

# **Attentes, mécontentes et déceptions : Analyse des écarts révélés par les enquêtes NSSE, BCSSE et FSSE**

Rapport préparé par Maureen Mancuso, Serge Desmarais, Kelly Parkinson, Brian Pettigrew  
Université de Guelph  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### Se référer au présent document comme suit :

Mancuso, M., Desmarais, S., Parkinson, K., et Pettigrew, B. (2010) *Attentes, mécontentes et déceptions : Analyse des écarts révélés par les enquêtes NSSE, BCSSE et FSSE*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

## Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)

Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

## Table des matières

Introduction	3
Les attentes et la réalité	5
Méthodologie	8
Modèle analytique	9
Comparabilité des enquêtes	11
Fiabilité de l'échantillon	14
Analyse	15
Niveau de défi intellectuel	16
Apprentissage actif et coopératif	21
Interactions avec le personnel enseignant	25
Expériences éducatives enrichissantes	26
Environnement positif du campus	30
Conclusions	32
Bibliographie	38

## Liste des tableaux

Tableau 1 :	Difficulté des cours	17
Tableau 2 :	Rédaction	19
Tableau 3 :	Capacité de réflexion supérieure	20
Tableau 4 :	Apprentissage actif	22
Tableau 5 :	Apprentissage coopératif	22
Tableau 6 :	Interactions en dehors des cours	24
Tableau 7 :	Interactions avec le personnel enseignant	25
Tableau 8 :	Technologie de l'information	27
Tableau 9 :	Diversité	28
Tableau 10 :	Variété des expériences	29
Tableau 11 :	Environnement interpersonnel	31
Tableau 12 :	Soutien de la réussite aux études	32
Tableau 13 :	Indicateur des résultats : Gains au niveau des habiletés pratiques	36
Tableau 14 :	Indicateur des résultats : Gains au niveau de la formation générale	36

Note : Les différences moyennes entre les éléments et les groupuscules sont considérées significatives à  $p < 0,01$ , à deux exceptions près : pour les groupuscules IM aux tableaux 2 et 3, elles sont considérées significatives à  $p < 0,05$  (tel qu'indiqué par un « \* »).

## Introduction

Le premier cycle des études postsecondaires se déroule dans une atmosphère imprégnée d'attentes les plus variées. Ce « temps béni des études », destiné à alimenter les souvenirs qui le glorifiera, suscite quantité d'images et de résonances socioculturelles, certaines réalistes, d'autres loin de l'être. Les jeunes abordent cette période de leur vie comme leur offrant une autonomie et des possibilités sans précédent, une sorte de moratoire psychosocial où tant de nouvelles choses leur sont permises et où l'occasion leur est donnée de forger leur personnalité d'adulte. Tandis que les personnes qui entament des études universitaires ont hâte de voir ce que l'avenir leur réserve, un autre groupe intervenant de très près dans le processus éducatif – les professeures et professeurs – reste très attaché au passé, projetant par là même ses propres attentes, ancrées dans des années de métier, sur des jeunes dont le monde risque, en réalité, d'avoir très peu en commun avec celui de leur génération.

À quoi devraient s'attendre les jeunes pour bien se lancer – et s'installer – dans cette tranche de vie inconnue, et temporaire, que seront leurs années d'université? Et en quoi leurs attentes évolueront-elles à mesure qu'elles seront satisfaites, dépassées, voire contrariées? Quelles devraient être les attentes du corps professoral vis-à-vis de la population étudiante? Les jeunes répondront-ils à l'idée que se font leurs « maîtres à penser » du modèle de l'étudiante ou de l'étudiant idéal, et serait-il même bon de les voir s'y conformer? Jusqu'à quel point les attentes des professeurs pèsent-elles ou influent-elles sur l'aspect subjectif des attentes et du vécu des étudiants? Ces questions sont d'une importance capitale pour tous ceux et celles qui cherchent à comprendre le lien entre l'engagement et la réussite scolaire des jeunes. Le présent document tente d'y répondre à la lumière des résultats de trois enquêtes : la *National Survey of Student Engagement* (NSSE), la *Beginning College Survey of Student Engagement* (BCSSE) et la *Faculty Survey of Student Engagement* (FSSE)<sup>1</sup>.

La BCSSE sert à recueillir des données sur les attentes des jeunes au tout début de leurs études universitaires. La NSSE aborde des questions similaires à celles de la BCSSE, mais les pose à des étudiants dont la première année d'université est en cours et qui ont donc déjà un peu de recul. Des résultats de ces deux enquêtes se dégagent un « écart de déception »,

---

<sup>1</sup> D.T. : La NSSE et la FSSE sont administrées en français au Canada depuis plusieurs années, notamment à l'Université d'Ottawa, où elles sont baptisées *Enquête nationale sur la participation étudiante* (ENPÉ) et *Enquête auprès du corps professoral sur la population étudiante* (ECPPE), respectivement. Voir : [www.uottawa.ca/services/irp/fra/recherche/sondage/index.html](http://www.uottawa.ca/services/irp/fra/recherche/sondage/index.html).

correspondant à la différence entre le vécu des jeunes et leurs attentes initiales.<sup>2</sup> Pareillement, les résultats de la NSSE et de la FSSE – cette dernière portant sur l'idée que le corps professoral se fait du vécu et des motivations de la population étudiante – mettent en évidence un « écart de mésentente » correspondant à la différence entre ce que les professeurs estiment que les étudiants accomplissent, ou devraient accomplir, et ce que les étudiants pensent avoir accompli, ou devoir accomplir. Les deux écarts convergent ou se recourent par ailleurs lorsque les attentes des jeunes concernant leurs interactions avec leurs professeurs se heurtent à la réalité de l'enseignement universitaire. Le manque d'accès aux membres du corps professoral fait partie des déceptions les plus amères pour les étudiantes et étudiants, et l'une des mésentes les plus manifestes a trait à la question de savoir si cet accès est suffisant ou non.

Les écarts observés ne représentent pas des mesures claires et nettes de quelconques manquements au niveau des établissements ou de leur fonctionnement, vu que les attentes peuvent être peu – voire pas du tout – réalistes. Deux éléments contrecarrent la réalisation des attentes : d'une part, l'interprétation de l'information sur laquelle reposent les attentes d'une personne et, d'autre part, la clarté de l'énoncé de ces attentes. Ce que nous avons à cet égard choisi de qualifier de déception est, en partie, une conséquence inévitable de l'impossibilité de prédire l'avenir et de l'imperfection des communications, source de malentendus. Pareille déception – qu'elle soit rationnelle ou non, qu'il ait été possible de l'éviter ou non – peut s'ériger en puissant frein à l'engagement dans la vie et les études universitaires, et les malentendus peuvent être signes d'une défaillance au niveau du processus pédagogique qui nuit à son efficacité. Il importe donc de comprendre la nature de ces écarts et les facteurs qui jouent sur leur ampleur. Pour présenter les choses autrement, disons que les causes de ces formes de désengagement sont de trois ordres : inévitables, volontaires et involontaires. Par définition, il est impossible de remédier aux premières. Les deux autres découlent de choix qui peuvent bien être valables par ailleurs (ne serait-ce que parce que les attentes sont rarement justes à 100 %, ce qui constitue en soi l'une des leçons fondamentales des études postsecondaires). L'effritement de l'engagement dû à des facteurs involontaires est toutefois à l'origine d'un écart entre le rendement réel et potentiel aux études que nous devrions pouvoir éliminer, ou du moins resserrer. Pour peu que nous puissions y voir plus clair dans les causes du désengagement des étudiantes et étudiants de premier cycle, nous serons en mesure de choisir des stratégies propices à l'appui de leur engagement.

---

<sup>2</sup> Il est indéniable que souvent, cet écart révèle à bien des égards une agréable surprise : la réalité au début des études universitaires peut aisément dépasser les attentes. La principale raison pour laquelle nous nous attardons ici sur les écarts qui traduisent une déception est que ceux-ci représentent un très réel risque pour la réussite aux études. Un surcroît d'enthousiasme ne constitue certainement pas le même obstacle à l'engagement qu'un trop plein de frustration.

## Les attentes et la réalité

Les jeunes abordent leurs études universitaires avec des attentes à différents niveaux, les unes ayant trait à leur nouveau mode de vie, aux services qui leur seront fournis, aux défis qu'il s'agira de relever et aux possibilités qui leur seront offertes, les autres concernant leur propre apport à la vie sur le campus, et d'autres encore se rapportant au degré de difficulté des études universitaires. À cette première série d'attentes liées à ce qui alimente le processus d'apprentissage s'en ajoutent d'autres relatives aux fruits de l'expérience universitaire : le rendement aux études, les compétences acquises, les perspectives de carrière, les amitiés forgées, les souvenirs engrangés. Ces attentes diverses se mêlent incessamment, exerçant chacune sa propre influence sur la perception du vécu. Il se peut que les jeunes ayant des visées à long terme plus détaillées ou plus ambitieuses comptent fournir plus d'efforts aux études, se prévaloir davantage des installations de recherche mises à leur disposition et obtenir de meilleures notes que leurs camarades s'intéressant davantage à la vie sociale sur le campus. Bien qu'il soit important de tenir compte de cet éventail d'attitudes, il n'en reste pas moins que la variété est ici moins déterminante que, d'une part, le rapport ou le contraste entre les attentes et la réalité et, d'autre part, l'effet que les attentes déçues peuvent avoir sur l'engagement des étudiants et leur rendement aux études.

Selon diverses théories fondées sur les sciences sociales et l'étude du comportement, les attentes peuvent servir a) « à interpréter le vécu ou lui donner du sens, afin d'établir ce qui constitue ou non une activité appropriée et utile », et b) « à stimuler ou prévenir certains comportements » (Olsen et coll., 1999, p. 5 – traduction). Les attentes peuvent aussi servir de base à une sorte de contrat implicite entre une personne et, en l'espèce, l'établissement qu'elle fréquente en vue d'acquérir de l'expérience et des compétences (Kuh, Gonyea et Williams, 2005, p. 36). Les personnes qui font des études universitaires basent leur choix d'université en partie sur l'expectative que l'établissement en question leur offrira plus que d'autres en termes de formation, d'enrichissement personnel et de perspectives de carrière. Si la réalité n'est pas à la hauteur des attentes, ce contrat est rompu, ou du moins entaché d'une cause de nullité, ce qui compromet tout naturellement le maintien de l'engagement initial.

