours ainsi qu'à élaborer et préparer leurs travaux et examens. Ainsi, les répondants paraissent vouloir distribuer tactiquement leur temps, énergie et concentration selon plusieurs facteurs : cours obligatoires ou optionnels, faciles ou difficiles, dans ou hors programmes. Ils attribueraient ainsi plus d'énergie pour leurs cours obligatoires que pour leurs cours optionnels. De la même façon, ils s'engageraient plus activement à travailler dans les cours jugés difficiles que dans les cours jugés faciles.

(i)f the prof is hard you are more focused and you're more inclined to go to class just because you feel more pressure that you are not going to do well so you kind of devote much more time. In terms of assignments and midterms I feel it's depending on the class so in some classes it's in your favor to do more assignments because the course is harder so you'd rather get more free marks in a sense. (Felix, Entretien)

Les cours hors programmes seraient, eux, sujets à un plus faible niveau d'engagement que les cours au programme. Ainsi RMP, en fournissant les informations pertinentes aux étudiants pour la préparation et la prévision stratégiques de leurs cours, aurait un impact tangible sur les étudiants, de manière interne, par les préconceptions positives ou négatives qu'ils entretiendront à l'égard de leurs professeurs, et de manière externe, de par leurs choix de cours, ceux-ci favorisant, d'ordre général, les cours les plus passionnants et inspirants et associés à un horaire désirable :

I used it because I knew nothing about UOttawa when I got my offer, so I tried to use it to help me prepare my schedule this semester. But you know as for an exchange student I don't really care about the grades... What I mean is how *Interesting* or inspiring the prof will be but I visit the site and I just find many students will care about midterms, the test and finals (G, *Focus group*)

Cette préparation stratégique aurait aussi comme impact l'inscription, le maintien de l'inscription ainsi que la désinscription ou le maintien de la désinscription au cours :

I use it all the time for all the classes I even got to the extreme that if a prof wasn't on RMP I didn't want to take him because I **didn't want to deal with uncertainty**. (Mana, *Focus group*)

I will not change the teacher but they are teachers that it's their 1st semester teaching so they are not on RMP. Then you don't know what to expect of the course. So in that case, what I do is try to talk to the teacher, familiarize yourself with them, try to know **what they expect of you** in the course. (T, *Focus group*)

And when classes do start, and I do go to class, and I see the prof, like myself, I then judge and go back on RMP and look at other profs and then **sign up with a different person** (Zafía, Entretien).

On constate aussi la valeur utilitariste que revêt parfois l'enseignement; la présence au cours n'étant vu, par certains, que comme le lieu par excellence de réception d'informations exclusives relatives aux évaluations. La répondante Zafía, spécifie, à cet égard, que RMP servirait à minimiser les efforts intellectuels, tout en se garantissant des « bonnes notes »:

(i)f you go to every lecture you are going to pass, **lectures are not good just focus on the textbook**, so it just helps you, it helps you notice some things that you wouldn't know [...] to basically get yourself through this course with a **good mark**. (Zafía, Entretien)

On remarque ici que les étudiants font une gestion de leur cours en tentant de contrôler le plus grand nombre de variables afin de se construire une trajectoire scolaire avantageuse. La notion de facilité et d'obtention de notes optimales y sont alors centrales :

[...]I wouldn't really make my judgment on that just cause it's kind of irrelevant to the point of whether you want to do well or get a good mark. (Félix, Entretien)

Lots of prof's just go to class and **just read off the slides**, like I can do that at home **I don't need to come to class**. And that's where comes in the RMP. It will tell you if what they are saying in class is what is actually in the exam, you know cause in the first week of class, and I go to class, if the prof is boring then I will not go for the rest of the semester so it's a trade- off if it's an easy prof and was clear but if he's not easy and not clear then I probably won't take that class. (Charly, Entretien)

Il est à noter qu'un répondant a affirmé qu'à critères égaux, le cours facile sera privilégié ; un « bon professeur » n'est pas systématiquement synonyme de facilité, bien que les cours les moins demandant sont favorisés :

So if you have to take 2 courses and one of them is very hard [...] I look for people who say that they were interactive in the course, that they enjoyed the content, that the prof was caring, that they received a decent mark in the course [...] (Alexa, Entretien)

RMP permettrait donc non seulement de minimiser les efforts des étudiants en vue de l'obtention de notes jugées satisfaisantes, mais aussi à orienter stratégiquement leur temps et énergie conformément à l'utilité subjectivement déterminée de chaque cours :

There are some classes in my program that just need to be completed so for those classes you just need a good mark. But then there are also the classes like the one I mentioned. They are kind of a foundation for your later years so you don't want to just get by it with the mark or whatever and then not know what the principles are when you move on for the next course. I say for half of my classes I really want to understand and do well and then there's a portion of them that I just want them over with, get a good mark because I won't be seeing them in the future (Felix, Entretien)

Afin d'être apte à réaliser des choix d'étude stratégiques, les étudiants accorderaient une grande considération aux modalités d'évaluation ainsi qu'à la répartition des examens au sein du cours. Selon la majorité des répondants, cette dimension ferait donc partie constituante d'un bon enseignant. Clara, par exemple, valorisait les méthodes d'enseignement à la fois interactives et innovatrices puisque les méthodes d'évaluations y étant associées seraient plus efficaces au niveau de la rétention du savoir :

Yeah obviously because you remember more, you learn more if it's interactive. But it also comes down to the style of the prof, if they're a good prof or bad prof...if its only for the midterm exam, then it doesn't really change anything then you just memorize, then you write the midterms and then you just forget it. But I had a prof, she used social media, so we had to do blog post every two weeks, so that's was Interesting, it keeps you engaged (Charly, Entretien)

La sortie des modes conventionnels d'évaluations serait donc généralement appréciée. Alex, le second répondant, ajoute à cette idée en avançant implicitement que la liberté de choix laissée aux étudiants serait un outil de discrimination entre bons et mauvais professeurs, justes et injustes. Les professeurs laissant une marge de liberté et de choix aux étudiants seraient perçus comme plus compréhensibles et attentionnés :

(t)hat the course outlines usually say like this prof does assignments, this prof does only 50% exams. To me that says oh he cares enough, you know. If it's a 50% and a 50% and that's it that's your entire grade then I feel like ok.. [...] it's too much on us but it's little on the professor he's not putting enough effort. But then there's the social psychology prof I told you about, he does 50-50 but his options are either you write an exam or you do a presentation or you do an oral, so that evens out right, so that's pretty good, and you can find those things on RMP, people will tell you that. (Alexa, Entretien)

Zafia, avance, dans la même veine, que l'un des éléments constitutifs d'un bon professeur serait leur habileté à communiquer clairement leurs attentes concernant les modalités d'évaluation et la répartition du travail: « And (to know) what is required, you know, how the prof is testing, what you need to focus on during the lectures, or during like final exams midterms or anything you know. » (Zafia, Entretien). On constate donc, ici, que l'importance accordée à la communication des attentes en termes de travail et des modalités d'évaluations sont des critères cruciaux pour les répondants de notre échantillon. La révélation de ces informations au sein des évaluations qualitatives est hautement valorisée puisqu'elles permettent aux étudiants de se forger une stratégie d'étude préalablement au cours. Cet échange d'informations relatif aux modalités d'évaluations suppose donc que RMP s'adresse principalement aux étudiants.

Un autre aspect de la gestion de la trajectoire scolaire des étudiants tient au fait que ceux-ci prennent des moyens concrets afin de trouver un « bon professeur ». Zafia, notamment, irait par elle-même discuter en face à face avec le professeur, correspondant au cours pour lequel elle est enregistrée, afin de décider si elle y restera, ou non : « And when classes do start, and I do go to class, and I see the prof, like myself, I then judge and go back on RMP and look at other profs and then sign up with a different person » (Zafia, Entretien) Kale, pour sa part stipule que s'il avait su au préalable que son professeur de politique n'avait pas été à son goût, celui-ci étant qualifié comme un « harsh marker » enlevant des points « for minimal things », il aurait indubitablement changé de cours. En changeant de cours, celui-ci affirme-t-il aurait, d'une part, vécu une meilleure expérience en classe et, d'autre part, reçu une note finale plus satisfaisante.

L'Adaptation

L'adaptation est le quatrième et dernier concept émergent du discours des étudiants concernant la raison de leur usage de RMP. Cette notion d'adaptation émergerait d'ailleurs de l'idée même de prévision et de préparation, car qui dit prévision dit réaction ou, autrement dit, adaptation. Cette idée d'adaptation serait d'ailleurs profondément engravée au sein de l'imaginaire collectif

des répondants lesquels font mention de la nécessité d'être apte, non à adapter le professeur à eux, mais bien afin de s'avoir adéquatement s'adapter à ceux-ci, indépendamment de leur personnalité ou méthode d'enseignement. Cette notion d'adaptation se rapporte donc à quelque chose de profondément extrinsèque, faisant référence ici au fait d'être apte à « donner au professeur ce qu'il veut entendre » ou de le séduire en suivant un mode de fonctionnement à son image :

[...] some people go to see if you have to go to class, all my friends do that...and yeah learning style...to **adjust yourself to the teaching style** of the teacher, that is a good **way of preparation** and also to **know what to expect before I have a midterm**, before I have an evaluation. I like to go back on RMP to see what are the midterms like: do I need to study the textbook, what are the most recent people that looked at it last semester. (Mana, *Focus group*)

L'adaptation peut toutefois aussi être le fruit de contraintes externes telles que le sentiment d'insécurité et d'incertitudes mentionnées plus haut. Ce sentiment d'insécurité découlerait, du moins en partie, du manque de connaissance des professeurs et se matérialiserait par leur désir de contrôler leurs études visibles lorsqu'ils admettent qu'ils désirent savoir « what to expect » concernant le style d'enseignement du professeur et de la nature des examens. En dernier lieu, l'adaptation consisterait aussi, suite à une discussion avec le professeur, ou plus fréquemment, après la lecture des évaluations sur RMP, à maintenir leur inscription au cours ou tout simplement à l'échanger pour un autre.

Pourquoi publier sur RMP?

Maintenant que nous connaissons les raisons poussant les étudiants à consulter RMP nous tenterons d'explorer une seconde facette de notre sujet, soit la justification des étudiants à publier et pourquoi les « autres » publient sur RMP. Un grand argumentaire est alors mobilisé : les étudiants, que ce soit par reconnaissance, réciprocité, compassion ou, au contraire, par frustration ou non-reconnaissance sentent l'obligation ou le devoir de publier leurs expériences sur RMP. Abordons plus en profondeur cette réflexion.

Devoir de justice et recherche d'équilibre : « Il faut donner à César ce qui appartient à César »

L'argumentaire le plus largement mobilisé par les étudiants est aussi le plus intrinsèquement lié à l'affectivité des répondants. Bien que peu admettent avoir inscrit des commentaires sur RMP, les 4 participants l'ayant fait suggèrent que lorsqu'ils ont une très bonne opinion d'un professeur ils ressentent un ardent sentiment de devoir à leur égard ou une obligation de réciprocité, dépendamment des cas. L'obligation de réciprocité surgit lors de la prise de conscience des nombreux commentaires s'affichant sur RMP, exposés à cet endroit afin de leur venir en aide à eux et aux autres étudiants. Concernant maintenant le sentiment de devoir, Mana, du *Focus group* stipule « But one time, I had a prof that like compelled me to write...I loved him so much, I just needed to let everybody know that this prof is good ... » Ainsi, ce ne serait pas seulement en raison d'un grand sentiment de devoir de réciprocité et par compassion envers les autres étudiants que les répondants émettent des commentaires en ligne, le sentiment d'urgence de faire valoir leur respect et leur appréciation face à certains professeurs les ayant personnellement marqués étant également au centre de cet argumentaire de justice. Bien que certains répondants ont attesté seulement pouvoir espérer que les professeurs liront leurs commentaires ils entretenaient la certitude et la fierté de savoir que leur commentaire écrit sera lu par les autres internautes-étudiants, qu'ils feront honneur au professeur en question et que leurs commentaires, qualifiés par eux-mêmes de positifs et constructifs, aideront ultérieurement les autres étudiants à faire un choix de cours éclairé.

Cette notion de justice semble toutefois moins prégnante lorsqu'il est question des commentaires à connotation plus négative. T, participante du *Focus group*, aurait inscrit, à cet égard, un commentaire négatif sur RMP, et ce de façon soudaine et réactive, alors même qu'elle était en train d'étudier pour son examen. En raison de son manque d'explication, celle-ci ayant possiblement ressenti une gêne face à la présence de la chercheuse, il fut impossible de savoir si cette réaction n'était qu'à caractère émotif ou qu'elle renfermait des principes ou des justifications plus élevés, propre aux préoccupations de Boltanski. Par conséquent, une généralisation sociologique concernant les commentaires négatifs est ici impossible.

Touchant maintenant le deuxième point, l'obligation de réciprocité, on constate une grande communication sur RMP au sein des internautes-étudiants:

(u)sually they (students) warn you or tell you they are saying, they are easy, or she is good or he is bad or don't ever take a class with them. (Charly, Entretien)

Ces commentaires émis de part et d'autre du site RMP seraient réalisés par compassion, ceux-ci sachant ce que c'est d'être dans les souliers d'un étudiant, et par désir de réciprocité, les répondants ayant attesté vouloir « aider » les étudiants en les encadrant et les guidant, ceux-ci les ayant aidés personnellement à faire des choix judicieux concernant leurs professeurs :

I was addressing myself to the students to help first year students, just here to help yeah. Because when I was in first year I just wanted someone to guide me to the better, to something good. [...] I just want to put more, like positive, like yeah ok choose this prof, it's really good as well. I just told them what to focus on. Go to lecture...yeah just to help. (Zafia, Entretien)

Par contre, les commentaires publiés seraient aussi émis par sentiment d'obligation et de justice envers les autres étudiants et/ou envers le professeur, dépendamment des gens:

And the fact that I am reading peoples' comments I felt I had to add to people to help other people. [...]Just because it was a good prof and I don't know I felt what if one day the prof went on RMP and saw that one, just in case he saw it. (Zafia, Entretien)

D'autres, dont Kale, adhèrent à l'opinion selon laquelle les étudiants iraient sur RMP afin de partager des informations utiles avec les autres étudiants-internautes : les commentaires positifs étant vus, selon Kale, comme étant bénéfiques et utiles et les commentaires négatifs étant émis par des étudiants ayant besoin de ventiler leurs frustrations. Il cite comme exemple une occasion où il aurait été entièrement reconnaissant envers un de ses professeurs en raison de l'aide apportée par celle-ci, lui ayant valu une amélioration de ses aptitudes en rédaction et en pensée critique. Cette reconnaissance serait ce qui l'aurait poussé à publier sur RMP, tout comme le suggèrent Mana et Zafia.

Critères d'évaluation formels de RMP

Nous tenterons maintenant à travers l'analyse du discours des participants et de l'analyse des commentaires sur RMP de comprendre la définition des participants concernant les critères d'évaluation primaires et secondaires présents sur ce site. L'objectif est de démystifier l'usage et l'utilisation des répondants de RMP et, parallèlement, de comprendre leur conception d'un professeur de qualité lequel s'inscrit à l'intérieur du monde de l'enseignement supérieur.

Les critères d'évaluation primaires

Clarté

D'abord le critère « *Clarity* ». Il importe de mentionner qu'en raison de manque de temps, ce critère ne fut pas discuté au sein des *Focus group*, cette section de l'analyse reposant donc exclusivement sur l'analyse des entretiens. On constate, tout d'abord, deux grandes tendances. Il existe, pour débiter, un grand synchronisme entre le critère clarté et la communication des attentes du professeur concernant le contenu du cours, les modalités et les types d'évaluations. On dénote, ensuite, une grande insatisfaction, voire même une certaine frustration, lors de la discussion de ce critère avec les répondants. Effectivement, ceux-ci faisaient témoignage d'une situation d'injustice:

(s)ome prof will tell you from the start, this is the syllabus this is the midterm, the midterm is going to be what we cover from week 1 to week 4, like very clear what's going to be on the midterm. Some profs don't do that you know that's when you get your midterm you're surprised you're like oh you didn't cover this and they're like oh you should have read in the syllabus. Why didn't you tell me, you know why haven't you been clear. So it's that frustration, and a lot of profs they kinda assume, that's the issue. (Charly, Entretien)

Cette notion d'injustice mise en valeur dans le narratif des étudiants semble relever d'un manque de clarté de la part des professeurs, plus spécifiquement en ce qui à trait à leur capacité à guider correctement les étudiants dans la préparation et l'étude aux examens. À cet égard, plusieurs répondants de l'échantillon auraient démontré un profond sentiment d'impuissance et de ressentiment:

(t)here are so many profs that actually confuse me. Sometimes it feels that no one shows up to class and I think that's really bad cause you don't want to flunk the class and the prof isn't really clear, you just feel like not hopeless... just that annoying feeling. (Zafia, Entretien)

Ainsi, le manque de clarté des professeurs aurait comme conséquence directe la faible compréhension des étudiants provoquant insidieusement un sentiment d'insatisfaction et de manque de contrôle. D'autres décrivent le manque de précision comme étant une forme de mésinformation de la part des professeurs ou de ce qui paraît être une sélection aléatoire du contenu de l'examen :

I never know what exactly they want me to study, what precisely in the book I need to focus on in order to pass, I just feel that they are teaching and you have to basically know about everything and then they choose a couple of things (Zafia, Entretien)

I mean I had a lot of papers that like that weren't clear, it was kinda open ended, I wouldn't necessary call it bad it would just mean that you will take the initiative to create a baseline for yourself (Alexa, Entretien)

Somme toute, le critère « Clarty » est compris comme étant la communication claire des attentes concernant instructions, modalités et évaluations du professeur. Ce critère également, génère, chez plusieurs répondants, une vaste gamme de sentiments négatifs allant de l'incompréhension à la frustration, ceux-ci liés, rappelons-le, au concept d'injustice.

