

# Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario

Rapport préparé par CCI Research Inc.  
à l'intention du 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.

### La présente publication peut être citée comme suit :

CCI Research Inc. (2009). *Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009.

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)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009

ISBN 978-1-4435-1025-7

# Table des matières

1.	Résumé .....	1
2.	Introduction.....	3
2.1.	Contexte .....	3
2.2.	But .....	3
2.3.	Objectifs.....	4
3.	Méthodologie : .....	5
3.1.	Termes recherchés.....	5
3.2.	Bases de données .....	5
3.3.	Analyse .....	7
3.4.	Limites .....	8
4.	Théories qui sous-tendent la participation étudiante .....	9
4.1.	Théories en lien avec la participation étudiante.....	9
4.1.1.	<i>Alexander W. Astin</i> .....	9
4.1.2.	<i>Robert C. Pace</i> .....	10
4.1.3.	<i>Vincent Tinto</i> .....	10
4.1.4.	<i>Ernest T. Pascarella</i> .....	12
4.2.	Définitions pratiques de la participation étudiante .....	13
4.3.	Satisfaction par opposition à participation .....	15
5.	Analyse des enquêtes sur la participation étudiante et des outils connexes.....	16
5.1.	Survol des outils d'enquête.....	17
6.	Enquêtes du Programme coopératif de recherche institutionnelle (CIRP) de l'Institut de recherche en éducation supérieure (HERI) de la UCLA .....	18
7.	Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur les expériences et les attentes des étudiants (CSEQ, CSXQ et CCSEQ) .....	22

8.	Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur la participation étudiante .....	27
8.1.	Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE).....	27
8.1.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	27
8.1.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements postsecondaires participants</i> .....	29
8.1.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	31
8.1.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	33
8.1.5.	<i>Psychométrie</i> .....	34
8.1.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	35
8.1.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	36
8.1.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants</i> .....	38
8.2.	Autres enquêtes sur la participation étudiante liées à la NSSE (HSSSE, BCSSE, LSSSE et FSSE) .....	39
8.3.	Community College Survey of Student Engagement (CCSSE).....	44
8.3.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	44
8.3.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	46
8.3.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	47
8.3.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	47
8.3.5.	<i>Psychométrie</i> .....	47
8.3.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	48
8.3.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	49
8.3.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants</i> .....	51
8.4.	Survey of Entering Student Engagement (SENSE).....	52
8.4.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	52
8.4.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	53
8.4.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	53
8.4.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	54
8.4.5.	<i>Psychométrie</i> .....	54
8.4.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	54
8.4.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	54
8.4.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants</i> .....	54
8.5.	Community College Faculty Survey of Student Engagement (CCFSSE) ..	55

8.5.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	55
8.5.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	55
8.5.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	55
8.5.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	56
8.5.5.	<i>Psychométrie</i> .....	56
8.5.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	56
8.5.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	57
8.5.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants</i> .....	57
9.	Enquêtes auprès des étudiants canadiens.....	58
9.1.	Ontario College Student Engagement Survey (OCSES).....	58
9.1.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	58
9.1.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	58
9.1.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	58
9.1.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	59
9.1.5.	<i>Psychométrie</i> .....	60
9.1.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	60
9.1.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	60
9.1.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants</i> .....	61
9.2.	Freshman Integration and Tracking System – FITS ou FastTrack .....	61
9.2.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	61
9.2.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	62
9.2.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	62
9.2.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	63
9.2.5.	<i>Psychométrie</i> .....	63
9.2.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	64
9.2.7.	<i>Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire</i> .	64
9.2.8.	<i>Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des les étudiants</i> .....	65
9.3.	Enquête longitudinale canadienne auprès des jeunes en transition (EJET) .....	66
9.3.1.	<i>Historique et objectif</i> .....	66
9.3.2.	<i>Groupe cible de répondants et établissements participants</i> .....	66
9.3.3.	<i>Contenu et longueur</i> .....	67
9.3.4.	<i>Réalisation de l'enquête</i> .....	68
9.3.5.	<i>Psychométrie</i> .....	68

9.3.6.	<i>Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants</i> .....	68
9.4.	Autres enquêtes canadiennes (CCREU, CEGEP, QEC, KPI) .....	69
9.4.1.	<i>Consortium canadien de recherche sur les études universitaires (CCREU)</i> .....	69
9.4.2.	<i>Questionnaire sur votre expérience au cégep (QEC)</i> .....	70
9.4.3.	<i>Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR71</i>	
10.	Autres enquêtes sur les étudiants à l'échelle internationale (CEQ, SCEQ, AUSSE, NSS) .....	73
10.1.	Course Experience Questionnaire (CEQ).....	73
10.2.	Student Course Experience Questionnaire (SCEQ).....	75
10.3.	National Student Survey (NSS) .....	76
10.4.	Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) .....	77
11.	Comparaison des questions des enquêtes .....	79
12.	Références .....	83

## 1. Résumé

La participation étudiante est maintenant considérée comme un élément important de l'expérience d'apprentissage et est de plus en plus intégrée à la recherche postsecondaire à l'échelle internationale. La présente analyse documentaire offre une description exhaustive des questions importantes en lien avec la participation étudiante, dont : 1) un résumé des fondements théoriques de la participation étudiante dans l'éducation postsecondaire; 2) une description des définitions de la participation étudiante dans la documentation actuelle; 3) une analyse détaillée des enquêtes utilisées dans le secteur de l'éducation postsecondaire au Canada et dans le monde et de leur application, en particulier aux collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario. Une recherche documentaire approfondie a été réalisée pour effectuer cette analyse, et les articles de recherche, les sites Web, les présentations et les rapports pertinents ont été rassemblés, examinés et résumés dans une bibliographie annotée offerte sous pli séparé<sup>1</sup>. Au total, 23 enquêtes ont été examinées pour l'élaboration du présent rapport, dont les enquêtes du Programme coopératif de recherche institutionnelle (CIRP) de l'Institut de recherche en éducation supérieure (HERI) de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA) (Freshman Survey du CIRP, Your First College Survey [YFCY], College Senior Survey [CSS]), les enquêtes sur les expériences et les attentes des étudiants (College Student Experiences Questionnaire [CSEQ], College Student Expectations Questionnaire [CSXQ], Community College Student Experiences Questionnaire [CCSEQ]) et les enquêtes sur la participation étudiante du Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana (Enquête nationale sur la participation étudiante [NSSE], Beginnings College Survey of Student Engagement [BCSSE], Faculty Survey of Student Engagement [FSSE], High School Survey of Student Engagement [HSSSE], Law School Survey of Student Engagement [LSSSE]), les enquêtes sur la participation étudiante du Programme de leadership des collèges communautaires de l'Université du Texas (Community College Survey of Student Engagement [CCSSE], Survey of Entering Student Engagement [SENSE], Community College Faculty Survey of Student engagement [CCFSSE]), des enquêtes effectuées auprès des étudiants canadiens (Ontario College Student Engagement Survey [OCSES], Freshman Integration and Tracking System [FITS] ou Fast Track, Enquête longitudinale canadienne auprès des jeunes en transition [EJET], Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU], Questionnaire sur votre expérience au cégep [QEC], Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – Indicateurs de rendement [IR]) et d'autres enquêtes pertinentes sur les étudiants à l'échelle internationale (Course Evaluation Questionnaire [CEQ], Student Course Evaluation Questionnaire [SCEQ], (Australasian Survey of Student Engagement [AUSSE], National Student Survey [NSS]). De plus, les questions des six plus importantes enquêtes dont les données ont été publiées, soit OCSES 1, OCSES 2, CCSSE, CSEQ, le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants - IR et le module sur la participation étudiante de l'EJET, ont été comparées une par une à l'aide de Microsoft Excel. Cette comparaison des questions d'enquêtes est offerte sous pli séparé<sup>2</sup>. Le lecteur pourra trouver de l'information sur la documentation à sa

<sup>1</sup> *College Student Engagement Literature Review: Annotated Bibliography*, 15 septembre 2008. Préparé par CCI Research Inc.

<sup>2</sup> *Student Engagement Survey Question Comparison*, 15 septembre 2008. Préparé par CCI Research Inc.

disposition dans ce rapport qui a pour but d'offrir de l'information ainsi que les références nécessaires à une réflexion de portée générale sur l'élaboration d'un modèle de participation étudiante et sur les façons de l'évaluer en milieu postsecondaire.



## 2. Introduction

### 2.1. Contexte

De récentes recherches indiquent qu'il est possible d'associer différents effets positifs à une forte participation étudiante au niveau postsecondaire (Astin, 1993; Pace, 1984; Pascarella et Terenzini, 2005; Tinto, 1987). Ainsi, la participation étudiante est maintenant considérée comme un élément important de l'expérience d'apprentissage et est de plus en plus intégrée à la théorie et à la recherche en éducation postsecondaire partout dans le monde. C'est pourquoi il a été recommandé dans l'examen de l'éducation postsecondaire en Ontario de 2005 que les établissements d'éducation postsecondaire évaluent la participation de l'étudiant dans un cadre d'assurance de la qualité. Les mesures de la participation étudiante, en tant qu'indicateurs de la qualité, font partie des ententes pluriannuelles de 2006-2007 à 2008-2009 entre le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario et les établissements postsecondaires publics de l'Ontario.

En raison de l'importance théorique de la participation étudiante dans la documentation spécialisée et de l'intégration du modèle dans le secteur de l'éducation postsecondaire de l'Ontario, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a établi qu'il était nécessaire de recueillir plus d'information sur la participation étudiante et sur son application dans le secteur postsecondaire, et ce, sous la forme d'analyse documentaire. Plus précisément, l'information devait être applicable dans les collèges canadiens, c'est-à-dire des établissements publics dont la durée de fréquentation est de deux ans, les collèges communautaires, les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario et les cégeps du Québec.

### 2.2. But

En tant que concept, la participation étudiante a été étudiée en détail dans la documentation spécialisée. La participation étudiante en contexte postsecondaire a été mesurée à l'aide de différents outils partout dans le monde. Le but du présent rapport est de fournir un examen général des théories portant sur la participation étudiante en milieu postsecondaire en mettant l'accent sur ses définitions pratiques et sur des analyses comparatives d'enquêtes sur la participation ou en lien avec elle utilisées dans les collèges à l'échelle du pays et partout dans le monde. Le présent rapport porte également sur les mesures utilisées dans le milieu universitaire, puisqu'elles sont souvent en lien avec les outils de mesure de la participation étudiante dans les collèges ou à l'origine de ceux-ci. Ce lien entre les outils utilisés dans les collèges et les universités témoigne de l'utilité d'examiner les outils des autres niveaux d'enseignement pour approfondir la compréhension du concept de participation et de son application en milieu postsecondaire. Ainsi, bien que le présent rapport se concentre en particulier sur les questions de la participation étudiante en milieu collégial et de l'applicabilité des différentes enquêtes sur la participation étudiante à la *population étudiante* hétéroclite des nombreux *collèges* de l'Ontario, les outils venant d'autres milieux sont également étudiés, s'ils sont jugés appropriés, afin de présenter un survol détaillé de la participation étudiante

en milieu postsecondaire. Lorsqu'elles sont pertinentes, des comparaisons sont effectuées entre les divers outils d'enquête directement liés à la participation étudiante mesurée en Ontario.

### **2.3. Objectifs**

Le présent rapport examine en détail les questions touchant à la participation étudiante en milieu collégial et à l'applicabilité de différentes enquêtes sur la participation étudiante à la population hétéroclite des nombreux collèges de l'Ontario. Ainsi, l'analyse comprend les éléments suivants :

1. Survol des fondements théoriques de la participation étudiante, y compris les définitions opérationnelles, s'il y a lieu.
2. Description des divers outils d'enquête utilisés au Canada et dans d'autres pays relativement à leurs fondements théoriques et à leurs méthodologies, notamment les points suivants :
  - Historique et objectif
  - Contenu et longueur
  - Réalisation de l'enquête
  - Psychométrie
  - Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants
  - Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire
  - Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants
3. Comparaison question par question des outils d'enquête les plus pertinents afin d'offrir un modèle concis et complet pouvant servir à des comparaisons détaillées de données.

### 3. Méthodologie :

#### 3.1. Termes recherchés

L'examen de la documentation a été amorcé à l'aide d'une recherche de termes simples comme « participation étudiante » et le nom des outils d'enquête connus qui devaient faire partie de l'examen (Enquête nationale sur la participation étudiante [NSSE], Community College Survey of Student Engagement [CCSSE], Ontario College Student Engagement Survey [OCSES], etc.). Dans le cadre d'un processus itératif, le nom des outils d'enquête et d'autres termes ont été ajoutés à la recherche au fur et à mesure que l'information était recueillie. De nombreux analystes documentaires chevronnés ont participé à la recherche, au dépouillement de la documentation rassemblée et, par la suite, à la rédaction de la bibliographie annotée<sup>3</sup>.

#### 3.2. Bases de données

La recherche de documentation dans tous les domaines pertinents a été réalisée comme suit :

1. Sites Web principaux
  - a. On a examiné le site Web principal de chaque outil d'enquête pertinent pour y trouver de l'information et des renvois à des articles de recherche dignes d'intérêt. La plupart de ces sites Web renfermaient de l'information se rapportant à tous les sujets étudiés : historique et objectif, groupe cible de répondants et établissement postsecondaire participant, contenu et longueur, réalisation de l'enquête, psychométrie et utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire. De façon générale, il a été beaucoup plus difficile de trouver de l'information sur la validité des enquêtes en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants ainsi que sur la valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants. De plus, l'information en lien avec la psychométrie de quelques outils était limitée.
2. Recherche dans le Centre d'information sur les ressources en éducation (Education Resources Information Centre [ERIC])
  - a. On a effectué des recherches approfondies dans la base de données du ERIC pour trouver des articles pertinents correspondant aux termes de recherche dignes d'intérêt. Le ERIC fournit un accès gratuit à plus de 1,2 million de fiches bibliographiques sur des articles de journaux et d'autres documents en lien avec l'éducation et, le cas échéant, les liens vers les documents intégraux. Le ERIC est financé par l'Institut des

---

<sup>3</sup> *College Student Engagement Literature Review: Annotated Bibliography*, 15 septembre 2008.  
Préparé par CCI Research Inc.

sciences de l'éducation (IES) du département de l'Éducation des États-Unis.

b. Voici l'adresse du site Web principal du ERIC : <http://www.eric.ed.gov/>.

3. Recherche sur le site Web de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO)

a. On a recherché tous les termes pertinents dans le site Web de l'IEPO de l'Université de Toronto. L'IEPO est une école professionnelle et interdisciplinaire en sciences de l'éducation se consacrant à la prééminence au plan national et à la distinction au plan international de ses études supérieures, de ses formations aux enseignants, de ses recherches et de ses percées dans le domaine des sciences de l'éducation. L'IEPO se consacre à l'étude de l'éducation à la lumière de questions sociales, politiques, morales et économiques de portée générale. L'institut est également l'hôte du Centre d'étude des étudiants de niveau postsecondaire (CSS), qui a été mis en place à l'Université de Toronto au printemps 2007 dans le but de « concevoir, de mettre en place et de rendre accessibles des bourses et des programmes pertinents et de qualité afin de faire progresser la compréhension du processus d'apprentissage de l'étudiant, de son développement et de son succès à l'Université de Toronto et dans le milieu de l'éducation postsecondaire canadien en général ».

b. Voici l'adresse du site Web principal de l'IEPO : <http://css.oise.utoronto.ca/index.html>.

4. Recherche sur le site Web de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ)

a. On a également recherché tous les termes pertinents sur le site Web de la SCÉÉ. La SCÉÉ est l'organisme qui rassemble le plus d'enseignants, d'étudiants, de chercheurs et de praticiens du domaine de l'éducation au Canada. La SCÉÉ constitue l'organe de diffusion le plus important de ceux qui approfondissent les connaissances en éducation, qui préparent les enseignants et les leaders en éducation et qui appliquent les résultats de recherche dans les écoles, les classes et les établissements du Canada.

b. Voici l'adresse du site Web principal de la SCÉÉ : <http://www.scee.ca/ACDE/home.shtml>.