La recherche continue d'apporter des éclairages nouveaux sur la dynamique de la relation entre les attentes et le vécu. Braxton, Vesper et Hossler (1995) ont trouvé un appui empirique de l'idée selon laquelle la qualité de l'intégration des jeunes à la vie étudiante et sociale sur le

campus varie suivant leurs attentes. Ils ont plus exactement constaté que plus la concordance entre les attentes d'une personne et l'expérience que lui offre son établissement d'enseignement est grande, plus il y a de chances que la personne en question persévère dans ses études. Une autre étude a de plus relevé des éléments à l'appui de ce qui était jusqu'ici qualifié de « mythe », à savoir que « les attentes des étudiantes et étudiants concernant le degré de difficulté intellectuelle des études collégiales et les efforts qu'ils auraient à fournir dépassaient la réalité qui s'est présentée à eux » (Olsen, Kuh, Simmons, Buu, Connolly, Schilling et coll., 1999, p. 20 – traduction). Cette étude a également confirmé la relation entre les attentes et le vécu. Toutefois, selon Olsen et coll., « s'il est vrai que les constatations valident l'idée très répandue que l'expectative des jeunes vis-à-vis des études collégiales a une influence déterminante sur la manière dont ils vivent celles-ci, il n'en reste pas moins que ce que les jeunes vivent sur nos campus – dans nos salles de classe, dans nos réfectoires ou au sein des syndicats d'étudiantes et d'étudiants – a l'influence la plus profonde et la plus immédiate sur leur réussite et leur persévérance aux études » (p. 22–23 – traduction).

Dans un document intitulé *What Students Expect from College and What They Get*, qui traite de ce que les jeunes comptent trouver au collège et en tirer par rapport à la réalité qui s'y révèle à eux, Kuh, Gonyea et Williams résument les connaissances actuelles en la matière en laissant entendre que « les attentes et le vécu jouent, individuellement et ensemble, sur les résultats clés des études collégiales, parmi lesquels la persévérance et le rendement aux études, de même que les gains laissés à l'appréciation des étudiantes et étudiants » (p. 39 – traduction). Kuh et ses collègues ont exploité les réponses à deux questionnaires administrés à des personnes fréquentant un collège, le premier portant sur ce qu'elles se promettaient de leur expérience au collège et le second sur ce que celle-ci s'est avérée être, et ce, afin d'examiner de plus près le lien entre les attentes et le vécu des étudiantes et étudiants. Ils ont ainsi constaté que les habiletés, les aspirations et les motivations des personnes en première année d'études jouent davantage sur leurs attentes que n'importe quelle autre particularité, y compris leur race, le fait d'être ou non le premier membre de sa famille à faire des études collégiales ou la nature de l'établissement fréquenté. Ils ont également relevé une sorte de prophétie auto-réalisante, à savoir que les jeunes en première année d'études qui avaient des attentes plutôt élevées étaient plus susceptibles que d'autres de rapporter que la réalité était à la hauteur de leurs attentes (voir aussi Olsen et coll., 1999). La nature de l'établissement d'enseignement et les antécédents des étudiantes ou étudiants n'ont guère altéré cette relation. Les auteurs en ont conclu :

... que les collèges et les universités doivent faire le nécessaire pour expliquer de la manière la plus efficace et la plus convaincante possible les préalables à la réussite aux études, et ensuite responsabiliser les personnes qui choisissent

d'étudier dans leur établissement après leur admission vis-à-vis de ces attentes (p. 58 – traduction).

Tout défaut de fournir de telles explications ou de veiller à pareille responsabilisation est donc particulièrement délétère pour le processus éducatif. Si le désir d'une personne de réussir aux études est crucial pour son rendement aux études, il est essentiel que l'ensemble des étudiantes et étudiants saisissent bien quelles sont les conditions indispensables à la réussite – autrement dit, qu'il soit bien clair dans quoi ils ou elles s'aventurent – et que leurs accomplissements en regard de la norme de réussite leur soient communiqués sans équivoque, pour qu'il leur soit possible de savoir où ils en sont par rapport aux attentes.

La relation entre les attentes et le vécu évolue sans cesse, mais durant une période de transition majeure, telle que la première année d'université, ses effets se font sentir de façon nettement plus marquée, vu que le stress inhérent à une telle transition soulève inévitablement la question introspective : « Ai-je fait le bon choix ? », ou, pour utiliser une tournure plus concrète « Est-ce que j'ai fait une erreur que je dois corriger ? ». Parallèlement, bien gérer cette transition pose les assises et les jalons des expériences subséquentes — la première année d'études est le fondement de toute la carrière universitaire ultérieure. Il est donc important de savoir non seulement si les premières expériences correspondent aux attentes (et donc si elles sont consolidées ou contrariées par des suppositions et des idées préconçues), mais aussi si ces expériences sont appréciées à leur juste valeur ou si elles sont perçues comme moins satisfaisantes en raison de leur comparaison avec les attentes.

Les jeunes, surtout en première année, ne connaissent sans doute guère les pratiques universitaires et il est naturel que leur appréciation de l'expérience universitaire reflète des perceptions de nouveaux-venus. Il est donc tentant de vouloir calibrer les faits relatés par les jeunes, en faisant appel à leurs aînés, les professeurs, qui passent leur vie d'adulte à évaluer le rendement aux études. Chaque étudiante et étudiant ne connaît manifestement qu'une seule première année d'études, tandis que les membres du corps professoral vivent la même expérience année après année et se constituent un vaste réservoir de connaissances – et d'attentes – à propos de ce qu'une personne en première année découvre et accomplit d'ordinaire. Les jeunes n'ont que leurs espérances et ambitions, nées à l'extérieur du milieu postsecondaire, comme critères pour évaluer leurs expériences ; les professeurs sont rôtés à tout ce qui se passe à l'université et ne partagent donc pas les attentes peu réalistes qui peuvent naître de l'excitation anxieuse des jeunes gens à la sortie de l'école secondaire.

Ceci étant dit, les perceptions des hommes et femmes qui occupent des postes permanents à l'université n'ont rien d'intrinsèquement objectif : un doctorat n'offre aucune garantie contre les préjugés personnels ou les points de vue bornés, même si son obtention suppose d'avoir appris à se méfier du manque de fiabilité des évaluations subjectives. De plus, les effets générationnels, l'évolution des programmes d'études et les changements technologiques et sociaux font qu'il n'y a jamais vraiment deux premières années d'université identiques, malgré la tendance bien compréhensible du personnel enseignant à croire qu'il en est autrement. En fin de compte, il est fort possible que les attentes du corps professoral ne soient pas plus fiables que celles des jeunes aux fins de l'analyse de l'expérience universitaire vécue par les étudiantes et étudiants – au contraire, il y a fort à parier qu'elles sont aussi peu fiables les unes que les autres, mais pour des raisons différentes.

Les divergences d'opinion et de perception entre les étudiants et leurs professeurs sont parfois faciles à régler une fois pour toutes – l'attribution de notes a lieu suivant un processus subjectif qui a été systématisé et opérationnalisé en vue d'arriver à un résultat objectif. Toutefois, les enseignants, qui pour la plupart admettent volontiers que les jeunes dans leurs classes leur apprennent tous les jours quelque chose, doivent aussi admettre qu'il leur est impossible d'avoir l'absolue certitude que leurs perceptions sont tout à fait justes, malgré leur conviction d'y voir généralement plus clair que les étudiants du premier cycle. Le recensement des écarts entre la perception des étudiants et celle des professeurs ne règle pas la question de savoir qui a raison ; par contre, il met en lumière l'objet des mésententes et cerne les aspects à l'égard desquels une meilleure communication pourrait améliorer l'issue du processus éducatif.

## Méthodologie

Les questionnaires de la NSSE se prêtent de façon idéale à la mesure de l'écart entre les attentes et le vécu, vu qu'ils posent des questions similaires aux jeunes avant et après leur arrivée à l'université et aux membres du corps professoral qui enseignent à ces étudiantes et étudiants. L'Université de Guelph dispose de données provenant de ces trois questionnaires qui facilitent une comparaison directe. La BCSSE a été administrée en septembre 2005 à une cohorte de jeunes entamant leurs études universitaires ; 798 des personnes qui ont participé à cette enquête ont aussi participé à la NSSE vers la fin de leur première année, soit en mars 2006. Ce sous-groupe de répondants forme un important échantillon longitudinal qui témoigne de l'expérience de la première année universitaire et à partir duquel il est possible d'extraire des éléments de vérification de la cohérence des réponses.

La FSSE a été administrée en mars 2007 à un échantillon de 401 hommes et femmes enseignant à l'Université de Guelph. Étant donné que le vécu des jeunes évolue tout au long d'un programme d'études, nous avons subdivisé l'échantillon de professeurs suivant leur charge de travail, puis nous avons retenu, parmi les répondants, les 97 personnes qui enseignaient principalement des cours de première année. Ce sont ces professeurs dont la perception de l'expérience des étudiantes et étudiants de première année devrait en principe reposer avant toute chose sur une interaction concrète avec de tels jeunes. Bien que cette enquête n'ait pas été menée auprès des professeurs ayant spécifiquement enseigné aux jeunes qui ont répondu aux questionnaires de la NSSE et de la BCSSE, rien ne porte à croire que les perceptions du corps professoral varient de façon excessive d'une année sur l'autre. Les résultats de la NSSE et de la FSSE se prêtent à une comparaison fondée non pas sur l'évolution de la perception individuelle des répondants, mais sur le déroulement d'un même processus perçu par deux types de protagonistes.

## Modèle analytique

Comme beaucoup de travaux de recherche fondés sur une enquête spécifique, la NSSE a donné naissance à une pléthore de textes analysant ses instruments. Ces analyses visent non seulement à recueillir des connaissances fiables, et parfois à repérer des points de vue plus subtils, mais aussi à relever les applications pratiques des résultats dans des milieux scolaires variés. La NSSE se veut utilisable pour des évaluations ou analyses à tous les paliers du milieu universitaire – depuis des départements individuels (cas de figure où la taille des échantillons est cruciale) jusqu'à l'ensemble des établissements d'un état ou d'une province (auquel cas la commensurabilité des différents établissements peut être problématique). Les documents publiés au départ sur la NSSE s'attachaient à repérer et à utiliser une série de cinq points de comparaison, représentant des mesures globales aux saturations complémentaires qui traduisent des impressions connexes de divers aspects de l'engagement aux études (Kuh, 2003).

La recherche ultérieure s'est attachée à cerner les paramètres détaillés susceptibles d'expliquer le rendement et d'orienter les initiatives futures. Gary Pike a égrené les points de comparaison en douze groupuscules (« scalelets » en anglais) (Pike, 2006a ; Pike, 2006c). Chaque groupuscule représente entre 3 et 10 éléments d'enquête (les groupuscules incluent aussi des éléments ne faisant pas partie des points de comparaison). Les points de comparaison, et les groupuscules correspondants, sont les suivants :

- Niveau de défi intellectuel

- Difficulté des cours
- Rédaction
- Capacité de réflexion supérieure
- Apprentissage pratique et coopératif
  - Apprentissage pratique
  - Apprentissage coopératif
- Interactions avec le personnel enseignant
  - Interactions durant les cours
  - Interactions en dehors des cours
- Expériences éducatives enrichissantes
  - Variété des expériences
  - Technologie de l'information
  - Diversité
- Environnement positif du campus
  - Soutien de la réussite aux études
  - Environnement interpersonnel

Pike a, de façon convaincante, soutenu l'argument que ses groupuscules sont plus parlants, qu'ils permettent de pousser l'analyse plus loin que les points de comparaison initiaux et qu'ils génèrent, de surcroît, des éléments d'analyse stables et fiables (Pike, 2006c). Pike a aussi su faire le rapprochement entre les résultats enregistrés à l'égard de ses groupuscules et des « gains » de la NSSE en termes de rendement, autrement dit des résultats d'apprentissage. Les deux éléments en question (*Gains au niveau des habiletés pratiques* et *Gains au niveau de la formation générale*) découlent de questions de la NSSE (Pike 2006a ; voir aussi Kuh, Gonyea et Palmer, 2002), au même titre que les groupuscules.