Intérêt

Abordons maintenant le critère « *Interest* ». Contrairement aux autres critères sur RMP, celui-ci ne détient pas une signification homologue pour tous les répondants. Alors que pour certains « *Interest* » fait référence à la passion avec laquelle le professeur transmet sa matière, « cause you can always tell when there's someone passionate about what they're doing and then the other thing is can they actually make you Interested in it too » (Clara, Entretien), pour d'autres il fait référence à la capacité du professeur à présenter la matière de manière claire, concise et vulgarisée. Certains répondants entretiennent toutefois un certain scepticisme face à la validité de ce critère :

It is based on what people think is *Interesting* for themselves. Because it's not because someone finds it *Interesting* that I will find it *Interesting*.(Alexa, Entretien)

I can recall like one hundred times that I had a prof and recommended him to a friend. I thought it was the most interesting class, I worshiped the prof! Once the prof shook my hand, I almost cried! And I would recommend the same prof to a friend and they would say "oh I hate that class." And I was offended because the prof was the greatest

human being on this planet, and if you don't think they are Interesting it's subjective. One area of the class could be boring to one and another area of the class could appear interesting to another (Mana, *Focus group*)

Ce critère serait même considéré superfétatoire du moins pour les étudiants disant devoir suivre des cours obligatoires « They are prerequisite courses so for me it's not for the *Interest* part, I don't pay attention to that part of the criteria [...]whether it *Interests* me or not I have to take it. » (Zafia, Entretien). Le critère Intérêt prendrait donc seulement une importance dans le cadre de possibilité de choix de cours.

En définitive, le critère Intérêt serait un des critères du site le moins pris en compte en raison de la variabilité subjective de celui-ci et de l'absence de cours optionnels pour certains. Il serait compris comme étant la capacité du professeur à transmettre le curriculum aux étudiants de sorte à soulever la curiosité des étudiants.

Facilité

Quatre grandes tendances se dessinent en lien avec le critère *Easiness*. La première tendance que nous observons est la suivante : malgré l'importance marquée que les répondants attribuent au critère facilité, ils jugent à l'unanimité que ce critère est inadéquat afin de juger de la qualité de l'enseignement :

Because at the end your university education should be about you learning those theory those critical thinking skills, reasoning, in order to be able to apply them to real life situations. So *Easiness* is a good criteria to have but doesn't represent a good prof. (HN, *Focus group*)

T, du *Focus group* adhère elle aussi à cette idée: « Yeah it doesn't impact our thinking level. » de même que HN et T lesquels supportent un argumentaire en faveur de la valorisation du savoir. S avance, pour sa part que le critère *Easiness* serait inapproprié pour une raison fonctionnelle, soit que certains individus seraient inaptes à réaliser de « bonnes évaluations », comprises ici comme étant justes, objectives et sans affects : « I don't think *Easiness* dictates the quality of the prof. Some would be like "Oh they didn't have the calculator ..." (S, *Focus group*). La même critique semble s'appliquer aux répondants de l'entretien, ceux-ci suggérant que le critère *Easiness* serait inadéquat afin d'évaluer la qualité des professeurs, ce qui compte réellement, soit le développement des capacités analytiques et cognitives des étudiants, ne pouvant être évalué.

La deuxième tendance que l'on constate est l'accent mis sur la nature subjective des évaluations. Mana illustre notamment la divergence d'opinions entre elle et ses amies concernant le critère *Easiness* et la variabilité d'impressions et d'expériences possibles pour la même réalité: « One area of the class could be boring to one and another area of the class could appear *Interesting*. It also depends on the day, and the year... » (Mana, *Focus group*). HN poursuit, en ajoutant la variable temps à l'équation:

When you said day to day it also depends when the person could comment too. Did they do it when they finished the whole course or did they comment half way through the class, or when they see a friend, based on your friend asking you... (HN, *Focus group*)

Aussi, lors des entretiens, les répondants ont avancé que ce critère, malgré le fait qu'il soit faiblement représentatif de la qualité d'un professeur, ne pourrait représenter objectivement la réalité puisque ce critère s'appuierait sur de trop nombreux facteurs externes. Ces facteurs, cités par les répondants, comprennent le type d'individu ayant émis l'évaluation, le jour, l'année, les circonstances entourant la publication et finalement de l'influence d'affects.

La troisième grande tendance observée est le fait que les répondants discréditent systématiquement l'évaluation quantitative privilégiant plutôt les témoignages qualitatifs :

I just go straight on the comments because you want to know what is written rather than only the *Easiness* criteria. (T, *Focus group*)

if you have a really good and a really bad rating it only averages out so it's not a good indicator [...] So you really need to look at the comments it gives an in depth definition on how the teacher teaches so you can go to that class and adapt. (HN, *Focus group*)

it kinda doesn't say a lot, it's not a good judge of the prof for that specific course [...] some students might be it was an easy course ...because their easy is a B and for others it could be an A. For some people easy for theory might be hard for another person. (S, *Focus group*)

Effectivement, les répondants de l'échantillon feraient plus confiance, et conséquemment attribueraient plus d'importance, aux évaluations écrites qu'à la note numérique de facilité attribuée aux professeurs. Ainsi, bien que les participants disent lire et prendre en considération ce critère dans leur choix de cours, ils se limiteraient uniquement à consulter les commentaires écrits, ceux-ci se disant non-intéressés, pour la plupart, à la note quantitative. Paradoxalement, ceux-ci discréditent l'aspect « subjectif » des évaluations, ceci constituant possiblement un biais de désirabilité sociale.

Pour terminer, la dernière grande tendance observée est l'existence, dans l'imaginaire social des étudiants, d'une dichotomie entre les cours faciles et les cours difficiles. Les cours faciles seraient associés à l'obtention de « bonnes notes » et à l'idée qu'ils seront guidés méthodiquement et systématiquement à travers la préparation de leurs examens alors que les cours difficiles seraient liés à une conception négative soit à des cours désagréables, souvent injustes, puisque non représentatifs du guide d'étude. En guise d'exemple, Charly laisse entendre qu'il existerait une symétrie conceptuelle entre les professeurs jugés difficiles et leurs examens eux aussi difficiles. Cette « difficulté » ne serait pas issue de la difficulté inhérente en la matière, mais plutôt par les méthodes d'évaluation des professeurs jugées injustes puisque non représentatives du guide d'étude et/ou de la matière enseignée :

It comes down to marking and also the exams, cause like I was saying sometimes with some prof's, the exam will have nothing to do with what you talked about in class or what the actual reading was, so that's frustrating and that's good to know, cause every student has a style of learning and every prof has a style of teaching. So if the prof is the type where you just have to know all about the subject for me, I don't like that, if you talked about it, I will focus on it, if not, I won't. (Charly, Entretien)

Cette dissymétrie entre cours faciles jugés agréables et justes et cours difficiles jugés désagréables et injustes sous-tend la rationalisation, généralement admise, selon laquelle il est de mise de balancer possibilité d'apprentissage et risques de mauvaises performances académiques et/ou stress engendré.

Aide

Le critère *Helpfulness*, contrairement aux critères précédemment mentionnés, fut admis, par la majorité, soit par 8 des 10 participants, comme étant à la fois le critère le plus consistant, le plus objectif et le plus précis afin d'évaluer la qualité générale des professeurs universitaires :

I think *Helpfulness* is the most constant and the most settled stone relative to subjectivity because they have the office hours, they are there for you, they have it in their syllabus and they present it to you as when they can be there for you and to respond to e-mails or not. (HN, *Focus group*)

Other students would get it as with some prof you can sit there for 20 or 30 minutes asking the same questions and there is no clear answer. So it depends sometimes, but I feel *Helpfulness* is the most accurate of all the ratings (S, *Focus group*)

Outre l'importance inhérente à ce critère celui-ci aurait l'avantage de mettre en valeur les pratiques positives des enseignants telles que l'aide offerte aux étudiants hors des heures de

cours, une réponse rapide aux courriels, une attitude de bienveillance et de cordialité envers les étudiants et une flexibilité et une ouverture face aux demandes particulières de ceux-ci. En outre, les professeurs aidants seraient aussi, selon les dires des étudiants, les plus clairs et concis au niveau de leurs explications et « faciles ». La quête de « facilité » n'étant point synonyme d'absence d'apprentissage, comme nous avons pu le voir dans l'analyse de RMP et comme nous pouvons le constater à travers l'analyse des participants. On constate donc ici que la facilité est liée d'une certaine façon à l'apprentissage, bien que cette association puisse sembler, aux premiers abords, antithétique.

Dans un autre ordre d'idées, le critère *Helpfulness* génère chez les répondants, une grande quantité de respect et d'admiration : les professeurs jugés aidants étant vus comme « those who care » et qui sont les plus souvent disponibles et prêts à offrir une expérience personnalisée aux étudiants, et ce, par contraste au milieu sobre et formalisé qu'est généralement la classe. Par ailleurs, un professeur aidant et par là sachant intéresser ses étudiants aura un impact sur le cours lui-même, rendant celui-ci plus agréable, facilitant l'apprentissage par la même occasion.

I mean that your entire **learning experience** is dramatically changed depending on which prof you have. I remember taking a 2nd year course it was research method and ethics and I took it with a prof who... great guy, but he just lectured and lectured on and so I couldn't handle it, the first midterm I got back "D", dropped the course, hated the content was right upset for the entire year, came 3rd year I had to take it, it was a requirement of my degree, so I was very reluctant to take it but then I went to RMP to make sure I wasn't getting the same prof. I got one that had better ratings and I ended up finishing the class with an A+ and I ended up **loving the class!** So to me it was a biggest stick result that RMP actually did help me so the profs definitely have an influence on the **content, how you learn,** and your **experience** overall. (Alexa, Entretien)

I think for me personally, having a good prof is more important than taking a good course. I am more *Interested* in learning from someone who's **good at teaching and lectures**, someone who is going to **mark me fairly**. (Kale, Entretien)

So *Helpfulness* is the biggest component because they are there to help you on your **path of learning**. Right? That is what being a prof is about. (HN, *Focus group*).

Ainsi, bien que les résultats numériques des étudiants prennent une importance notable au sein des témoignages, la notion d'acquisition des savoirs et des connaissances reste centrale à l'apprentissage, présente, comme nous l'avons vu, implicitement et explicitement dans le discours des étudiants.

Une autre dimension du critère Aide, serait le sentiment d'appropriation personnelle. Dans une logique de contrôle de leur trajectoire scolaire, plusieurs tenteraient de tirer parti de l'aide leur

étant offert. S, par exemple, tente de profiter des disponibilités de tous les professeurs ne se limitant pas au professeur assigné: « if the prof isn't mine I would still go to see that prof if they are teaching the same course cause if they are able to help me understand something, why not? They are there, they are getting paid for it. » (S, *Focus group*). Les participants, dont celle-ci, démontrent une amertume conjointement à un sentiment d'« entitlement » se reflétant par son usage des mots qui semble suggérer « qu'on lui doit quelque chose ». Cette dynamique s'imbrique davantage dans une optique de dettes et d'obligations que d'une dynamique d'échange mutuel et de reconnaissance des enseignants. Cette thématique sera développée plus loin.

Alors que certains répondants, dont S, tentent de « tirer profit » des disponibilités des professeurs, d'autres, au contraire, désirent que les professeurs s'adaptent à eux, ce que nous théoriserons, ici comme la flexibilité professorale. Cette flexibilité des professeurs ferait référence à leur capacité à modifier leur mode d'enseignement de sorte à s'adapter aux demandes des étudiants, celles-ci étant, la plupart du temps, de nature évaluative:

Some prof are really like **red tape** and like you know "No I can't differ this midterm I can't do this you know I can't." Cause like, sometimes you do badly on the first midterm and you do really good on the final and some prof are willing instead of the first midterm being 40 they drop it down to 30% and make the final worth more...so it definitively helps when they are helpful. (Charly, Entretien)

Felix appuie également cette conception, les professeurs aidants, selon lui, ayant non seulement la volonté, mais aussi l'initiative d'outrepasser leur mandat afin d'offrir une expérience sincère et personnalisée aux étudiants:

So some profs are very good at providing either extra classes, like I know in one of the classes I have right now the prof was providing a Saturday lecture just because she thought people were going to be struggling in one portion of the material so she held them and extra Saturday session. And reading what she was teaching to boost her class average. So basically how good they are to respond to your e-mail, office hours [...] and to accommodate your struggles in class. (Felix, Entretien)

Ainsi, les professeurs réellement préoccupés par le bien-être et l'apprentissage de leurs étudiants obtiendraient aussi une énorme reconnaissance de la part des étudiants.

Somme toute, les entretiens individuels et en groupe suggèrent que le critère *Helpfulness* ferait référence à l'ouverture, l'amabilité et la disponibilité des professeurs à offrir leur aide hors des heures de cours et à leur adaptabilité fonctionnelle à répondre aux demandes des étudiants. Ce critère serait considéré comme un des plus constant et substantiel de l'évaluation de la qualité

professorale. Nous apprenons également, par la discussion entourant ce critère, que le degré d'apprentissage serait corrélé au degré d'appréciation générale du professeur; les enseignants plus dynamiques incitant les étudiants à apprécier la matière et, par conséquent, à garantir une meilleure rétention en raison de l'appropriation personnelle du savoir par les étudiants.

Critères secondaires; Hotness et Anonymat

Hotness; un critère superfétatoire, mais distinctif

Ce critère serait considéré, à l'unanimité, comme étant avant tout « étrange » et complètement non pertinent à l'évaluation de l'enseignement. Les répondants, Mana et Zafia, expriment leur malaise face à celui-ci:

(...)sometimes I look at the *hotness* meter and it is burning and they (students) are like “oh yeah he drives a BMW. I am like okay, that is very weird were you really stalking the teacher or what!? How does this happen? But when I went to class, ok yeah he wears a good suits and he is ok in talking but he is not hot, I wouldn't describe him as hot. It is pretty weird how people comment. It is pretty irrelevant I find. Yeah go study if you don't have anything else to do or just go get him on a dating site! Its funny. (Mana, *Focus group*)

Oh I don't like that! (laugh) That's weird! It's weird when students give like a 40-50 year old prof a *hotness*...cause a prof is funny, he can have a nice personality but to rate him as hot, I find that weird, I don't like it. (Zafia, Entretien)

Les participants semblent ainsi insinuer, de par leur expression faciale et leurs paroles, que le « *hotness factor* » ne serait qu'une fonctionnalité ludique et purement superficiel, et par là inadéquat afin d'évaluer la qualité d'un professeur. Malgré le caractère superficiel de ce critère, comme le suggère les répondants, celui-ci, à critères égaux, serait considéré comme étant distinctif : « But it would help if it's basically the same thing but if you could decide A and B and then it would be a deciding fact. » (Felix, Entretien).

Dans un autre ordre d'idées, les 10 répondants semblent poser un regard de découragement et de condescendance à l'égard des « autres étudiants » lesquels, selon eux, consulteraient ce critère. Par contraste, une minorité de répondants semblaient démontrer des sentiments de honte, de par leur témoignage souvent ponctué de temps mort, de sourires et de rire nerveux. Pour terminer, G amène, de manière indépendante, que le critère « *Hotness* » serait souvent associé au critère « *Easiness* », les cours « faciles » étant, le plus souvent, enseignés par des « beaux » professeurs, et ce, avance-t-il, même à Hong Kong, sa ville de résidence. En somme, malgré la faible validité

et importance attribuée au critère *hotness*, celui-ci serait toutefois jugé comme étant un caractère distinctif, détenant, par le fait même, une certaine force d'influence sur les choix des participants.

Anonymat; entre authenticité et fraude identitaire

La notion d'anonymat fut abordée par les répondants de façon nuancée. Effectivement, ceux-ci ont avancé, et ce de manière divergente, que l'anonymat favoriserait une expression libre et honnête de soi-même :

People can express freely, that they don't have to hold back anything (Alexa, Entretien)

If it wasn't anonymous I wouldn't write comments at all! (laugh) I would be so scared. I remember my first comment, the prof was teaching 2 classes at that time, I said I was in a different class just to be sure because I wasn't sure that the anonymity thing was really legit. (Mana, *Focus group*)

Sans anonymat, les participants, avancent-ils, se sentiraient jugés et donc moins enclins à intervenir sur cette plateforme web. L'anonymat, de ce point de vue, serait donc un mécanisme subtil afin, comme le mentionne Goffman, de « sauver la face ». L'individu, selon ce théoricien, chercherait continuellement à performer son « soi » en public, forgeant, par la même occasion, une identité positive de soi. Malgré cet aspect positif, Charly et Alexa soutiennent que l'anonymat favoriserait aussi les excès, poussant davantage les utilisateurs à « réagir » qu'à « agir ». L'anonymat, en ce sens, serait perçu, du point de vue de l'utilisateur, comme une simple excuse à l'incivilité et aux propos inappropriés :

But at the same time people use it as an excuse to say whatever they want. You can always tell when someone is just being mean or angry but it's definitively more useful and it's anonymous. (Charly, *Focus group*).