5. Base de données de recherche en éducation internationale (Database of Research on International Education)

a. Cette base de données en ligne contient les références de 7 344 livres, articles, documents de colloque et rapports venant d'éditeurs d'Australie et

d'ailleurs dans le monde sur différents aspects de l'éducation internationale. Cette base de données comprend de la documentation remontant aux années 1990, une période de grands changements dans les milieux de l'éducation partout dans le monde et dans l'échange de services d'éducation. La documentation contenue dans la base de données est tirée de l'Index de l'éducation australienne (Australian Education Index), qui est publié par la Cunningham Library, auquel s'ajoute de la documentation venant d'un éventail d'organismes et d'éditeurs internationaux.

- b. Voici l'adresse du site Web principal de la Base de données de recherche en éducation internationale :

[http://www.idp.com/research/database\\_of\\_research.aspx](http://www.idp.com/research/database_of_research.aspx).

## 6. Recherches sur Google

- a. En plus des recherches effectuées dans les bases de données sur l'éducation présentées ci-dessus, on a effectué des recherches générales sur internet pour trouver d'autres renseignements pertinents en lien avec les termes de recherche dignes d'intérêt. Ce genre de recherche a été particulièrement utile lorsque l'information était limitée dans les autres sources.

Les outils d'enquête utilisés dans le présent examen de la documentation sont décrits dans le Tableau 5-1. Ce tableau présente l'acronyme et le titre officiels de chacun des outils, l'année à laquelle ils ont été élaborés et le théoricien ou les personnes importantes qui ont participé à l'élaboration de l'enquête. Il est très important de noter que certains de ces outils sont propres aux collèges communautaires alors que d'autres relèvent du milieu universitaire. Cependant, puisque plusieurs de ces outils ont été élaborés aux États-Unis, où le terme collège renvoie au milieu universitaire, le terme collège utilisé dans le rapport et les articles rédigés à partir de celui-ci pourrait signifier collèges communautaires **ou** universités, selon l'outil.

### 3.3. Analyse

L'analyse ci-dessous comprend une description détaillée des principales enquêtes dignes d'intérêt et une brève description des enquêtes moins pertinentes. Une bibliographie annotée composée de la documentation publiée et non publiée en lien avec les enquêtes dignes d'intérêt est également offerte dans un rapport sous pli séparé<sup>4</sup>. En plus des annotations, des résumés ordinaires sont compris dans la bibliographie annotée afin d'offrir de l'information détaillée sur les références pertinentes, le cas échéant. Il est à noter qu'un petit nombre de références n'ont pas d'année de publication, cette dernière n'étant pas disponible.

---

<sup>4</sup> *College Student Engagement Literature Review: Annotated Bibliography*, 15 septembre 2008. Préparé par CCI Research Inc.

En plus de la bibliographie annotée et du rapport sommaire, une comparaison question par question des principaux outils d'enquête est offerte séparément dans un fichier MS Excel à des fins d'illustration. Le point 11 du présent rapport contient une comparaison approfondie des questions d'enquête<sup>5</sup>.

### 3.4. Limites

Bien qu'une recherche approfondie ait été effectuée à l'aide des termes pertinents, il se peut que de la documentation n'ait pas été accessible par le biais des organes de recherche utilisés, et donc que de la documentation pertinente n'ait pas été citée dans le présent rapport ou ne fasse pas partie de la bibliographie annotée. De plus, étant donné la grande quantité d'information provenant de certaines enquêtes administrées à un très grand nombre d'étudiants (comme la NSSE), il a été impossible d'examiner tous les articles de recherche portant sur les enquêtes et, par conséquent, seuls les articles qui semblaient les plus pertinents ont été cités dans le rapport et inscrits dans la bibliographie annotée. Il était parfois difficile d'obtenir beaucoup d'information sur certains outils dans les sources consultées et, dans ces cas, les sites Web et d'autres documents, comme des présentations ou de courts articles, servaient de source (pour le HSSSE, le LSSSE et le SENSE par exemple). Pour des raisons de concision, beaucoup d'articles de recherche ne sont que cités brièvement, et le lecteur pourra trouver de plus amples renseignements dans la bibliographie annotée. En général, comme on l'a mentionné plus haut, il était plus difficile de trouver de l'information sur la validité des enquêtes en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants et de leur valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants. De plus, l'information de certains outils était limitée au chapitre de la psychométrie.

Bien que beaucoup d'outils d'enquête soient à la disposition du public, plusieurs d'entre eux sont payants. Par conséquent, nous avons limité la comparaison des questions d'enquête aux enquêtes à la disposition du public.

Cette analyse documentaire porte seulement sur l'information existant dans la documentation; aucune nouvelle recherche primaire n'a été entreprise. En outre, le présent rapport n'offre aucune recommandation particulière sur la continuation, le remplacement et la mise en place des outils d'enquête, bien que nous soyons conscients qu'il serait possible de prendre de telles décisions en fonction des conclusions du projet de recherche.

---

<sup>5</sup> *Student Engagement Survey Question Comparison*, 15 septembre 2008. Préparé par CCI Research Inc.

## 4. Théories qui sous-tendent la participation étudiante

Le terme « participation étudiante » a été établi avec le temps grâce au travail de plusieurs théoriciens et chercheurs en éducation. En soi, la participation étudiante n'a pas de définition claire ou unique, et l'utilisation de ce terme ne découle pas d'un événement notable; sa signification a plutôt lentement évolué au cours des quarante dernières années. Les renseignements présentés ci-dessous à propos des découvertes des principaux théoriciens offrent un contexte général des premières recherches ayant contribué à la création du concept de participation étudiante. À la suite de ces théories, nous avons inclus les descriptions pratiques qui étaient utilisées dans la documentation et qui améliorent la compréhension de la façon dont le terme participation étudiante est utilisé de nos jours.

### 4.1. Théories en lien avec la participation étudiante

#### 4.1.1. Alexander W. Astin

Dans son livre *Four Critical Years* (Astin, 1977), cité fréquemment, Astin décrit les bases théoriques du phénomène de la participation étudiante. Selon la théorie de Astin, plus l'étudiant consacre d'énergie et de temps à l'expérience d'apprentissage par le biais d'expériences comme l'étude à temps plein, la résidence sur le campus et les groupes de pairs étudiants, plus l'apprentissage et le développement s'en trouvent améliorés (Astin, 1993). L'auteur a intitulé sa théorie le modèle « input-environment-output » ou « I-E-O », qui pourrait se traduire par intrant-milieu-extrant. Dans ce modèle, « intrant » fait référence aux caractéristiques de l'étudiant à son entrée au collège ou à l'université, « milieu » aux différents programmes, politiques, professeurs, pairs et expériences scolaires, et « extrant » aux caractéristiques de l'étudiant après son exposition au milieu collégial (Astin, 1993). L'objectif du modèle I-E-O est d'évaluer si l'étudiant se développe différemment lorsqu'il est exposé à des milieux aux conditions différentes. Plus particulièrement, ce concept est utilisé pour tenter d'expliquer l'influence du milieu sur le perfectionnement de l'étudiant en fonction des facteurs sur lesquels l'établissement peut avoir une influence (Pascarella et Terenzini, 2005). Les mesures du milieu du modèle I-E-O comprennent : les caractéristiques de l'établissement, le curriculum, le corps professoral, la résidence, l'aide financière et les groupes de pairs étudiants, ainsi que les différents types de participation étudiante comme l'engagement scolaire, l'engagement envers les professeurs, l'engagement envers les groupes de pairs et l'engagement au travail et dans d'autres domaines (Astin, 1993). Astin a établi un lien théorique entre le concept « d'engagement » celui de la participation étudiante.

Astin est le directeur de l'Institut de recherche en éducation supérieure (HERI) de l'Université de la Californie à Los Angeles et le directeur fondateur du Programme coopératif de recherche institutionnelle (CIRP) à l'origine de trois enquêtes (Freshman Survey du CIRP, Your First College Year Survey et le College Senior Survey) qui, depuis plusieurs années, servent à la collecte de données sur les étudiants. Ces données ont contribué à corroborer la théorie de Astin selon laquelle le perfectionnement personnel et scolaire de l'étudiant peut être amélioré grâce à sa participation accrue aux activités du collège (Arredondo, 1995; Astin, 1993; Tsui, 1995).



#### 4.1.2. Robert C. Pace

Le concept de la qualité de l'effort a été mis de l'avant par Pace dans son livre intitulé *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*, publié en 1979. Il y est écrit que :

Tout apprentissage et développement nécessite un investissement de temps et d'efforts de la part de l'étudiant. Ses gains varieront en fonction de la quantité d'événements auxquels il participe, de la mesure dans laquelle il y participe et de la qualité de sa participation. Au fur et à mesure que ces événements prennent de l'ampleur et se complexifient, l'étudiant améliore sa capacité de croissance. Documenter objectivement l'étendue et la qualité des efforts de l'étudiant est essentiel pour comprendre sa croissance et son développement (p. 127). [Traduction]

En d'autres mots, les occasions de participation offertes par l'établissement et la participation de l'étudiant aux activités du collège ne sont pas les seuls facteurs qui entrent en jeu. En effet, c'est la *qualité* de la participation de l'étudiant qui domine sa croissance et son perfectionnement (Ethington et Horn, 2007; Pace, 1984). Les activités étudiantes et les rencontres au collège peuvent comprendre celles qui se passent à l'intérieur et à l'extérieur des heures de classe, les contacts avec le corps professoral et les autres étudiants, l'utilisation des installations et les occasions de croissance et d'amélioration des habiletés (Ethington et Horn, 2007). Selon Pace, le développement de l'étudiant commence par son parcours et son statut au collège (temps plein, temps partiel, transfert) qui, couplés à ses efforts et à ses activités ainsi qu'à sa perception du milieu collégial, contribuent à sa perception générale de réaliser des gains (Ethington et Horn, 2007). Le concept de qualité de l'effort a d'abord été concrétisé dans le questionnaire de 1979 de Pace, le College Student Experiences Survey (CSEQ) et dans son équivalent dans les collèges communautaires, le Community College Student Experiences Questionnaire (CCSEQ). Les données de ces enquêtes soutiennent la théorie de M. Pace sur la qualité de l'effort (Ethington et Horn, 2007; Kuh, Pace et Vesper, 1997; Pace, 1982, 1984; Polizzi et Ethington, 1998).

#### 4.1.3. Vincent Tinto

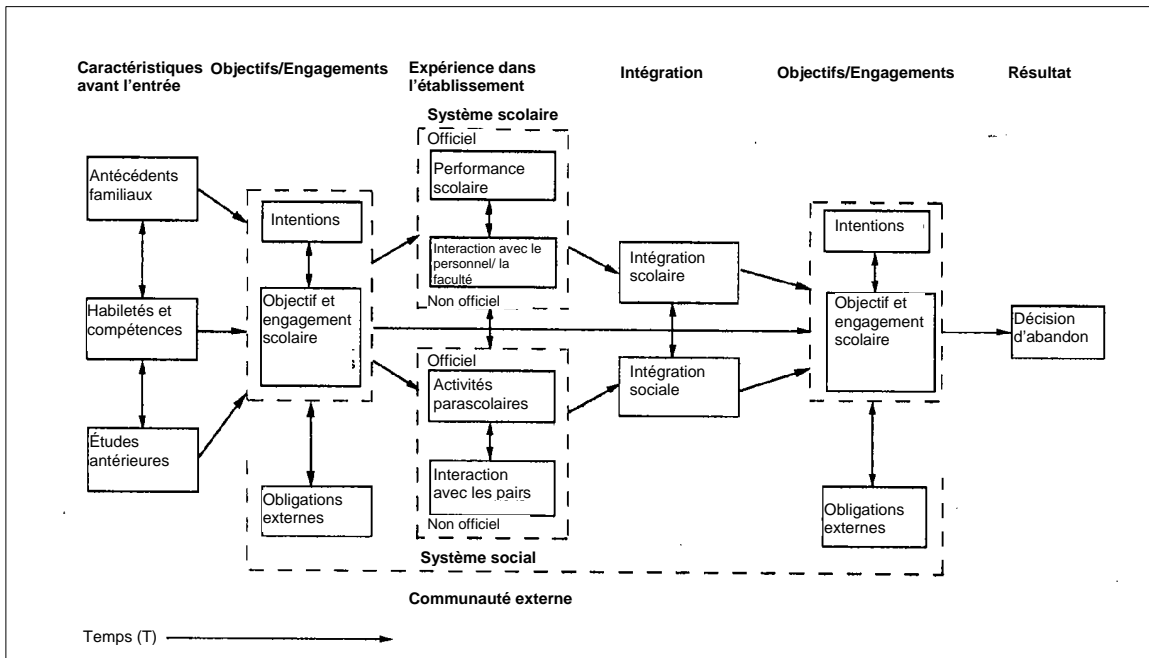
Tinto décrit un modèle interactif du départ de l'étudiant de l'établissement d'enseignement supérieur (figure 4-1) qui se concentre surtout sur les événements qui se produisent dans l'établissement juste avant ou après l'entrée de l'étudiant dans l'établissement. Par ce modèle, Tinto (1987) tente plus précisément d'expliquer :

[...] comment les interactions entre les différentes personnes dans les milieux scolaire et social de l'établissement et les collectivités qu'on y trouve mènent des personnes ayant des caractéristiques différentes à quitter l'établissement avant l'obtention de leur diplôme (p. 112). [Traduction]



Tinto avance que des expériences positives et intégratives améliorent la persévérance, alors que les expériences négatives ou ségréatives ou l'absence d'interaction peuvent saper les intentions et l'engagement de l'étudiant et ainsi augmenter le risque de départ. Les caractéristiques individuelles de l'étudiant, dont ses antécédents, ses habiletés, ses ressources financières, sa scolarité antérieure, ses intentions, ses obligations en dehors de l'établissement scolaire, et ses interactions et son intégration avec les membres des systèmes scolaire et social d'un établissement à la suite de son entrée dans l'établissement contribuent à former ces expériences positives et négatives (Tinto, 1987). Tinto croit que plus l'interaction entre les étudiants est grande, plus il est probable que ces derniers créent des liens avec les communautés sociales et intellectuelles du collège et persèverent dans leurs études. Lorsque les systèmes scolaire et social se soutiennent mutuellement, ils renforcent l'intégration dans l'établissement postsecondaire (Tinto, 1987). Tinto suggère également des mesures que pourraient prendre les établissements en matière de recrutement, d'orientation, de définition des besoins des étudiants, de renforcement des collectivités, de conseils et d'apprentissage collaboratif et coopératif pour réduire le nombre d'abandons. Le concept qui sous-tend la théorie du départ de Tinto, en particulier l'intégration de l'étudiant aux systèmes scolaire et social d'un établissement en tant qu'élément essentiel de la persévérance de l'étudiant, s'inscrit dans la foulée du modèle d'engagement de Astin et de la théorie sur la qualité de l'effort de Pace (Pascarella et Terenzini, 2005), qui sont tous analogues de façon conceptuelle au modèle de la participation étudiante.

Figure 4-1 : Modèle longitudinal de Tinto sur le départ de l'étudiant de l'établissement



Source : Tinto, 1987, p. 114. Tous droits réservés, 1987, The University of Chicago Press Ltd.