Vu que le présent rapport traite avant tout des écarts entre les résultats des enquêtes et des problèmes pédagogiques que ces écarts révèlent, nous avons décidé d'utiliser le cadre théorique de Pike comme principal fondement de notre analyse, plutôt que de concevoir d'une nouvelle méthode de ventilation et de regroupement des résultats. En conséquence, notre section consacrée à l'analyse est structurée en fonction des groupuscules et des indicateurs

des résultats, l'accent étant mis sur les écarts mis en lumière par les différentes enquêtes. Quoiqu'elle soulève certains problèmes d'applicabilité aux trois enquêtes, cette décision a l'avantage d'éviter les complications associées à la constitution d'une nouvelle série de composantes ou de facteurs.

## Comparabilité des enquêtes

Dès le départ, la comparaison des résultats des trois enquêtes posait un problème, à savoir que tout rapprochement avec ceux de la NSSE supposait de pallier deux variations différentes, en ce sens que la comparaison NSSE/FSSE porte sur deux échantillons indépendants et distincts, tandis que la comparaison NSSE/BCSSE implique la prise en compte d'enquêtes successives menées auprès des mêmes répondants. Nous avons donc dû calculer l'ensemble des moyennes et des résultats globaux de la NSSE deux fois : une fois avec une exclusion par paires des valeurs manquantes aux fins de comparaison avec les résultats de la BCSSE, et une fois sans pareille exclusion, et ce, aux fins de comparaison avec les résultats de la FSSE.

Le second problème auquel nous nous sommes heurtés est que les questions au sein des groupuscules ne sont pas systématiquement posées dans les trois enquêtes. Plus exactement, la NSSE et la FSSE abordent l'intégralité des questions prévues dans les groupuscules, mais certaines de ces questions ne figurent pas dans la BCSSE. Le questionnaire de la BCSSE n'offre pas le moindre corolaire pour deux des groupuscules (Capacité de réflexion supérieure et Environnement interpersonnel), la plupart des composantes de deux autres (Rédaction, Variété des expériences) en sont absentes, et enfin, une composante de deux groupuscules (Difficulté des cours et Interactions en dehors des cours) n'y a pas son pendant. Les six groupuscules restants et les deux indicateurs des résultats se retrouvent inchangés dans les trois enquêtes. Là où une seule composante d'un groupuscule manquait aux fins de comparaison, nous avons calculé les résultats globaux de la NSSE et de la BCSSE en tenant compte uniquement des éléments présents dans les deux enquêtes.

Seules 2 des 9 composantes du groupuscule « Variété des expériences » sont présentes dans la BCSSE, ce qui limite sérieusement son poids et donc l'utilité de l'inclure dans nos calculs et nous a amenés à en faire abstraction aux fins de la comparaison BCSSE/NSSE. Bien que trois de ses cinq composantes soient absentes de la BCSSE, nous avons décidé de garder le groupuscule « Rédaction » et pour cela, nous avons calculé deux résultats globaux, tel qu'évoqué plus haut, vu que les trois éléments absents sont essentiellement la même question sur plusieurs ordres de grandeur : « Combien avez-vous produit de travaux ou de rapports de 20 pages ou plus ? / de 5 à 19 pages ? / de moins de 5 pages ? ». Les deux questions restantes

examinent différents aspects des compétences et des exigences en rédaction. Dans un sens, un tiers seulement de la portée sémantique de ce groupuscule manque à la BCSSE, d'où notre décision de l'inclure sous sa forme restreinte dans la comparaison BCSSE/NSSE.

La formulation des questions n'est par ailleurs pas homogène d'une enquête à l'autre, et ses variations constituent une certaine entrave à la comparaison des réponses. L'une de ces variations est inévitable, étant donné que la BCSSE, axée sur l'avenir, sonde les intentions et les projets des répondants, tandis que les autres enquêtes portent sur les expériences ou observations passées. À titre d'exemple, dans la rubrique de la BCSSE consacrée aux attentes vis-à-vis de l'université, une question portant sur une série d'activités à l'université durant l'année scolaire à venir invite les répondants à quantifier l'importance qu'ils attachent à ces activités. (Lesdites activités incluent, entre autres, « faire une présentation orale en classe » et « discuter de ses travaux ou résultats avec un professeur »). Une question similaire dans la NSSE demande aux répondants d'indiquer la fréquence avec laquelle il leur a été donné de faire chacune de ces mêmes activités, ce qui n'implique aucun jugement de valeur, mais seulement une énumération et une remémoration, avec les risques d'erreur s'y rapportant. Pareillement, dans la FSSE, les questions sont formulées de manière à recueillir l'impression des professeurs quant à la fréquence avec laquelle chaque étudiante ou étudiant a typiquement effectué les différentes activités, ce qui appelle à la fois une estimation et une énumération, mais aucune appréciation d'importance ou de valeur.

Le questionnaire de la BCSSE n'interroge pas spécifiquement les répondants au sujet de leurs attentes. Il est fort possible qu'une répondante, par exemple, considère qu'il soit très important de participer à une activité donnée, mais qu'elle ne s'attende néanmoins guère à le faire. Pour illustrer ces propos, disons qu'un mathématicien très endetté pourrait fort bien accorder une très grande importance au fait de gagner le gros lot dans un jeu de chance, tout en reconnaissant que ses chances de gagner gros sont pratiquement nulles. Les questions soulignent toutefois très clairement l'aspect subjectif et personnel de l'appréciation, adoptant par exemple une formulation du style « Quelle importance accordes-tu à ta participation à (telle ou telle activité) ? ». Ainsi, les questions de la BCSSE ne visent-elles peut-être pas à mesurer directement les attentes en matière d'accomplissements, mais elles englobent certainement des aspects d'expectative et de valeur. Les activités évoquées ne sont pas intrinsèquement improbables ou impossibles (comme le serait un gain à la loterie) et il est parfaitement plausible qu'elles se présentent dans l'expérience au jour le jour d'étudiantes et d'étudiants ordinaires. Il semble de ce fait tout à fait raisonnable d'avoir, dans ce contexte, recours à des jugements de valeur et d'importance comme indicateurs des attentes (Feather, 1992 ; Hitlin et Piliavin, 2004).

La comparaison des résultats de la FSSE et de la NSSE n'appelle pas de rajustements en raison de variations d'emphase au niveau des questions, mais il n'en reste pas moins que malgré leur similitude, les questions de ces deux enquêtes s'adressent à des personnes qui jouent des rôles opposés dans le processus éducatif. De plus, la NSSE interroge les étudiants sur leurs propres expériences, alors que la FSSE sonde les professeurs au sujet de leur perception des expériences d'autrui – celles des étudiants (Kuh, Laird et Umbach, 2004 ; Kuh, 2008, p. 21–22). La différence concernant les perspectives des répondants est surtout importante en regard d'une série d'éléments d'enquête communs à la NSSE et à la FSSE, mais absents de la BCSSE, qui sont formulés suivant le modèle « Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous faites ou comptez-vous faire ...? » Dans la NSSE, les choix de réponses sont « indécis », « ne compte pas la faire », « compte la faire » et « déjà faite ». Dans la FSSE, la question est posée sous l'angle de l'importance qu'il y a pour les étudiants de participer à telle ou telle activité, et les choix de réponses sont « pas important », « assez important », « important » et « très important ». Nous avons codé ces questions de façon binaire, en attribuant un poids de 100 aux réponses « compte la faire/déjà faite » et « important/très important » et un poids de 0 aux autres réponses. Cette façon de procéder est une adaptation du codage selon le schéma tout ou rien utilisé par Pike pour ces mêmes questions (Pike, 2006c).

Un dernier écueil touchant la comparabilité vient de l'emploi de mesures et d'échelles de notation légèrement différentes pour des questions figurant par ailleurs de manière similaire dans les trois enquêtes. La BCSSE, par exemple, attribue aux réponses à une question portant sur l'importance que les étudiants attachent à faire, durant l'année d'études collégiale à venir, une présentation en classe, des valeurs allant de 1 (pas important) à 6 (très important). Par contre, les valeurs que la NSSE attribue aux réponses à une question similaire, à savoir « Au cours de la présente année universitaire dans votre établissement, combien de fois environ avez-vous pratiqué les activités ou vécu les situations suivantes? » vont de 1 à 4 (1 = jamais, 2 = parfois, 3 = souvent et 4 = très souvent); la FSSE procède de la même manière que la NSSE pour évaluer les réponses à sa question comparable sur la manière dont une étudiante ou un étudiant type a fait telle ou telle activité. Nous nous sommes donc appuyés sur la méthode retenue par les créateurs de la NSSE pour les calculs des points de comparaison et nous avons remédié à la variation relevée en recodant les éléments divergents de sorte à les ramener à une échelle commune de 100 points (NSSE, 2006) (voir aussi Pike, 2006c).

## Fiabilité de l'échantillon

La « doctrine de l'engagement » pose, entre autres, comme principe clé que l'auto-renforcement s'applique à la réussite aux études. Elle prend pour acquis que les jeunes qui ont obtenu d'excellents résultats au secondaire s'attendent généralement à réussir fort bien dans leurs études postsecondaires, que leur niveau d'engagement est supérieur à la moyenne et qu'ils voient dans l'ensemble leurs attentes se réaliser. Il était par conséquent important de vérifier si notre échantillon était vraiment représentatif de la population étudiante, ce que nous avons fait de plusieurs façons. Premièrement, nous avons pris les six meilleures notes des étudiantes et étudiants à l'admission (données auxquelles nous avons accès pour 718 des 798 personnes ayant participé à la BCSSE et à la NSSE). La moyenne de ces six meilleures notes s'est établie à 83 %, ce qui est très proche des 82 % relevés pour l'ensemble de la population étudiante et donne à penser qu'il n'y a guère de différence qualitative entre le rendement scolaire des répondants avant leur arrivée à l'université et celui des étudiantes et étudiants en général. Pareillement, une analyse des moyennes pondérées cumulatives enregistrées l'hiver 2006 confirme que les répondants ne se sont guère distingués de leurs homologues sur le plan de leur réussite durant leur première année d'études : leur moyenne pondérée s'est établie à 71 %, contre 68 % pour la moyenne de l'ensemble de la population étudiante.