Dans le même ordre d'idées, Kale souligne que dans un contexte où l'identité des utilisateurs serait visible par tous, il y aurait fort probablement moins de commentaires ouvertement péjoratifs dirigés vers les professeurs, et ce, en raison de la possibilité de répercussions, réalité impossible en condition d'anonymat. Dans ce contexte, celui-ci admet que même lui serait « less willing to be critical » (Kale, Entretien) en raison de l'inhibition ressentie. Cette condition d'anonymat favoriserait l'authenticité des commentaires émis sur RMP :

I think they [the students] almost trust the anonymity of these users because they know there is no pressure to the students to...you know [...] give a glowing review to a prof (Kale, Entretien)

I think it does (make a difference) because if it was with names then people would just suck it up, you know. But if it's not, then you can really be honest because you're not scared of what the prof thinks or what other people think too. (Charly, Entretien)

Ces mêmes répondants dénoncent ouvertement ce qu'ils estiment être des excès de la part des étudiants:

But at the same time people use it as an excuse to say whatever they want. You can always tell when someone is just being mean or angry but it's definitively more useful when it's anonymous. (Charly, Entretien)

For me it's not good because people can put negative comments which I don't think is necessary. I think you can just say the facts you don't need to go overboard. (Alexa, Entretien)

La notion de juste milieu, de modération et d'équilibre serait donc associée à un environnement où l'identité des utilisateurs est visible par contraste à l'excessivité, et aux positions dites extrémistes, elles, associés à un contexte d'anonymat. Mana, stipule, à cet égard, qu'elle se sentirait inhibée et mal à l'aise s'il fallait qu'elle commente en étant identifiée: « I would be so scared » (Mana, *Focus group*). D'autres mentionnent aussi la peur, comme force inhibitrice à la libre expression de soi; les commentaires étant jugés plus honnêtes en situation d'anonymat contrairement aux relations en face à face:

But in real life it's all about saving face so you won't hurt someone's feelings, but if it is anonymous I will go at it, if I think you wasted my money I will be so mad and just rip you to shreds or just be your on hundred fan. (Mana, *Focus group*)

Cette crainte de se faire identifier que posent les participants, est aussi partagée par certains membres des entretiens lesquels, tout comme Mana, croient que l'anonymat préconise un mécanisme de préservation de l'image du soi. Une minorité de répondants, de plus, seraient concernés par l'identité réelle des émetteurs de commentaires, lesquels, de leur point de vue, pourraient s'avérer être des professeurs en quête d'autopromotion : « there is a whole pattern that they are hating and you see only one comment in 2012 that one person is loving the teacher. I really have a doubt [...] It's the teacher. » (T, *Focus group*). Il existerait aussi certains stéréotypes associés aux professeurs âgés, ceux-ci, selon Mana et T, étant vu comme étant plus blasés et moins orientés vers l'amélioration de leur enseignement aux antithèses des professeurs plus jeunes dynamiques et en quête de perfectionnement :

They have been teaching for a long long time, they are like old in their 60s so they really don't care because they are permanent [...] they think "who cares we can teach the way we want" but people who are like new they do care a lot, they do check [...] (T, *Focus group*)

Il existerait donc une préconception, chez les répondants selon laquelle les jeunes professeurs consulteraient RMP afin d'améliorer leur enseignement contrairement aux professeurs plus âgés, ceux-ci ayant reçu leur permanence. HN, plus optimiste, croit que le corps professoral consulte cette interface afin d'améliorer leur enseignement :

I had a prof I had never taken him before, he looked at RMP right before he started teaching the semester, but he totally changed all of his teaching [...] because he decided not to be cocky about himself, and just looked at RMP.
(HN, *Focus group*)

D'autres répondants semblent, de manière plus taciturne, avoir vécu certaines expériences où ils sentaient que les professeurs ne se préoccupaient aucunement de leur bien-être. Certains professeurs, notamment, mentionneraient au début des cours qu'ils ne liront ni ne s'intéresseront de ce qu'ils auront à dire sur RMP : « Some profs [...] tell the class at the beginning « I don't read these, I don't care what you have to say » (HN et Mana, *Focus group*) Une amertume est donc perceptible dans l'argumentaire de quelques répondants. On dénote aussi une certaine frustration chez plusieurs participants, lesquels critiquent ouvertement la mauvaise communication de certains professeurs. En effet, le manque de clarté ou la confusion dans les instructions émises ferait en sorte que les étudiants se sentent confus et laissés à eux-mêmes sans balises claires et avec le poignant sentiment de manque de contrôle sur leurs études. Par ailleurs, cette idée de mauvaise communication est souvent associée à la perception selon laquelle les examens furent réalisés de façon aléatoire, ne représentant pas le contenu à l'étude. On constate donc, ici, que l'anonymat leur permet d'avoir accès à des informations pertinentes relatives aux professeurs, au contenu et aux modalités d'évaluations, leur permettant, ainsi, de mieux gérer et contrôler les potentiels risques académiques associés aux évaluations scolaires. Il apparaît, en dernier point, que les répondants, encore une fois, entretiennent une vision pessimiste des autres étudiants, émetteurs, en situation d'anonymat, de réactions émotives jugées excessives et arbitraires.

En somme, on constate que les répondants entretiennent des représentations sociales négatives d'une part, des professeurs plus âgés, peu axés vers l'amélioration de leur enseignement et de la progression de leurs étudiants, critiqués comme ayant des comportements excessifs et arbitraires, et, d'autre part, des professeurs en général vus comme ayant le potentiel d'être des pirates identitaires. Sur une note plus positive, l'absence ressentie de normes sociales permettrait de se « sauver la face » tout en émettant des commentaires sincères et honnêtes. On constate, ainsi, que l'anonymat est valorisé par les répondants puisque les prédisposant à avoir accès aux informations pertinentes en lien avec le contenu des cours ainsi que des modalités et forme d'évaluations.

Conclusion

Il était question au cœur de cette thèse de comprendre et de rendre compte du phénomène des évaluations en ligne sur RMP et ce, dans une orientation de la sociologie de l'éducation et des nouveaux médias. La question de recherche, s'inscrivant dans une démarche de nature compréhensive propre à la sociologie de Weber, avait comme objectif de mettre en lumière l'usage du site RMP par les étudiants de sciences sociales et d'administration de l'Université d'Ottawa et de rendre compte des motivations et du narratif soulevé par ces mêmes étudiants lors de leur usage de RMP. De cette question de recherche, nous en sommes ressortis avec plusieurs pistes de réflexions sociologiques et explications concernant le monde universitaire et le mode d'utilisation du site RMP.

Les motivations

L'analyse de contenu du site RMP révèle que les commentaires écrits sont essentiellement constitués d'information portant sur les qualités et mode de fonctionnement du cours et du professeur ainsi que sur des « trucs et astuces », modalités d'évaluation et descriptions détaillées des devoirs, projets et examens. Ces résultats coïncident avec les conclusions de l'étude théorico-empirique élaborée par Kindred et Mohammed (2005) laquelle démontre que les « indices » concernant les types d'enseignement et d'évaluations privilégiés par les professeurs contribuent à rassurer les étudiants en les exposant à des attentes claires du cours. Ce site serait donc vu comme l'outil par excellence afin de faciliter le processus de choix de cours des étudiants et ce, en leur procurant des stratégies et des informations pertinentes afin d'être apte à identifier les « meilleurs » professeurs. Les tableaux statistiques de notre analyse révèlent que le qualificatif de « meilleur prof » est corrélé positivement aux professeurs jugés les plus justes, intéressants, aidants, claires et faciles (**Voir Annexe B**). Les professeurs détenant l'une ou l'autre de ces caractéristiques sont également associés à un grand usage du manuel scolaire. Ultimement, la possibilité de retirer des informations cruciales portant sur les professeurs sur RMP limiterait la marge d'incertitude et d'inconnu associée aux cours (degré de pression de performance associée à la charge et la difficulté des travaux, non-connaissance des attentes des professeurs) contribuant ainsi à rassurer les étudiants. Leur anxiété de performance s'en trouverait ainsi diminuée et leur confiance et sentiment de contrôle sur leurs études exacerbées. L'inconfort des

étudiants face à l'absence de connaissances des professeurs et des attentes envers eux peut s'expliquer par le manque de proximité et de communication entre les professeurs et les étudiants de la même faculté. En somme, ce site permettrait aux étudiants d'optimiser leur expérience scolaire en leur fournissant des informations cruciales afin de réaliser des choix de cours judicieux tout en diminuant leur sentiment d'incertitude et de manque de contrôle sur leurs études. Ce sentiment de manque de contrôle implicitement et explicitement mentionné par les répondants peut possiblement découler ou être amplifié par la difficulté d'initiation et de maintien de rapports amicales sur le campus et par la non-connaissance du corps professoral de leur faculté.

Dimension virtuelle de RMP

Contrairement à l'une de nos hypothèses initiales, la dimension virtuelle de RMP ne cache pas un très large éventail d'interactions en ligne. Effectivement, une minorité de commentaires fut répertoriés comme ayant été émis, explicitement, afin de défendre un professeur ou au contraire afin de légitimer les commentaires émis par d'autres étudiants. Bien que l'étude systématique du site RMP et de 400 commentaires s'y retrouvant ait été fructueuse d'un point de vue sociologique, les activités et interactions physiques du site ont été peu probantes. On peut donc en conclure que l'analyse de contenu du site, bien que riche sociologiquement ne permet ni de déterminer l'intention sincère des commentaires des internautes (vengeance ou justice ?), ni de connaître la direction des relations entre les codes théoriques, les seuls éléments analysables étant l'existence de relations entre les codes (et leur ordre en terme de force et d'importance) au sein des dendrogrammes et de la carte conceptuelle du chapitre 5. Toutefois, pour ce qui est de la notoriété et l'usage associé au site RMP, ce site apparaît être la pierre d'assise des étudiants universitaires de premier cycle. Ce site remplit, par conséquent, un rôle d'intermédiaire ou de troisième réalité : il est un lieu prospère, largement utilisé et très grandement valorisé par les étudiants puisqu'il joue un rôle tangible et de premier plan dans les dimensions de la vie réelle. Cela comprend notamment l'inscription à un cours, le maintien de l'inscription à un cours, la désinscription ou à la non-inscription à un cours et surtout au sentiment de contrôle et de prévision des étudiants sur leurs études. Concrètement, RMP répond au besoin d'accès et de partage de l'information (« information seeking » et « convenience ») ainsi qu'à la libre-expression de soi accentuée par l'anonymat dans une moindre mesure (« interpersonal utility »)

(Papacharissi et Rubin, 2000). On comprend donc que l'aspect de discussions interactives et bilatérales sur RMP est absent ou présent dans une moindre mesure. Ainsi, bien que certains éléments de ce que constitue un bon ou un mauvais professeur soient traités à l'intérieur des commentaires des internautes, une discussion libre et désintéressée des attraits des professeurs n'apparaît point comme étant l'objectif premier des étudiants, ceux-ci désirant avant tout se partager des informations pertinentes relatives à leur appréciation générale du cours et à leur succès scolaire.

Paradoxe scolaire

Notre étude révèle également que nous serions face à un paradoxe scolaire, du moins selon la perspective étudiante. Alors même que nous vivons au sein d'une société de la connaissance ou ce que Fritz Machlup (1962) et Nora et Minc (1978) théorisent comme une « économie du savoir » définie comme un mode de fonctionnement basé sur la production, l'échange, la valorisation et l'utilisation du savoir, nous serions aussi devant une dévaluation de la valeur intrinsèque de l'enseignement et ad hoc du savoir. Effectivement, il est possible de répertorier nombre de commentaires mettant de l'avant une conception calculatrice et instrumentalisée de l'éducation universitaire. Par exemple, certains répondants ont mis l'accent sur la dynamique d'échange monétaire s'effectuant entre l'université et les étudiants par des expressions de référence quantitatives telles que « not worth it ». Les efforts déployés afin d'apprendre et de s'instruire sont donc parfois jugés superflus, la connaissance étant prise en compte mais souvent suite à un calcul rigoureux où le poids des frais de scolarité et des efforts nécessaires pèsent fort dans la balance. Ce désir d'atteindre un « juste milieu » transparait à travers les entretiens et le *focus group* qui nous ont appris que les étudiants, par grande solidarité et réciprocité envers les autres internautes-étudiants (Kindred et Mohammed, 2005), désirent leur faire part de « trucs et astuces » et leur donner accès à des descriptions détaillées des méthodes d'évaluation, afin de faciliter leur réussite. L'attention des étudiants est donc très orientée vers le succès académique. Tel que dénoncé par l'école critique de sociologie, il existerait un certain défaitisme ou abattement collectif lorsqu'il est question d'éducation universitaire, et ce, même chez ceux ayant explicitement verbalisé leur motivation à apprendre. En effet, environ la moitié des participants à l'étude ont critiqué, par leurs paroles et langage non verbal, les professeurs « ennuyants » principalement en raison de leur transmission brute et robotique du savoir. Ce savoir est alors

relégué au statut d'information inerte et impersonnelle plutôt qu'au statut de connaissance dynamique et intégrée (Tremblay, 2015). Cette apparente perte d'intérêt et de confiance face au système d'éducation semble tout particulièrement affliger les étudiants se désignant comme étant, de manière permanente ou occasionnelle, des apprenants « indépendants », « autonomes » ou encore des « autodidactes » pour un ou plusieurs cours. Ainsi, pour plusieurs étudiants s'autoproclamant « autodidactes » au sein de notre échantillon, les supports pédagogiques prennent place de professeurs alors que les professeurs sont diminués au rang d'accessoire ; la relation traditionnelle entre transmetteur des connaissances et support pédagogique étant inversée. De ce point de vue, les lectures obligatoires et les notes de cours sont considérées centrales alors que l'enseignement n'est compris que comme un simple « boni ». C'est dans cette optique qu'il semble être plus utile pour ces étudiants de se limiter à la simple lecture du manuel scolaire, des notes de cours ou des Power Points que d'investir temps et énergie à assister physiquement au cours. D'autres assistent aux cours mais l'apport intellectuelle se limite alors à une activité passive et désengagée, l'écoute :

[...] I do go to class, but I spend most of the time just listening to them. Because most of the time they read what they have on the Power Point or read exactly what they have in the textbooks [...] I am more like self-taught especially with theory classes where I find I don't really need the help of the prof [...] (HN, *Focus group*)

Toutefois, malgré l'importance accrue attribuée au succès scolaire, objectivable et quantifiable, le désir d'apprentissage n'en est pas pour autant absent. En effet, la dialectique de l'apprentissage, loin de ne pouvoir être réduite à une dimension exclusivement économique (suscitant une motivation à caractère instrumentale), reposerait aussi sur une relation dynamique et symbiotique entre la personnalité des professeurs et la transmission du savoir. Cette condition n'étant pas remplie, l'apprentissage serait réduit à une tâche longue et fastidieuse comprise davantage comme une mémorisation mécanique de l'information que d'une réelle appropriation personnelle des connaissances, comme le révèle le contenu des entretiens et du site RMP. Ainsi, le désir de s'instruire, loin de n'être qu'une réalité préétablie et inhérente à chaque individu, saurait fleurir aux moments les plus impromptus et se renforcer ou, au contraire, s'amoindrir en fonction de l'environnement d'apprentissage, en classe ou seul, mais aussi en fonction de la prédisposition physique des lieux et de l'impétuosité et de l'avidité avec lesquels les professeurs s'engagent à transmettre la matière. Ces résultats corroborent avec d'autres études comparables, dont celle réalisée par Timmerman (2010) laquelle confirme que la personnalité positive des

professeurs est directement liée au degré d'apprentissage des étudiants. Bien que les étudiants recherchent avant tout des notes élevées, suivre un cours « divertissant » (Gregory 2011; Johnson et Crews 2013; Wright 2008) et s'engager dans une quête de renseignements leur permettant de réaliser les choix de cours les plus judicieux (Gregory 2011; et Silva et al 2008), cette réalité ne serait, dans les faits, aucunement dichotomique. En effet, selon notre analyse, il n'existerait point de contradiction inhérente entre le fait que les étudiants recherchent des cours « divertissants » tout en désirant « bien réussir » académiquement. Au contraire, le désir de se faire « inspirer » par les professeurs, comme l'attestent ces études et la nôtre, serait en fait un facilitateur à l'apprentissage, l'apprentissage n'étant pas associé au contenu objectif du cours mais bien aux moyens avec lesquels les professeurs, dans les contraintes structurelles présentes, réussissent à motiver les étudiants. Ainsi, les professeurs passionnés, conciliants et aidants, attiseraient l'intérêt et la curiosité authentique des étudiants, conditions favorables à l'apprentissage. Bien que la performance académique constitue souvent la sphère centrale des motivations scolaires, la possibilité d'apprentissage demeure saillante au sein des commentaires et évaluations sur RMP et au sein du discours des dix répondants. Tous, à des degrés différents désirent « éveiller en eux, le génie qui dort ». Dans la même veine, la quête du niveau de facilité d'un cours ne serait pas une fin en soi, mais bien en moyen : les professeurs « faciles » étant souvent synonymes de « compétents ». Comme Timmerman (2010) mettant en valeur le lien entre apprentissage et facilité et Brown et al. (2009), Rechek et Michels (2010) et Rechek et Michels (2011) qui démontrent que RMP suit une distribution normale et non bimodale, on ne peut que confirmer l'existence d'une nuance plurielle d'opinions plutôt que de l'existence d'un amas d'opinions diamétralement et complètement opposés.