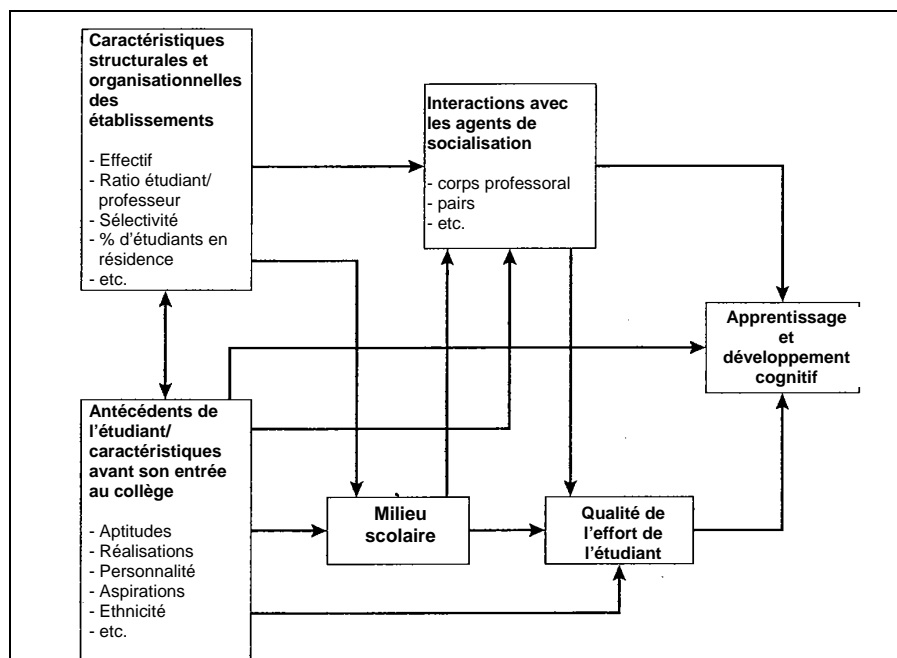
En se fondant sur les travaux de Tinto, Dietsche (1990) a concrétisé un modèle de décrochage qui comprend quatre classes de variables à mesurer : 1) les variables en ce qui concerne les antécédents, dont les caractéristiques démographiques et les études antérieures; 2) les variables à l'entrée, qui décrivent les caractéristiques de l'étudiant à son arrivée, y compris la création d'objectifs et l'engagement scolaire 3) les variables de l'interaction, qui décrivent les interactions entre l'étudiant et l'établissement, y compris l'intégration scolaire et sociale; 4) les variables du résultat, qui comprennent le désir de quitter l'établissement et la persévérance. Cette approche, qui correspond aux fondements théoriques du Freshman Integration Tracking System (FITS) et de l'Ontario College Student Engagement Survey (OCSES), avait pour objectif de déceler toutes les différences présentes dans les antécédents, l'interaction et les résultats des décrocheurs et de ceux qui persévèrent, ayant réussi ou non, et de déterminer dans quelle mesure il est possible de classer les étudiants comme décrocheurs et persévérants à l'aide des caractéristiques citées plus haut.

#### 4.1.4. Ernest T. Pascarella

Pascarella propose un modèle causal appelé Modèle causal général d'évaluation des effets de l'environnement différentiel sur l'apprentissage et le développement cognitif des étudiants (General Causal Model for Assessing the Effects of Differential Environments on Student Learning and Cognitive Development) (Figure 4-2), qui tient compte des

caractéristiques structurales et organisationnelles de l'établissement (Pascarella, 1985). Ce modèle propose que la croissance dépend directement et indirectement des cinq grands ensembles de variables : les antécédents de l'étudiant et ses caractéristiques avant son entrée au collège, les caractéristiques structurales et concernant l'organisation de l'établissement postsecondaire, le milieu de l'établissement, les interactions de l'étudiant avec le corps professoral et les autres étudiants et la qualité de l'effort (Pascarella et Terenzini, 2005). Il est clair que ce modèle intègre des éléments du concept de la participation étudiante.

Figure 4-2 : Modèle causal général d'évaluation des effets de l'environnement différentiel sur l'apprentissage et le développement cognitif des étudiants de Pascarella



Source : Pascarella, 1985, p.10. Tous droits réservés, 1985, Agathon Press Inc.

#### 4.1.5. Définitions pratiques de la participation étudiante

Selon le dictionnaire Canadian Oxford, la définition au sens large de « to engage » (s'engager) est d'attirer et de maintenir l'attention d'une personne ou de susciter son intérêt et de le maintenir. Le terme « participation étudiante » a évolué à partir des études sur la participation des étudiants (Astin), la qualité de l'effort (Pace) et l'interaction et l'intégration (Tinto); il est maintenant utilisé pour décrire l'effort, l'intérêt et le temps que l'étudiant consacre à des expériences d'apprentissage significatives.

George Kuh, professeur du chancelier de l'éducation supérieure et directeur du Centre de recherche postsecondaire (Center for Postsecondary Research) qui publie l'Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE), décrit la participation étudiante comme « le temps et l'énergie que l'étudiant consacre à des activités significatives sur le plan de l'éducation, à l'intérieur ou à l'extérieur des heures de classe, et les politiques et les

pratiques utilisées par l'établissement pour inciter les étudiants à participer à ces activités » [Traduction] (Kuh, 2003, p. 25). Il ajoute :

Le principe de la participation est d'une simplicité trompeuse, voire évidente : plus l'étudiant étudie une matière donnée, plus il en apprend sur le sujet. Parallèlement, plus l'étudiant se pratique et reçoit de la rétroaction sur son style de rédaction, son analyse ou sa méthode de résolution de problème, plus il devient compétent. (p. 25) [Traduction]

Selon Kuh, Kinzie, Schuh, J.H. Whitt, E.J. et collab. (2005), la participation étudiante comprend deux éléments essentiels contribuant à la réussite de l'étudiant : 1) le temps et l'effort que l'étudiant consacre à ses études, aux activités et aux expériences ayant des résultats positifs; 2) les façons dont l'établissement offre des occasions d'apprentissage et des services qui incitent les étudiants à participer et à tirer profit de cette participation. On constate donc, à la lumière de toutes ces théories sur la participation étudiante et des définitions de ce concept que, même si la participation étudiante relève principalement de *l'étudiant*, *l'établissement* n'est pas étranger à la mesure dans laquelle l'étudiant désire s'engager et apprendre sur le campus.

La participation étudiante est également définie comme la participation de l'étudiant dans des activités et des situations susceptibles de créer un apprentissage de grande qualité (Australian Council for Educational Research [Conseil australien de la recherche en éducation], 2008a). Un rapport décrit la participation étudiante comme la relation entre l'étudiant et le milieu scolaire qui comprend les gens, les structures, le curriculum, le contenu, la pédagogie et les occasions (Yazzie-Mintz, 2007). La participation étudiante est axée sur l'interaction entre l'étudiant et son milieu d'apprentissage, dans lequel l'étudiant est responsable de son degré d'engagement, mais c'est l'établissement et le personnel qui sont responsables de créer un milieu d'apprentissage qui stimulera et encouragera la participation étudiante (Chalmers, 2007).

Les sept principes de bonnes pratiques en enseignement au premier cycle de Chickering et Gamson sont probablement les indicateurs de la participation étudiante les mieux connus (Kuh et collab., 2005). Ces sept principes ont été avancés pour favoriser la participation étudiante et comprennent : le contact entre les étudiants et le corps professoral, la coopération entre les étudiants, l'apprentissage actif, la rétroaction rapide, le temps alloué aux tâches, les attentes élevées et le respect des divers talents et diverses façons d'apprendre (Chickering et Gamson, 1987). D'une façon similaire aux principes de bonne pratique, l'Enquête nationale sur la participation étudiante décrit cinq repères d'une pratique éducative *efficace* dont : le degré d'exigence scolaire, l'apprentissage actif et coopératif, l'interaction des étudiants avec le corps professoral, les expériences d'études enrichissantes et le milieu de travail positif sur le campus (NSSE, 2008).

Un nombre important et croissant de recherches aboutit à la conclusion que la participation étudiante est associée à l'apprentissage, à la croissance, au perfectionnement personnel (Astin, 1993; Hayek et Kuh, 2004; Pace, 1982) et à la persévérance de l'étudiant (Kuh et collab., 2005; Tinto, 1987); en d'autres mots, elle est

associée à la réussite de l'étudiant en général. Une vaste analyse documentaire sur la réussite et la participation de l'étudiant conduit aux points suivants :

- La participation étudiante associée à des pratiques éducatives efficaces semble être en lien avec plusieurs effets positifs;
- Le degré de participation étudiante varie plus à l'intérieur de l'établissement qu'entre les établissements;
- Certains étudiants sont, de façon générale, moins enclins à participer que d'autres;
- L'interaction entre les étudiants et le corps professoral a un plus grand effet sur l'apprentissage lorsqu'il encourage l'étudiant à consacrer plus d'efforts à ses activités en lien avec l'éducation (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges et Hayek, 2006).

Bien que les définitions opérationnelles officielles de la participation semblent rares, une étude a décrit la participation étudiante à l'aide de trois mesures distinctes tirées de la NSSE dont : le temps consacré à l'étude, le temps consacré aux activités parallèles au programme et une mesure générale de la participation formée à l'aide des réponses à 19 autres questions de la NSSE (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie et Gonyea, 2007).

#### **4.1.6. Satisfaction par opposition à participation**

Dans certaines études sur le cheminement postsecondaire, la satisfaction semble être considérée comme un résultat tout aussi important que les résultats fondés sur la performance comme la persévérance et la réussite (Gordon, Ludlum et Hoey, 2008). Dans une étude, la satisfaction de l'étudiant est conçue pour représenter la loyauté envers l'établissement et serait intimement liée à la participation, à la persévérance et à la performance scolaire de l'étudiant (Kuh et collab., 2006). En outre, la satisfaction de l'étudiant en ce qui concerne les études postsecondaires semble être plus influencée par le milieu d'apprentissage collégial, et moins par les caractéristiques de l'étudiant à son entrée au collège (Kuh et collab., 2006). On a également signalé que les étudiants qui sont les plus satisfaits de leur expérience au collège ont tendance à avoir une grande interaction avec le corps professoral et leurs pairs (Kuh et collab., 2006). Par conséquent, la satisfaction et la participation semblent différenciables, mais intimement liées, et ces deux concepts sont étudiés en profondeur dans le cadre du processus d'amélioration des établissements postsecondaires.

**5. Analyse des enquêtes sur la participation étudiante et des outils connexes**

## 5.1. Survol des outils d'enquête

<b>Tableau 5-1 : Outils d'enquête analysés</b>			
<b>Acronyme</b>	<b>Nom de l'enquête</b>	<b>Année de création</b>	<b>Théoricien/Personnel essentiel/Participation de l'établissement</b>
<b>Enquêtes du CIRP du HERI de la UCLA</b>			
CIRP FS	Freshman Survey du CIRP	1966	Astin, HERI
CIRP YFCY	Your First College Year Survey du CIRP	2000	Astin, HERI
CIRP CSS	College Senior Survey du CIRP	-	Astin, HERI
<b>Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur les expériences et les attentes des étudiants</b>			
CSEQ	College Student Experiences Survey	1979	Pace (maintenant supervisé par Kuh)
CSXQ	College Student Expectations Survey	1998	Pace
CCSEQ	Community College Student Experiences Survey	1994	Pace, Friedlander
<b>Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur la participation étudiante</b>			
NSSE	Enquête nationale sur la participation étudiante	1998	Astin, Pace, Kuh et collab.
BCSSE	Beginning College Student Survey of Engagement	2004	Astin, Pace, Kuh et collab.
FSSE	Faculty Survey of Student Engagement	2003	Astin, Pace, Kuh et collab.
HSSSE	High School Survey of Student Engagement	2004	Astin, Pace, Kuh et collab.
LSSSE	Law School Survey of Student Engagement	2003	Astin, Pace, Kuh et collab.
<b>Programme de leadership des collèges communautaires de l'Université du Texas à Austin – Enquêtes sur la participation des étudiants de collèges communautaires</b>			
CCSSE	Community College Student Engagement Survey	2001	Astin, Pace, Kuh et collab.
SENSE	Survey of Entering Student Engagement	2007	Programme de leadership du collège communautaire, comité consultatif d'experts
CCFSSE	Community College Faculty Survey of Student Engagement	2004	Comité consultatif du CCSSE
<b>Enquêtes auprès des étudiants canadiens</b>			
OCSES	Ontario College Student Engagement Survey	2006	Dietsche
FITS/FastTrack	Freshman Integration and Tracking System	1995	Dietsche, Institut sur les politiques éducatives, associés en recherche Polaris
EJET	Enquête longitudinale canadienne auprès des jeunes en transition	1996	Ressources humaines et Développement social Canada
CCREU	Consortium canadien de recherche sur les études universitaires (CCREU)	1994	CCREU
QEC	Questionnaire sur votre expérience au cégep	2004	Cégeps du Québec
IR	Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants - Indicateurs de rendement	1998	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, certains collèges de l'Ontario
<b>Autres enquêtes sur les étudiants à l'échelle internationale</b>			
CEQ	Course Experience Questionnaire	1993	Ramsden et collab.
SCEQ	Student Course Experience Survey	1999	Ramsden, Symons, Université de Sydney
NSS	National Student Survey	2005	Ramsden, L'académie d'éducation supérieure
AUSSE	Australasian Survey of Student Engagement	2007	Personnel de la NSSE, Conseil australien de recherche en éducation

## 6. Enquêtes du Programme coopératif de recherche institutionnelle (CIRP) de l'Institut de recherche en éducation supérieure (HERI) de la UCLA

Depuis 1966, l'Institut de la recherche en éducation supérieure (HERI) de l'Université de la Californie à Los Angeles (UCLA) réalise la Freshman Survey du Programme coopératif de recherche institutionnelle (CIRP). Cette enquête constitue l'étude américaine la plus exhaustive en matière d'éducation supérieure et a contribué à amasser des données sur plus de treize millions d'étudiants dans plus de 1 900 établissements postsecondaires (HERI, 2008). Dans une période plus récente, le CIRP a présenté l'enquête Your First College Year (YFCY), en 2000, et la College Senior Survey (CSS) (appelée auparavant la College Student Survey), qui ont été conçues comme des enquêtes faisant suite à la Freshman Survey du CIRP (HERI, 2008). Ces trois outils peuvent être utilisés seuls ou conjointement pour recueillir des données de référence et réaliser des analyses en vue d'une analyse longitudinale (HERI, 2008; Keup, 2004). En raison de la longue histoire de la Freshman Survey du CIRP, il est possible d'avoir accès à de précieuses données sur les tendances à long terme (Dey, Astin et Korn, 1991).

La Freshman Survey du CIRP a été mise au point pour recueillir des données démographiques et de l'information complètes sur les attitudes des nouveaux étudiants avant le début des classes. Elle évalue l'état de préparation de l'étudiant à son entrée au collège, les façons et les raisons qui sous-tendent son choix de collège (Pike, 2004) et ses valeurs, croyances et attentes (HERI, 2008). À l'opposé, l'enquête YFCY a été créée pour évaluer le développement personnel et scolaire de l'étudiant après sa première année au collège, et la CSS, qui a été conçue comme une enquête de « fin de parcours », étudie l'effet de l'apprentissage sur place, le développement du leadership et les interactions entre les étudiants et le corps professoral en plus d'évaluer les pratiques d'enseignement pendant la durée des études au collège (HERI, 2008). Beaucoup des questions de la Freshman Survey du CIRP servent d'évaluation préalable et sont ensuite reposées dans les deux enquêtes subséquentes; cette méthode a l'avantage de fournir des données longitudinales sur le développement cognitif et affectif pendant la période durant laquelle l'étudiant fréquente le collège (HERI, 2008). La Freshman Survey du CIRP comprend 39 questions numérotées, et beaucoup de ces dernières incluent des sous-questions. Au total, cette enquête contient environ 206 questions (Dey et collab., 1991).

Selon le site Web du CIRP, les résultats des enquêtes sont destinés à brosse un tableau détaillé des caractéristiques en évolution des étudiants au début de leurs études, et de la société américaine en général (CIRP). L'enquête YFCY permet aux établissements postsecondaires de dégager les éléments qui favorisent l'apprentissage, la participation, la satisfaction, la persévérance et la réussite de l'étudiant pendant sa première année au collège et ainsi d'améliorer les programmes de première année dans les campus partout au pays. La CSS fournit de la rétroaction sur les expériences de l'étudiant, tant au plan scolaire qu'au plan social sur le campus, qui pourra servir à l'évaluation de l'étudiant, à son accréditation et à ses rapports d'autoanalyse ainsi qu'à ses plans futurs, immédiatement après l'obtention de son diplôme (HERI, 2008).



Chaque année, environ 700 collèges – offrant des programmes de deux ans et de quatre ans – et universités font remplir la Freshman Survey du CIRP à plus de 400 000 étudiants de première année pendant la période d'orientation ou d'inscription. En 2005, l'enquête YFCY a été réalisée dans 144 collèges et universités des États-Unis et 38 000 réponses ont été reçues (HERI, 2008). Il n'y a pas d'information sur le site du HERI à propos de la participation des établissements à la réalisation de la CSS. Ces trois enquêtes sont offertes sur papier et en ligne. On constate que les questions de la Freshman Survey du CIRP ont peu varié au fil du temps et qu'elles sont très fiables (CIRP). On croit que les enquêtes YFCY et CSS (CIRP) sont également stables et fiables.