Une variation plus notable a rapport à la proportion d'étudiantes au sein de l'échantillon, soit 78 %, laquelle est bien supérieure à celle de 63 % observée au sein de la population étudiante en général. Rien ne permet toutefois de dire si cette variation aura une incidence sur les résultats de notre analyse. Certaines études ont constaté que le sexe des répondants influait sur les variables d'une enquête, mais il a été prouvé que les variables démographiques pour leur part pèsent moins lourd dans la balance que des facteurs psychologiques et cognitifs, tels que la motivation des étudiants ou leurs capacités (Miller, Kuh, Paine et associés, 2006). Il s'avère qu'au départ, nous avons envisagé d'effectuer une ventilation démographique type des résultats, faisant le rapprochement entre les réponses et des variables telles que le sexe, l'appartenance ou non à une minorité visible, l'éducation des parents (afin de cerner les personnes qui étaient les premières de leur famille à fréquenter l'université), etc., mais notre analyse a montré que ces variables n'avaient qu'une valeur explicative minime dans le contexte qui nous intéresse.

Les études antérieures fondées sur les questionnaires du BCSSE relatifs aux attentes des étudiants vis-à-vis du collègue et au vécu des étudiants après leur admission à un tel établissement n'ont pas abouti à une délimitation beaucoup plus claire des tendances

démographiques : elles ont bien mis en lumière certaines incidences (essentiellement et sporadiquement liées au sexe des répondants), mais l'une d'entre elles a conclu que « l'identité des étudiants joue moins sur leur engagement, leurs accomplissements et leur persistance que leurs attentes à l'égard du collègue et leur expérience subséquente » (Olsen et coll., 1999, p. 22; Kuh, Gonyea et Williams, 2005 – traduction). En ce qui a trait à l'échantillon de professeurs, vu que la FSSE est une enquête confidentielle, il nous a été impossible de faire des comparaisons entre son échantillon et le reste du corps professoral. Ceci étant dit, un rapport publié en 2007 sur les caractéristiques des répondants à la FSSE fournit des statistiques générales fort utiles. Il nous apprend que 60 % des répondants sont des hommes (contre 69 % de l'ensemble du corps professoral), 71 % sont titularisés (contre 78 %) et ils sont à raison de 17 % professeurs / 38 % professeurs agrégés et 40 % professeurs adjoints (contre 35, 35 et 30 %, respectivement). Fait peu surprenant si l'on considère que ses membres enseignent surtout des cours de première année, l'échantillon englobe donc une majorité de professeurs relativement subalternes et (corolaire évident de la montée dans les rangs d'une nouvelle génération d'enseignants) il reflète un meilleur équilibre entre les hommes et les femmes. Encore une fois, rien ne donne à penser que ces divergences risquent d'invalider notre analyse.

## Analyse

Quantifier la divergence entre les « écarts de mécontentement » et les « écarts de déception » relevés par les différentes enquêtes est en principe assez simple : là où les enquêtes comportent deux éléments équivalents, la différence entre leurs résultats moyens s'y rapportant fournit une mesure de premier ordre de l'ampleur (et du sens) de la divergence. En conséquence, nous avons calculé, pour chaque élément individuellement et pour les divers groupuscules globalement, un « indice de déception » (ID), et ce, en soustrayant les moyennes de la NSSE de celles de la BCSSE.<sup>3</sup> Plus l'ID est élevé, moins l'expérience a satisfait aux attentes. Étant donné que la BCSSE et la NSSE ont été administrées aux mêmes répondants, les différences entre leurs moyennes équivalent à un résultat moyen en termes d'ID pour l'ensemble des répondants pris individuellement.

De la même manière, il est possible de calculer un « indice de mécontentement » (IM) en soustrayant les moyennes de la FSSE de celles de la NSSE. Un IM élevé est indicatif d'un écart plus élevé entre l'évaluation du vécu des étudiants par les étudiants eux-mêmes et par les professeurs. Vu que la plupart des éléments d'enquête ont été recodés de manière à être, en

---

<sup>3</sup> Ainsi, un indice négatif correspond à un résultat qui est en principe « positif » ou qui constitue une « surprise agréable », dépassant les espérances. Le choix de signe est arbitraire et sans effet sur l'analyse, mais vu que les divergences tendent, pour l'essentiel, vers ce que nous avons convenu de qualifier de « déception », (les attentes dépassant l'expérience), il nous a semblé plus simple de retenir principalement des valeurs positives.

principe, « positifs » – les résultats bruts correspondant à des expériences et des issues globalement plus désirables – un IM supérieur peut, du côté des professeurs, être interprété comme reflétant des doutes ou un scepticisme particulièrement forts à propos de la question de savoir si les étudiants ont réellement accompli ou vécu tout ce qu'ils croient eux-mêmes avoir réussi à faire ou avoir eu l'occasion de vivre. Bien sûr, du point de vue des étudiants, un IM élevé correspond à des domaines dans lesquels les professeurs portent un jugement trop sévère sur l'expérience des jeunes. Là aussi, comme nous le disions plus haut, il est à priori impossible de trancher cette différence de perception et de perspective en faveur de l'un ou l'autre groupe – ce qui importe, c'est que la différence existe et qu'elle soit intrinsèquement liée au processus pédagogique dont l'efficacité repose tant sur la clarté des communications et la compréhension mutuelle.

Nous discutons ci-après des tendances importantes mises en lumière par les résultats relatifs à l'ID et à l'IM, et cela en nous basant sur le modèle des groupuscules de Pike. Nous présentons toujours les moyennes et les écarts-types observés à l'égard de chacune des trois enquêtes, et nous rapportons, pour chaque indice, la valeur et l'ampleur de son effet (soit le coefficient de corrélation de Pearson). Autrement dit, les différences de moyennes qui ne sont pas significatives sur le plan statistique à  $p < 0,01$  ont été omises des tableaux, tout comme les valeurs relatives aux éléments d'enquête qui ne figurent pas dans la BCSSE.

### **Niveau de défi intellectuel**

Le groupuscule « Difficulté des cours » illustre parfaitement la notion de « déception » telle que nous l'avons utilisée (voir le tableau 1 : Difficulté des cours).

**Tableau 1 : Difficulté des cours**

	BCSSE : Moyenne (écart type)	ID : Valeur et ampleur	NSSE <sup>4</sup> : Moyenne (écart type)	IM : Valeur et ampleur	FSSE : Moyenne (écart type)	
Combien de fois avez-vous ... travaillé davantage que vous auriez pensé en être capable pour satisfaire aux exigences ou aux attentes d'un professeur ? [impwrkhd workhard tworkhrd]	79,12 (21,22)	34,38 0,74	44,75 (26,11)		44,69 (20,01)	
Combien de fois n'avez-vous... pas complété vos lectures ou travaux avant votre arrivée en classe ? {codage inverse pour clunprep tclunpre corrigé} [impprep clunprep tclunpre]	88,47 (16,35)	30,66 0,74	57,81 (25,81)	18,80 0,48	39,01 (30,78)	
Jusqu'à quel point ... les examens de la présente année universitaire ont-ils eu pour effet de vous amener à donner le meilleur de vous-même ? [--- exams texams]			76,20 (18,23)	12,40 0,20	63,79 (20,99)	
Combien d'heures par semaine consacrez-vous à vous préparer pour les cours (étude, lecture, rédaction, travaux à la maison ou en laboratoire, analyse de données, répétitions et autres activités liées à votre programme d'études) ? [acprpcol acadpr01 tactprep]	63,48 (20,52)	13,72 0,49	49,76 (23,25)	19,62 0,65	30,14 (18,38)	
Jusqu'à quel point votre établissement met-il l'accent sur la nécessité de consacrer beaucoup de temps à l'étude et aux travaux ? [empchol envscho]	69,76 (23,39)		70,00 (23,91)		69,76 (26,39)	
Difficulté des cours	75,25 (13,61)	19,63 0,75	55,62 (15,64)	59,73 (14,12)	10,19 0,21	49,54 (13,65)

Il est clair qu'au moment de leur admission à leur établissement d'enseignement supérieur, les jeunes avaient de grandes attentes, mais que la réalité leur a réservé des surprises de taille durant leur première année d'études. Les jeunes s'attendaient à devoir travailler très fort, mais

<sup>4</sup> Vu que l'une des composantes de ce groupuscule est absente de la BCSSE, deux moyennes globales relatives à ce groupuscule ont été établies pour la NSSE, l'une à partir des composantes de la BCSSE uniquement (aux fins du calcul de l'ID) et l'autre à partir du jeu complet des composantes (aux fins de l'IM). Ces résultats sont présentés à gauche et à droite, autrement dit dans la première et la dernière colonne du tableau, respectivement. La même présentation est reprise dans les tableaux suivants, là où des composantes manquent de certains groupuscules.

se sont rendu compte que la plupart du temps, les efforts à fournir étaient bien minimes. Ils pensaient devoir toujours bien se préparer à leurs cours, pour ensuite réaliser qu'il était tout à fait possible d'y participer sans préparation aucune ; bref, le travail qu'ils ont dû faire globalement en anticipation de leurs cours s'est avéré bien moins important que ce qu'ils s'imaginaient. Il n'est pas impossible que cet écart signifie simplement que les jeunes sont mauvais juges des efforts qu'ils ont réellement fournis, mais dans l'ensemble, d'après les réponses des membres du corps professoral – qui devraient avoir davantage l'habitude d'évaluer les efforts intellectuels fournis – la préparation au cours et le temps investi dans celle-ci par les jeunes de première année étaient encore bien inférieurs à ce qui ressort des dires des étudiantes et étudiants eux-mêmes. Cette tendance (BCSSE > NSSE > FSSE) laisse craindre un enchaînement dangereux sur le plan pédagogique. Les attentes élevées sont déçues par des expériences médiocres et, aux yeux du personnel enseignant, même ces expériences sont évaluées de façon trop généreuse.

C'est dans ce contexte que nous avons relevé une partie des plus forts ID : il ne fait aucun doute qu'il y a une rupture entre l'imaginaire et la réalité en ce qui concerne la première année d'université, et que la réalité est perçue de façons contradictoires. Une lueur d'espoir pourrait venir des forts degrés de déception et de mécontentement touchant les attentes des établissements d'enseignement. Les répondants aux deux enquêtes s'accordent à dire que leur établissement met l'accent sur l'importante quantité de travail à fournir, mais les autres résultats donnent à penser que ces attentes ne se traduisent pas de façon cohérente ou uniforme par des exigences concrètes.

Les résultats du groupuscule « Rédaction » sont à la fois moins concluants et moins surprenants (voir le tableau 2 : Rédaction).