Stratégies de réussite et gestion des risques

Également, les étudiants tentent d'optimiser leur expérience scolaire par le biais de *stratégies de réussite*. L'expression « *stratégies de réussite* », rappelons-le inspiré du concept « stratégie de contournement » développé en sociologie des organisations par Crozier et Friedberg (1977) comme étant le contournement des règles ou l'entrée dans les brèches organisationnelles d'une institution, fait dans notre cas davantage référence à un contournement dit mineur. Il est question, en ce sens, de savoir mettre à leur avantage, le fonctionnement tacite du système d'éducation universitaire. Ces stratégies de réussite répondent à l'objectif de performance

scolaire et comprennent la prévision, la préparation et l'adaptation stratégique aux différents cours et types de cours. Les étudiants de notre échantillon utilisent ces techniques afin de diminuer le temps et l'énergie qu'ils attribuent quotidiennement à leurs études. Ces *stratégies de réussite* favorisent la préparation des étudiants à l'université de manière interne (par la formation des premières impressions, sentiments d'appréciation ou d'assentiment) et externe (par la connaissance des attentes et modes de fonctionnement des professeurs). En somme, l'usage de stratégies de réussite renforce, chez les étudiants, leur sentiment de contrôle et de sécurité dans leurs études, ceux-ci sachant prévoir et se préparer à l'avance pour chacun de leurs cours.

Ce contrôle sur leur étude, via RMP, comprend notamment l'évaluation des risques liés à la poursuite de leurs cours de sorte à accéder au « juste milieu » à mi-chemin entre possibilités d'apprentissage et risques d'échec scolaire. Tout comme Nixon et al (2011), l'analyse des données démontre que les étudiants préfèrent éviter les cours jugés difficiles afin de se garantir une « trajectoire sécuritaire ». Cette gestion de risques se matérialise à travers le contrôle rigoureux des étudiants sur leur expérience en classe par le biais de leurs choix de cours, de leur évaluation des risques encourus et de leur prévision, préparation et adaptation subséquente au cours. Les répondants seraient donc en quête perpétuelle, en milieu scolaire, d'une trajectoire scolaire sécuritaire synonyme d'équilibre. Il s'agit donc, pour les étudiants, de trouver un équilibre entre les risques encourus, d'une part, et la possibilité et le degré d'apprentissage, d'autre part :

You could be the smartest prof but if you're hard no-one will enjoy going to your class, no one is going to like you, you don't want to be...like not down to earth. Like I don't like a hard prof. You can be really smart but if you're hard what's the point, you know. Cause I want to go to class I want to learn , ok, but at the same time I still want to get a good mark so if I don't get a balance I won't take the class (Charly, Entretien).

Lorsque nous parlons de risques, nous parlons d'anxiété, de peur de l'échec scolaire (notes) ou professionnel, de jugement social et parental et de faible intégration sociale. Ces risques subjectivement ressentis, à des degrés variés, seraient au cœur de la dynamique sociale s'opérant autour du site RMP. De plus, l'insécurité ou l'incertitude, constitue une des pierres angulaires de l'expérience scolaire ; les étudiants tentant de limiter cette marge d'insécurité par divers moyens : en s'abstenant de suivre un cours avec un professeur non évalué, en privilégiant certains professeurs sur d'autres en fonction des commentaires lus de RMP, notamment ceux faisant référence à la difficulté, l'intransigeance et le manque de vitalité des professeurs.

Stress

Une des conséquences de la pression constante que s'infligent les étudiants est la prévalence d'un état de stress ou d'anxiété chez les étudiants de notre population (Selye 1975). Le stress vécu par les étudiants devient tangible par l'appréhension générale des étudiants face aux évaluations formelles et par la grande énergie portée à la microgestion constante de leurs cours. Les facteurs environnementaux répertoriés et ayant possiblement une incidence sur le stress des étudiants sont l'environnement impersonnel et compétitif de l'université centré sur l'évaluation constante des acquis, le sentiment que les études universitaires est la trajectoire obligée vers le succès, et un milieu produit et produisant un conformisme social notable. En effet, la majorité des répondants à l'étude ont mentionné avoir décidé de poursuivre des études universitaires car « tout le monde le faisait » et que s'écarter de cette attente sociétale serait synonyme d'échec. Le stress, ainsi initié et maintenu par un ensemble de facteurs psycho-sociaux et socio-historiques, pousserait les étudiants encore davantage à vouloir consulter RMP afin de ressentir un certain contrôle, propre à l'apaisement de leur stress. Ce désir constant de garder leur tête sortie de l'eau serait congruente avec ce que Selye ([1956] 1975) nomme *Phase de résistance*. Cette étape consisterait en un « ensemble des réactions non spécifiques provoquées par l'exposition prolongée de l'organisme à des stimuli nocifs auxquels il s'est adapté au cours de la réaction d'alarme ». Cet état de stress constitutif de la phase de résistance, s'élargirait, également à l'environnement social directe des étudiants, comprenant agents de socialisation (milieu familial, établissement scolaire, lieux géographiques et contexte socio-historique) et valeurs et idéaux géographiquement et culturellement circonscrits à la société occidentale. Ce paradigme culturel comprend mais n'est pas limité à l'idéal méritocratique, l'individualisme et la perte du pouvoir rassembleur de la géographie, celle-ci désormais non créatrice de proximité. Plusieurs travaux cliniques en psychologie démontrent « le rôle essentiel de l'environnement social dans l'initiation et la sédation potentielle du stress, ainsi que de ses effets favorables ou délétères » (Le dictionnaire des Sciences Humaines, 2006; 1130). Afin de contrôler leur stress et afin de se garantir un apprentissage plus efficace et des expériences en classe plus stimulantes, les étudiants mettent de l'avant certaines méthodes d'apprentissage en fonction de la forme et de la nature des cours (théorique ou appliqué, obligatoire ou facultatif). Il existerait, de ce fait, une hiérarchie entre les différents types de cours: les cours théoriques favorisant une plus grande autonomie que

les cours « analytiques », nécessitant, eux, d'être enseignés, idem pour les cours obligatoires jugés centraux, et optionnels ou hors programmes, jugés davantage « facultatifs ».

Faire justice

En ce qui concerne le modèle de Justice comme compétence de Boltanski (1990), partie constitutive du cadre théorique, il apparaît que les étudiants ayant publié sur RMP mobilisent un argumentaire faisant référence à des principes de justice, de reconnaissance et de réciprocité. Boltanski (1990) conçoit ce sentiment de redevance que disent ressentir les étudiants comme une compétence propre aux acteurs, une forme de jugement moral se matérialisant sous la forme d'une compétence personnelle à mettre en application en situation ressentie de justice, ou, au contraire, d'injustice. Cette compétence à la justice, mise en pratique dans le monde virtuel de l'internet, serait selon notre hypothèse, moins forte, directe et réactive, que lors d'un échange non virtualisé, soit lors d'une situation en face à face. Les étudiants publieraient des commentaires sur RMP concernant les professeurs afin de se rendre justice à eux-mêmes ou aux autres étudiants et/ou professeurs, notamment en leur présentant des informations autrement inaccessibles, et ce, non dans l'objectif direct de faire du mal à la réputation du professeur, mais plutôt dans l'optique d'un principe d'équivalence (Boltanski, 1990) afin de sentir que l'« équilibre » a été atteint et que la vérité ait été exposée aux yeux de tous. Cette libre exposition de l'opinion des étudiants concernant les professeurs est justifiée, d'une part, afin que les internautes puissent faire un choix de cours en toute connaissance de cause, soit pour « aider » la population étudiante, ceci étayant la recherche élaborée par Kindred et Mohammed (2005), et/ou comme une démonstration publique de reconnaissance sociale des aptitudes, de la personnalité ou du travail de certains professeurs. On constate également que la majorité des commentaires, contrairement à la croyance populaire, ne serait point le résultat d'insultes gratuites ou des propos faisant état d'incivilité discursive (Santana, 2014) ou de *flaming* (Moors et al., 2013). Effectivement, la majorité des commentaires, malgré le fait que nombreux d'entre eux soient très directs, semble être le résultat d'une réflexion critique, les propos émis étant, pour la plupart, de nature modérée et très souvent soutenus par des illustrations concrètes. Les étudiants tenteraient donc de faire preuve d'un grand jugement sans prendre pour acquis tout ce qui est dit sur RMP en centrant leur lecture sur les commentaires écrits jugés plus complets et nuancés davantage que sur les évaluations numériques des critères du site, réalité corroborant à Kindred et Mohammed

(2005). Notons toutefois que les justifications plus basses, telles que la frustration envers l'enseignant, pendant l'étude d'un examen ont elles aussi été mentionnées, mais malheureusement n'ont peu été élaborées. Dans un autre ordre d'idées, lorsque les professeurs déploient un cours captivant avec une charge de travail modéré et une attention particulière aux étudiants, le cours est perçu, par les étudiants, comme étant plus facile. Les étudiants réaliseraient donc souvent des associations mentales entre facilité et justice ainsi qu'entre cours motivants et justice. Inversement les commentaires plus acariâtres inscrits sur RMP, comme le présente l'analyse des commentaires de RMP, sont associés à des situations d'injustice où l'étudiant juge que le cours n'est pas de qualité acceptable ou lorsque celui-ci a vécu, directement ou indirectement une injustice (enseignement nébuleux, professeur peu aidant, notes non supportées empiriquement ou non justifiables etc.). On note, à cet égard, que les pratiques injustes sont associées au concept de "pire prof" ainsi qu'aux évaluations élaborées de manière inadéquates, aux lacunes organisationnelles et de compétences (manque de clarté, retard, remise des travaux dans un trop grand délais etc.) et à une trop grande et trop difficile charge de travail. Paradoxalement, les commentaires négatifs émis par autrui seraient de nature plaintive (« to rant », « to ventilate»). Les répondants ne conçoivent pas ces actions comme étant guidées par un désir de justice, mais ne les voient pas non plus comme un simple désir de vengeance. Ce site remplirait, selon les dires des étudiants, un rôle d'exutoire; les individus commentant sur RMP en cas d'insatisfaction afin de se libérer émotionnellement. Également, le discours des répondants est de double nature : d'un côté ils justifient leur utilisation de RMP par des motifs supérieurs, de l'autre, ils dénoncent ces « autres » étudiants-internautes en affirmant qu'ils ne font que se « plaindre » sans justifications rationnelles.

Maintenant, tentons de rendre compte du concept de « contraintes » au cœur de la théorie. Les contraintes sociales, tel que théorisé par Boltanski, ne s'inscrivent point dans une perspective déterministe. Elles influencent et encadrent les acteurs sociaux, dans certaines circonstances et à des degrés variés, à vouloir se rendre justice. Elles nous informent, par ailleurs, sur le contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit le phénomène RMP. Pour débiter, une des contraintes prégnantes mentionnées par les répondants est le sentiment d'obligation de s'inscrire à l'université et de bien performer, ou du moins de "passer". Effectivement, la normalisation des études universitaires semble avoir transformé cette dernière davantage en obligation qu'en choix

à proprement parler. Ceci peut avoir comme conséquence la baisse de la motivation intrinsèque des étudiants dans la poursuite de leurs études universitaires. Conjointement à cette réalité, la conjoncture sociale de massification scolaire de même que le fonctionnement compétitif dans lequel s'inscrit le système d'éducation universitaire contribuent à renforcer la conception instrumentalisée qu'ont les étudiants du monde universitaire et l'idée selon laquelle le succès académique se mesure par des indicateurs de performance plutôt que par progression personnelle subjectivement perçue. On constate, effectivement, que l'environnement scolaire dans lequel circule l'étudiant, et ce, depuis sa plus tendre enfance, en est un de compétition et de comparaison constante, un milieu où le bulletin scolaire et les résultats académiques sont, autant pour les étudiants, les professeurs que les membres de la société, le point de référence ou l'indicateur par excellence du niveau d'accomplissement des étudiants. Cet accomplissement toutefois ne serait pas nécessairement synonyme du réel niveau d'apprentissage des étudiants, les indicateurs numériques ne sachant que traduire un seuil de rétention d'information (Tremblay, 2012) à un temps et lieu donné.

Individuation

Il deviendrait plus difficile, pour les étudiants, de ressentir un sentiment d'inclusion et d'appartenance au sein de leur programme, et ce, en raison de plusieurs facteurs sociaux tels que l'altération de la signification du temps et de l'espace, la proximité n'étant plus créatrice de communauté, de la montée en flèche des nouvelles technologies de l'information tel le cellulaire, de l'individuation grandissant résultat de l'éclatement des valeurs sociétales (Beck, 2001), de la perte de repères des hommes et de l'engouement matérialiste (Beck, 2001). Les répondants de notre étude ont, effectivement, avancé qu'il serait difficile d'initier et d'entretenir des relations amicales sur le campus en raison de la grandeur inhibitrice de celui-ci et de la rotation constante des étudiants au sein de chaque cours, réalité particulièrement vraie chez les participants non impliqués sur le campus. S'ajoute, à cela le poids considérable des frais de scolarité et la réalité du milieu universitaire comme lieu de passage : « je vais au cours puis je reviens chez moi ». Cette distanciation sociale étant à la fois source et résultat de notre époque aurait comme conséquence un repli sur soi et indubitablement une importance accrue accordée à la performance individuelle.

En somme...

Bien que l'université est plus corporatiste qu'autrefois, centrant son énergie vers son autopromotion et son nombre grandissant de produits et services, comme le dénoncent ouvertement les tenants de la sociologie critique et comme le démontre l'analyse des deux documents officiels Vision 2010 et Destination 2020, il apparaît que cette réalité est loin d'être l'élément central du narratif des étudiants. Effectivement, s'il existe un élément commun à l'expérience subjective des étudiants celle-ci serait, comme le formule si bien Einstein, père de la connaissance en physique, que "La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information." (Albert Einstein). Certes ce serait dans une condition d'immersion totale, en eurythmie avec soi-même et son environnement, vibrant au feu de l'humour ou de la passion avec laquelle les professeurs transmettent leur savoir, que l'appropriation personnelle des connaissances prend place. Ainsi comme le suggère Ken Robinson, auteur et spécialiste en éducation, le système d'éducation actuel doit s'émanciper afin de laisser de l'espace à l'individu, l'éducation contemporaine ne pouvant plus que dépendre de la standardisation de l'enseignement et des acquis et d'un environnement démesurément grand, impersonnel, compétitif et contraignant (Robinson & Aronica, 2009). L'éducation universitaire, doit, afin de ne point se vider de son sens premier, retrouver son orientation et sa signification originelle en valorisant le processus avant le résultat, l'apprentissage avant la réussite; l'être avant l'avoir:

The fact is that given the challenges we face, education doesn't need to be reformed -- it needs to be transformed. The key to this transformation is not to standardize education, but to personalize it, to build achievement on discovering the individual talents of each child, to put students in an environment where they want to learn and where they can naturally discover their true passions. (Robinson & Aronica, 2009)

I mean you've heard of Noam Chomsky there's a reason why people know him... there's a reason why people love him! He knows what he is talking about... he is passionate about what he is talking about! So for me the perfect prof would be someone like Noam Chomsky. But again they would have to be a step away from the traditional way of testing... (Charly, Entretien)

Bien que nous comprenons davantage les contraintes physiques et structurelles en lien avec le phénomène de RMP ainsi que du narratif des étudiants, il serait pertinent d'élargir l'échantillon de cette thèse afin d'atteindre une plus grande représentativité statistique et d'étudier la perspective des professeurs, celle-ci nécessairement complémentaire à celle des étudiants.

Bibliographie

- Bangs, J., Macbeath, J., and Galton, M. (2011). *Reinventing Schools, Reforming Teaching: From Political Visions to Classroom Reality*. Abingdon, Australia: Routledge.
- Beck, U. (2001). « La société du risque: sur la voie d'une autre modernité ». *Alto (Paris)*, Éditeur Aubier 2001, traduit par Laure Bernadi, ISBN2700736796, 9782700736793. 521 p.
- Becker, H., (1961). *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Transaction Books, 456 p.
- Becker, H., (1963). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
- Becker, H., (2004). *Terrorisé par la littérature*; dans L. Olivier et al. *L'élaboration d'une problématique de recherche*, Paris, Harmattan. ISBN 2-7475-8518-2
- Becker, H., (2004). *Une seule bonne façon de faire*, dans Howard Becker, *Écrire en sciences sociales*, Paris, Economica. ISBN 2-7178-4851-7
- Beaupère, N. et Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université; Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Observatoire national de la vie étudiante. Études et recherche. La documentation française. 221p.
- Beeson, M. and Firth, A. (1998). "Neoliberalism as a Political Rationality: Australian Public Policy since the 1980s". *Journal of Sociology*, 34(3). 215–231.
- Bleske-Rechek, A., & Fritsch, A. (2011). Student Consensus on RateMyProfessors.com, 16(18), ISSN 1531-7714, [En ligne] <http://pareonline.net/pdf/v16n18.pdf> (consulté le 20 juin 2015)
- Bleske-Rechek, A., & Michels, K. (2010). RateMyProfessors.com: Testing Assumptions about Student Use and Misuse, 15(5), ISSN 1531-7714, [En ligne] <http://pareonline.net/pdf/v15n5.pdf> (Page consultée le 20 juin 2015)
- Blitman S., Stromboni C. et Legout B. (2014) Baromètre EducPros 2014. L'enseignement supérieur, le mal-aimé de la société? , [En ligne] (consulté le 25 juin 2015) <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/barometre-educpros-2014-l-enseignement-superieur-le-mal-aime-de-la-societe.html>
- Boltanski, Luc (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Métailié. 381p.
- Bourcier, C., & Palobart, Y. (1997). *La reconnaissance: Un outil de motivation pour vos salariés*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Brown, M. J., Baillie, M., & Fraser, S. (2009). Rating RateMyProfessors. com: a comparison of online and official student evaluations of teaching. *College Teaching*, 57(2), 89-92.
- Brun, J.-P., Biron, C., Martel, J., & Ivers, H. (2002). *Évaluation de la santé mentale au travail: Une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines*. Québec, Canada: Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail des organisations, Université Laval.
- Brun, J. P., & Dugas, N. (2005). *La reconnaissance au travail: analyse d'un concept riche de sens*.