Les renseignements suivants, tirés du site Web du CIRP, décrivent les sujets principaux de chacune des enquêtes du CIRP (HERI, 2008):

**Tableau 6-1**  
**Sujets importants de chacune des enquêtes du CIRP**

<b>Freshman Survey du CIRP</b>
Comportements existants à l'école secondaire
État de préparation aux études
Réponses quant aux demandes d'admission
Attentes du collège
Interactions avec les pairs et le corps professoral
Valeurs et objectifs de l'étudiant
Caractéristiques démographiques des étudiants
Inquiétudes en lien avec le financement des études collégiales
<b>YFCY</b>
Résultats scolaires et participation
Stratégies d'apprentissage et pratiques pédagogiques
Expériences en résidence et au travail
Interactions avec la famille, les pairs, le corps professoral et le personnel
Comportements (tendances)
Valeurs et objectifs de l'étudiant
Satisfaction, confiance en soi et sentiment de réussite personnelle
Problèmes d'adaptation au collège
<b>CSS</b>
Résultats scolaires et participation
Développement cognitif et affectif
Valeurs, attitudes et objectifs de l'étudiant
Satisfaction par rapport à l'expérience vécue au collège
Objectifs en matière d'études supérieures et plans de carrière
Plans après les études au collège

Les données amassées à l'aide des enquêtes du CIRP peuvent être utilisées dans une grande variété d'analyses qui serviront aux établissements d'enseignement (Keup, 2004). Les données des enquêtes du CIRP donnent des renseignements précieux sur la réussite, la satisfaction et la persévérance de l'étudiant. Dans une étude, on a utilisé les données de la Freshman Survey du CIRP et de la CSS, une enquête qui a été réalisée par la suite, pour établir un lien entre les attentes de l'étudiant quant aux études, au personnel et au cercle social à son arrivée à l'établissement et lorsqu'il obtient son diplôme (Griffith et McCoy, 2002). Plusieurs études ont également évalué la persévérance, la réussite et la satisfaction de l'étudiant au collège par rapport aux caractéristiques des étudiants et aux données démographiques (Astin, 2006; Hull-Toye,

1995; Keup, 1999; Rasmussen, 2002; Sax, Bryant et Gilmartin, 2002; Woosley, 2005). Par exemple, on a découvert à la suite d'une étude qu'un degré élevé d'interaction entre l'étudiant et le corps professoral constituait un facteur prédictif de hautes aspirations en matière d'études postsecondaires (Arredondo, 1995). Les renseignements démographiques recueillis à l'aide de ces enquêtes permettent également aux chercheurs d'évaluer la persévérance au collège et le perfectionnement de l'étudiant en général en fonction de la diversité de la population étudiante ainsi que du sexe et de l'ethnicité de l'étudiant (Cerna, Perez et Sáenz, 2007; Chang, 2001; Hurtado et collab., 2006; Tsui, 1995; Zamani-Gallaher, 2007). Dans une autre étude, on a analysé les réponses d'enquêtes du CIRP réalisées au début des études au collège, au printemps de chaque année subséquente et à l'obtention du diplôme (Clarkberg, Robertson et Einarson, 2008a). Les résultats de cette étude laissent entendre qu'il existe des liens entre les caractéristiques de participation que peut avoir un étudiant et la probabilité de participer à une enquête sur la participation étudiante, ce qui démontre que les résultats de toute enquête sur la participation étudiante pourraient être biaisés en ce qui concerne les étudiants coopératifs (Clarkberg et collab., 2008a).

## **7. Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur les expériences et les attentes des étudiants (CSEQ, CSXQ et CCSEQ)**

Robert Pace a élaboré le College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) à la UCLA pendant les années 1970 et l'a présenté comme un outil d'enquête pluriinstitutionnel en 1979 (CSEQ, 2007). La théorie de Pace qui sous-tend cette enquête est que le temps et les efforts que consacre l'étudiant à ses études ont une incidence sur son expérience au collège et, plus particulièrement, que la qualité de sa participation a un effet sur sa croissance et son perfectionnement (Ethington et Horn, 2007). Selon la définition de qualité de l'effort de Pace, plus l'étudiant consacre d'efforts à son expérience dans l'établissement, plus il est susceptible d'apprendre (Pace, 1982). Puisque le CSEQ est utilisé depuis près de 30 ans, les données et les analyses longitudinales donnent des renseignements précieux à propos des expériences des étudiants au collège sur une longue période (Gonyea, Kish, Kuh, Muthiah et Thomas, 2003; Pace, 1990; Pace et Swayze, 1992).

Le College Student Expectations Questionnaire (CSXQ), lancé en 1998, a été adapté du CSEQ pour évaluer les objectifs, la motivation et les plans futurs des étudiants avant leur entrée au collège ou tôt pendant leur première année (CSEQ, 2007; Gonyea et collab., 2003; Pryor, 2005). En utilisant le CSXQ en début d'année scolaire et le CSEQ en fin d'année, les établissements peuvent évaluer à quel point les attentes des étudiants et du collège ont été comblées (CSEQ, 2007; Gonyea, et collab., 2003; Pryor, 2005).

En collaboration avec Pace, Jack Friedlander a amorcé les travaux qui ont mené à une nouvelle mouture du Community College Student Experiences Questionnaire (CCSEQ) (CCSEQ, 2008). Depuis 1994, le CCSEQ est publié par le Centre d'études sur l'éducation supérieure de l'Université de Memphis et vise les étudiants des collèges communautaires en particulier (CCSEQ, 2008).

Le CSEQ et le CCSEQ évaluent la qualité de l'effort à l'aide de questions portant sur l'expérience au collège, dont les activités scolaires et parascolaires. Le CSEQ, qui comprend plus de 150 questions, offre aux collèges et aux universités un répertoire exhaustif des expériences des étudiants. L'enquête recueille de l'information sur les antécédents de l'étudiant (âge, sexe, classe, race et ethnicité, résidence, spécialisation, études des parents) et pose des questions à l'étudiant sur son interaction avec l'établissement en ce qui concerne les activités du collège, le milieu et les gains qu'il entrevoit (Gonyea et collab., 2003). En plus des questions sur les antécédents, 87 questions sont communes au CSXQ et au CSEQ, dont des questions sur les activités du collège et le milieu (CSEQ, 2007).

Le CSEQ peut être rempli en 20 à 30 minutes, le CCSEQ en 20 minutes ou moins, et le CSXQ en 10 à 15 minutes. Le CSEQ et le CSXQ sont offerts sur papier et en ligne. Le CCSEQ est une enquête réalisée en classe, sur papier.

Les collèges qui participent à l'enquête CCSEQ sont responsables de sa réalisation en classe et de l'envoi des questionnaires remplis à l'Université de Memphis (CCSEQ, 2008). Les collèges reçoivent par la suite les résultats et la distribution statistique des données dans un fichier électronique pouvant être lu par S.P.S.S. (Ensemble des programmes statistiques relatif aux sciences sociales) et qui est compatible avec différents logiciels afin que les collèges puissent réaliser leurs propres analyses approfondies (CCSEQ, 2008). L'Université de Memphis offre également des copies papier de deux rapports : une distribution statistique des données et tous les numéros d'identification sélectionnés par les étudiants. Ces rapports peuvent être consultés et analysés en détail, au besoin (CCSEQ, 2008).

Dans un document de recherche, on a comparé les réponses des étudiants qui ont rempli le CSXQ sur papier et de ceux qui l'ont rempli en ligne. Les différences sont notables : les étudiants qui remplissent le questionnaire en ligne ont plus tendance à envoyer des données complètes et à avoir des attentes plus élevées (Bureau de la recherche sur l'apprentissage et la vie étudiante de l'Université Appalachian State).

Le tableau 7-1 présente les points qui, selon les sites Web des trois enquêtes, sont évalués dans les diverses enquêtes (CCSEQ, 2008; CSEQ, 2007).

<b>Tableau 7-1</b> <b>Points évalués dans les enquêtes CSEQ, CCSEQ et CSXQ</b>
<b>CSEQ</b>
Qualité de l'effort consacré à l'utilisation des ressources pédagogiques et des occasions d'apprentissage
Perception de l'effort consacré à un ensemble varié de priorités d'apprentissage
Situation des efforts et des perceptions de l'étudiant par rapport à son estimation des gains
<b>CCSEQ</b>
Clientèle des collèges communautaires et raisons pour lesquelles l'étudiant poursuit des études collégiales
Installations et occasions au collège communautaire grandement utilisées
Impressions des étudiants par rapport au collège communautaire
Progrès que les étudiants ont réalisés pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés
<b>CSXQ</b>
Attentes des étudiants par rapport à la nature et à la fréquence des interactions avec le corps professoral
Attentes par rapport à l'interaction avec des pairs provenant de divers milieux
Utilisation des ressources et des occasions d'apprentissage du campus
Attentes par rapport la satisfaction au collège
Attentes par rapport à la nature des milieux d'apprentissage du collège

Plusieurs études ont examiné la psychométrie du CSEQ, ce qui a donné lieu à un renforcement de l'opinion selon laquelle cette enquête serait fiable et valide (Gonyea et collab., 2003; Hu et Kuh, 2000; Lavelle et Rickord, 1997; Michael, Nadson et Michael, 1983; Pace, 1984; Pace, Barahona et Kaplan, 1985; Pace et Swayze, 1992; Pisani, 1994; Whitmire, 1999). Le CSXQ est également réputé partager les mêmes propriétés psychométriques que le CSEQ (Pryor, 2005). Bien que les autoévaluations des étudiants soient considérées stables (Pace, 1984; Pace et collab., 1985), il est suggéré dans un article de faire attention à l'interprétation de ces dernières en raison de l'effet de halo, ou biais cognitif (Pike, 1998).

On a également conclu que les échelles de qualité de l'effort du CCSEQ sont dotées de très bonnes qualités psychométriques (Ethington et Polizzi, 1996; Polizzi et Ethington, 1998). La fiabilité du CCSEQ a également été défendue par Preston (1993), et il a été

prouvé qu'un outil révisé du CCSEQ destiné aux étudiants australasiens possédait de bonnes qualités psychométriques (Waugh, 2001).

L'Index de l'expérience de la diversité (Experiences with Diversity Index) du CSEQ présente une combinaison de questions concernant l'expérience de l'étudiant quant à la diversité sur le campus. On a supposé que plus l'étudiant interagissait avec des personnes venant d'autres cultures, plus il apprenait à comprendre et à apprécier la diversité humaine (Hurtado, Milem, Clayton-Pederson et Allen, 1999; Pascarella et Terenzini, 1991). Dix questions du CSEQ forment l'Index de l'expérience de la diversité (Gonyea et collab. 2003).

Le CSEQ et le CCSEQ peuvent, entre autres, aider les établissements à :

- Évaluer l'efficacité des programmes et de l'établissement;
- Mesurer les résultats d'apprentissage et l'influence des milieux du campus (comme les communautés d'apprentissage);
- Examiner le processus d'approbation;
- Examiner les efforts des divisions des affaires pédagogiques et des affaires étudiantes;
- Évaluer les programmes et l'apprentissage des étudiants;
- Évaluer et favoriser l'augmentation de la participation des étudiants (CCSEQ, 2008; CSEQ, 2007).

Le CSXQ peut également donner de l'information sur (CSEQ, 2007) :

- La recherche, l'évaluation et l'estimation de l'expérience de l'étudiant;
- La gestion des inscriptions, le recrutement des étudiants et les initiatives de maintien aux études;
- Le développement de la faculté, les recommandations et les services de soutien scolaire;
- Les programmes d'expérience de première année;
- L'orientation, la vie en résidence et les activités étudiantes (CSEQ, 2007).

La théorie selon laquelle certains résultats dépendent de la qualité de l'effort des étudiants a été corroborée dans plusieurs études. Par exemple, on a démontré que la qualité de l'effort d'un étudiant avait une grande incidence sur les gains réalisés au chapitre de la préparation professionnelle (Polizzi et Ethington, 1998) et, dans une autre étude, on a établi un lien direct entre l'ampleur de la participation et l'ampleur des gains

des étudiants (Pace, 1982). En général, l'étudiant développe des habiletés et des compétences propres aux activités auxquelles il consacre le plus d'efforts (Kuh et collab., 1997). Ethington et Horn (2007) ont découvert que la perception qu'a l'étudiant de son développement personnel et social était influencée par l'effort qu'il fournit pour tirer profit des occasions offertes par son établissement postsecondaire. L'apprentissage actif et collaboratif chez les étudiants est censé constituer l'un des meilleurs facteurs prédictifs des gains chez les étudiants (Kuh et collab., 1997; Lundberg, 2003; Pisani, 1994).

Cependant, on ne peut établir un lien direct entre la qualité de l'effort et les résultats scolaires puisque cette conclusion n'a pas été corroborée dans le cadre d'une étude (Davis et Murrell, 1990). Les résultats d'une autre étude discréditent également la théorie selon laquelle l'expérience vécue à l'université mène à des gains particuliers. Cette étude canadienne, qui a utilisé des données provenant des étudiants de l'Université York, a montré que le facteur le plus important dans la prédiction de la moyenne pondérée éducative et du développement d'autres habiletés de l'étudiant était sa moyenne et ses habiletés avant son entrée à l'université et non l'influence des expériences de l'étudiant mesurée dans la CSEQ, par exemple (Grayson, 1999).



## 8. Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana – Enquêtes sur la participation étudiante

### 8.1. Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE)

#### 8.1.1. Historique et objectif

L'Enquête nationale sur la participation étudiante (NSSE) a été conçue au Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana au début de 1998 par une équipe de conception dirigée par Peter Ewell et formée de chercheurs en éducation postsecondaire de premier plan dont : Alexander Astin, Gary Barnes, Arthur Chickering, John Gardner, George Kuh, Richard Light et Ted Marchese, en plus de l'apport de Robert Pace, qui a contribué à la rédaction de la première version de l'enquête (Kuh et collab., 2001). Cette équipe de conception avait pour objectif de créer une enquête qui :

- Comprendrait principalement des éléments réputés être des facteurs importants dans la réussite au collège;
- Pourrait être réalisée auprès d'étudiants inscrits à des programmes de quatre ans dans des établissements collégiaux ou universitaires, privés ou publics;
- Pourrait être réalisée auprès des nouveaux étudiants et des étudiants fréquentant l'établissement depuis au moins deux semestres;
- Pourrait être réalisée auprès d'échantillons valables dans les établissements participant à l'enquête;
- Pourrait faire preuve de flexibilité en matière de contenu (NSSE, 2008).

L'équipe de conception a sélectionné les éléments à incorporer à la NSSE à l'aide de trois critères de portée générale :

1. Les recherches ont-elles démontré que l'élément avait un lien avec les résultats des étudiants?
2. L'élément est-il utile au futur étudiant dans son choix de collège?
3. L'élément est-il assez explicite pour que ses résultats soient facilement interprétables par un public profane et à l'aide d'un minimum d'analyse (NSSE, 2008)?

Le cadre théorique qui sous-tend la NSSE est fondé sur le concept de Pace sur la qualité de l'effort, la théorie sur la participation étudiante de Astin et sur les principes de bonne pratique en enseignement de premier cycle (Pike, 2006b). La conception de la NSSE (aussi appelée *The College Student Report*) repose sur les travaux de recherche établissant un lien entre diverses activités en classe et pratiques du corps professoral et des pairs et les résultats des étudiants de premier cycle au chapitre de la qualité, ainsi

que sur des découvertes qui laissent entrevoir que l'ampleur de l'engagement de l'étudiant envers ses études a un effet direct sur la qualité de son apprentissage et sur son expérience éducative en général (Kuh et collab., 2001). Ainsi, la NSSE a été conçue précisément pour évaluer à quel point les étudiants participent à des pratiques d'enseignement efficaces et pour décrire les gains réalisés par l'étudiant pendant son séjour au collège. Beaucoup des questions de la NSSE sont tirées d'autres questionnaires existants, dont le College Student Experiences Questionnaire (CSEQ), le Freshman Survey et les enquêtes subséquentes du CIRP de même que les enquêtes sur les étudiants et les anciens étudiants réalisées par l'Université de la Caroline du Nord (NSSE, 2008). Kuh (2003) décrit la NSSE comme un complément et une extension de ces programmes de recherche.