**Tableau 2 : Rédaction**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE	
Combien de fois vous est-il arrivé de... faire deux brouillons ou davantage avant de rendre un travail ? [impdraft rewropap trewropa]	61,53 (28,00)	16,04 0,43	45,49 (31,96)	21,47 0,20	24,01 (31,23)	
Combien de fois vous est-il arrivé de ... travailler à un devoir ou à un projet nécessitant la synthèse d'idées ou de renseignements provenant de diverses sources ? [impinteg integrat tintegra]	63,28 (24,37)		65,91 (24,76)	16,44 0,39	49,47 (36,01)	
Durant la présente année universitaire... combien avez-vous produit de travaux ou de rapports de 20 pages ou plus ? [--- writemor twrtmr05]			4,24 (12,24)	-7,81 0,39	12,05 (17,18)	
Durant la présente année universitaire ... combien avez-vous produit de travaux ou de rapports de 5 à 19 pages ? [--- writemid twrtmd05]			26,62 (16,13)		30,36 (21,28)	
Durant la présente année universitaire ... combien avez-vous produit de travaux ou de rapports de moins de 5 pages ? [--- writesml twritsml]			34,65 (20,98)		39,41 (23,27)	
Rédaction	62,41 (23,28)	6,70 0,24	55,70 (23,61)	35,32 (12,82)	4,02* 0,22	31,30 (16,68)

La nécessité ou non de faire de multiples brouillons avant de remettre un travail engendre une légère déception et mécontentement. Les exigences auxquelles les jeunes s'attendaient à être confrontés en matière d'exercices de synthèse de différentes sources d'information pour la production de leurs travaux écrits semblent s'être confirmées dans la pratique, même si les professeurs sont plus ou moins dubitatifs à ce sujet. Il semblerait que de nos jours, très peu de gros rapports soient exigés (textes de 20 pages ou plus), bien qu'il soit intéressant de noter ici que les professeurs les estiment plus nombreux que les étudiants. Ceci n'a rien de surprenant si l'on considère que le contexte est limité aux cours de première année.

Le groupuscule « Capacité de réflexion supérieure » offre un répit en ce qui a trait au thème de la déception des étudiants, ne serait-ce que parce que ses composantes ne figurent pas dans la BCSSE et que nous n'avons de ce fait aucun moyen de juger des attentes des jeunes à cet égard (voir le tableau 3 : Capacité de réflexion supérieure).

**Tableau 3 : Capacité de réflexion supérieure**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Durant la présente année universitaire, combien vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur ... la mémorisation de faits, d'idées et de méthodes, afin de pouvoir les répéter presque sous la même forme ? {codage inverse pour memorize tmemoriz corrigé} [--- memorize tmemoriz]			31,91 (27,26)		38,20 (28,23)
Durant la présente année universitaire, combien vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur ... l'analyse des éléments fondamentaux d'une idée, d'une expérience, d'une théorie ; par exemple, l'étude approfondie d'une situation ou d'un cas particulier, afin d'en dégager les composantes ? [--- analyze tanalyze]			66,02 (25,20)		61,42 (27,01)
Durant la présente année universitaire, combien vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur ... la synthèse et l'organisation des idées, de l'information et des expériences pour en arriver à des nouvelles interprétations et relations plus complexes ? [--- synthesz tsynthes]			54,58 (27,54)		53,93 (28,21)
Durant la présente année universitaire, combien vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur ... l'attribution d'une valeur à des renseignements, arguments ou méthodes ; p. ex., par l'examen de la façon dont d'autres ont recueilli et interprété leurs données et l'évaluation du bien-fondé de leurs conclusions ? [--- evaluate tevaluat]			56,04 (28,35)	10,35 0,11	45,69 (30,72)
Durant la présente année universitaire, combien vos cours et vos travaux ont-ils mis l'accent sur ... l'application de théories ou de concepts à des problèmes pratiques ou à de nouvelles situations ? [--- applying tapplyin]			65,63 (28,08)	16,94 0,44	48,69 (29,75)
Capacité de réflexion supérieure			54,84 (17,02)	5,25* 0,20	49,59 (23,03)

Ce point est lui aussi source de mécontentes, mais celles-ci sont faibles et portent sur la proportion des travaux qui ont nécessité l'évaluation de sources d'information concurrentielles et l'application des connaissances à de nouveaux contextes. Il est intéressant de noter que si les professeurs ont quelques doutes quant à la capacité des étudiants à fournir une synthèse écrite d'informations provenant de sources variées (comme en témoigne le deuxième élément de ce groupuscule), leurs réponses ne diffèrent guère de celles des jeunes en ce qui a trait aux efforts de synthèse réellement requis par les cours.

Globalement, ces groupuscules et leurs composantes remettent en question les programmes et les processus universitaires. Les répondants s'entendent en général sur l'importance de poser des défis intellectuels aux étudiantes et étudiants ; ce qui est attendu des jeunes dans la pratique ne correspond toutefois pas à ce à quoi ils s'attendaient avant leur admission, et les exigences à cet égard sont évaluées de façon très différente par les deux groupes de participants à l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

### **Apprentissage actif et coopératif**

Les éléments liés au niveau de défi intellectuel se présentent pour l'essentiel sous forme de questions quantitatives – visant la quantité d'efforts requis pour réussir ; le nombre d'heures qu'il faut investir (et combien de temps il s'agit de consacrer à l'apprentissage par mémorisation par opposition aux activités de synthèse). Le prochain point de comparaison porte l'analyse plus loin, en examinant le « comment » de l'apprentissage. Le tableau 4 : Apprentissage actif et le tableau 5 : Apprentissage coopératif présentent les résultats relatifs aux types d'activités souvent citées comme étant essentielles à la présentation d'un niveau de défi élevé, tout en maintenant l'engagement des étudiantes et étudiants, donc en évitant de les décourager.

**Tableau 4 : Apprentissage actif**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE		Ind. més.	FSSE
Combien de fois vous est-il arrivé de ... poser des questions ou de participer à des discussions en classe ? [impquest clquest tclquest]	61,23 (27,07)	28,02 0,70	33,21 (24,74)	7,25 (17,89)	-15,91 0,45	49,12 (27,86)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... faire une présentation orale en classe ? [impres clpresen tclprsnt]	37,39 (29,74)	12,62 0,36	24,77 (22,04)	7,24 (17,88)		24,31 (33,33)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... participer à un projet dans la communauté dans le cadre d'un cours ? [impcompr commproj tcommpro]	39,74 (26,41)	32,50 0,75	7,25 (17,89)	7,24 (17,88)		11,24 (20,69)
Apprentissage actif	46,05 (21,08)	24,34 0,76	21,71 (14,26)	21,73 (14,26)	-6,56 0,31	28,28 (18,52)

**Tableau 5 : Apprentissage coopératif**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE		Ind. més.	FSSE
Combien de fois vous est-il arrivé de ... travailler en classe à un projet avec d'autres étudiants ? [impclgrp classgrp tclassgr]	58,45 (28,28)	31,38 0,64	27,07 (28,77)			29,86 (31,52)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... faire un travail scolaire en dehors du cours avec d'autres étudiants ? [impocgrp occgrp toccgrp]	67,23 (27,22)	9,26 0,25	57,97 (28,40)		14,11 0,35	43,86 (33,43)
Combien de fois vous est-il arrivé ... d'enseigner à d'autres étudiants, d'agir comme mentor (avec ou sans rémunération) ? [imptutor tutor ttutor]	33,32 (26,92)	13,46 0,38	19,86 (25,74)			21,11 (20,27)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... discuter en dehors du cours des idées découlant de vos lectures ou de vos cours avec d'autres personnes (étudiants, membres de la famille, collègues de travail, etc.) ? [impoidea oocideas toocid05]	59,54 (25,37)		60,56 (27,69)		21,02 0,61	39,53 (21,40)
Apprentissage coopératif	54,55 (18,46)	13,29 0,52	41,26 (16,74)		7,54 0,32	33,73 (19,86)

Malheureusement, nous avons relevé une tendance similaire ici, du moins en ce qui a trait à l'indice de déception (ID). Les jeunes ayant participé à la NSSE font état de quantités de présentations orales et de niveaux contribution aux discussions en classe et de participation à des activités dans la communauté nettement inférieurs à leurs attentes, telles qu'exprimées dans la BCSSE<sup>5</sup>. Les jeunes collaborent moins souvent avec d'autres étudiantes et étudiants qu'ils ne pensaient avoir à le faire, que ce soit avec leurs camarades durant leurs cours ou en dehors des cours avec des mentors ou en qualité de mentors. Le seul élément qui semble présenter une concordance entre les attentes et l'expérience des jeunes en première année d'études est celui relatif à la discussion des idées découlant des lectures ou des cours avec d'autres personnes en dehors de la salle de classe. L'ID observé dans ce contexte donne à penser que les jeunes trouvent l'expérience d'apprentissage en général bien plus passive et solitaire qu'ils ne l'imaginaient.

La profession enseignante ne voit pas là de divergence aussi marquée. L'IM est négatif pour ce qui est de l'apprentissage actif, ce qui laisse entendre que les professeurs ont jugé l'expérience d'apprentissage plus active que ne l'ont fait les jeunes. À y regarder de plus près, il apparaît toutefois que ce résultat est entièrement attribuable à l'influence d'un élément important portant sur les questions posées durant les cours : les professeurs ont perçu la fréquence des questions posées en classe comme ayant été supérieure à celle rapportée par les étudiantes et étudiants. L'hypothèse se présente comme tout à fait raisonnable selon laquelle un professeur dans une classe risque de surestimer le nombre de questions qui lui sont posées, alors que de l'autre bord, les nombreux jeunes dans une classe peuvent très bien sous-estimer la quantité de questions posées durant un cours. Dans le contexte d'une conférence magistrale (et 67 % des cours de première année prennent cette forme dans le modèle asymétrique qui nous intéresse), chaque question retient l'attention de la personne qui donne la conférence, tandis que bon nombre d'étudiantes et d'étudiants ne forment qu'un auditoire passif vis-à-vis du dialogue qui en résulte. Cet écart entre les résultats de la NSSE et ceux de la FSSE reflète donc une mésentente, qui risque toutefois d'être inhérente et donc inévitable. Un approfondissement de la recherche à ce sujet pourrait être requis, afin d'établir un niveau « standard » pour cet écart, plutôt que se focaliser sur un chiffre précis.

L'IM, tel un pendule, revient en territoire positif dès lors que l'on examine les éléments liés à l'apprentissage coopératif, au sein de ce groupuscule, mais les composantes dominantes ne

---

<sup>5</sup> Il convient de noter ici que le niveau global de participation à des expériences d'apprentissage ayant eu lieu dans la communauté, tel que rapporté dans la NSSE, est plutôt bas, même en chiffres absolus : il est nettement inférieur aux attentes en soi déjà modestes des étudiantes et étudiants.

sont pas les mêmes. Les professeurs sont surtout dubitatifs à l'égard du vécu des étudiants sur le plan de leur collaboration en dehors des cours, que celle-ci porte sur l'exécution de travaux précis qui leur ont été assignés ou sur la discussion en dehors de la classe des sujets sur lesquels portent leurs cours. Ce puissant mouvement soulève la question : « Sur quoi basent-ils leur opinion ? ». Les points abordés ci-après ont surtout trait à l'interaction en dehors des cours entre les jeunes et les membres du corps professoral (voir le tableau 6 : Interactions en dehors des cours) – l'élément relatif à l'apprentissage coopératif ne fait pas mention des professeurs, mais plutôt des « étudiants, membres de la famille, collègues de travail, etc. ».