- Corcuff, P. (1998). Justification, stratégie et compassion : Apport de la sociologie des régimes d'action, *Correspondances* (Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain), Tunis, n°51.
- Crozier, M. (1964). *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1964, coll. Points et Essais
- Crozier, M. et Friedberg E. (1977). *L'Acteur et le Système* (en collaboration avec Erhard Friedberg), Paris, Le Seuil.
- Davison, E., & Price, J. (2009). How do we rate? An evaluation of online student evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 51-65.
- Dziech, B. W. (2003). Sexual harassment of college campuses. Academic and workplace sexual harassment: A handbook of cultural, social science, management, and legal perspectives, 147-172.
- Éducpros. (2014) L'enseignement supérieur le mal aimé de la société [En ligne] (page consultée le 26 juin 2015) <http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/barometre-educpros-2014-l-enseignement-superieur-le-mal-aime-de-la-societe.html>
- Elias, N. (1976). *La Civilisation des mœurs* (Vol. 49). Paris: Calmann-Lévy. ISSN0296-7685, 342p.
- ESÉN École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (En ligne) Construction des outils de recueil, Entretiens. <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/entretien/>
- Fassett, C. (2011). Tout ce qui compte ne peut être compté : la (non-) fabrication d'un indicateur de sécurité dans le contrôle aérien. *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, p. 249-271. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1008246ar>
- Felton, J., Koper, P. T., Mitchell, J., & Stinson, M. (2008). Attractiveness, *Easiness* and other issues: Student evaluations of professors on ratemyprofessors. com. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 45-61.
- Frankel, B. (2001). *When the Boat Comes in: Transforming Australia in the Age of Globalisation*. Annandale, Australia: Pluto Press.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec: Nuit blanche. 252 p.
- Garcia, S. & Montagne, S. (2011). Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4 n° 189, p. 4-15. DOI : 10.3917/arss.189.0004
- Gadrey, J. & Catrice, J. (2005). *Les nouveaux indicateurs de richesses*, Coll. Repères, éd. La Découverte. 123 p.
- Gibbons M., Limoges C. & Nowotny H., (1994) *The new Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.
- Goffman F.,(1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La Présentation de soi*, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », (ISBN 2707300144)
- Goffman F.,(1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, t. 2 Les Relations en public*, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », (ISBN 2707300632)

- Gregory, K., M. (2011-2012) "How Undergraduates perceive their Professors". *Educational technology systems*, Vol. 40(2). Pp.169-193.
- Guattari, F. (1991). «L'hétérogénéité machinique», dans la revue Chimère, no. 11, p. 78-97.
- Guest & al. (2012). "Introduction to Thematic Analysis". *Applied Thematic Analysis*.
- Haywood (2011). "A degree will make all your dreams come true: higher education as the management of consumer desires". Dans Richard Scullion et Nixon E., *The Marketisation of Higher Education and Student as Consumer*, p. 183-195. New York : Routledge
- Hébert, S. (1980). "From substantive to procedural rationality" dans Latsis, S. (éd.) *Method and appraisal in economics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, S. M., & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations. *College Teaching*, 49 (1), 26–31.
- Institut de la statistique du Québec (2014). Même profession, salaires différents : les femmes professionnelles moins bien rémunérées. [En ligne], (consulté le 28 octobre 2015), <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/industries/difference-salaire-homme-femme.pdf>
- Jacquemain, M. (2004). (avec Frédéric CLAISSE, coll.), *Le sens du Juste. Cadre normatif et usages sociaux des critères de justice*, Liège, Éditions de l'Université de Liège, coll. « Sociopolis ».
- Jellab, A. (2011). *Les étudiants en quête d'université ; une expérience scolaire sous tensions*, Logiques sociales, 190 p.
- Jessop, B. (2002). "Liberalism, Neoliberalism and Urban Governance: A State-theoretical Perspective". *Antipode*, 34(2), 452–472.
- Johnson, R. R. & Crews, A. D. (2013). My Professor is Hot! Correlates of RateMyProfessors.com Ratings for Criminal Justice and Criminology Faculty Members. 38:639–656. DOI: 10.1007/s12103-012-9186-y
- Joy, M., (2010) Les cahiers antispécistes. Carnisme [En ligne], (consulté le 1 août 2015) <http://www.cahiers-antispecistes.org/spip.php?article400>
- Kaye, B. K., & Johnson, T. J. (2002). Online and in the know: Uses and gratifications of the web for political information. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 46 (1), 54–73.
- Kuhn T., (1962). *La structure des révolutions scientifiques*, trad. L. Meyer, Paris, Flammarion « Champs », 1999.
- Kelly-Woessner, April and Woessner, Matthew C. (2006). *My Professor is a Partisan Hack: How Perceptions of a Professor's Political Views Affect Student Course Evaluations*. PS: Political Science & Politics, pp 495-501. doi:10.1017/S104909650606080X.
- Kowei-Bell et al. (2011). "Rate my Expectations: How online evaluations of professors impact students' perceived control" *Computers in Human Behavior*, 27, pp. 1862-1867. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.009>
- Latour B., (1989) *La science en action*, trad. M.Biezunski, Paris, La découverte, 2005.

- Leydesdorff, L., & Etzkowitz, H. Le « Mode 2 » et la globalisation des systèmes d'innovation « nationaux » : le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement / *Sociologie et sociétés*, Volume 32, numéro 1, printemps 2000, p. 135-156. [En ligne], <http://id.erudit.org/iderudit/001434ar>, DOI : 10.7202/001434ar
- Lindlof R, T. et Taylor, B, C. (2010). *Qualitative Communication Research Methods*, SAGE, ISBN 1-4129-7472-0, 377 p.
- MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2014). What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching.
- Malaina, A. (2012). *Paradigme de la complexité et la sociologie: Possibilité et limites d'une sociologie complexe*, Editions L'Harmattan, ISBN 2296491456, 9782296491458, 222p.
- Mercier, J. (2012). « Étudiants en quête d'antidépresseurs », *Le droit*, [En ligne], (consulté le 20 septembre 2015), <http://www.lapresse.ca/le-droit/actualites/sante/201211/08/01-4591927-etudiants-en-quete-dantidépresseurs.php>
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 189–200.
- Merton, R. et Kandall (1990). *The Focused Interview : A Manual of Problems and Procedures*, The Free Press, Second edition, 200 p.
- Michel Crozier et Erhard Friedberg (1992). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- Moor & al. (2010). "Flaming on Youtube" *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 1536-1546. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.023>
- MTV Networks. (2007). MTV Networks' mtvU Agrees to Acquire RateMyProfessors.com; Acquisition Establishes mtvU as Number Two General Interest Online, [En ligne], (consulté le 20 janvier 2016), <http://www.prnewswire.com/news-releases/mtv-networks-mtvu-agrees-to-acquire-ratemyprofessorscom-53560002.html>
- Nair, C.S. et Mertova, P. (2013). *Enhancing learning and teaching through Student Feedback in Social Sciences*, Chandos Publishing. 215p.
- Nisbet, R.A. (1971). *The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945-1970*. New York: Basic Books.
- Nixon E., Scullion R. et Molesworth M. (2011). "How choice in higher education can create conservative learners" Dans Richard Scullion et Nixon E., *The Marketisation of Higher Education and Student as Consumer*, p. 196-208. New York : Routledge
- Niwattanakul, S., Singthongchai, J., Naenudorn, E., & Wanapu, S. (2013, Mars). Using of Jaccard coefficient for keywords similarity. In *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists* (Vol. 1, p. 6).
- Noble, D.F. (1977). "America by design: science, technology, and the rise of corporate capitalism". *New York: Knopf*.

- Nordensvard, J. (2011). "The consumer metaphor versus the citizen metaphor : different sets of roles for students". Dans Richard Scullion et Nixon E., *The Marketisation of Higher Education and Student as Consumer*, p. 157-169. New York : Routledge.
- Nuhfer, B. E. (2008). "A Fractal Thinker Looks at Student Evaluations", California State University at Channel Islands, 24p
 Otto & al. (2008). "Does Ratemyprofessor.com really rate my professor?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Routledge, USA, Vol. 33, No. 4, August 2008, ISSN 0260-2938, DOI: 10.1080/02602930701293405 <http://www.informaworld.co>, 355–368pp.
- Olsen, M. and Peters, M. (2005). "Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism". *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345pp.
- Ortner, Sherry, B. (2006). "Anthropology and social theory : Culture, power and the acting subject", Durham : Duke University Press.
- Paugam. (2012). « La réflexivité du sociologue »; « S’affranchir des prénotions », dans Serge Paugam, directeur, *L’enquête sociologique*, PUF, ISBN 978-2-13-060873-8.
- Pfeiffer, S. (2006, 20 septembre). Ratings sites flourish behind a veil of anonymity. *Globe.com*. Retiré de http://www.boston.com/business/technology/articles/2006/09/20/ratings_sites_flourish_behind_a_veil_of_anonymity/
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Les Editions LOGIQUES, 207p.
- Poulin-Lamarre, M. & Saucier, N. (2013). *Les impacts sociaux des nouvelles technologies* (Mémoire de Maîtrise en Anthropologie et Sociologie), Université Laval. Retiré de http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/aspectssociologiques/fichiers/poulinlamarre_saucier2013.pdf
- Pusser, B., & Marginson, S. (2013). "University Rankings in Critical Perspective". *The Journal of Higher Education, Volume 84, Number 4*, July/August, pp. 544-568. Ohio State University Press DOI: 10.1353/jhe.2013.0022
- Ratemyprofessor, « About ratemyprofessor.com », [En ligne], (consulté le 1 juillet 2015), <http://www.Ratemyprofessors.com/About.jsp>
- Redden G. et Low, R (2012). "My School, Education and Culture of rating and Ranking", *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34:35–48, Copyright Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 1071-4413 print=1556-3022 online DOI: 10.1080/10714413.2012.643737
- Revillard, A. (2000). Les interactions sur l'internet, *Terrains & travaux* 1(n° 1), p. 108-129.
 URL : www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2000-1-page-108.htm
- Richards, L. et J. Morse (2013). "Readme First For a User’s Guide to Qualitative Methods", L.A./London/NewDelhi : Sage,149-183pp.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Penguin UK. 304p.
- Rose, B. (2014, 1^{er} février). L’évaluation des universités, une «farce»? *Le Devoir; libre de penser*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/398455/l-evaluation-des-universites-une-farce>
- Rubin, A. M. (1993). Audience activity and media use. *Communication Monographs*, 60 (1), 98–105.

- Salton, G., & Michael, J. McGill. (1983). *Introduction to modern information retrieval*.
- Santana, A., D. (2014). *Virtuous or Vitriolic, Journalism Practice*, Routledge, 18-33, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17512786.2013.813194>
- Selye H., (1956). *Le Stress de la vie*, Paris, Gallimard, 1975.
- Silva, M. K. & al. (2008). “Rate My Professor: Online Evaluations of Psychology Instructors” *Teaching of Psychology*, 35: 71–80. DOI: 10.1080/00986280801978434
- Soulet (2006). « Traces et intuitions raisonnée », Pierre Paillé, *La méthodologie qualitative*, Armand Colin, ISBN 2-2003-4651-4
- Scullion, R. et Nixon, E. (2011). “The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer”, Routledge, 239 p.
- Société française de l'évaluation. (2006). www.sfe.asso.fr (consulté le 25 avril 2014).
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Timmerman, T. (2008). On the Validity of RateMyProfessors. com. *Journal of Education for Business*, 84(1), 55-61. Université d'Ottawa. *Destination 2020 : Le plan stratégique de l'Université d'Ottawa*. Repéré à <http://www.uottawa.ca/about/sites/www.uottawa.ca/about/files/destination-2020-plan-strategique.pdf>
- Tremblay, A. (2015) *Technologie, Monde et Société*, Recueil de textes, 396 p.
- Université d'Ottawa. (2005). *Vision 2010 : Planification scolaire stratégique*. Repéré à http://web5.uottawa.ca/vision2010/pdf/plan_strategique.pdf
- Weber, M. (posthume 1921). *Économie et Société*, traduction du tome 1 par Julien Freund, Plon, 1971; édition de poche, Pocket, 1995 et 2003 (sous-titre : Les Catégories de la sociologie).
- White, J. (1997). “Education and the End of Work: A New Philosophy of Work and Learning”. London: Continuum.
- Wright, C. M. (2008). “Creating Alignment between Faculty and Administrative Values, Always at odds?”. Suny. 95 p.

Annexe A:

Focus group et Entretiens

Notes de terrain

Focus group :

Lieu de rencontre : Bibliothèque Morisset (MRT – 628)

Heure: 12:00- 14:00

Titre: Focus group (Rate my professor)

Nombre de participants: 5

Durée : env. 1h45

Nombre de Femmes: 4

Nombre d'homme: 1

SSOC (2) et ADM (3)

Notes de terrain: Participant homme m'a prévenu la veille qu'il manquerait environ 15 minutes du FG car devra remettre un travail. Accepté sa demande, car ne je ne pouvais pas changer l'heure du FG à la dernière minute. Tous gênés dans les 5 premières minutes, mais rapidement à l'aise. Discussions informelles avec participants afin de les mettre à l'aise. Focus group dynamique, participants très impliqués. G (homme) parlait le moins. Tenté de l'intégrer en lui posant des questions et en adoptant une attitude d'ouverture et d'intérêt face à son expérience.

Entretiens :

Lieux de rencontre : Salles communes dans bâtiment FSS et Telfer

Heures de recrutement et d'entretiens ± entre 8h00 am et 3h00 pm

Titre : Entretiens individuels semi-dirigés

Nombre d'entretiens : 5

Nombre de femmes : 2

Nombre d'hommes : 3

SSOC (3) et ADM (2)

Notes de terrain : Recrutement plus facile en SSOC qu'en ADM (gens plus occupés et/ou non-intéressés). Tous assez volubiles et expressifs. Facilité à débiter et maintenir une discussion fluide avec les participants.

Elaboration du focus group

- ✓ Thanks, tell participants that focus group is part of my Master in Sociology
- ✓ Recorded (only me will listen to it, confidential: won't be recognized, no personal info)
- ✓ Sign consent form
- ✓ Fill socio-demographic questionnaire
- ✓ 20\$ gift certificate for each participants

Règles de fonctionnement émis aux participants du groupe focus

- Discuss all together about different themes related to RMP, say NICKNAME before speaking
- Write nickname on cardboard
- Express freely and openly your opinions, experiences, ideas: no good or bad answer
- Be honest and respectful of other participants

Questionnaire semi-directif pour focus group et entretiens

THEMES	QUESTIONS
<p>Personal experiences</p> <p>Motivations-Justice comme compétence</p>	<p>U:</p> <p>Tell me about one or more of your personal experiences on RMP (Comment-consult?, frequency)</p> <p>What are the main reasons pushing you (or most student) to consult or post comment on this site?</p> <p>When you are writing an evaluation, to whom are you addressing yourself? The professor, the other students?</p> <p>Why do you take time to post a positive or negative comment to a prof on RMP?</p> <p>When you consult the site, what type of information are you hoping to find?</p> <p>What kind of comments do you usually write and why?</p> <p>Did you find the site useful, and if so, in what way? What information do you think they are trying to find?</p> <p>N:</p> <p>If you knew about the existence of RMP why would you decide to consult a comment on this site?</p> <p>Why do you think students take the time to post either positive or negative comments to a prof?</p>
<p>Criteria of evaluation and anonymity</p> <p>(CLARTY, FACILITY, INTEREST, HELPFULNESS, QUALITY, « HOTNESS »)</p>	<p>All:</p> <p>What do you understand by the criteria “X” and Do you think the criteria “ X”describes adequately what constitutes a good professor, why?</p> <p>When you are looking for a “good professor” what are you looking for? Bad prof?</p>
<p>University experience & Sense of community</p>	<p>All: What are the reasons for going to university? For going to class?</p> <p>How do you experience university life? Can you talk about what your days look like at university?</p> <p>How do you balance scholastic and social life? Do you meet friends on campus? Made friends?</p> <p>Do you have a feeling of belonging to the student community? Why or why not?</p> <p>Is that sense of belonging affected when you use the RMP website?</p>

Questionnaire sociodémographique

Confidentiality: Your answers will only be used for the purpose of this study and your confidentiality will be protected in publications by the use of pseudonyms. Furthermore, no personal information that would allow you to be recognized will be presented in this paper. This information will only be used to describe the general characteristics of the people that are part of this focus group.