Les premiers essais sur le terrain de la NSSE ont été organisés par Peter Ewell du Centre national des systèmes de gestion d'éducation supérieure (NCHEMS) et par George Kuh du Centre de recherche postsecondaire et de l'École des sciences de l'éducation de l'Université de l'Indiana. L'équipe de conception a rédigé plusieurs ébauches et révisé la NSSE à de nombreuses reprises, et ses membres sont allés chercher de l'assistance et de la rétroaction auprès de nombreux groupes d'utilisateurs potentiels de la NSSE à l'échelle du pays, des états et des établissements postsecondaires (Kuh et collab., 2001). Bien que les premières analyses aient montré la validité apparente de l'enquête et la fiabilité des preuves produites à l'aide des questions, l'outil a été modifié et amélioré pour intégrer les conclusions de recherches supplémentaires, provenant notamment de groupes de discussion, d'entretiens cognitifs et de conseils d'experts sur la conception (Ouimet, Bunnage, Carini, Kuh et Kennedy, 2004; Ouimet, Carini, Kuh et Bunnage, 2001).

Les résultats de la NSSE ont pour objectif d'offrir une estimation de la façon dont les étudiants de premier cycle répartissent leur temps et des gains qu'ils réalisent en fréquentant l'université. Les questions d'enquête de la NSSE représenteraient les « bonnes pratiques » en éducation de premier cycle confirmées de façon empirique de manière qu'elles révèlent les comportements des étudiants et des établissements associés aux résultats escomptés. La NSSE a mis l'accent sur la participation étudiante et sur les bonnes pratiques afin que la qualité des universités ne soit plus évaluée uniquement en fonction de la réputation et des ressources de ces dernières, mais plutôt en fonction des questions qui ont une réelle incidence sur l'apprentissage des étudiants de premier cycle, comme les résultats (Lipka, 2007).

La NSSE est actuellement menée par le Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana, en collaboration avec le Centre de recherche sur les sondages de cette même université. La NSSE étant l'une des enquêtes postsecondaires les plus utilisées en Amérique du Nord, il est possible de consulter une myriade de documents s'y rapportant. L'utilisation étendue de la NSSE a également contribué à la création de plusieurs autres outils nationaux, dont la Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE), la Community College Survey of Student Engagement (CCSSE), la Faculty Survey of Student Engagement (FSSE) et la Law School Survey of Student Engagement (LSSSE), qui seront d'ailleurs abordées brièvement dans une autre section du présent rapport.

### **8.1.2. Groupe cible de répondants et établissements postsecondaires participants**

Le groupe de répondants visés par la NSSE est constitué d'étudiants inscrits à un programme de quatre ans dans un collège ou une université du secteur public ou privé. La NSSE est menée auprès des étudiants de première année et des étudiants fréquentant l'établissement depuis au moins deux semestres inscrits à un programme de quatre ans dans un collège ou une université. Un échantillon de cette population est sélectionné aléatoirement en fonction du total des inscriptions au premier cycle, de façon à ce qu'il y ait assez d'étudiants sélectionnés pour permettre les types de désagréations nécessaires à la compréhension des données et améliorer les méthodes utilisées (NSSE, 2008).

Depuis qu'elle a été réalisée pour la première fois en 2000, la NSSE a été menée dans plus de 1 200 collèges et universités des États-Unis et du Canada, dont 774 établissements en 2008. Jusqu'à maintenant, la NSSE a été menée auprès des universités canadiennes suivantes :

- Collège universitaire Malaspina, Nanaimo, C.-B.
- Université Thompson Rivers, Kamloops, C.-B.
- Université de la Colombie-Britannique, Vancouver, C.-B.
- Université de la Colombie-Britannique Okanagan, Kelowna, C.-B.
- Université de Victoria, Victoria, C.-B.
- Université de l'Alberta, Edmonton, Alb.
- Université de Calgary, Calgary, Alb.
- Université de la Saskatchewan, Saskatoon, Sask.
- Université du Manitoba, Winnipeg, Man.
- Université Concordia, Montréal, Qc
- École de technologie supérieure, Montréal, Qc
- Université McGill, Montréal, Qc
- Université de Montréal, Montréal, Qc
- Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Qc
- Université du Québec à Montréal, Montréal, Qc
- Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Qc
- Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Qc
- Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Qc
- Université Laval, Québec, Qc
- Campus de Saint-John's de l'Université Memorial de Terre-Neuve, Saint-John's, T.-N.
- Université de Dalhousie, Halifax, N.-É.
- Université Mount Saint Vincent, Halifax, N.-É.
- Collège d'agriculture de la Nouvelle-Écosse, Truro, N.-É.
- Université Saint Mary's, Halifax, N.-É.
- Université de King's College, Halifax, N.-É.
- Université de l'Île-du-Prince-Édouard, Charlottetown, Î.-P.-É.
- Université Brock, St. Catharines, Ont.
- Université Carleton, Ottawa, Ont.
- Collège universitaire King's à l'Université Western Ontario, London, Ont.
- Université Lakehead, Thunder Bay, Ont.
- Université Laurentienne, Sudbury, Ont.
- Université McMaster, Hamilton, Ont.
- Université Nipissing, North Bay, Ont.
- École d'art et de design de l'Ontario, Toronto, Ont.
- Université Queen's, Kingston, Ont.
- Université Ryerson, Toronto, Ont.
- Université Trent, Peterborough, Ont.
- Université d'Ottawa, Ottawa, Ont.
- Université de Guelph, Guelph, Ont.
- Institut universitaire de technologie de l'Ontario, Oshawa, Ont.
- Université de Toronto, Toronto, Ont.
- Université de Waterloo, Waterloo, Ont.
- Université Western Ontario, London, Ont.
- Université de Windsor, Windsor, Ont.
- Université Wilfrid Laurier, Waterloo, Ont.
- Université York, Toronto, Ont.

Afin de répondre à la demande du gouvernement de l'Ontario qui vise à accroître l'obligation de rendre compte et à mettre l'accent sur la qualité de l'expérience d'apprentissage des étudiants, toutes les universités financées par les fonds publics de l'Ontario participent actuellement à une version canadienne de la NSSE (Jones, 2007). On prévoit utiliser les résultats de la NSSE pour évaluer dans quelle mesure les ressources offertes par le gouvernement sont utilisées aux fins d'amélioration de l'expérience scolaire des étudiants. Les résultats canadiens de la NSSE ont été publiés dans le magazine Maclean's (Magazine Maclean's, 2008).

### 8.1.3. Contenu et longueur

La NSSE demande aux étudiants d'indiquer à quelle fréquence ils participent à des activités qui représentent une bonne pratique scolaire, leurs impressions sur le milieu collégial en fonction de leurs résultats et de leur taux de satisfaction, leur progrès scolaire et leur croissance personnelle ainsi que des renseignements démographiques d'ordre général. D'après le site Web de la NSSE :

La NSSE vise à fournir des renseignements qui montrent jusqu'à quel point les différents collèges sont associés aux caractéristiques et aux engagements reconnus pour être liés à l'excellence des résultats des étudiants de premier cycle. À cette fin, *The College Student Report* contient des questions directement liées aux contributions des établissements quant à la participation étudiante, aux résultats importants des collèges et à la qualité des établissements. *The College Student Report* comprend également des questions sur le comportement actuel des étudiants et sur la mesure dans laquelle ils ont l'impression que l'établissement encourage activement un niveau de participation élevé. En général, ces questions entrent dans trois grandes catégories :

- La catégorie sur les actions et les exigences de l'établissement comprend des éléments précis sur le curriculum (p. ex., combien de travaux de lecture et d'écriture avez-vous remis?) et sur le comportement du corps professoral (p. ex., avez-vous travaillé avec un professeur à une tâche intellectuelle importante comme un projet de recherche?).
- La catégorie sur le comportement étudiant comprend des questions sur les occupations des étudiants à l'intérieur et à l'extérieur des cours (p. ex., avez-vous travaillé avec d'autres étudiants à l'extérieur des heures de cours afin de préparer des travaux?).
- La catégorie sur les réactions de l'étudiant à l'égard du collègue comprend des questions qui visent à obtenir les impressions des étudiants quant à la qualité de leur propre expérience (Comment évalueriez-vous la qualité de votre expérience dans son ensemble?). Cette dernière catégorie comprend également des éléments sur les compétences que les étudiants croient avoir améliorées après avoir

fréquenté le collège (p. ex. Dans quelle mesure vos études dans cet établissement ont-elles contribué [au] développement de l'esprit critique et de la pensée analytique?) (NSSE, 2008).

En consultant les outils disponibles sur le site Web de la NSSE, on remarque qu'il semble y avoir 105 questions dans la version canadienne anglaise de l'enquête en ligne, tandis que la version Web états-unienne comprend 101 questions (NSSE, 2008). En général, les étudiants répondent à l'enquête en moins de 15 minutes. La différence entre les versions canadienne et américaine semble principalement porter sur les données démographiques.

La NSSE a été conçue de façon à permettre aux établissements d'obtenir des renseignements sur mesure et, ainsi, de mieux cerner les secteurs à améliorer. Les collèges et universités peuvent donc utiliser des ensembles de questions particulièrement adaptées à leur type d'établissement ou encore incorporer des questions qu'ils jugent pertinentes pour leur établissement.

Afin de faciliter l'analyse comparative des établissements, cinq critères liés à des pratiques d'enseignement efficaces ont été créés en fonction d'un nombre limité de questions tirées de la NSSE (Kuh et collab., 2001; NSSE, 2008). Voici les cinq critères :

1. Degré d'exigence scolaire
2. Apprentissage actif et coopératif
3. Interactions des étudiants avec les membres du personnel enseignant
4. Expériences d'études enrichissantes
5. Milieu de travail positif sur le campus

Selon Kuh et collab. (2001) :

Les collèges et les universités efficaces sur le plan de l'enseignement obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne pour chacun des cinq critères, et leurs méthodes respectent leur mission ainsi que les aspirations et les objectifs scolaires des étudiants. Les étudiants qui s'investissent raisonnablement dans ces cinq plans en tirent davantage profit que ceux qui s'investissent dans seulement un ou deux de ces plans. Par conséquent, il est plus facile d'interpréter l'ensemble des résultats des étudiants pour les cinq critères, en tenant compte de la mission de l'établissement ainsi que des objectifs d'apprentissage et de croissance personnelle qu'il a établis à l'égard des étudiants de premier cycle (p. 5-6).

Outre ces critères, certains chercheurs ont conçu d'autres moyens d'analyser et d'utiliser les résultats de la NSSE. Par exemple, Pike (2005, 2006a, 2006b) a élaboré de plus petits groupes optionnels formés d'un nombre limité de questions d'enquête qui permettent

d'évaluer certains aspects précis de l'expérience scolaire. Ces petits groupes servent à fournir des renseignements sur certains collèges et sections donnés au moyen de quelques questions très pertinentes qui suggèrent des mesures d'amélioration précises. La Class-Level Survey of Student Engagement (CLASSE), une enquête dérivée de la NSSE et mise au point par Ouimet et Smallwood (2005), a un contenu semblable à la NSSE, mais est réalisée en classe.

#### 8.1.4. Réalisation de l'enquête

La NSSE est actuellement menée par le Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana en collaboration avec le Centre de recherche sur les sondages de l'Université de l'Indiana. Cette enquête est réalisée au cours de chaque semestre printanier (de février à mai) auprès d'échantillons aléatoires d'étudiants de la première année et du niveau supérieur des collèges et universités qui décernent des baccalauréats.

L'enquête peut être réalisée en ligne et sur papier. Les établissements doivent choisir entre la version en ligne, la version papier ou la version « Web + », c'est-à-dire qu'ils envoient d'abord la version en ligne, puis remettent la version papier aux non-répondants. La NSSE recommande d'utiliser la version en ligne, puisque cette technique permet à l'établissement de recevoir un plus grand nombre de réponses pour le même coût, ce qui mène à des prévisions démographiques plus précises (NSSE, 2008).

En prenant part à la NSSE, les établissements participants ont les responsabilités suivantes :

- Fournir un fichier de données sur la population étudiante contenant les coordonnées de tous les étudiants de première année et du niveau supérieur (courriel et/ou adresse postale, selon la version utilisée pour l'enquête).
- Travailler avec le personnel responsable de la NSSE afin de personnaliser les invitations.
- Former un partenariat avec le personnel responsable de la NSSE afin d'assurer la conformité de l'enquête avec les lignes directrices fédérales sur les recherches avec des sujets humains.

Les responsabilités du personnel responsable de la NSSE sont les suivantes :

- Sélectionner des échantillons aléatoires à partir des fichiers de la population étudiante (la moitié étant des étudiants de première année et l'autre du niveau supérieur).
- Envoyer des invitations à tous les étudiants sélectionnés pour prendre part à l'enquête.
- Effectuer un suivi auprès des non-répondants.



- Superviser la collecte de données et fournir du soutien technique.
- Préparer les rapports de résultats de chaque établissement.

### 8.1.5. Psychométrie

La plupart des éléments de la NSSE ont été utilisés dans d'autres programmes reconnus de recherche de longue durée, comme le CIRP de la UCLA et le CSEQ de l'Université de l'Indiana. Des rapports détaillés ont été publiés sur les propriétés psychométriques de la NSSE par Kuh (2001) et Kuh et collab. (2001). En général, les résultats publiés corroborent la fiabilité et la validité de l'enquête. Par exemple, on a réalisé des tests sur la validité et, dans l'ensemble, les réponses habituellement données par les étudiants de première année et du niveau supérieur concordent avec les réponses attendues. De plus, les réponses aux différents groupes de questions tendent à établir une distinction entre les étudiants au sein des principaux domaines et établissements, ainsi qu'entre ceux-ci. La fiabilité du test-retest des questions est de 0,83, ce qui indique que les réponses des étudiants sont plutôt stables (Kuh, 2001). Le site Web de la NSSE indique, quant à lui, que la corrélation test-retest des critères se situe entre 0,69 et 0,78 (NSSE, 2008). Les autres conclusions de l'analyse de stabilité suggèrent que les données de la NSSE à l'échelle des établissements sont relativement stables d'une année à l'autre (NSSE, 2008).

Kuh (2001) et Kuh et collab. (2001) abordent également la question de la validité des autoévaluations et indiquent que la NSSE a été conçue pour satisfaire aux conditions selon lesquelles les autoévaluations sont censées être valides. De plus, des améliorations ont rapidement été apportées à la NSSE durant son processus d'élaboration, en fonction d'autres tests qualitatifs, ce qui a contribué à sa validité (Ouimet et collab., 2004; Ouimet et collab., 2001).

Toute recherche par sondage soulève des préoccupations quant à la mesure dans laquelle les réponses des non-répondants diffèrent de celles des répondants. L'interprétation des résultats de la NSSE soulève également des préoccupations puisque le taux de réponses à l'enquête en 2007 était de 36 % à l'échelle nationale, et que l'absence de participation de certaines personnes entraîne des erreurs systématiques dans les données de l'enquête. Bien qu'il ait été établi qu'il y a peu de différences considérables entre les étudiants ayant répondu à la NSSE et ceux n'y ayant pas répondu en ce qui a trait à leur participation à des pratiques scolaires efficaces (Kuh, 2001), d'autres recherches suggèrent que l'on pourrait remettre en question la représentation des répondants et que les évaluations de la participation étudiante peuvent être influencées par des modèles différentiels de réponse à l'enquête (Clarkberg, Robertson et Einarson, 2008b; E. D. McInnis, 2006; Porter et Umbach, 2006; Porter et Whitcomb, 2005). En outre, Pike (2008) conclut que les effets des erreurs systématiques entraînées par l'absence de réponses sont complexes et que les ajustements par pondération peuvent ne pas corriger de façon adéquate les modèles de réponse différentiels connus.

En ce qui concerne les modalités de réponses à la NSSE, on constate que les réponses des étudiants sont légèrement plus favorables dans la version en ligne que dans la



version papier, une tendance constante (Carini, Hayek, Kuh, Kennedy et Ouimet, 2003; NSSE, 2008).

#### 8.1.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants

Dans un article d'envergure, Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup et Gonyea (2007) examinent une quantité d'études cherchant à déterminer les relations entre la participation étudiante telle qu'évaluée par la NSSE et certaines mesures d'évaluation de la réussite collégiale des étudiants de races et d'origines ethniques différentes inscrits à un programme de quatre ans dans différents types de collèges et d'université. D'après une série d'études (dont certaines sont également mentionnées dans d'autres articles), les auteurs ont tiré quatre principales conclusions liées à la diversité :

1. La participation a des effets positifs et modestes sur les résultats scolaires et la persévérance des étudiants de milieux ethniques différents, même après avoir examiné les principales variables précollégiales.
2. La participation a des effets positifs sur les résultats scolaires des étudiants de première année insatisfaits des services reçus et sur leur désir de poursuivre leurs études collégiales dans le même établissement.
3. La NSSE est bien reçue par tous les étudiants des différents établissements, peu importe la couleur de leur peau.
4. Il est nécessaire de tenir compte du contexte au moment d'interpréter certaines réponses d'étudiants qui fréquentent des établissements desservant des populations minoritaires.