**Tableau 6 : Interactions en dehors des cours**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE	
Combien de fois vous est-il arrivé de ... discuter de vos projets de carrière avec un professeur ou un conseiller ? [impplans facplans tplans]	67,08 (26,56)	51,71 0,85	15,37 (23,92)	-17,61 0,56	32,97 (21,14)	
Combien de fois vous est-il arrivé de ... travailler avec des professeurs à des activités autres que les cours (comités, orientation, vie étudiante, etc.) ? [impothor facothor tfacothr]	48,90 (26,53)	40,30 0,81	8,60 (19,18)	-10,12 0,42	18,73 (18,77)	
Avez-vous participé ou comptez-vous participer ... à un projet de recherche avec un professeur hors des exigences du cours ou du programme ? [--- resrch04 fimpr05]			29,57 (45,66)	-20,43 0,33	50,00 (50,26)	
Interactions en dehors des cours	58,14 (22,25)	46,10 0,88	12,04 (17,82)	17,76 (21,15)	-17,34 0,24	35,10 (21,43)

Les répondants à la FSSE croient peut-être sincèrement que les jeunes ne discutent guère de l'objet de leurs cours avec leur entourage, mais pareille conviction est difficilement quantifiable – surtout en comparaison de la mesure directe des avis et des perceptions des professeurs.

En extrapolant quelque peu, nous pouvons dire que dans l'ensemble, les résultats absolus plus élevés de ces enquêtes témoignent d'un engagement plus profond dans le processus d'apprentissage, ou d'une plus grande participation aux activités perçues comme renforçant cet engagement. Nous pouvons donc affirmer que les éléments et les groupuscules liés aux points de comparaison abordés jusqu'ici reflètent une tendance assez uniforme, à savoir que les jeunes qui entament des études universitaires s'attendent au départ à un niveau d'engagement assez important, mais, à mesure que leur première année avance, ils ou elles rapportent que ce niveau reste inférieur à leurs attentes. Les professeurs pour leur part estiment que les expériences des jeunes sont encore moins susceptibles d'alimenter leur engagement que ne le pensent ces derniers eux-mêmes. La seule exception à cette règle a été jusqu'ici l'élément

relatif aux questions posées en classe : les professeurs voient là une activité plus propice à l'engagement ou se perçoivent à cet égard comme plus engagés pour ce qui est de fournir des réponses aux questions posées. Les résultats liés au prochain point de comparaison feront sans doute plus de lumière sur cette exception, voire en élargiront la portée.

## Interactions avec le personnel enseignant

En effet, les réponses aux éléments portant directement sur les interactions entre les étudiants et les professeurs sont pour le moins extraordinaires (voir le tableau 7 : Interactions avec le personnel enseignant).

**Tableau 7 : Interactions avec le personnel enseignant**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Combien de fois vous est-il arrivé de ... discuter de vos travaux ou de vos résultats avec un professeur ? [impgrade facgrade tgrade]	68,84 (24,05)	41,34 0,81	27,50 (24,98)	-26,26 0,31	53,76 (25,08)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... discuter des idées découlant de vos lectures ou de vos cours avec un professeur en dehors du cours ? [impfidea facideas tideas]	55,12 (26,73)	39,84 0,78	15,28 (24,50)	-20,59 0,60	35,87 (22,77)
Combien de fois vous est-il arrivé de ... recevoir rapidement une rétroaction écrite ou verbale de la part d'un professeur sur votre rendement scolaire ? [impfeedb facfeed tfeed]	79,15 (21,13)	37,19 0,75	41,96 (28,75)	-28,33 0,29	70,29 (25,89)
Interactions avec le personnel enseignant	67,76 (19,15)	39,41 0,87	28,35 (18,32)	-25,10 0,39	53,46 (16,40)

Elles dénotent un ID très élevé – supérieur à ceux notés pour tous les autres groupuscules – ce qui signifie que le vécu est très décevant par rapport aux attentes – mais l'IM par contre descend très bas. Les jeunes sont manifestement et invariablement déçus de la quantité de contacts et d'interactions qu'il leur est donné d'avoir avec les membres du corps professoral, alors que ces derniers estiment systématiquement que leurs interactions avec les étudiants sont plus fréquentes et plus poussées. Les groupuscules antérieurs avaient, en partie du moins, mis en lumière des divergences faibles, voire insignifiantes ; il en est tout autrement pour celui-ci, dont chacune des composantes semble donner naissance à un écart nouveau, profond et sans la moindre ambiguïté.

Comme nous y faisons allusion un peu plus tôt à propos de l'apprentissage actif et des questions posées durant les cours, le fait que les professeurs perçoivent leurs interactions avec

les étudiants comme plus intenses que les étudiants eux-mêmes n'a rien de surprenant : l'asymétrie de la relation professeur-étudiant est sans cesse mise en lumière par la formulation des paramètres liés à l'éducation, telle que « rapport étudiants-professeur » (qui se trouve toujours être tel ou tel chiffre « sur 1 ») et le « nombre d'heures de contact ». Cette différence de perspective est toutefois une chose dont les membres du corps professoral devraient se rappeler au moment de choisir leurs réponses, au moins jusqu'à un certain point. Nous savons par ailleurs au vu d'éléments dont nous avons parlé plus tôt que les professeurs ont parfois tendance à minimiser le niveau d'engagement des jeunes dans des activités qui n'impliquent aucune interaction directe avec eux.

Il convient de souligner que, même examinées individuellement, les attentes que révèlent les réponses à la BCSSE sont vraiment substantielles. L'indice de déception le plus important, et de loin, enregistré à l'issue de cette enquête a trait à la discussion des projets de carrière avec les professeurs – il est évident que cette activité est vivement souhaitée par les jeunes en début d'études, et tout aussi évident que peu d'étudiantes ou d'étudiants finissent par avoir ce type de discussion. Ce que nous ne savons pas et ne pouvons pas déterminer à partir de ces données est si ce type d'attente est vouée à l'échec, quoique ce serait là une explication plausible de l'ampleur de l'écart de déception s'y rapportant.

Les réponses relatives à ce groupe de questions sont cohérentes, mais elles ne nous permettent pas d'attribuer de faute ou de responsabilité à l'égard des divergences de perception observées. Néanmoins, les deux écarts mériteraient d'être pris au sérieux et examinés plus en détail. Que les interactions des jeunes avec les professeurs soient insuffisantes ou que leur évaluation soit simplement la conséquence d'une expectative exagérée, il ne fait aucun doute qu'il s'agit là d'un élément crucial de l'expérience de la première année d'université telle que perçue par les jeunes. Peu importe que les étudiants sous-estiment ou que les professeurs surestiment le niveau de leurs interactions mutuelles, il y a là manifestement un clivage entre les deux groupes qui pourrait être le signe d'un sérieux problème pédagogique.

## **Expériences éducatives enrichissantes**

Le résultat le plus frappant parmi les réponses aux questions liées aux « Expériences éducatives enrichissantes » confirme une fois de plus ce schéma de vastes écarts d'orientations inverses dans les domaines impliquant une interaction directe entre les étudiantes ou étudiants et les professeurs ou professeuses. Interrogés sur la fréquence de leurs échanges par courrier électronique avec le personnel enseignant, les jeunes se montrent très

déçus, alors que les enseignants rapportent des échanges nettement plus fréquents (voir le tableau 8 : Technologie de l'information).

**Tableau 8 : Technologie de l'information**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Combien de fois vous est-il arrivé ... d'utiliser un moyen de communication électronique (liste de distribution, groupe de clavardage, internet, messagerie instantanée, etc.) pour discuter d'un travail ou le compléter ? [impitac itacadem titicade]	49,63 (28,01)	-14,57 0,36	64,20 (29,72)		64,86 (34,72)
Combien de fois vous est-il arrivé ... de communiquer par courriel avec un professeur ? [impemail email temail]	67,7 (25,91)	18,04 0,48	49,72 (28,70)	-27,70 0,29	77,42 (26,08)
Dans quelle mesure votre établissement met-il l'accent sur ... l'utilisation de l'informatique pour vos travaux ? [empcompt envcompt fenvcomp]	59,63 (26,57)	-18,70 0,47	78,33 (25,23)		82,29 (21,60)
Technologie de l'information	58,91 (20,99)	-5,14 0,20	64,05 (19,22)	-10,80 0,17	74,85 (18,87)

Ici, l'indice de mécontentement est plus fort que l'indice de déception – les résultats bruts de la FSSE dénotent un écart plus ample pour cet élément que ceux de la BCSSE – ce qui n'a guère été observé ailleurs, même pour les divers éléments du point de comparaison controversé que sont les interactions avec le personnel enseignant. Ce résultat gagne encore en importance dans le contexte des éléments restants du groupuscule « Technologie de l'information », lequel fait ressortir que l'indice de déception des jeunes est en général négatif en ce qui concerne l'utilisation de la technologie de pointe et la place qui lui est accordée dans le programme d'études. Sur ce fond de déception modérée à profonde, les étudiants sont agréablement et considérablement surpris que leur établissement témoigne en matière de technologie d'une sagacité dépassant leurs attentes – sauf en ce qui a trait aux rapports avec le corps professoral. Ceci souligne combien l'interaction directe influe sur les attentes et les perceptions expérientielles.

Sur le plan des expériences liées à la diversité socioculturelle du milieu universitaire, la déception des jeunes est plutôt limitée et faible (voir le tableau 9 : Diversité).

**Tableau 9 : Diversité**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Combien de fois vous est-il arrivé ... d'avoir des conversations sérieuses avec des étudiants d'une autre race ou d'une autre origine ethnique que la vôtre ? [impdicon divrstud tdivrstu]	53,85 (28,40)		51,46 (32,88)	19,38 0,54	32,08 (22,78)
Combien de fois vous est-il arrivé ... d'avoir des conversations sérieuses avec des étudiants ayant des croyances religieuses, des opinions politiques ou des valeurs très différentes des vôtres ? [impdicon2 diffstu2 tdiffstu]	55,45 (28,14)		56,55 (31,39)	23,62 0,64	32,92 (20,75)
Jusqu'à quel point votre établissement met-il l'accent sur ... les échanges avec des étudiants de race, d'origine ethnique ou de milieux sociaux et économiques différents ? [empdivrs envdivrs fenvdivr]	66,59 (27,35)	11,87 0,30	54,72 (31,26)	15,89 0,16	38,83 (32,52)
Diversité	58,64 (23,80)	4,40 0,15	54,24 (23,83)	19,36 0,64	34,88 (18,72)

En fait, les deux éléments liés à leur vécu personnel ne révèlent pas la moindre déception à cet égard. Ce qui est quelque peu inquiétant, c'est que la seule déception, bien que légère, que manifestent les étudiants a trait à l'importance que leur établissement d'enseignement accorde à la promotion des contacts entre personnes issues de couches sociales différentes. Les membres du corps professoral non seulement partagent ces doutes au sujet des objectifs de leur établissement, mais ont des doutes plus profonds à cet égard, car leurs réponses se traduisent par un résultat plus bas encore sur ce point. De plus, si les jeunes ne manifestent aucune déception notable à propos de leur propre expérience, les professeurs se montrent sceptiques à leur place, ce qui engendre un assez vaste écart de mésentente à l'endroit des autres éléments de groupuscule.