Name or Nickname (the one you will use in this focus group) _____

Gender

- a) Male
- b) Female
- c) Other

Age

- a) 17-18
- b) 19-20
- c) 21-22
- d) 23-24
- e) 25 and up

Faculty

- a) Telfer School of Management (Administration)
- b) Social Science

When you lived with your parents or guardians, where did you live most of your life

- a) City- suburbs
- b) city- downtown
- c) Country
- d) Small town (less than 50,000 population)
- e) Moving most of the time
- f) Other:

Who pays your tuition fees?

- a) Your parents (or other family member) only
- b) You only
- c) Split equally between you and your parents
- d) Parents **pay most** of it and you pay the rest
- e) You **pay most** of it and parents pay the rest

Currently with whom do you live?

- a) Alone
- b) With my parents or family members
- c) With my boyfriend/girlfriend
- d) With friends

To what degree are you motivated to study?

- a) A little bit motivated
- b) Somewhat motivated
- c) Motivated
- d) Very motivated
- e) Extremely motivated

To what degree are you pressured by your parents to succeed at university?

- a) 1 (not pressured)
- b) 2 (somewhat pressured)
- c) 3 (pressured)
- d) 4 (very pressured)
- e) 5 (highly pressured)

Nom	Genre	Faculté	Âge	Résidence avant les études	Colocataires actuels	Niveau de motivation à étudier	Pression familiale	Garant(s) des frais de scolarité	Caractéristiques générales
Mana	F	SC. SOC	19-20	Banlieue	Aucun	Très motivée	Grande	Parents	Peu de contact avec sa famille Amis et famille à Calgary Isolée socialement Expérience scolaire centrale à sa vie
T	F	ADM	23-24	Banlieue	Aucun	Extrêmement motivée	Grande	Étudiant	Immigrante de l'Inde Difficultés scolaires Obstacles langagiers Veut « prouver » son potentiel Régime travail-étude Défi conciliation amis-étude
S	F	ADM	19-20	Banlieue	Famille	Motivée	Grande	Parents	Maintien des amis du secondaire Difficulté à créer et maintenir amitiés Faible sentiment d'appartenance Attitude critique face à l'éducation
HN	F	ADM	19-20	Banlieue	Famille	Motivée	Grande	Parents	Famille réfugiée du Viêt-Nam Stabilité géographique Bon cercle d'amis et stabilité familiale Conciliation étude-vie sociale Détermination académique afin de répondre aux attentes parentales
G	H	SC. SOC	19-20	Centreville	Amis	Peu motivé	Faible	Parents (1) et étudiant (2)	Étudiant international en échange (Hong Kong) Famille aisée Désire vivre des expériences « inoubliables » Université= vacances Évaluations peu importantes pour lui Intérêt face à l'apprentissage
Alexa	F	SC. SOC	19-20	Banlieue	Famille	Motivée	Grande	Parents et étudiant	Très impliquée au secondaire contrairement à l'Université Cercle d'amis hors-université « Assiste aux cours puis part chez elle

Zafia	F	ADM	21-22	Banlieue	Famille	Motivée	Grande	Parents et étudiants	Vécue au Liban puis revenue au Canada Choc culturel Poussée à aller à l'université pour réussir et aider gens dans le besoin Difficulté à créer des vraies amitiés
Charly	H	SC. SOC	21-22	Banlieue	Famille	Motivé	Très Grande	Étudiant (1) et parents (2)	« not only book smart :people skills » Impliqué socialement Motivation extrinsèque : emploi Travail temps-partiel Pression académique pour finir dans 4 ans car étudiants en dette Critique la marchandisation de l'éducation et des évaluations qui inhibent l'apprentissage
Félix	H	ADM	19-20	Périphérie	Famille	Motivé	Moyenne	Étudiant	Très impliqué socialement Grande proximité avec les étudiants de son programme Aime les cours «to the point » Valorise succès matériel et reconnaissance sociale
Kale	H	SC. SOC	19-20	Campagne	Amis	Motivé	Faible	Parents	Très impliqué socialement dans clubs et associations Valorise « people skills » Grande motivation intrinsèque Visite occasionnelle de sa famille

Description des participants

Focus group

HN

La mère de HN ainsi que son frère, sa sœur et son cousin sont arrivés au Canada en tant que réfugiés pendant la Guerre du Viêt-Nam. Ils se sont fait financer leurs études à l'université afin de se reconstruire et d'ultimement accueillir le reste de la famille. HN, quant à elle, a vécu et a été élevée toute sa vie à Ottawa, étant encore sous la tutelle de ses parents, lui octroyant, dit-elle, la possibilité de voyager avec l'argent économisé dans les prochaines années. Concernant sa vie sociale, celle-ci affirme vivre dans sa « bulle » entourée de sa famille et amis proches, tous résidant à proximité de chez elle, dans la même ville. Cette stabilité géographique lui procure un sentiment de sécurité et de contrôle sur sa vie et ses études: "it wasn't as hard and we had each other to balance off for studies and to go out...so we would be like "oh we could just hang out at your house" or like "let's go out or let's study at your house". So we would study or hang out." Ces habitudes, suite à son entrée à l'université, ne furent que très modestement perturbées, celle-ci ne mentionnant pas vivre de tribulations dans sa vie quotidienne et possédant, par ailleurs, un bon cercle d'anciens amis proches.

Mana

Mana a déménagé de Calgary, là où réside encore sa famille, afin d'étudier à l'université d'Ottawa. Elle déclare ne pas y retourner souvent en raison des coûts élevés de transport, se retrouvant donc plus isolée socialement que HN. Lorsque celle-ci est arrivée à Ottawa elle s'est retrouvée sans amis, déracinée de ses repères et de son lieu de résidence natal. Sur le coup, celle-ci affirme avoir ressenti un certain ressentiment concernant le fait d'étudier à Ottawa plutôt qu'à Vancouver, son premier choix. Elle s'acclimata toutefois graduellement à sa nouvelle vie. En première année d'université, elle aurait profité à fond de sa vie sociale en opposition aux années ultérieures, à l'intérieur desquelles elle affirme avoir réussi à mieux équilibrer l'aspect social et académique de son quotidien. Cette répondante engagée et expressive, semble, encore aujourd'hui, s'adapter à son nouveau milieu : « New life in the east, it's the same country but a different country, everything is different. ». Elle présente, nonobstant, une grande gratitude à l'égard de son expérience scolaire, laquelle, on le comprend constitue la dimension centrale de sa vie : « If I didn't have a good university experience I wouldn't have had a good life...cause my life is literally (all saying: university: laugh). ».

T

T est né et a vécu en Inde pour la majeure partie de sa vie. Elle est arrivée au Canada en 2003 et s'est installée à Montréal avec sa famille. Celle-ci semble revoir son expérience à Montréal d'un œil pessimiste, principalement en ce qui concerne ses premières années à apprendre la langue française, celles-ci étant associées à des défis scolaires considérables. Effectivement, elle dédia 3 ans de sa vie, notamment ses 3 premières années au Canada, à apprendre le Français. Cet obstacle langagier, sans compter les changements culturels auxquels elle devait faire face, lui firent prendre du retard sur les autres étudiants. Elle mentionne, avec amertume, qu'elle se faisait ridiculiser par ses camarades de classe en raison de ses difficultés scolaires : « There used to be teasing kinda kids. They would say "you'd failed and you're that much older than us and still in the same class, so old!" That kinda stuck in my head. I thought "I have to go through all of this, I have to achieve it." Ce fut d'ailleurs cette pierre d'achoppement qui contribua à sa détermination et sa persévérance. Son succès scolaire ne serait donc limité à un accomplissement personnel se définissant davantage, à ses yeux, comme une épreuve sociale à surmonter afin de montrer aux autres et à elle-même sa valeur et son potentiel. Ainsi, depuis l'âge de 16 ans celle-ci s'engagea à travailler tout en étudiant. Plus tard, à son arrivée à Ottawa elle poursuivit ce parcours à travers le programme Coop offert par l'université. Elle ajoute, avec circonspection, qu'elle y délaissa aussi ses anciennes amitiés de Montréal en raison, elle aussi, de la trop grande distance géographique. Elle tenta alors une « gestion » de temps entre ses nouveaux amis du travail et ceux de l'université. Elle soulève à cet égard, la difficulté à laquelle elle a dû faire face, quotidiennement, afin de rencontrer et de maintenir de nouvelles connaissances. Cette réalité s'explique, à son avis, en raison des horaires hétérogènes des étudiants, incluant elle-même, les poussant à devoir juxtaposer leur horaire de travail à leur horaire d'étude, rendant ainsi les possibilités de rencontre très faibles, réalité qu'elle déplore encore aujourd'hui.

S

S entretient de grands contacts avec ses amis du secondaire. Réitérant le propos de T, elle affirme qu'il est laborieux de développer et d'entretenir des relations amicales avec des étudiants ne partageant ni le même programme d'étude ni dans les mêmes bâtisses (lieux d'études) qu'elle. Les seuls moments où celle-ci estime avoir eu l'opportunité de rencontrer des amis étaient à la salle de prière de l'université ou pendant quelques rares événements organisés par l'université : "And sometimes my free times aren't convenient with their free time. Then we would be like ok, we would go to the library to sit there and study because we are technically hanging out but still are doing our work. That way you can at least study and hang out..." Ainsi, tout comme TAY et T, celle-ci semble exprimer un sentiment d'appartenance plutôt faible à la communauté étudiante en raison de la difficulté à entrer en relations avec les autres étudiants. Elle mentionne, par ailleurs, qu'il est ardu, non seulement de développer mais aussi de maintenir des amitiés, en raison de la distance à accomplir afin de rencontrer les amis de longues dates et de la non-disponibilité des étudiants, en raison de la charge d'étude sur leurs épaules: "But for people in different faculties or different schools, I have friends who go to Carleton, it's hard... So we can only see them on reading week...or it also depends on our semester load, because last semester I only had 3 courses and now I have 6. So I go to school at 8 and leave at 8..." Malgré le temps considérable que S passe sur le campus de l'université, lieu où fourmille les étudiants, celle-ci, découragée, dénonce l'absence de l'aspect humain, ou, en d'autres termes, le manque de socialisation humaine. Somme toute, il serait lourd et fastidieux, selon elle, de rencontrer des individus, autres que ceux dans son programme et dans ses cours de tous les jours.

G

G est né à Tokyo, au Japon, d'une famille laxiste et aisé. Il aurait reçu son premier ordinateur à la maternelle alors que personne ne connaissait cette technologie : "So everybody didn't know what a computer was at the time. But in Chinese university is a must for you to enter the society. The only reason why you can't go to university is either you are stupid or you don't have money. Because the society demands you to at least have a degree to have a good life." Il décrit ses parents comme étant des gens respectueux et ouverts d'esprit, qui, d'aucune manière, ne le forceraient à faire des choix allant contre sa volonté. Il serait venu à l'université d'Ottawa en tant qu'étudiant international, «exchange student», dans l'objectif d'apprendre de nouvelles matières, inexistantes à Hong Kong, comme la psychologie et l'écologie, de vivre des «expériences inoubliables» et de «gagner du temps» avant d'être obligé à s'inscrire sur le marché du travail. Son expérience scolaire serait donc perçue comme des vacances à l'international lui offrant l'opportunité de vivre «l'expérience canadienne», à travers la neige notamment. Celui-ci se retrouve donc presque exclusivement conduit par des motivations intrinsèques, les évaluations semblant ne revêtir aucune importance pour lui. Ce participant, contrairement aux quatre précédents, semble se sentir en contrôle de son parcours scolaire, étant celui, de tous les cinq participants du focus group, qui d'une part, serait le plus authentiquement motivé par l'apprentissage, et d'autre part, serait le plus indifférent au système de notation et d'évaluations scolaires.

Entretiens

Alexa

Alexa est une étudiante âgée entre 19 et 20 ans de la faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa. Celle-ci demeure présentement avec sa famille. Elle partage les frais de scolarité entre elle et les membres de sa famille et dit ressentir une grande pression de performance de la part de celle-ci. Alexa était, au secondaire, une élève très impliquée socialement, réalité qui s'acheva à l'université, celle-ci jugeant qu'elle a fait sa part au secondaire. Cette étudiante perçoit l'université comme un lieu de passage plutôt qu'un milieu de vie; celle-ci assiste à ses cours et se dirige chez elle dès que ses cours se terminent. Son cercle d'amis actuel est constitué de ses amis du secondaire, aujourd'hui étudiants à l'université Carleton. Son interaction sociale sur le campus de l'université d'Ottawa est donc limitée puisqu'elle ne ressent pas le besoin de connaître d'autres individus.

Zafia

Zafia demeure elle aussi encore avec sa famille et se décrit comme une personne motivée dans ses études. Elle étudie à l'école de gestion Telfer et est âgée entre 21 et 22 ans. Elle prétend subir une grande pression de performance de la part de sa famille et affirme payer ses frais de scolarité conjointement avec ses parents. Cette étudiante aurait vécu sa vie tantôt Liban tantôt au Canada, et ce depuis sa tendre enfance. Celle-ci serait revenue au Canada récemment, il y a environ un an. Sa famille, aurait, depuis toujours, mis

l'accent sur les bénéfices d'étudier à l'université, ceux-ci allant de la réussite sociale à la possibilité de faire de la philanthropie dans les milieux les plus défavorisés, notamment certains quartiers du Liban. Celle-ci affirme avoir vécu un choc culturel lors de son retour au Canada, pendant ses premières années d'université. Effectivement la grande liberté et les activités variées propre à la capital nationale se distinguait considérablement du mode de vie lent, convivial et peu touristique du Liban. Celle-ci, par ailleurs, expérimenta, lors de son séjour à l'université une prise de conscience face à ses responsabilités grandissantes et à la baisse de contrôle progressive de ses parents sur ses études, ses parents lui ayant émis beaucoup de pression au secondaire afin de gagner et de maintenir des bonnes notes afin d'être apte à s'inscrire à l'université. Zafia affectionne moins la taille de l'institution, ceci étant associée à la rotation constante d'individus dans les classes et conséquemment à la faible convivialité au sein de celles-ci à la difficulté à se créer de vraies amitiés sur le campus.

Félix

Félix est un étudiant en administration âgé entre 19 et 20 ans. Il réside, comme les deux participants précédents, au sein du nid familial. Il affirme vivre une moyenne pression sociale de la part de sa famille et se décrit comme étant un étudiant motivé qui paye, à lui seul, l'entièreté de ses frais de scolarité. Félix est, par ailleurs, un étudiant très impliqué socialement sur le campus. Il entretient, effectivement, une très grande proximité et un grand lien social avec les étudiants de son programme. Il affirme, à ce propos, que les étudiants de Telfer forment entre eux une petite famille en raison du fait que tous les cours sont donnés dans le même bâtiment et que les classes sont majoritairement constituées du même groupe d'étudiants. Par ailleurs, la vaste majorité des étudiants en administration, selon lui, participe aux clubs et associations, source d'une grande solidarité intra-programme. Il se présente, de plus, comme un gars terre-à-terre, intéressé davantage aux résultats qu'aux processus d'apprentissage. Il dit apprécier les cours allant droit au but, fortement encadré par un professeur ferme mais juste. Il conçoit l'université comme un passage obligé, tremplin vers le succès matériel, l'obtention d'un emploi et la reconnaissance sociale.

Charly

Charly est un étudiant en sciences sociales de l'université d'Ottawa, âgé entre 21 et 22 ans qui se décrit comme un étudiant motivé académiquement. Celui-ci, toutefois dit subir une très grande pression de la part de sa famille avec qui il réside encore. Charly affirme qu'il est le principal garant des frais de scolarité, ses parents payant la différence. Il se dit être un étudiant critique qui adore apprendre. Il concède, par contre, qu'il demeure motivé extrinsèquement, intéressés à se construire un bon dossier scolaire en vue de l'obtention future d'un emploi. Il valorise les connaissances théoriques et pratiques mais aussi les aptitudes sociales : «it's important not only to be book smart but to have people skills". Celui-ci affirme avoir travaillé à temps partiel au courant de ses études afin d'être apte à payer la majeure partie de ses frais de scolarité. Il stipule, à cet effet, qu'il existe une pression académique considérable obligeant les étudiants à finir leurs études à l'intérieur de 4 ans, la dette étudiante constituant un fardeau important pour les étudiants. Il critique, ainsi, la marchandisation grandissante de l'éducation, l'université étant, selon lui, simplement un lieu où « on apprend puis on oublie une fois les examens terminés».

Kale

Kale est un étudiant entre 19 et 20 ans en Sciences sociales à l'université d'Ottawa. Il vit en colocation avec des amis et affirme vivre peu de pression de performance de la part de sa famille, ses parents payant, par ailleurs, l'entièreté de ses frais de scolarité. Kale est un étudiant très impliqué socialement dans les clubs et associations de sa faculté, tout comme Charly et Félix. Tout comme Charly, il valorise les « people skills », et l'importance non seulement de bien réussir et d'apprendre, mais aussi de faire de nouvelles rencontres. Il entretient une très grande motivation intrinsèque bien que conjuguée à une motivation extrinsèque liée à la performance scolaire. Son intérêt pour l'apprentissage et le dépassement personnel semble avoir été le fruit de sa socialisation scolaire. En effet, plusieurs professeurs furent pour lui une inspiration, celui-ci admirant leurs connaissances et la souplesse avec laquelle ils réussissent à transmettre le savoir et à inspirer les étudiants. La famille de Kale est éloignée, celui-ci ne les revoyant qu'à de très rares occasions.