Laird, Bridges, Morelon-Quainoo, Williams et Holmes (2007) ont également utilisé les données de la NSSE pour comparer les niveaux de participation des différents groupes ethniques et raciaux. Zhao, Kuh et Carini (2005) ont réalisé une étude sur la participation, telle qu'évaluée par la NSSE, auprès des étudiants provenant de l'étranger et des États-Unis.

Plusieurs études abordent les conclusions de la NSSE qui s'appliquent à une discussion d'ordre plus général sur la diversité. Par exemple, Kuh (2003) explique que la NSSE comprend quatre questions qui portent précisément sur l'exposition des étudiants à la diversité et sur leurs expériences à l'égard de celle-ci. Il avance même que les étudiants qui indiquent avoir côtoyé davantage de personnes d'une autre race ou d'une autre origine ethnique ont tendance à s'investir plus dans d'autres pratiques scolaires efficaces et à afficher de meilleurs résultats sur le plan des apprentissages et de la croissance personnelle. Umbach et Kuh (2003) ont également publié des résultats qui corroborent généralement d'autres recherches indiquant des relations positives entre la diversité et les résultats souhaités par le collège, comme le fait que les étudiants qui participent plus souvent à des activités liées à la diversité participeraient davantage à des activités liées à

l'investissement, afficheraient un degré de satisfaction plus élevé et réaliseraient davantage de gains.

En ce qui concerne l'application de l'enquête à l'extérieur des États-Unis, toutes les universités financées par les fonds publics de l'Ontario participent actuellement à la NSSE. Ces universités déclarent qu'elles utilisent leurs résultats de la NSSE pour déterminer leurs forces et les points à améliorer (Jones, 2007). Cependant, certains sont préoccupés par le manque de données longitudinales et l'utilisation au Canada d'un outil états-unien qui n'a pas été suffisamment modifié (Jones, 2007). Ailleurs dans le monde, la NSSE a servi de base à la Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE), qui sera abordée dans une section ultérieure.

#### **8.1.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Dans le cadre de la participation à la NSSE, les établissements reçoivent des analyses détaillées et des outils d'information, y compris des rapports d'établissement personnalisés, des rapports sur les critères, un fichier de données de l'établissement et une trousse d'accréditation, entre autres options (NSSE, 2008). Chaque année, l'organisme responsable de la NSSE publie un rapport annuel détaillé qui comprend des renseignements généraux et une sélection des résultats nationaux (NSSE, 2007).

D'après le site Web de la NSSE, les résultats de cette enquête devraient aider les établissements à cerner les points à améliorer quant à l'expérience des étudiants de premier cycle. Les écoles utilisent les résultats de la NSSE de nombreuses façons, y compris à titre informatif dans les cas suivants :

- Initiatives d'évaluation et d'amélioration
- Évaluation comparative
- Obligation de rendre compte
- Recherche universitaire
- Accréditation et autoanalyses
- Efforts liés à la rétention
- Réforme pédagogique
- Niveau de difficulté scolaire
- Améliorations de l'apprentissage actif et coopératif
- Améliorations des interactions entre les étudiants et le corps professoral
- Améliorations des expériences d'enrichissement scolaires

- Améliorations du milieu de travail positif sur le campus
- Approche des anciens étudiants
- Rédaction des demandes de subventions
- Recrutement
- Perfectionnement du corps professoral et des autres membres du personnel
- Satisfaction des étudiants
- Indicateurs de rendement (NSSE, 2008).

De plus, quantité d'articles publiés indiquent comment les résultats de la NSSE peuvent être utilisés de façon efficace par les établissements participants (Ahren, Ryan et Massa-McKinley, 2008; El-Khawas, 2003; Hayek et Kuh, 2004; Kuh, 2005, 2007a; Umbach et Wawrzynski, 2005). Par exemple, Ahren et collab. (2008) se sont entretenus avec des représentants du milieu de l'éducation de plusieurs établissements, qui avaient la responsabilité de mener la NSSE, et ont relevé les cinq thèmes suivants au chapitre de la compréhension et de l'utilisation efficace des résultats de la NSSE :

1. Assurer la collaboration du corps professoral, des représentants du milieu de l'éducation responsables des affaires étudiantes et des chercheurs universitaires pour que les conclusions soient communiquées efficacement.
2. Trianguler les résultats pour confirmer que les conclusions des nombreuses enquêtes et méthodes d'évaluation sont constantes et pour fournir un contexte plus large aux fins d'interprétation des résultats.
3. En apprendre davantage sur les étudiants d'après leurs réponses aux questions de l'enquête; par exemple, vérifier les résultats de sous-groupes de répondants en particulier pour mieux connaître certaines sous-populations.
4. Cerner les forces et les faiblesses, établir des objectifs et évaluer régulièrement le progrès réalisé à l'égard des objectifs.
5. Utiliser les données pour évaluer et améliorer l'expérience des étudiants durant la première année sur le plan des résultats, de l'esprit critique, du développement social et de la persévérance.

D'après une recherche sur la participation étudiante, Kuh (2007) propose aux établissements six étapes concrètes afin de favoriser la participation des étudiants qui ont du mal à persévérer et à réussir au collège :

1. Enseigner aussitôt que possible aux étudiants de la première année comment utiliser les ressources du collège de façon efficace.

2. Faire de la classe un lieu communautaire.
3. Développer des réseaux et des systèmes d'avertissement anticipé afin de soutenir les étudiants lorsque ceux-ci ont besoin d'aide.
4. Inciter les étudiants à s'intéresser et à participer à certaines activités ou à adopter certains modèles positifs.
5. Élargir la disponibilité des programmes et des pratiques efficaces.
6. Éliminer les obstacles à la participation et à la réussite des élèves.

Kuh préconise ces stratégies en tant que moyens d'augmenter les chances que les étudiants se préparent à leur entrée dans l'établissement, participent aux activités et réussissent leurs études. En outre, dans un ouvrage intitulé *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*, Kuh et collab. (2005) décrivent les résultats d'études de cas de 20 collèges et universités de haut rendement, grands et petits, en milieu urbain, et à vocation spéciale qui ont déclaré des taux d'obtention de diplôme et des résultats supérieurs aux prévisions pour les cinq groupes de questions de la NSSE concernant les pratiques d'enseignement efficaces. Cette méthode des « pratiques exemplaires », nommée Documenting Effective Educational Practice ou projet DEEP, a été le résultat d'une collaboration entre l'organisme responsable de la NSSE et l'Association américaine pour l'éducation supérieure (AAHE).

#### 8.1.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants

En général, on rapporte que des résultats positifs variés sont associés à des taux de participation étudiante plus élevés au niveau postsecondaire (Astin, 1993; Pace, 1984; Pascarella et Terenzini, 2005; Tinto, 1987), et on a tenté d'établir un lien entre les résultats de la NSSE et ces résultats souhaitables (Carini, Kuh et Klein, 2006; Gordon et collab., 2008; Kuh, Cruce et collab., 2007; Kuh et collab., 2006; Kuh, Kinzie et collab., 2007; Kuh et collab., 2005). Cependant, certaines recherches ne sont pas parvenues à démontrer de tels liens entre les résultats de la NSSE et les résultats positifs des étudiants, et d'autres recherches concluent que les effets sont quelque peu modestes. Par exemple, Kuh, Cruce et collab. (2007) ont examiné de multiples sources de données, y compris les réponses des étudiants à la NSSE, les archives du campus des établissements, notamment l'aide scolaire et financière offerte aux étudiants, ainsi que des renseignements sur les antécédents des étudiants et leur expérience précollégiale, dont leurs résultats scolaires. En général, les résultats indiquent que la participation étudiante a seulement un effet positif modeste sur les résultats des étudiants durant la première et la dernière année, ainsi que sur la poursuite d'une deuxième année d'études dans le même établissement, même après avoir tenu compte de caractéristiques précollégiales données et d'autres variables. Les effets de la participation sont généralement tout aussi favorables pour les étudiants d'un milieu ethnique différent.

Dans une autre recherche semblable, Carini et collab. (2006) ont tenté d'établir un lien entre les résultats de la NSSE et les indicateurs de rendement des étudiants, comme les

résultats au test d'aptitude aux études, la moyenne pondérée cumulative (MPC) et une série de tests d'efficacité et de rendement élaborés récemment. En général, bien que de nombreuses relations entre les mesures d'évaluation de la participation et les indicateurs de rendement aient été significatives sur le plan statistique, leurs effets étaient d'une faible magnitude. Par conséquent, les auteurs concluent que, même si leur recherche établit effectivement une relation positive entre la participation étudiante et des résultats souhaitables chez les étudiants, comme l'esprit critique et les résultats scolaires, cette relation est moins tangible que prévu. Lorsque Gordon et collab. (2008) ont tenté d'établir un lien entre les résultats de la NSSE et les résultats des étudiants, y compris les MPC, la persévérance scolaire, l'accès à l'emploi et les plans de formation après le baccalauréat, leur recherche n'a révélé qu'une très faible valeur prédictive. Plus précisément, les repères de la NSSE ainsi que les groupes de questions de Pike contribuaient très peu à expliquer les résultats des étudiants, bien que certains éléments individuels de la NSSE se soient avérés de meilleures variables explicatives. Étant donné que ces résultats se limitent aux données d'un seul établissement, d'autres recherches seront nécessaires. Cependant, les auteurs concluent que l'utilisation des repères de la NSSE comme indicateurs de l'efficacité de l'établissement peut être limitée et que les repères de la NSSE pourraient servir davantage à décrire l'établissement plutôt que les compétences (Gordon et collab., 2008).

Carini et collab. (2006) ont également conclu qu'en établissant une distinction entre les étudiants ayant obtenu les résultats les plus élevés et ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles au test d'aptitude aux études, les relations entre la participation et les mesures du rendement deviennent plus tangibles chez les étudiants ayant un faible niveau de capacité plutôt que chez les étudiants plus doués. Ces auteurs concluent que ce sont les étudiants moins doués qui peuvent le plus tirer profit de la participation, particulièrement sur le plan de la qualité des relations, du milieu de travail positif sur le campus, de l'intégration de la diversité dans les travaux, de l'interaction entre l'étudiant et le corps professoral concernant les travaux, de la lecture et de l'écriture. Par conséquent, la relation entre la participation et les résultats scolaires positifs peut être plus complexe, de sorte qu'il est possible que d'autres recherches soient nécessaires pour clarifier nos connaissances actuelles et les approfondir.

## **8.2. Autres enquêtes sur la participation étudiante liées à la NSSE (HSSSE, BCSSE, LSSSE et FSSE)**

Étant donné le succès de la NSSE, on a récemment élaboré les quatre enquêtes suivantes afin de comprendre la participation étudiante du point de vue des élèves du secondaire, des étudiants en première année de collège, des étudiants en droit et du corps professoral. Veuillez noter que vous trouverez dans une section ultérieure une description de l'application du modèle de la NSSE aux collèges communautaires offrant la possibilité d'obtenir un diplôme en deux ans.

La High School Survey of Student Engagement (HSSSE), commencée en 2004, est une enquête annuelle conçue pour évaluer la mesure dans laquelle les élèves du secondaire participent aux pratiques scolaires associées aux niveaux élevés d'apprentissage et de développement (HSSSE; Kuh, 2007b). Cette enquête recueille des données sur les

caractéristiques des élèves, le temps qu'ils accordent aux différentes activités, les relations entre les élèves et les enseignants, les études, les expériences de la diversité, les impressions sur l'environnement scolaire, l'autonomisation des élèves et les attitudes (HSSSE, 2005a). Les résultats de la HSSSE peuvent aider les écoles secondaires à établir leurs priorités en cernant les aspects à améliorer (HSSSE, 2005a; Yazzie-Mintz, 2007). Ils permettent également d'établir à quel point les élèves du secondaire sont préparés à faire la transition au niveau postsecondaire (Kuh, 2007b; McCarthy et Kuh, 2006).

La Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE), qui a été mise à l'essai en 2004, recueille des données auprès des collégiens entrants quant à leurs expériences scolaires et parallèles au programme lorsqu'ils étaient au secondaire, ainsi que sur les gains qu'ils espèrent réaliser en participant à des activités utiles sur le plan scolaire durant leur première année de collège (BCSSE; Pike, 2004). La BCSSE est remise aux étudiants en même temps que la NSSE à la fin de leur première année de collège, ce qui améliore la compréhension de la participation des étudiants de première année (BCSSE). Quarante-quatre établissements ont participé à la BCSSE en 2008 (BCSSE), dont quatre universités canadiennes (l'Université Carleton, l'Université de Calgary, l'Université York et l'Université de Toronto) (BCSSE, 2007; Université de Toronto, 2007b).

Également fondée sur la NSSE, la Law School Survey of Student Engagement (LSSSE) a été mise à l'essai en 2003 et vise à fournir des renseignements fiables et crédibles sur la qualité de l'expérience des étudiants en droit, renseignements qui peuvent aider à améliorer l'éducation, à augmenter les taux de réussite, à renseigner sur les efforts d'accréditation et à faciliter les efforts consacrés à l'analyse comparative (LSSSE, 2004, 2007). La LSSSE met l'accent sur les activités en matière d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent tous les types d'étudiants de tous les types d'écoles de droit (LSSSE, 2004; O'Day et Kuh, 2006). De plus, grâce à cette enquête, on peut comparer les écoles de droit en se fondant sur la qualité de l'expérience scolaire, et détourner l'attention portée au classement des écoles qui, dit-on, a très peu à voir avec la qualité de l'éducation actuelle (Kopolovic, 2007; LSSSE, 2008c; O'Day et Kuh, 2006). De 2004 à 2008, un total de 148 établissements ont participé à la LSSSE, dont 15 écoles de droit canadiennes (LSSSE, 2008b).

La Faculty Survey of Student Engagement (FSSE), également réalisée pour la première fois en 2003, est conçue pour évaluer les attentes et les observations du corps professoral à l'égard de la participation des étudiants aux pratiques d'enseignement que l'on sait être liées à l'apprentissage et au développement. La FSSE est menée conjointement avec la NSSE. Lorsque les résultats des deux enquêtes sont jumelés, ils permettent de comprendre la participation étudiante du point de vue des étudiants et du corps professoral (FSSE). Les catégories de la FSSE sont semblables aux repères de la NSSE : expériences scolaires et intellectuelles, évaluations du rendement des étudiants, activités mentales, croissance personnelle et progrès scolaires, expériences scolaires enrichissantes, qualité des relations entre étudiants et milieu d'apprentissage (Caulfield, 2005). En 2008, 160 établissements ont participé à la FSSE (FSSE, 2008a). Au Canada, l'Université d'Ottawa a participé à la FSSE en 2006 (Université d'Ottawa, 2006). Les établissements choisissent si certaines des questions de l'enquête sont axées sur les



cours ou sur les impressions des membres du corps professoral à l'égard de l'étudiant typique à qui ils enseignent. Cette dernière option comporte d'ailleurs plus d'éléments comparables à ceux de la NSSE.

Les projets de la BCSSE, de la LSSSE et de la FSSE sont coordonnés par le Centre de recherche postsecondaire de l'Université de l'Indiana, tandis que la HSSSE est coordonnée par l'École des sciences de l'éducation de l'Université de l'Indiana à Bloomington. Le tableau 8-1 ci-dessous indique les répondants cibles de ces enquêtes et la version utilisée.

<b>Tableau 8-1 Examen des outils d'enquête</b>		
<b>Enquête</b>	<b>Répondants cibles</b>	<b>Version de l'enquête</b>
HSSSE	Les élèves du secondaire	Papier
BCSSE	Les étudiants de la première année avant le début des classes du semestre d'automne	Papier, en ligne ou les deux
LSSSE	Tous les étudiants en droit qui ont fréquenté l'école de droit pendant au moins un semestre	En ligne
FSSE	Le personnel enseignant des établissements conférant des grades universitaires qui s'occupe de réaliser la NSSE ou qui a participé à la NSSE l'année précédente	En ligne

Puisque ces enquêtes sont fondées sur la NSSE, on peut tenir pour acquis qu'elles ont en commun un niveau de fiabilité et de validité semblable et qu'elles suscitent les mêmes préoccupations en général. Par exemple, les enquêtes sont fondées sur la prémisse que les autoévaluations des étudiants sont valides (LSSSE, 2008a). Ces enquêtes sont aussi relativement nouvelles; par conséquent, il manque de renseignements et de recherches en ce qui concerne la psychométrie relative à la HSSSE, à la BCSSE, à la LSSSE et à la FSSE. Cela dit, les réponses aux questions de la LSSSE sont réparties à peu près normalement, et les modèles de réponses des étudiants varient au sein d'un même établissement et entre les établissements, ce qui prouve la validité de l'enquête (LSSSE, 2008a). De plus, les questions de l'enquête semblent susciter les réponses prévues, et établissent des distinctions prévisibles entre les étudiants, signe que l'enquête est fiable (LSSSE, 2008a).