L'interprétation des réponses enregistrées pour le groupuscule « Variété des expériences » est un tant soit peu entravée par un changement de perspective et d'emphase au niveau des questions. Les jeunes y sont interrogés sur leurs projets, les professeurs sur l'importance des activités décrites (voir le tableau 10 : Variété des expériences).

**Tableau 10 : Variété des expériences**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Avez-vous participé ou comptez-vous participer ... à un stage, un internat, une expérience pratique, un stage coop ou un stage clinique ? [--- intern04 fintern]			57,16 (49,52)	-13,67 0,24	70,83 (45,69)
Avez-vous participé ou comptez-vous participer ... à du service communautaire ou du bénévolat ? [--- volIntr04 fvoluntr]			77,27 (41,94)	36,03 0,54	41,24 (49,48)
Avez-vous déjà fait ou comptez-vous faire ... partie d'un collectif d'apprentissage ou d'un autre programme structuré dans lequel des groupes d'étudiants suivent un ou plusieurs cours ensemble ? [--- lncom04 flerncom]			28,38 (45,12)	-20,07 0,33	48,45 (50,24)
Avez-vous participé ou comptez-vous participer ... à un cours de langue seconde ou étrangère ? [--- forlng04 fforlang]			37,45 (48,43)		29,90 (46,02)
Avez-vous fait ou comptez-vous faire ... des études à l'étranger ? [--- stdabr04 fstudyab]			42,84 (49,52)		45,83 (50,09)
Avez-vous fait ou comptez-vous faire ... des études indépendantes ou une majeure sur mesure ? [--- indstd04 findst06]			13,53 (34,23)	-46,26 0,65	59,79 (49,29)
Avez-vous fait ou comptez-vous faire ... une activité déterminante de fin de programme (examen ou cours de synthèse, thèse, projet-cadre, etc.) ? [--- snrx04 fsenior]			22,24 (41,61)	-57,14 0,40	79,38 (40,67)
Combien d'heures consacrez-vous par semaine à ... la participation à des activités parascolaires (clubs et associations, journal étudiant, associations, confréries ou sororités étudiantes, sports intra-muros ou interuniversitaires, etc.) ? [cocurcol cocurr01 tactcocou]			13,70 (15,86)	-9,58 0,18	23,28 (12,46)
Dans quelle mesure votre établissement met-il l'accent sur ... la participation à des activités spéciales sur le campus (conférences, spectacles culturels, manifestations sportives, etc.) ? [empevent envevent fenveven]			64,96 (27,93)		59,03 (26,26)
Variété des expériences	s/o	s/o	39,73 (17,76)	-11,63 0,20	51,36 (19,96)

Quoi qu'il en soit, ces réponses, dont le schéma est intéressant, font ressortir de vastes mésententes. Les jeunes sont, de toute évidence, plus enthousiastes vis-à-vis du service communautaire et du bénévolat que les professeurs. Ces derniers considèrent que les activités prévues au programme d'études, en particulier les divers types de stages, sont plus importantes que quoi que ce soit d'autre. Les professeurs attribuent aussi une plus grande

valeur à l'apprentissage structuré en groupes, à l'étude indépendante, aux majeures sur mesure et aux projets-cadres qui couronnent les études. Ces trois derniers éléments mettent l'accent sur des activités propres à l'éducation, lesquelles constituent des expériences qui peuvent fort bien être perçues comme n'ayant que peu de rapport avec les préoccupations plus pressantes des jeunes en première année d'université. D'un côté, il n'est donc guère surprenant que les étudiantes et étudiants de première année se montrent comparativement indifférents aux thèses et projets auxquels il leur faudra se consacrer à un stade plus avancé de leurs études; de l'autre, ceci pourrait bien signifier que les jeunes ne sont pas assez bien sensibilisés et formés à la manière de se préparer convenablement aux expériences d'apprentissage plus personnelles et plus poussées qu'ils finiront par apprécier et rechercher.

La dernière mésentente, faible mais significative, relevée sur ce point a trait à la quantité d'efforts que les jeunes investissent dans leurs activités parascolaires. Les résultats dont nous avons déjà parlé pourraient donner à penser que les répondants à la FSSE continueraient ici encore à porter des jugements de valeur inférieurs sur ces activités moins favorables que les étudiants eux-mêmes. Nous avons constaté auparavant que les professeurs se montrent dans l'ensemble sceptiques quant au temps et à l'énergie que les jeunes consacrent à leurs travaux et à la préparation à leurs cours. Toutefois, sur ce point-ci, les professeurs se montrent exceptionnellement charitables. Sans vouloir accorder trop de poids à cette observation préliminaire, il se pourrait, encore une fois, que là où les activités des jeunes n'impliquent aucune interaction directe avec les membres du corps professoral, ces derniers tendent à les percevoir comme plus authentiques, sources d'un plus grand engagement et vécues de façon plus intègre que les activités faites en classe ou autrement durant les cours.

### **Environnement positif du campus**

Bon nombre d'éléments sur les questionnaires des enquêtes que nous avons comparées en paires ont jusqu'ici mis en lumière des écarts complémentaires ou contradictoires entre celles-ci. Ce n'est toutefois pas le cas pour le point de comparaison relatif à l'environnement positif du campus (voir le tableau 11 : Environnement interpersonnel).

**Tableau 11 : Environnement interpersonnel**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Qualité de vos rapports avec ... les autres étudiants et étudiantes ? [--- envstu fenvstu]			80,71 (20,73)		80,14 (17,84)
Qualité de vos rapports avec .... les professeurs ? [--- envfac fenvfac]			64,41 (20,79)	-10,07 0,15	74,48 (17,60)
Qualités de vos rapports avec ... le personnel administratif et des autres services ? [--- envadm fenvadm]			61,35 (22,50)		60,99 (21,52)
Environnement interpersonnel	s/o	s/o	68,79 (16,68)		72,16 (14,62)

Le groupuscule « Environnement interpersonnel », qui n'a pas son pendant dans la BCSSE et pour lequel nous n'avons donc aucun indice de déception, ne révèle qu'une mésentente, mineure mais significative. À ce stade, personne ne sera surpris d'apprendre que cette mésentente est liée à un élément traitant de l'interaction directe entre les étudiants et les professeurs, ou que le résultat tiré de la FSSE est supérieur à celui de la NSSE. Les jeunes disent dans l'ensemble avoir d'assez bonnes relations avec leurs professeurs (quoique moins bonnes que celles qu'ils ou elles entretiennent avec leurs semblables), mais les membres du corps professoral qualifient leurs relations de meilleures encore. En ce qui a trait aux relations des jeunes entre eux et des relations entre les jeunes et le personnel, les étudiants et les professeurs font preuve d'une unanimité étonnante. Il convient de noter que ces relations sont prisées par les deux groupes<sup>6</sup>.

Nous n'avons pareillement pas relevé de mésentente significative entre les étudiants et les professeurs au sujet des mécanismes prévus par les établissements d'enseignement pour appuyer les jeunes dans leurs études (voir le tableau 12 : Soutien de la réussite aux études).

<sup>6</sup> Il serait intéressant de savoir ce qu'un échantillon de membres du personnel pourrait avoir à dire à ce sujet.

**Tableau 12 : Soutien de la réussite aux études**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Jusqu'à quel point votre établissement met-il l'accent sur ... vous fournir le soutien nécessaire pour réussir vos études ? [empsuprt envsuprt fenvsupr]	85,71 (17,74)	14,31 0,44	71,40 (25,11)		75,26 (23,71)
Jusqu'à quel point votre établissement met-il l'accent sur ... vous aider à faire face à vos responsabilités familiales, professionnelles, etc. ? [empnacac envnacac fenvnaca]	60,21 (26,57)	17,51 0,43	42,70 (29,11)		47,37 (28,17)
Jusqu'à quel point votre établissement met-il l'accent sur ... vous fournir le soutien nécessaire pour mener une vie sociale épanouie ? [empsocac envsocac fenvsoca]	61,50 (25,49)	8,04 0,22	53,46 (28,47)		53,90 (28,96)
Soutien de la réussite aux études	69,16 (18,67)	13,32 0,45	55,83 (21,81)		58,51 (21,32)

Néanmoins, les jeunes sont dans l'ensemble quelque peu déçus du niveau de soutien qui leur est fourni, surtout en ce qui concerne les difficultés auxquelles ils peuvent se heurter en dehors des études proprement dites. Ceci étant dit, nous n'avons relevé ici aucune insatisfaction majeure : les attentes initiales sont telles que même les étudiants déçus estiment que leur établissement leur offre une bonne partie du soutien qu'il leur faut, surtout sur le plan du soutien à l'éducation. Tout compte fait, il est difficile de tirer des conclusions générales au sujet de ces éléments et de cet aspect de l'engagement des étudiants.

## Conclusions

Les réponses aux trois questionnaires de la NSSE dénotent des divergences substantielles et persistantes. Sur la plupart des points abordés par ces questionnaires, les jeunes estiment à posteriori que leur expérience en première année d'études universitaires était moins plaisante que ce à quoi ils s'attendaient avant le début de leurs études. La seule exception à cette règle (abstraction faite de leur indifférence à certains aspects de leur expérience) est liée à la constatation que le recours à la technologie de l'information et la place accordée à celle-ci sont plus intenses que prévu ; le résultat net étant que les étudiantes et étudiants ne sont pas malheureux ni mécontents. L'argument peut donc être avancé que toute la déception que reflète l'indice que nous avons créé à cet égard est une retombée inévitable de l'élargissement des horizons qui demeure l'un des principaux objectifs de l'expérience universitaire. Néanmoins, l'écart entre la satisfaction que les jeunes tirent des activités qui leur sont proposées en première année d'études universitaires et leurs attentes préalables sont potentiellement inquiétantes : soit les attentes des jeunes sont irréalistes, soit l'expérience

universitaire n'est – partiellement, mais manifestement – pas à la hauteur des attentes des jeunes. Il importe que les universités comprennent où la déception des étudiantes et étudiants est la plus profonde et pourquoi, et qu'elles examinent ces sources d'éventuels problèmes plus en détail.

La comparaison de la manière dont les professeurs évaluent l'expérience des étudiants et celle dont les étudiants jugent leur propre expérience fait ressortir une forte bimodalité. Lorsqu'une activité n'implique aucune interaction directe entre eux-mêmes et les jeunes, les professeurs sont plutôt sceptiques (par comparaison aux étudiants) quant à la qualité de l'engagement qui découle de l'activité ou qui y a été investi. Force est d'admettre que jusqu'à un certain point, les jeunes tendent à se montrer idéalistes au sujet leur expérience universitaire, liée à une période unique dans leur vie, tandis que les membres du corps professoral ont dans l'ensemble une attitude plus cynique ou prosaïque. Ni l'un ni l'autre de ces deux groupes n'est réellement objectif, mais à en croire les professeurs ayant participé à la FSSE, les appréciations des répondants à la NSSE, bien qu'inférieures aux attentes, restent trop généreuses, du moins en ce qui a trait aux expériences qui n'impliquent aucune interaction directe.