Annexe B: Site web

Ratemyprofessor

Livre de codes RMP

- 🌈 **Appréciation générale**
 - Meilleur prof
 - Pire prof
 - Personnalités +
 - Gestion de classe +
 - Status +
- 🌈 **Stratégie de contournement**
- 🌈 **Traits négatifs des professeurs**
 - Connaissances -
 - Attitudes -
 - Trucs, conseils et recr
 - Description des évalu
 - Cours faciles
 - Profs indulgents et la
 - Personnalités -
 - Gestion de classe-
 - Status -
 - Extérieur au prof -
- 🌈 **Niveau 1 (normatif)**
- 🌈 **Niveau 2 (moins normatif)**
 - Contournement actif
 - Contournement passif
- 🌈 **Justice comme compétence**
- 🌈 **Injustice**
 - Pratiques injustes
 - Pratiques arbitraires et injustifiées
 - Attentes et directives nébuleuses
 - Lacunes organisationnelles et de compétences
 - Mauvaise pédagogie
 - Problèmes d'attitude
 - Méthodes d'évaluation inadéquates
 - Trop de travail-trop difficile
 - Barrière de communication
- 🌈 **Justice**
 - Pratiques Justes
 - Travail de base et présence pour réussir
 - Grande compétence et capacité org.
 - Bonne pédagogie-attitude
- 🌈 **Dogme Académique**
- 🌈 **Niveau 1 Connaissances**
 - Cours facile-insatisfaits
 - Cours difficile-satisfaits
 - Inspirés par le prof
 - Valorisation de l'Apprentissage et Esprit critique
- 🌈 **Niveau 2 Compétences- Expérience scolaire**
 - Transmission efficace de la matière
 - Cours motivant
 - Prof orienté vers l'étudiant
 - Valorisation du succès scolaire
 - Cours pratique-utile
- 🌈 **Niveau 3 Moyen**
 - Méthodes de succès
 - Moindre effort
- 🌈 **Communauté d'internautes**
 - Support profs
 - Support étudiants
- 🌈 **Traits positifs des professeurs**
 - Connaissances +
 - Attitudes +

Nombre d'évaluations sur RMP par programmes

Légende Cases grises : programmes présents sur RMP Cases blanches : programmes absents sur RMP

Sciences sociales	Administration
Anthropology 17 prof, 155 évaluations	Administration 6 prof, 21 évaluations
Conflict studies and human right	Accounting 18 prof, 309 évaluations
Criminology 34 prof, 611 évaluations	Entrepreneurship
Economics 85 prof, 1330 évaluations	Finance 9 prof, 112 évaluations
Economics and public policy *public policies 6 prof, 42 évaluations	Human resource management
Environmental Economics & Public Policy	International Management
Gerontology *health 6 prof, 68 évaluations	Management 43 prof, 661 évaluations
Global studies	Marketing 14 prof, 113 évaluations
International Development and Globalization	Commerce *Business 96 prof, 1451 évaluations
International Economics and Development	Management information system
International Studies and Modern Languages	
Political science 120 prof, 2199 évaluations	
Psychologie 151 prof, 2712 évaluations	
Public administration	
Social science 25 prof, 183 évaluations	
Social science of health *health 6 prof, 68 évaluations	
Sociology 60 prof, 968 évaluations	
United states studies	
Women's studies 12 prof, 120 évaluations	
Service social *social work (Francophone)	

Distribution de fréquence des codes et sous-codes principaux

✚ Stratégies de contournement (116)

Niveau 1 (plus normatives et conventionnelles) : (107)
Niveau 2 (davantage déviant) : (9)

✚ Justice comme compétence

Justice (156)
Injustice (142)

✚ Dogme académique

Dogme académique (308)
Niveau 1; Connaissances (122)
Niveau 2; Compétences- Expérience scolaire (108)
Niveau 3; Moyen (78)

✚ Communauté d'internautes

Communauté (23)
Support aux profs (étudiants défendant les profs sur RMP) (18)
Support aux étudiants (étudiants défendant les autres étudiants sur RMP) (5)

✚ Traits de personnalité des professeurs

Traits de personnalité (419)
Traits négatifs (120)
Traits positifs (299)

Échantillon de commentaires retirés de RMP

Commentaires essentiellement positifs :

1. Great prof, very passionate about her lectures although sometimes directions for her assignments are confusing. Overall, great prof. (348)
2. I don't know why everyone is hating on her. she teaches you the material and if you actually take good notes and study for her tests you'll do fine. got an A the class i had her with. yes, she is a little crazy but she keeps the class interesting and doesn't take****. she is also a VERY fair marker
3. One of the best profs I had. I recommend you taking her class ! she gives out bonus marks which help you ALOT especially when added to your midterms and final. Her teaching is very fair as in if you attend class you will have the marks :) overall, she's one of my fav. ! (115)
4. First off, he isn't Italian, and secondly, just for fun, for appearance, if you knew his age, you would be very surprised. He is a funny teacher and expects you to use your head, not get handed the answers. I have heard some of the most ridiculous questions asked in his class. If you don't want to think, don't sign up for his classes! (969)

5. He cares about his students, is super entertaining and very fair. He posts all the slides online, but don't miss his class, he sometimes says things that will be on his exams and he's very funny and entertaining! Class average was pretty low but if you put in the time/effort you will get a good mark. Definitely recommend his class!!
6. Funny. all is notes are on the web. exam reflect what we do in class. very knowledgable. Asked him a question via email about a project and answered me within 24h. on the other hand, one of his midterms where full of mistakes, could not explain where I lost some points on my projects has he didnt corrected himself. classes tends to get long/boring (540)
7. Really fair teacher, explains things very well. HIGHLY reccomend this teacher.120
8. Best prof I had during the whole 4 years. Super knowledgeable and engaging! Very clear on what to expect on assessments. Does expect students to do work, but is highly rewarding. (275)

Commentaires essentiellement négatifs :

9. Terrible teacher, spends the entire semester slacking off then in the final class (which was cut short due to a partial exam) he crams in 6 chapters. The final chapters were incomprehensible due to them being rushed. Avoid this teacher!!! (907)
10. Literally came into class on the 1st day, threw up his arms and said he doesn't know how to teach a class this big. And he was right bcuz the every week, he had a groups of students prepare presentations, FOR EVERY SINGLE CLASS. HE DID NOT TEACH ONE CLASS. To see how students can learn to be auto-didactic, take this class. Why was this prof paid? (489)
11. Zzzzzzzzzzzzzzzzzzzzz I don't have to say anything more ... But thank you I past (799) *****
12. Basically expects students to learn from the textbook by rote memorization. Just regurgitates from the textbook in class and expects you to give back lists as they appear in the book for the exams. Interesting subject, but he killed it. No context is given for the information. If you have a photographic memory, you may do well in his class. (1131)
13. This prof is terrible. Have told everyone I know to boycott his classes. He cannot seem to connect with students (telling us were stupid really doesn't help) I do not believe he should be teaching undergrad. I have learnt nothing in this class and will have a hell of a time getting through MicroIII with no math knowledge. (887)

Recherche de Codage (échantillon seulement)

Recherche de codage "Dogme académique"

Catégorie	Code	Texte	Codeur	Date	Mots	% Mots	Commentaire	Variable
+ Cas #100								
Niveau 1 Connaissances	Student value critical thinking (Thinking outside the box, challenging courses, make student think)	He makes every lecture interesting and challenges you to think outside the box!	Admin	2015- 01-05	13	23,6%		COMMENTAIR
Niveau 1 Connaissances	Student value critical thinking (Thinking outside the box, challenging courses, make student think)	Makes you think critically, provides priceless information and personal experience, you can` t find in the textbook.	Admin	2015- 01-05	17	30,9%		COMMENTAIR
+ Cas #104								
Niveau 2 Compétences- Expérience scolaire	Conveys material effectively (great communicator,	His courses are straight to the point, clear and self explanatory	Admin	2015- 01-06	15	25,4%		COMMENTAIR

		good vulgarisator, helpful comments, helpful TA, self-explanatory readings)	readings, and awesome discussions.					
+ Cas #114	Niveau 1 Connaissances	Student value learning (learn a lot, frustrated against ppl who "dont care" to learn, insatsified of "low level of learning)	You learn so much and class is interesting and fun	Admin	2015-01-06	10	34,5%	COMMENTAIR
+ Cas #115	Niveau 3 Moyen	Méthodes de succès (Goes by Textbook, good ppt, attendance mandatory, useless lectures and notes)	Go to class and do your readings and you'll do well in class.	Admin	2015-01-06	14	63,6%	COMMENTAIR
+ Cas #117	Niveau 1 Connaissances	Inspired by prof to love learning (insightful lectures, love material, theoretical but interesting, makes class fun to learn, unconventional)	She always makes the subject matter interesting and memorable.	Admin	2015-01-06	9	17,0%	COMMENTAIR
+ Cas #121	Niveau 2 Compétences- Expériences scolaire	Engaging course (interactive, "tells stories", discussions, tries to engage students, boring subject but interesting teacher, guest lectures)	The sweetest funniest prof ever, honestly a great class. She even brought in a baby to show us reflexes	Admin	2015-01-06	19	50,0%	COMMENTAIR
+ Cas #122	Niveau 3 Moyen	Moindre effort (Easy-satisfied, Too much work worth too little, boring course but everything to pass, no readings necessary, easy to make up for	had Prof. --- for Quantitative Methods 2. I couldn't have asked for a better professor, or designed one. Though her lectures are	Admin	2015-01-06	54	98,2%	COMMENTAIR

missed class) easy to understand, I think her strongest quality is that she really goes out of her way to help her students learn, without dumbing down the material. You are well prepared.

Recherche de codage pour “Justice”

Good pedagogy-attitude (motivate students to love subject, interesting prof-class, enjoyed attending class, helpful outside class)	Cas #390	He persuaded me into having an interest for business.	Admin	2015-02-04	9	13,6%	COMMENTAIR
Basic work and attendance to Succeed (good level class, exam good level if attend class, do readings to succeed, good level exam-projects))	Cas #6	she teaches you the material and if you actually take good notes and study for her tests you'll do fine. got an A the class i had her with.	Admin	2014-12-02	30	47,6%	COMMENTAIR
Pratiques Justes (fair in class, fair marker, fair exams*challenging, exam reflect what we do in class)	Cas #6	she is also a VERY fair marker	Admin	2014-12-02	7	11,1%	COMMENTAIR
Good pedagogy-attitude (motivate students to love subject, interesting prof-class, enjoyed attending class, helpful outside class)	Cas #387	Good prof overall, very helpful outside of lectures. Great communicator & listener.	Admin	2015-02-04	11	21,6%	COMMENTAIR
Good pedagogy-attitude (motivate students to love subject, interesting prof-class, enjoyed attending class, helpful outside class)	Cas #386	Excellent teacher -- interesting, engaging, fair, passionate -- shows genuine interest in your success and works	Admin	2015-02-04	19	73,1%	COMMENTAIR

		with you to ensure it						
Pratiques Justes (fair in class, fair marker, fair exams*challenging, exam reflect what we do in class)	Cas #169	Her exams and midterms are fair.	Admin	2015-01-08	6	11,8%		COMMENT
Professionnal (organized, clear, explains well, quick to return assigments, straigh forward material)	Cas #371	She is always well prepared for class and tries to make stats as clear as it possibly can be,	Admin	2015-02-04	19	31,1%		COMMENT
Pratiques Justes (fair in class, fair marker, fair exams*challenging, exam reflect what we do in class)	Cas #370	Exams and assignments closely reflect what was taught in class.	Admin	2015-02-04	10	17,5%		COMMENT
Awesome Prof x Recommend class	Cas #201	BEST ACCOUNTING PROF EVER. SO CLEAR AND KEEPS YOU STIMULATED. MAKES YOU THINK AND IS CRYSTAL CLEAR ON WHAT HE EXPECTS. ALWAYS PROVIDES HINTS ON PAST STUDENT'S MISTAKES.	Admin	2015-01-19	29	100,0%		COMMENTAIR
Awesome Prof x Recommend class	Cas #115	Awesome prof. Makes complicated material easy to understand. Go to class and do your readings and you'll do well in class.	Admin	2015-01-06	22	100,0%		COMMENTAIR
Awesome Prof x Recommend class	Cas #157	There are just some people who are made for teaching. Not only does she know her stuff... she knows her students too, by name NOT KIDDING!! SHE is awesome and really and truly cares about her students:)	Admin	2015-01-08	37	100,0%		COMMENTAIR
Awesome Prof x Recommend class	Cas #173	This professor is hands down the best professor I have ever had! I took this class because I felt politically ignorant and his lectures made me feel educated. I used brain muscles in this class I didn't know I had. Totally obsessed with this prof. His tone and manner of lecturing are so clear and easy to understand. He's also so mysterious.	Admin	2015-01-08	64	100,0%		COMMENTAIR
Awesome Prof x Recommend	Cas #219	Prof. -- is really the best teacher at this	Admin	2015-01-20	28	100,0%		COMMENTAIR


class			University and by far. He know how to teach and also how to motivate in such an exceptional way					
Awsome Prof x Recommend class	Cas #108	Very great professor! He is interesting and very knowledgable! Very well organized - attend the lectures, the midterms are based solely on them. Great prof overall and I fully enjoyed the class.	Admin	2015-01-06	31	100,0%		COMMENTAIR

Recherche de codage pour « Injustice »

Injustice	Pratiques Injustes (unprepared for exam...)	Cas #165	My apt got broken into & my laptop stolen over reading week & I wasn't allowed a deferral for my exam.	Admin	2015-01-08	20	30,3%	COMMENTAIR
Injustice	Mauvaises capacités org. et de compétence (unprepared, late, slow to return assignments- e-mails, poor grammar-spelling, course dont match syllabus)	Cas #171	Takes A LONG time to return assignments, but marking is very fair.	Admin	2015-01-08	12	23,1%	COMMENTAIR
Injustice	Bad exam format (hard-tricky, doesnt represent class material, Q dont make sense, badly designed, too abstract)	Cas #177	To do well, you basically have to memorize every little seemingly insignificant detail in the readings because that's what he tests you on for the midterm.	Admin	2015-01-22	27	45,8%	COMMENTAIR
Injustice	Pratiques Injustes (unprepared for exam...)	Cas #180	She will lose assignments or midterms it will effect you	Admin	2015-01-08	10	45,5%	COMMENTAIR
Injustice	Pratiques Injustes (unprepared for exam...)	Cas #181	but i do not suggest this to immersion students since he gave 3 of them 0% on their midterm because he couldn't understand their french.	Admin	2015-01-09	26	48,1%	COMMENTAIR
Injustice	Pratiques Injustes (unprepared for exam...)	Cas #183	HORRIBLE waste of tme and is all uppidity with the fact that you use her textbook for the class!!	Admin	2015-01-09	19	100,0%	COMMENTAIR

Injustice	Unclear teaching (Expectations*unpredictable exams,poor guidelines, confusing assignments)	Cas #189	Hard to follow in class and not very clear,	Admin	2015-01-09	9	24,3%	COMMENTAIR
Injustice	BIAS (only his opinion is right, favoritism,sell his book, can't explain why lost marks, inconsistency)	Cas #190	One of the FOUR BOOKS you have to buy is his own (I guess that's a smart way to increase sales, eh?).	Admin	2015-01-16	24	61,5%	COMMENTAIR
Injustice	Unclear teaching (Expectations*unpredictable exams,poor guidelines, confusing assignments)	Cas #193	Totally useless when it came to explaining things in a clear and consise manner (the way she wanted us to write!) I never made a single not in her class or any of the classes i took with her (culture). That tells me that she needs to do something about her teaching methods!	Admin	2015-01-16	53	88,3%	COMMENTAIR
Injustice	BIAS (only his opinion is right, favoritism,sell his book, can't explain why lost marks, inconsistency)	Cas #197	only values her own opinion and is not open minded whatsoever	Admin	2015-01-19	11	27,5%	COMMENTAIR

Tableaux statistiques

 Tous les tableaux sont générés à partir du programme d'analyse statistique QDA Miner. Pour toutes les échelles de 1 à 5, le 1 représente la valeur la plus faible et le 5 représente la valeur la plus forte.