La FSSE comprend des éléments particuliers liés à la diversité des étudiants. On demande notamment aux membres du corps professoral de tenir compte de la diversité dans tous les aspects de leurs cours, puis on s'enquiert auprès d'eux s'ils ont l'impression qu'on aborde les questions liées à la diversité dans le cadre de leurs cours (FSSE). Les résultats tirés des données démographiques de ces enquêtes peuvent également mettre à jour d'importants problèmes liés aux différences de sexe (Laird, 2007) et à la diversité

ethnique. Par exemple, une école secondaire a apporté plusieurs changements visant à favoriser la participation des élèves de la minorité qui, lors de la HSSSE, ont avoué se sentir à l'écart de leur communauté scolaire (HSSSE, 2005b). Parallèlement, les données de la LSSSE permettent de mieux comprendre si la race ou l'origine ethnique joue un rôle important dans la participation étudiante (LSSSE, 2007).

La BCSSE et la FSSE ont été toutes deux conçues pour être jumelées à la NSSE. Les établissements qui participent à la NSSE ainsi qu'à la BCSSE ou à la FSSE peuvent recevoir des rapports spéciaux combinés (rapport BCSSE/NSSE ou rapport FSSE/NSSE) qui offrent une perspective plus détaillée et plus approfondie sur la participation étudiante (FSSE, 2008b; Université de Toronto, 2007a). Les écoles secondaires peuvent comparer leurs résultats de la HSSSE à ceux de toutes les écoles participantes (HSSSE, 2005c), et les écoles de droit peuvent comparer leurs résultats afin de trouver des écoles analogues (LSSSE, 2007, 2008c; Université de Windsor, 2006). De plus, des analyses spéciales des quatre enquêtes peuvent servir à effectuer des comparaisons plus détaillées entre des groupes d'étudiants en particulier (ou des membres du corps professoral), étant donné que l'anonymat des répondants n'est pas compromis. Le tableau 8-2 présente l'utilisation de ces enquêtes à l'échelle des établissements.



**Tableau 8-2**  
**Utilisation des enquêtes HSSSE, BCSSE, LSSSE et FSSE à l'échelle des établissements**

<b>HSSSE</b>
Comparaison des étudiants des diverses écoles aux autres répondants de la HSSSE
Mise en relief des caractéristiques de la participation étudiante qui ont une incidence sur les résultats
Complément aux tests de rendement
Discussions sur l'enseignement et l'apprentissage
Orientation des activités des étudiants en matière d'amélioration
<b>BCSSE</b>
Contribution à la conception des programmes d'accueil, des services aux élèves et des efforts consacrés aux programmes
Conception d'initiatives qui harmonisent l'expérience des étudiants pendant leur première année avec les pratiques d'enseignement efficaces
Recrutement et rétention des élèves
Consultation scolaire, perfectionnement du corps professoral et accréditation
Évaluation, améliorations et réforme du curriculum
Comparaison des résultats avec ceux de la NSSE
<b>LSSSE</b>
Évaluation du rendement des établissements et orientation des efforts consacrés aux améliorations
Recrutement des élèves et passage d'une année à l'autre
Autoanalyse, accréditation et réforme du curriculum
Communication avec les anciens élèves et rédaction des demandes de subventions
Analyse comparative avec les résultats des autres écoles de droit
Affichage public des résultats afin d'augmenter la compréhension du public à l'égard de la qualité des écoles de droit en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage
<b>FSSE</b>
Orientation des programmes de perfectionnement, des ateliers et des journées de réflexion du corps professoral
Bourse d'études pour l'enseignement et l'apprentissage
Recherche au sein de l'établissement, évaluation et amélioration de l'établissement
Réforme du curriculum, accréditation et autoanalyse
Enrichissement de l'expérience collégiale des étudiants
Comparaison des résultats avec ceux de la NSSE

### 8.3. Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)

#### 8.3.1. Historique et objectif

La Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) a été instaurée en 2001 dans le cadre du Programme de leadership des collèges communautaires de l'Université du Texas à Austin. La CCSSE fonctionne en partenariat avec la NSSE (instaurée en 1998), qui est réalisée auprès des étudiants de première année et du niveau supérieur inscrits à un programme de quatre ans. La CCSSE a été créée pour répondre aux besoins d'une enquête sur la participation étudiante conçue précisément à l'intention des collèges communautaires et techniques afin d'évaluer la qualité de l'enseignement dans les collèges communautaires (McClenney, 2006). D'après le site Web principal de la CCSSE, cette enquête vise à trouver des moyens de renforcer l'apprentissage et la persévérance des étudiants (CCSSE, 2008b).

L'administration centrale de la CCSSE est située au Programme de leadership des collèges communautaires de l'Université du Texas à Austin. Le Conseil consultatif national est présidé par M. Peter Ewell, vice-président au Centre national des systèmes de gestion d'éducation supérieure, et est formé de représentants des principales organisations partenaires, de cinq présidents de collèges communautaires et de deux directeurs d'état de collèges communautaires (CCSSE, 2008b).

Les collèges communautaires se distinguent par les efforts qu'ils consacrent à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'à ceux déployés pour mettre les étudiants au premier plan. Bien que les collèges communautaires soient souvent les premiers à intégrer de nouvelles stratégies dans le curriculum, des stratégies d'enseignement et des services de soutien aux étudiants, ils n'ont pas suffisamment accès aux outils qui les aideraient à évaluer leurs initiatives et le progrès réalisé dans l'atteinte de leurs principaux objectifs, particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de leurs différentes populations étudiantes (CCSSE, 2008b). La CCSSE sert à recueillir de nouveaux renseignements sur le rendement et la qualité des collèges communautaires. Ces renseignements permettront d'améliorer l'apprentissage et la rétention des étudiants et serviront aux décideurs et au public, qui auront ainsi plus de paramètres pour définir la qualité de l'enseignement au premier cycle. Les résultats de la CCSSE aident les collèges à mettre l'accent sur l'apprentissage et la rétention des étudiants ainsi qu'à cerner les secteurs où les collèges communautaires peuvent améliorer les programmes et les services offerts aux étudiants (CCSSE, 2008b).

Le contexte théorique de la CCSSE est fondé sur la combinaison des travaux de Pace sur les efforts des étudiants et sur l'évaluation de la qualité de l'expérience des étudiants (Pace, 1984), la théorie de Astin sur la participation étudiante (Astin, 1993), les principes de la bonne pratique dans l'enseignement au premier cycle (Chickering et Gamson, 1987) et d'autres développements liés aux concepts de la participation étudiante (Kuh, 2001; Kuh et collab., 1997; McClenney, 2007).

Les critères nationaux des pratiques d'enseignement efficaces de la CCSSE mettent l'accent sur les pratiques des établissements et le comportement des étudiants qui favorisent la participation étudiante et qui sont reconnus pour être positivement liés à l'apprentissage et à la persévérance des étudiants. Voici les critères nationaux des pratiques d'enseignement efficaces de la CCSSE dans les collèges communautaires :

1. Apprentissage actif et coopératif
2. Efforts des étudiants
3. Difficultés scolaires
4. Interactions entre les étudiants et le corps professoral
5. Services de soutien aux apprenants (CCSSE, 2008b; McClenney, 2006).

Ces cinq critères sont répartis dans 38 questions de l'enquête liés à la participation, qui tiennent compte de plusieurs des plus importants aspects de l'expérience des étudiants (CCSSE, 2007). Les critères évaluent le comportement des étudiants qui contribue à la participation étudiante, à l'efficacité de l'enseignement, à l'apprentissage et à la persévérance scolaire (CCSSE, 2007; McClenney, 2006). Les résultats des critères sont normalisés afin de permettre aux différents collèges de comparer facilement leur propre rendement d'un critère à l'autre et avec celui de groupes de collèges semblables (CCSSE, 2007; McClenney, 2006).

Puisque la CCSSE et la NSSE fonctionnent en partenariat, il est important d'établir les similarités et les différences entre ces deux enquêtes. Les points suivants proviennent du site Web principal de la CCSSE (CCSSE, 2008b).

#### **Similarités entre la CCSSE et la NSSE**

- La CCSSE et la NSSE sont toutes deux fondées sur une pratique efficace en matière d'étude de l'enseignement au premier cycle et mettent l'accent sur les pratiques d'enseignement et les comportements étudiants reconnus être liés aux résultats que souhaitent obtenir les collèges.
- La CCSSE et la NSSE visent à améliorer les établissements et à influencer la définition de la « qualité » de l'enseignement postsecondaire ainsi que la compréhension du public à cet égard.
- Ces deux enquêtes se fondent sur les rapports des étudiants en ce qui concerne leur expérience au premier cycle.
- Le contenu des deux enquêtes se chevauche de façon intentionnelle et considérable. Les éléments communs fournissent des données utiles à des fins de recherches qui seront menées conjointement par la CCSSE et la NSSE.

- Les critères nationaux de participation étudiante ont été élaborés pour la NSSE, mais les données de 2003 et des années subséquentes étant accessibles au public, elles pourront être utilisées pour la CCSSE.
- Les deux initiatives ont des bailleurs de fonds (les Pew Charitable Trusts et la Lumina Foundation for Education) ainsi que des commandites partagées (le Pew Forum on Undergraduate Learning et la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). Les responsables de la CCSSE et de la NSSE participent au conseil consultatif de l'un et de l'autre. Ils se sont engagés à s'entraider au chapitre des préoccupations communes et lorsque des établissements qui offrent des programmes de deux ans et de quatre ans font partie du même système.

### **Différences entre la CCSSE et la NSSE**

- Les établissements desservis par la CCSSE et la NSSE ont une mission, des populations étudiantes et des ressources très différentes.
- L'élaboration de la CCSSE a nécessité la suppression de questions inappropriées (par exemple, celles qui tiennent pour acquis que l'étudiant habite sur le campus) et l'ajout de nouvelles questions qui mettent l'accent sur l'enseignement technique, les services de soutien à l'éducation et aux étudiants ainsi que sur la rétention des étudiants.
- Les procédures d'échantillonnage et de réalisation des deux enquêtes comportent d'importantes différences.
- Les critères nationaux issus de ces enquêtes devraient comporter des différences sur le fond. Tandis que les étudiants sont sélectionnés de façon aléatoire pour la NSSE, on sélectionne plutôt un échantillon aléatoire stratifié de cours donnant droit à un crédit dans les collèges participants à la CCSSE, et l'enquête est réalisée durant les cours.
- Les établissements participant à la CCSSE doivent présenter un rapport au public, mesure qui n'est pas obligatoire pour les établissements participant à la NSSE.

#### **8.3.2. Groupe cible de répondants et établissements participants**

La CCSSE vise particulièrement les étudiants inscrits à un programme de deux ans dans un collège communautaire. La cohorte de 2007 comprenait plus de 310 000 étudiants de collèges communautaires relevant de 525 établissements provenant de 48 états et des Îles Marshall. Au Canada, le Collège Douglas à Coquitlam, en Colombie-Britannique, et le Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse y ont participé (CCSSE, 2008a). Dix-huit états se sont engagés à utiliser la CCSSE et, en 2007, les collèges membres de la CCSSE représentaient près de 50 % des collèges communautaires des É.-U. (McClenney, 2007).

### 8.3.3. Contenu et longueur

La CCSSE (également appelée *The Community College Student Report*) interroge les étudiants sur leur expérience collégiale, notamment sur les points suivants :

- Leur organisation du temps.
- Les compétences qu'ils pensent avoir acquises grâce à leurs cours.
- La façon dont ils évaluent leurs relations et leurs interactions avec le corps professoral, les orienteurs et leurs camarades.
- Les types de travaux qui leur sont demandés.
- La façon dont le collège appuie leurs apprentissages (CCSSE, 2008b).

Les questions de l'enquête portent sur les pratiques de l'établissement et le comportement des étudiants qui sont grandement liés à l'apprentissage et à la rétention des étudiants. L'enquête compte environ 110 questions individuelles et dure de 35 à 45 minutes (CCSSE, 2008b).

### 8.3.4. Réalisation de l'enquête

La CCSSE est menée directement auprès des étudiants des collèges communautaires inscrits à un cours donnant droit à un crédit et sélectionnés de façon aléatoire durant le semestre printanier (mars et avril) (CCSSE, 2008b). L'enquête, présentée sur papier, doit être remplie à l'aide d'un crayon. Le nombre de sections de cours nécessaires à l'enquête est déterminé par la taille totale de l'échantillon requis afin de réduire l'erreur d'échantillonnage et d'assurer la validité des résultats. La taille des échantillons varie de 600 à 1 200 étudiants environ, en fonction de la taille de l'établissement. En ce qui concerne les collèges de moins de 1 500 étudiants, la taille des échantillons recherchée est d'environ 20 % du total d'inscriptions à un cours donnant droit à un crédit. Un collège peut également décider d'augmenter la taille de son échantillon pour soutenir l'analyse de certains secteurs du collège ou de questions d'intérêt local (CCSSE, 2008b).

### 8.3.5. Psychométrie

En 2006, la CCSSE a terminé une importante étude de recherche de validation qui a permis d'analyser la relation entre les résultats des étudiants et la participation étudiante à partir de trois ensembles de données différents (McClenney et Marti, 2006). Cette recherche a permis de conclure que la CCSSE est un outil valide aux fins d'évaluation des processus utilisés par les établissements et du comportement des étudiants ayant une incidence sur leurs résultats, puisque les trois études étaient grandement cohérentes à ce propos (McClenney et Marti, 2006). Les auteurs ont confirmé que la participation étudiante était liée à des résultats scolaires positifs dans le contexte d'un collège communautaire, conclusion corroborée par les trois ensembles de données (McClenney et Marti, 2006). L'analyse factorielle confirmatoire a prouvé que la modélisation des

données de la CCSSE peut reproduire de très près les résultats empiriques et que l'outil d'enquête est stable d'une année à l'autre (McClenney & Marti, 2006). Dans une autre étude, l'analyse factorielle, la réalisation de l'enquête à répétition et la diminution des moyennes pondérées cumulatives (MPC) pour chacun des construits latents des modèles ont été utilisés pour tester respectivement la constance, la fiabilité et la validité de l'évaluation (Marti, 2006). Les résultats de cette étude ont indiqué que la CCSSE permet d'obtenir une évaluation fiable et valide de la participation étudiante dans le secteur des collèges communautaires offrant des programmes de deux ans (Marti, 2006).

En ce qui concerne les critères de la CCSSE, on a cerné plusieurs restrictions quant à l'utilisation de l'analyse factorielle. Afin de lever ces restrictions, le conseil consultatif technique de la CCSSE a établi les critères finaux en tenant compte de l'analyse factorielle, des résultats sur la fiabilité et du jugement des experts (McClenney, 2006; McClenney et Marti, 2006). On a établi que les échelles de critères avaient des mesures d'efficacité raisonnables malgré les restrictions liées à l'utilisation de l'alpha de Cronbach comme outil d'évaluation de la fiabilité des critères (McClenney et Marti, 2006). Une étude a permis d'établir que le critère des services de soutien aux apprenants était constamment lié à la persévérance chez les étudiants (McClenney et Marti, 2006). Dans une autre étude, les résultats des modèles de test ont prouvé qu'il y avait une relation positive entre les MPC et quatre des cinq critères : apprentissage actif et coopératif, efforts des étudiants, difficultés scolaires et interactions entre les étudiants et le corps professoral; cependant, on n'a établi aucune relation positive entre le critère des services de soutien aux apprenants et les MPC (Marti, 2004). Les critères liés à la participation ont également prouvé qu'ils étaient liés de façon prévisible aux facteurs de gain sur le plan des résultats scolaires, de la croissance personnelle et des éléments liés à la carrière (McClenney et Marti, 2006).