L'appréciation des activités impliquant une interaction directe est par contraste plus favorable venant des professeurs que des étudiants, les professeurs rapportant aussi une participation plus fréquente à ces activités et leur attachant une valeur plus importante. La mésentente à cet égard se manifeste dans les deux sens, et elle résulte sans nul doute d'une subjectivité et d'une perception erronée chez les uns comme chez les autres, mais si les jeunes et leurs aînés sont systématiquement incapables d'attribuer la même valeur à certaines expériences – en particulier aux activités qui mettent en jeu les deux groupes au cœur même de la mission pédagogique – l'efficacité du processus éducatif est compromise et l'engagement des étudiants remis en cause, avec ce qui s'ensuit comme entrave à la réussite aux études.

Fait plus important encore, le fossé creusé par la mésentente au sujet des activités avec ou sans interaction entre les professeurs et les étudiants atteste d'un manque de communication fondamental entre les deux groupes concernés. Les jeunes disent qu'ils s'attendaient à avoir davantage de contact avec leurs professeurs, et l'écart entre la réalité et leurs attentes à cet égard est la source de l'une de leurs plus grandes déceptions, alors que leurs professeurs ne voient pas les choses de la même façon du tout. Si les jeunes ont raison, c'est qu'il existe là un problème que les membres du corps professoral refusent d'admettre, ce qui pourrait creuser plus encore le clivage qui les sépare. Si les professeurs ont raison, les jeunes ont à leur égard – à l'égard d'une ressource déjà grandement sollicitée – des exigences excessives, donc

déraisonnables, ce qui pourrait aussi créer des problèmes. L'incapacité de chaque groupe à comprendre les points de vue et les préoccupations de l'autre risque de contrecarrer les efforts visant à améliorer leur collaboration à la réalisation de la mission éducative globale.

Ces observations ne se veulent ni un appel aux armes ni une annonce de catastrophe imminente. Malgré leurs mécontentes et leurs déceptions quantitatives, les répondants ont dans l'ensemble manifesté de la satisfaction et un indéniable engagement – ce qui dénote une situation acceptable. De plus, si l'on examine certains des paramètres de la NSSE relatifs aux résultats d'apprentissage, il est clair que les degrés comparables de déception et de mécontente sont plutôt mineurs par rapport à ceux relevés moyennant diverses mesures expérientielles. Le tableau 13, Indicateur des résultats : Gains au niveau des habiletés pratiques et le tableau 14, Indicateur des résultats : Gains au niveau de la formation générale présentent les mêmes indices de déception et de mécontente (ID/IM) pour les deux résultats d'apprentissage dont Pike s'est servi en vue de tester la capacité d'explication de son modèle de groupuscules.

**Tableau 13 : Indicateur des résultats : Gains au niveau des habiletés pratiques**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... la maîtrise de l'ordinateur et des technologies informatiques ? [cmpcomp gncmpts tgncmpts]	53,68 (21,35)	-8,95 0,26	62,63 (28,76)		68,63 (25,90)
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... la maîtrise de l'analyse de problèmes quantitatifs ? [cmpquant gnquant tgnquant]	56,15 (19,82)	-8,59 0,26	64,74 (28,41)	13,19 0,14	51,55 (27,85)
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... l'acquisition de connaissances et d'habiletés professionnelles ? [cmpwork gnwork tgnworkk]	60,97 (21,77)	9,01 0,24	51,95 (30,46)		48,78 (27,81)
Gains au niveau des habiletés pratiques	56,94 (14,17)	-2,80 0,12	59,74 (22,32)		55,84 (21,27)

**Tableau 14 : Indicateur des résultats : Gains au niveau de la formation générale**

	BCSSE	Ind. déc.	NSSE	Ind. més.	FSSE
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... la maîtrise de la rédaction claire et efficace ? [cmpwrite gnwrite tgnwrite]	61,58 (19,18)	5,61 0,17	55,96 (28,57)		50,39 (31,83)
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... la maîtrise de l'expression orale claire et efficace ? [cmpspeak gnspeak tgn speak]	58,95 (20,02)	12,24 0,33	46,71 (30,77)		41,76 (29,74)
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan ... du développement de l'esprit critique et de la pensée analytique ? [cmpthink gnanaly tgnanaly]	62,57 (19,21)	-9,36 0,29	71,93 (24,94)	15,22 0,39	56,71 (32,59)
Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué à l'approfondissement de votre savoir, ainsi qu'au perfectionnement de vos habiletés et qualités personnelles sur le plan de ... l'acquisition d'une solide culture générale ? [cmpgened gngenled tngenle]	63,45 (16,90)	-8,34 0,29	71,80 (23,99)	15,17 0,43	56,63 (28,86)
Gains au niveau de la formation générale	61,64 (14,11)		61,60 (20,98)	10,36 0,35	51,25 (24,76)

Aussi déçus que les jeunes puissent être à l'égard de certains aspects de leur expérience universitaire, leur impression générale de ses résultats est, au pire, neutre, voire légèrement positive et en ce qui a trait à certaines compétences pratiques (c.à.d. reflétée un ID négatif) en comparaison de leurs attentes. L'écart entre les perceptions des professeurs et celles des étudiants est toujours là, mais limité, et dans l'ensemble, l'impression générale demeure positive. Autrement dit, le battage qui entoure la première année d'université suscite peut-être des espoirs indus, mais il n'en reste pas moins que cette période est perçue comme productive et satisfaisante par toutes les personnes concernées (apprenants et enseignants).

Nous avons délibérément abordé ces écarts de perception d'un point de vue abstrait, et ce, en partie à cause de la nature préliminaire de ce type d'analyse. Lors de travaux futurs, il y aurait toutefois lieu de situer les écarts reflétant des déceptions et mécontentes dans leur contexte et de les mesurer à la lumière des valeurs et des priorités propres à un établissement. La mise au point d'initiatives susceptibles d'entraîner une élimination de ces écarts devra se montrer sensible à la mission et aux objectifs propres à un établissement, en plus de tenir compte des particularités des programmes et politiques d'un établissement pouvant avoir pour effet d'augmenter ou de réduire les disparités entre l'expectative et la réalité.

Un aspect particulièrement prometteur de cette recherche et des données s'y rapportant est qu'elles englobent des résultats de la BCSSE et de la NSSE fondés sur des réponses fournies par les mêmes personnes. Il nous a donc été possible de comparer, sans avoir à nous soucier de quelconques variations au niveau des échantillons, les réponses données à des questions similaires aussi bien avant qu'après une transition majeure dans la vie étudiante des jeunes interrogés. Cette même cohorte de jeunes vient de terminer sa dernière année d'études universitaires, et nous comptons leur administrer la NSSE une nouvelle fois : les réponses que nous recueillerons à cette occasion produiront une autre série de comparaisons intéressantes, vu que nous serons en mesure de capter l'évolution de leurs expériences (et de leurs degrés de déception) tout au long d'un programme avec spécialisation d'une durée de quatre ans. Les comparaisons initiales des différentes cohortes de répondants à la NSSE (incluant à la fois des étudiants de première et de dernière année) donnent à penser, ce qui ne surprendra personne, que les perspectives des jeunes changent considérablement au fil de leur progression le long des stades progressivement plus intenses et enrichissants de leurs études et autres activités universitaires. Nous pourrons aussi comparer les réponses à la FSSE – fournies par des personnes qui enseignent des cours de niveau supérieur – aux réponses données à la NSSE par de jeunes finissants. Ces enquêtes potentielles dévoileront peut-être des perspectives

différentes sur les écarts de déception et de mésentente – à moins qu'elles ne mettent en lumière des écarts nouveaux et totalement différents.

## Bibliographie

- BRAXTON, J., N. VESPER et D. HOSSLER. 1995. *Expectations for college and student persistence*, Research in Higher Education, octobre, vol. 36, n° 5, p. 595–611.
- FEATHER, N. 1992. *Values, valences, expectations, and actions*, Journal of Social Issues, n° 48, p. 109–124.
- HITLIN, S. et J. PILIAVIN. 2004. *Values: Reviving a dormant concept*, Annual Review of Sociology, n° 30, p. 359–393.
- KUH, G. 2008. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*, Association of American Colleges and Universities.
- KUH, G. 2003. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*, <[http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf)>, récupéré en ligne le 5 novembre 2009 sur le site américain consacré à l'Enquête nationale sur la participation étudiante (National Survey of Student Engagement).
- KUH, G., R. GONYEA et M. PALMER. 2002. *The disengaged commuter student : Fact or fiction?*, National Survey of Student Engagement, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, Bloomington, IN, <<http://nsse.iub.edu/pdf/commuter.pdf>>, récupéré en ligne le 5 novembre 2009.
- KUH, G., R. GONYEA et J. WILLIAMS. 2005. *What students expect from college and what they get*, dans T. Miller, B. Bender et J. Schuh, *Promoting reasonable expectations : Aligning student and institutional views of the college experience*, San Francisco : Jossey-Bass, une marque d'éditeur de Wiley, p. 34–64.
- KUH, G., T. N. LAIRD et P. UMBACH. 2004. *Aligning faculty activities and student behaviour realizing the promise of greater expectations*, Liberal Education, numéro d'automne, p. 24–31.
- MILLER, T., G. KUH, D. PAINE et associés. 2006. *Taking student expectations seriously : A guide for campus applications*, National Association of Student Personnel Administrators (NASPA), Inc, Washington, DC.

NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT. 2001 et chaque année depuis. *Syntax for creating student-level benchmark scores and institutional benchmarks*, NSSE SPSS Syntax Library, <[http://nsse.iub.edu/html/syntax\\_library.cfm](http://nsse.iub.edu/html/syntax_library.cfm)>, récupéré en ligne le 5 novembre 2009 sur le site de la National Survey of Student Engagement.

OLSEN, D., G. KUH, A. SIMMONS, A. BUU, M. CONNOLLY, K. M. SCHILLING et coll. 1999. *Great expectations : What first-year college students say they will do and what they actually do*, document présenté lors de l'assemblée annuelle de la Association for the Study of Higher Education, à Miami, en Floride, en février 1999.

PIKE, G. *Pike's Scalelets*, 2006a. NSSE SPSS Syntax Library, <[http://nsse.iub.edu/html/syntax\\_library.cfm](http://nsse.iub.edu/html/syntax_library.cfm)>, récupéré en ligne le 5 novembre 2009 sur le site de la National Survey of Student Engagement.

PIKE, G. 2006b. *The dependability of NSSE Scalelets for college and department-level assessment*, *Research in Higher Education*, p. 177–195.

PIKE, G. 2006c. *The convergent and discriminant validity of NSSE Scalelet scores*, *Journal of College Student Development*, p. 551–564.  
<<http://cpr.iub.edu/uploads/Pike%20JCSD%20NSSE%20Scalet%20Paper%202006.pdf>>, récupéré le 5 novembre 2009.