Légende : * Significatif à 95% ** Significatif à 99,9%

Tableau 1 Croisement de la variable Helpfulness et Texbookuse

Texbookuse/Helpfulness	1 (not helpful)	2	3(somewhat helpful)	4	5 (very helpful)
1 Never	29,0%	16,0%	15,9%	16,2%	5,9%
2 Rarely	15,9%	16,0%	6,8%	10,3%	5,9%
3 Sometimes	7,2%	4,0%	22,7%	14,7%	11,8%
4 Must have	1,4%	12,0%	9,1%	19,1%	21,9%
5 Essential	13,0%	16,0%	20,5%	19,1%	20,1%
NA	33,3%	36,0%	25,0%	20,6%	34,3%

Tableau 2 Croisement de la variable Texbookuse et Clarity

Texbookuse/Clarity	1 (not clear)	2	3 (somewhat clear)	4	5 (very clear)
1 Never	27,8%	20,8%	19,2%	13,4%	5,7%
2 Rarely	14,8%	15,1%	11,5%	11,0%	5,0%
3 Sometimes	3,7%	9,4%	13,5%	14,6%	13,2%
4 Must have	1,9%	7,5%	13,5%	18,3%	21,4%
5 Essential	9,3%	20,8%	9,6%	22,0%	21,4%
NA	42,6%	26,4%	32,7%	20,7%	33,3%

Tableau 3 Croisement de la variable Texbookuse et Interest

	1 (Not interesting)	2	3 (Somewhat interesting)	4	5 (Very interesting)	NA
1 Never	31,1%	18,0%	18,0%	11,9%	6,2%	
2 Rarely	8,9%	20,0%	13,5%	9,9%	3,7%	
3 Sometimes	8,9%	20,0%	7,9%	16,8%	11,1%	
4 Must have	6,7%	12,0%	12,4%	31,7%	11,1%	
5 Essential	15,6%	8,0%	24,7%	15,8%	29,6%	
NA	28,9%	22,0%	23,6%	13,9%	38,3%	100,0%

Tableau 4 Croisement de la variable Texbookuse et des codes « meilleur prof » et « pire prof »

	1 Never	2 Rarely	3 Sometimes	4 Must have	5 Essential	NA	Chi-square	P value
Meilleur prof	7,4%**	8,3%**	15,7%**	18,5%**	26,9%**	23,1%**	16,880	,005
Pire prof	28,6%**	17,5%**	4,8%**	3,2%**	17,5%**	28,6%**	26,326	,000

Tableau 5 Croisement de la variable Interest et des sous-codes significatifs du code Dogme Académique dans Valorisation des connaissances

	1 (Not interested)	2	3 (Somewhat interested)	4	5 (Very interested)	NA	Chi-square	P value
Valorisation de l'Apprentissage et Esprit critique	2,7%	8,1%**	27,0%**	16,2%**	40,5%**	5,4%**	13,761	,017

Tableau 6 Croisement de la variable Interest et des sous-codes significatifs du code Traits de personnalité positifs des professeurs

	1 (Not interested)	2	3 (Somewhat interested)	4	5 (Very interested)	NA	Chi-square	P value
--	--------------------	---	-------------------------	---	---------------------	----	------------	---------

	intrested)							
Connaissances +	1,5%**	7,7%**	24,6%**	23,1%**	29,2%**	13,8%**	13,983	,016
Attitudes +	2,4%*	10,6%*	21,2%*	31,8%*	24,7%*	9,4%*	10,944	,052
Personnalités +	0,0%**	12,0%**	22,0%**	42,0%**	20,0%**	4,0%**	14,154	,015

Tableau 7 Croisement de la variable Easiness et des sous-codes significatifs de Injustice et Justice sous Justice comme compétence

	NA	1 (Not easy)	2	3 (Somewhat easy)	4	5 (Very easy)	Chi-square	P value
Pratiques injustes	0,0%**	33,3%**	27,3%**	27,3%**	6,1%**	6,1%**	20,631	,001
Attentes et directives nébuleuses	2,7%**	27,0%**	29,7%**	24,3%**	16,2%**	0,0%**	27,022	,000
Lacunes organisationnelles et de compétences	0,0%	36,8%**	10,5%**	36,8%**	10,5%**	5,3%**	11,843	,037
Mauvaise pédagogie	0,0%**	14,3%**	47,6%**	23,8%**	4,8%**	9,5%**	16,662	,005
Méthodes d'évaluation inadéquates	0,0%**	25,0%**	40,0%**	30,0%**	5,0%**	0,0%**	14,786	,011
Trop de travail-trop difficile	1,9%**	31,5%**	27,8%**	27,8%**	11,1%**	0,0%**	40,073	,000
Travail de base et présence pour réussir	0,0%**	4,3%**	8,7%**	17,4%**	56,5%**	13,0%**	14,545	,012

Tableau 8 Croisement de la variable Clarity et des sous-codes de Injustice et Justice dans Justice comme compétence

	1 (Not clear)	2	3 (Somewhat clear)	4	5 (Very clear)	Chi-square	P value
Pratiques injustes	51,5%**	21,2%**	12,1%**	9,1%**	6,1%**	52,798	,000
Attentes et directives nébuleuses	37,8%**	37,8%**	18,9%**	5,4%**	0,0%**	58,329	,000
Mauvaise pédagogie	33,3%**	23,8%**	19,0%**	19,0%**	4,8%**	15,795	,003
Problèmes d'attitude	0,0%	42,9%	28,6%*	28,6%*	0,0%*	10,063	,039
Méthodes d'évaluation inadéquates	20,0%*	35,0%*	15,0%*	15,0%*	15,0%*	11,795	,019
Trop de travail-trop difficile	22,2%*	18,5%*	14,8%*	24,1%*	20,4%*	11,271	,024
Pratiques Justes	0,0%**	0,0%**	18,8%**	31,3%**	50,0%**	13,069	,011
Grande	0,0%**	2,2%**	6,5%**	19,6%**	71,7%**	26,910	,000

compétence et
capacité org.

Tableau 9 Distribution de fréquence du code « meilleur prof » et « pire prof »

Category	Code	Description	Count	% Codes	Cases	% Cases
Appréciation générale	Meilleur prof		122	8,4%	108	27,0%
Appréciation générale	Pire prof		84	5,8%	63	15,8%

Tableau 10 Distribution de fréquence de codes liés à Justice-Injustice, Dogme académique et communauté d'internautes

Category	Code	Description	Count	% Codes	Cases	% Cases
Appréciation générale	Meilleur prof		122	8,4%	108	27,0%
Appréciation générale	Pire prof		84	5,8%	63	15,8%
Justice comme compétence\Injustice	Pratiques injustes		38	2,6%	33	8,3%
Justice comme compétence\Justice	Pratiques Justes		33	2,3%	32	8,0%
Dogme Académique\Niveau 1 Connaissances	Valorisation de l'Apprentissage et Esprit critique		39	2,7%	37	9,3%
Dogme Académique\Niveau 2 Compétences-Expérience scolaire	Valorisation du succès scolaire		22	1,5%	22	5,5%
Dogme Académique\Niveau 3 Moyen	Moindre effort		47	3,2%	45	11,3%
Communauté d'internautes	Support profs		18	1,2%	16	4,0%
Com. internautes	Support étudiants		5	0,3%	5	1,3%

Tableau 11 Croisement de la variable Interest par le code « meilleur prof » et « pire prof »

	1 (Not interested)	2	3 (Somewhat interested)	4	5 (Really interested)	NA	Somers' D	P value
Meilleur prof	1,9%**	6,5%**	17,6%**	29,6%**	37,0%**	7,4%**	,159	,000
Pire prof	27,0%	15,9%	28,6%	9,5%	15,9%	3,2%	-,034	,187

Figures

Figure 1 Graphe de proximité du code « Meilleur prof »

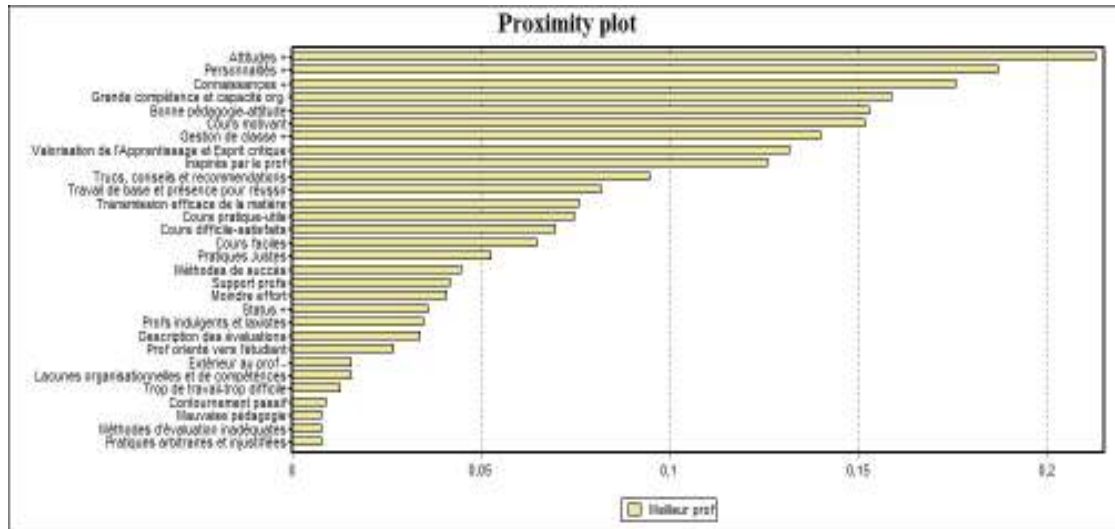


Figure 2 Graphe de proximité du code « Pire prof »

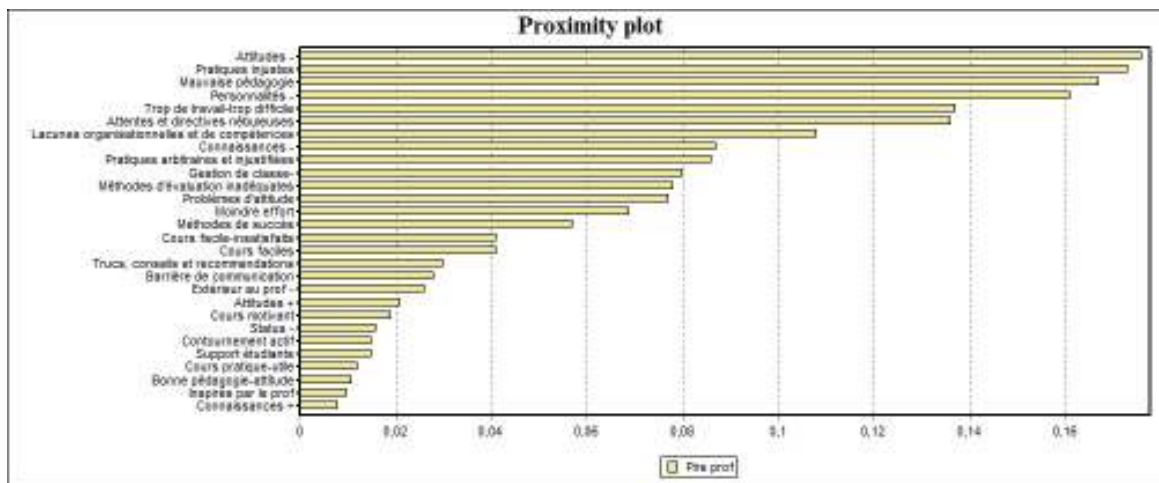


Figure 3 Graphe de proximité du code « pratiques injustes »

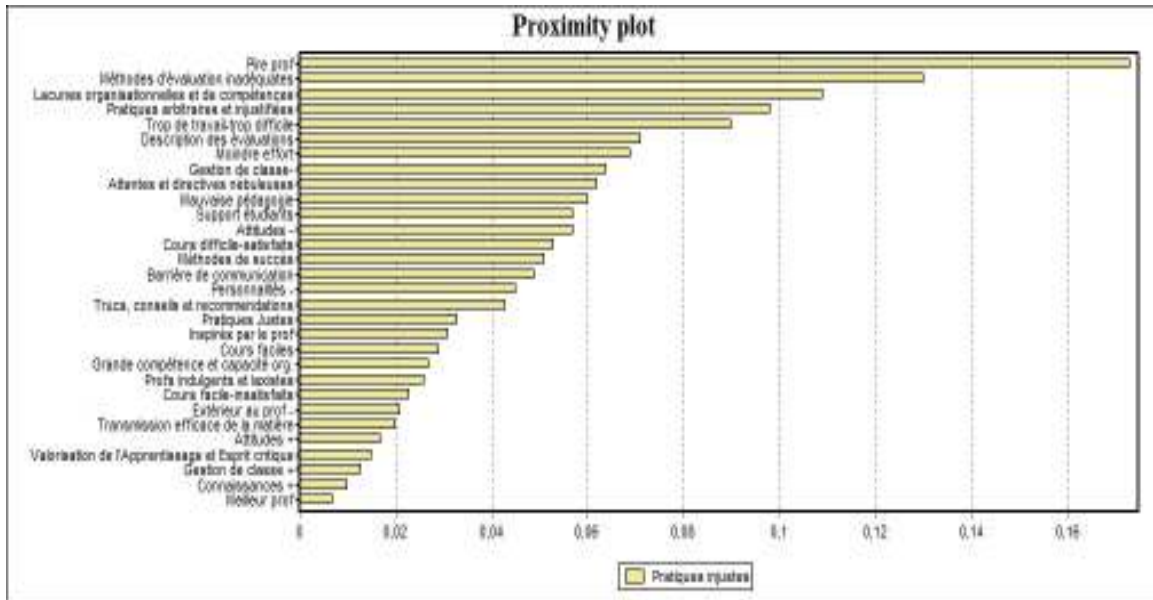


Figure 4 Graphe de proximité du code "Valorisation de l'apprentissage"

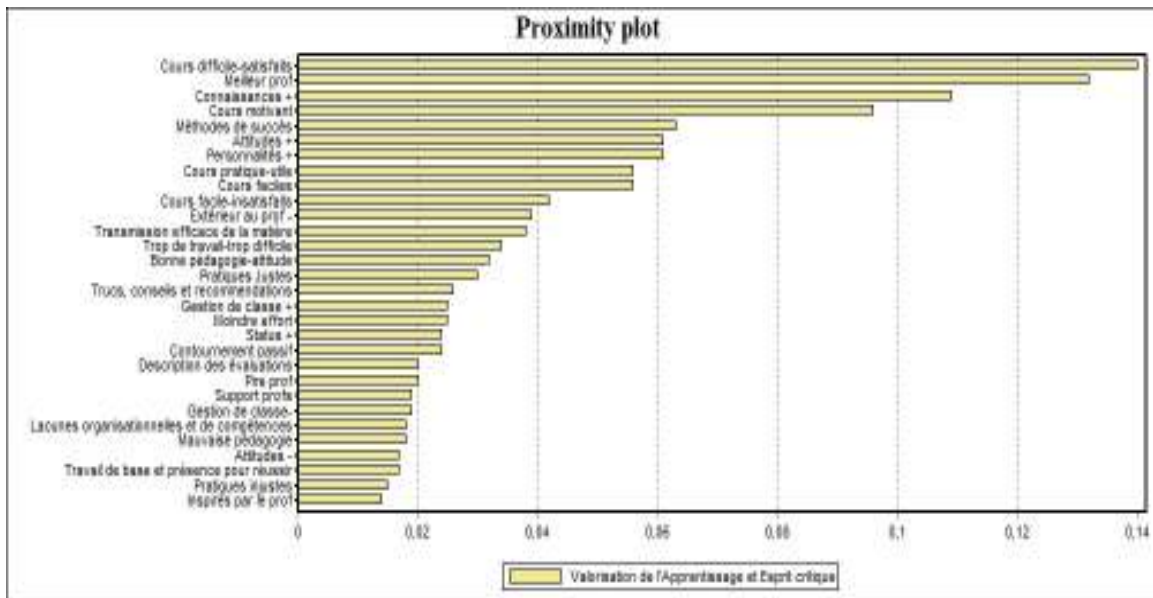


Figure 5 Graphe de proximité du code "Valorisation du succès scolaire"

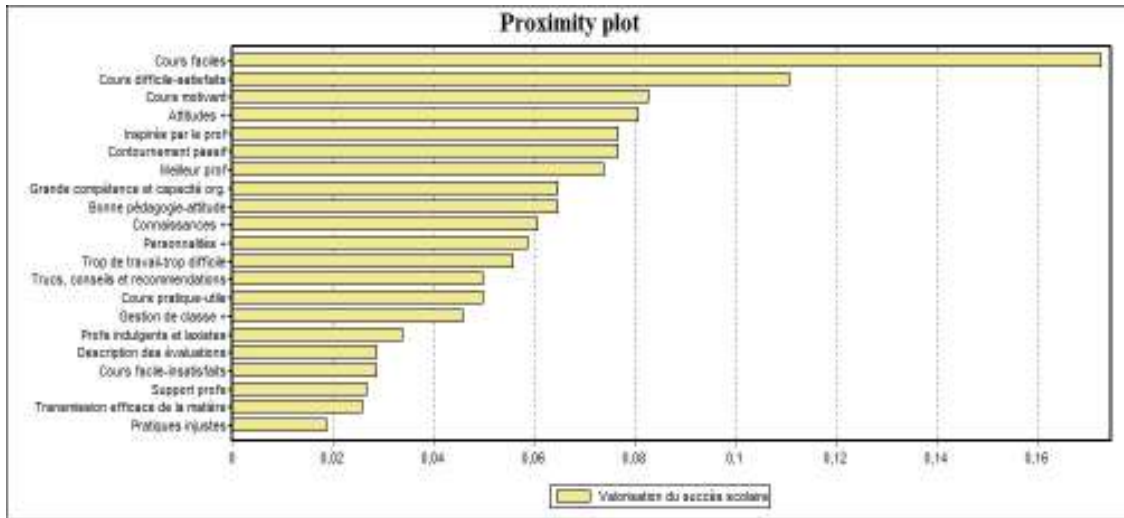


Figure 6 Croisement de la variable Overall quality et Hotness