Bien que les trois études décrites ci-dessus soient parvenues à la conclusion que la CCSSE est un outil fiable et valide, il serait avisé de garder à l'esprit qu'il y a un manque flagrant de documentation impartiale et revue par des pairs sur la psychométrie de la CCSSE.

#### **8.3.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

Il ne semble pas y avoir de renseignements disponibles liés précisément à la validité de cet outil comme mesure des différents groupes d'étudiants. Cependant, on a effectué certaines recherches sur les résultats de la CCSSE selon différents groupes d'étudiants, dont les résultats sont résumés ci-dessous.

Les étudiants des collèges communautaires sont habituellement plus diversifiés que les étudiants universitaires sur le plan de l'âge, du niveau de responsabilités et de la formation scolaire. On a réalisé une étude sur la relation entre la participation étudiante au collège et les étudiants qui présentaient des facteurs les rendant « à risques » de ne pas terminer leurs études (ces risques sont les suivants : entrée tardive au collège, statut d'étudiant à temps partiel, étudiant collégial de première génération, semaine de travail de 30 heures et plus, mauvaise préparation scolaire et indépendance financière) (DiMaria,

2006). Fait intéressant, cette étude a permis de découvrir que les étudiants qui étaient « à risques » participaient davantage à la vie collégiale que leurs camarades, qu'ils étaient plus susceptibles d'avoir moins d'aspirations scolaires et qu'ils avaient en général des résultats scolaires inférieurs et faisaient preuve de moins de persévérance (DiMaria, 2006).

On a également réalisé une autre petite étude sur la participation des étudiants adultes du collège, où être « adulte » signifiait avoir 18 ans et plus, travailler 25 heures et plus par semaine et/ou élever un enfant tout en fréquentant le collège. Un modèle théorique sur la participation des adultes étudiants a été testé d'après des données de la CCSSE, et les résultats ont montré qu'on doit offrir aux étudiants adultes des collèges communautaires des occasions de se sentir membre de la communauté étudiante, de prouver leurs compétences et de faire preuve d'autonomie pour qu'ils participent et réussissent.

Bien que la CCSSE soit généralement réalisée aux États-Unis, deux collèges canadiens l'ont utilisée. Dans l'ensemble, les commentaires sur la première réalisation de la CCSSE au Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse étaient positifs, bien que l'on ait mentionné certaines préoccupations en ce qui a trait aux changements qu'il serait nécessaire d'apporter à quelques questions démographiques afin de mieux refléter le contexte canadien (renseignements obtenus de S. Drapeau). Par conséquent, en modifiant certaines questions de l'enquête, il serait possible de faire de la CCSSE un outil pertinent pour les collèges communautaires à l'extérieur des États-Unis.

### **8.3.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Outre la participation individuelle des collèges, les collèges provenant de la même région et ayant des intérêts et des caractéristiques en commun peuvent se rassembler afin de former un consortium relatif à la CCSSE. Tous les collèges du consortium reçoivent un rapport d'établissement présentant une comparaison du rendement du collège à celui de l'ensemble des autres membres du consortium et par rapport à la cohorte de collèges de la CCSSE. Le chef désigné du consortium reçoit le rapport de chaque établissement du consortium, qui fournit les comparaisons des critères, des fréquences et des moyennes avec les critères et les éléments de l'ensemble des autres membres du consortium et par rapport à la cohorte de collèges de la CCSSE. Grâce à une entente écrite de partage des données entre les collèges, chaque membre peut recevoir une version électronique des rapports du consortium. Chaque consortium peut ajouter à l'enquête jusqu'à 15 questions uniques à choix multiples. L'organisme responsable de la CCSSE publiera un rapport sur les données de fréquence de ces questions supplémentaires. Les participants peuvent également demander des rapports personnalisés en fonction de leurs demandes, de leurs consultations spéciales et de leurs ateliers ainsi que du soutien technique à la CCSSE (CCSSE, 2008b).

Les résultats de la CCSSE sont publics et comprennent les résultats des critères nationaux et ceux des établissements en ce qui concerne cinq principaux aspects de la participation. Le site Web de la CCSSE souligne que le rendement de chaque collège communautaire doit être considéré en fonction de sa mission, de son orientation, de sa taille, de ses programmes et des caractéristiques de ses étudiants. Il indique aussi



clairement qu'il n'est pas recommandé de comparer les résultats de l'enquête entre les établissements individuels afin d'éviter d'être induit en erreur (CCSSE, 2008b; McClenney, 2006). Le site Web principal de la CCSSE offre les suggestions suivantes sur les manières dont les divers établissements peuvent se servir de la CCSSE :

- Analyse comparative, établissement de normes nationales sur les pratiques d'enseignement et le rendement.
- Outil de diagnostic qui peut aider à déterminer dans quels secteurs les établissements peuvent améliorer l'expérience scolaire des étudiants.
- Appareil de surveillance qui peut documenter et améliorer l'efficacité des établissements au fil du temps.
- Évaluation de la qualité de l'établissement puisque celle-ci est directement liée à l'apprentissage des étudiants. Les collèges participants utilisent les rétroactions concrètes qu'offre l'enquête pour cerner et mettre en œuvre les changements à apporter aux politiques et aux pratiques.
- Les critères nationaux de la CCSSE et du consortium permettent aux collèges communautaires de comparer leur propre rendement et leurs pratiques par rapport aux autres collèges semblables, qu'ils soient grands, petits, en milieu urbain, en banlieue ou en milieu rural.
- Certains états et certains collèges communautaires ont déjà adopté la CCSSE comme système de rendement, d'amélioration de la qualité et/ou d'obligation de rendre compte.
- Les associations d'accréditation régionales renseignent leurs établissements membres sur la valeur de l'enquête en tant que partie intégrante de l'autoanalyse de l'établissement et de l'amélioration de la qualité.
- Les chercheurs de l'Université du Texas à Austin et d'ailleurs auront des occasions sans précédent de décrire et d'analyser le rendement des collèges communautaires des États-Unis et de leur incidence sur les étudiants.
- Les bases de données combinées de la CCSSE et de la NSSE fourniront tôt ou tard un aperçu important sur le système d'éducation supérieure des états et à l'échelle nationale.

De plus, les établissements individuels peuvent utiliser les résultats de la CCSSE afin de structurer de manière intentionnelle l'expérience d'apprentissage du collège en fonction de la participation étudiante (CCSSE, 2007; McClenney, 2004, 2006; Reynolds, 2007). Un article sur la CCSSE donne des exemples concrets des changements apportés par certains collèges pour combler les lacunes de l'enquête (CCSSE, 2007). Plus particulièrement, les conclusions de la CCSSE, d'après les données des cinq premières



années, suggèrent les cinq stratégies suivantes afin d'améliorer la participation étudiante dans les établissements (CCSSE, 2007) :

- Fixer des attentes élevées et des objectifs clairs : Les étudiants voudront travailler plus fort pour répondre aux attentes élevées. Offrir des conseils pédagogiques précis et des services de planification et de soutien pourrait aider les étudiants à se fixer des objectifs appropriés et à établir des directives claires sur la façon d'atteindre ces objectifs.
- Mettre l'accent sur les étudiants à leur arrivée : Puisque les collèges communautaires perdent généralement des étudiants durant le premier semestre, les soutenir pendant cette période pourrait améliorer la rétention des étudiants.
- Augmenter les apprentissages : Offrir des niveaux de soutien appropriés aux étudiants, particulièrement à ceux mal préparés sur le plan scolaire, par le biais d'interventions et de programmes de rattrapage hâtifs, pourrait les aider à réussir en classe.
- Utiliser des méthodes d'enseignement stimulantes : Augmenter les occasions en classe de participation étudiante, comme le travail en équipe, les discussions et l'utilisation de stratégies d'enseignements stimulantes, pourrait aider à favoriser la participation étudiante.
- Rendre la participation inévitable : la variété des initiatives requises comme les interactions entre les étudiants et le corps professoral, les projets de groupe et les communautés d'apprentissage favoriseront la participation étudiante à la vie collégiale sous tous ses angles.

#### **8.3.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants**

Bien que la recherche liée aux résultats de la CCSSE – tout comme celle liée aux résultats des étudiants – soit limitée, on a prouvé que les critères en matière de participation sont liés aux facteurs de gain en ce qui concerne les MPC, la croissance personnelle et les éléments relatifs à la carrière (Marti, 2004; McClenney et Marti, 2006). Les résultats de la CCSSE peuvent également servir à mettre en lumière les services que les étudiants ne reçoivent pas à leur arrivée au collège et dont ils ont besoin, ce qui pourrait aider les établissements à améliorer l'accessibilité à ces services durant les premières semaines de collège (Ashburn, 2007).

## 8.4. Survey of Entering Student Engagement (SENSE)

### 8.4.1. Historique et objectif

En 2007, la CCSSE s'est également engagée à aider les collèges communautaires et techniques à améliorer les résultats des étudiants à l'aide de la Survey of Entering Student Engagement (SENSE), qui met l'accent sur les aspects ayant une forte incidence sur la réussite des étudiants durant les premières semaines de collège (SENSE, 2008). La SENSE a été élaborée par des leaders pédagogiques du Programme de leadership des collèges communautaires de l'Université du Texas à Austin et par un conseil consultatif technique formé d'experts reconnus à l'échelle nationale (SENSE, 2008). La persévérance des étudiants, particulièrement durant le premier semestre de collège, préoccupe grandement les collèges communautaires. Par conséquent, si les collèges aidaient leurs étudiants à réussir pendant leur premier semestre, les chances que ces étudiants continuent à réussir et finissent par atteindre leurs objectifs scolaires seraient grandement améliorées (SENSE, 2008). L'enquête SENSE peut aider les collèges communautaires à apprendre ce que les nouveaux étudiants voient, entendent et font durant les premières semaines de vie collégiale, puis à utiliser ces renseignements pour augmenter la participation et permettre à un plus grand nombre d'étudiants de mieux réussir (SENSE, 2007, 2008).

Afin d'aider les établissements individuels dans leurs efforts visant à mieux comprendre l'expérience des nouveaux étudiants et à l'améliorer, des données d'enquête sont recueillies, analysées et communiquées aux collèges participants. Les données peuvent servir à augmenter les taux de réussite des cours et les taux de persévérance des étudiants au-delà du premier semestre (SENSE, 2008).

La SENSE a été conçue afin d'illustrer clairement le comportement des étudiants durant les premières semaines de collège et les pratiques des établissements qui ont une incidence sur les étudiants durant cette période cruciale. D'après le site Web principal de la SENSE (SENSE, 2008), cet outil est fondé sur la recherche et est utilisé aux fins suivantes :

- Diagnostic : Établir les domaines dans lesquels les étudiants réussissent et dans lesquels ils peinent, afin que les collèges sachent où concentrer leurs efforts voués aux améliorations.
- Analyse comparative : Examiner les résultats des collèges à la lumière des critères nationaux afin d'appliquer des pratiques d'enseignement efficaces à l'égard des nouveaux étudiants.
- Surveillance : Documenter et améliorer l'efficacité des établissements au fil du temps et aider les collèges à évaluer l'incidence des interventions visant à améliorer la toute première expérience collégiale des étudiants.
- Obligation de rendre compte : Montrer les résultats des établissements et le progrès réalisé en matière de soutien offert aux nouveaux étudiants. Les

établissements peuvent choisir d'utiliser les données de SENSE pour répondre aux demandes des organismes d'accréditation en ce qui concerne l'autoanalyse des établissements et les stratégies d'amélioration de la qualité.

Outre les données quantitatives de l'enquête, les données qualitatives sont également recueillies auprès des nouveaux étudiants à l'aide de l'initiative Starting Right et au moyen de groupes de consultation et d'entretien. Par conséquent, les données de l'enquête SENSE aident les collèges à comprendre ce qui se passe, et les renseignements recueillis lors des groupes de consultation et des entretiens peuvent aider à en expliquer les raisons (SENSE, 2007).

#### **8.4.2. Groupe cible de répondants et établissements participants**

L'enquête est menée auprès des nouveaux étudiants, lors de leur premier semestre. Les classes visées sont choisies aléatoirement. Au cours du semestre de l'automne 2007, SENSE a été menée auprès de 22 collèges pilotes et, en 2008, SENSE a été testée sur le terrain dans 92 collèges aux États-Unis (SENSE, 2008). On prévoit mener l'enquête à l'échelle nationale aux États-Unis en 2009 (McClenney, 2007).

#### **8.4.3. Contenu et longueur**

L'enquête SENSE comprend près de 98 questions distinctes sollicitant les renseignements suivants auprès des étudiants (SENSE, 2008) :

- Premières impressions sur le collège.
- Processus d'accueil comme l'admission, l'inscription, l'évaluation, le placement, l'orientation et l'aide financière.
- Organisation du temps durant les premières semaines de collège.
- Évaluations de leurs premières relations et de leurs premières interactions avec les instructeurs, les conseillers et les autres étudiants.
- Genre de travaux à remettre.
- Soutien offert par le collège à l'égard de leurs apprentissages durant les premières semaines.

Aux questions fondamentales de l'enquête SENSE, les collèges ont la possibilité d'ajouter des questions portant sur des sujets spéciaux. Par exemple, dans l'essai sur le terrain à l'automne 2008, on a ajouté des questions sur les sujets suivants (SENSE, 2008) :

- Motivation des étudiants, participation et soutien.
- Expériences des étudiants avec les cours et les programmes liés à la réussite des étudiants.

- Expériences des étudiants quant à l'aide financière.

#### **8.4.4. Réalisation de l'enquête**

SENSE est réalisée chaque année durant la quatrième et la cinquième semaine du semestre d'automne. Les étudiants répondent en classe à la version papier de l'enquête dans des cours sélectionnés de façon aléatoire parmi les plus susceptibles de comporter de nouveaux étudiants (SENSE, 2008).

#### **8.4.5. Psychométrie**

Puisque SENSE est une nouvelle initiative, il n'y a pas de renseignements précis ou de recherches disponibles sur la psychométrie de cet outil. Cependant, un examen de l'enquête elle-même révèle que certaines sections de SENSE (p. ex., les expériences collégiales, les services du collège, les relations et les données démographiques) contiennent des questions qui sont soit identiques, soit très semblables à celles de la CCSSE. On peut donc tenir pour acquis que la fiabilité et la validité de SENSE seraient semblables à la CCSSE, du moins en ce qui concerne ces sections.

#### **8.4.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

L'enquête SENSE vise particulièrement tous les étudiants au début de leur premier trimestre collégial. L'initiative Starting Right a pour objectif d'en apprendre sur les difficultés que vivent les étudiants, les enseignants et le personnel en voulant découvrir et combler les besoins d'une population étudiante nouvelle et diverse (SENSE, 2008).

#### **8.4.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Les collèges qui participent au programme SENSE reçoivent des rapports d'enquête, y compris des données et des analyses, qu'ils peuvent utiliser pour améliorer les programmes et les services offerts aux nouveaux étudiants ainsi que pour augmenter les taux de réussite des cours et la persévérance au-delà du premier semestre (McClenney, 2007; SENSE, 2008). Les données de l'enquête pilote indiquent que les collèges devraient mettre l'accent sur les étudiants dans les secteurs comme l'orientation, l'aide scolaire et l'aide financière et favoriser les communautés d'apprentissage (Sander, 2008).

#### **8.4.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants**

Puisque les collèges communautaires perdent en général près de la moitié de leurs étudiants durant la première année de collège, étudier l'attrition chez les étudiants permet de comprendre pourquoi certains étudiants réussissent et comment aider ceux qui sont à risques de ne pas terminer leurs études (SENSE, 2007). La CCSSE permet de recueillir des renseignements auprès des étudiants du deuxième semestre, c'est-à-dire auprès des étudiants qui ont participé suffisamment pour persévérer au-delà de leur premier semestre (SENSE, 2007). L'enquête SENSE, par ailleurs, vise à comprendre la toute première expérience des étudiants et à déterminer dans quels secteurs la participation

étudiante peut être favorisée durant les premiers mois de collège, ce qui devrait augmenter la persévérance des étudiants (Ashburn, 2007; Sander, 2008; SENSE, 2007).

## **8.5. Community College Faculty Survey of Student Engagement (CCFSSE)**

### **8.5.1. Historique et objectif**

Offerte en tant qu'enquête jumelée à la CCSSE, la Community College Faculty Survey of Student Engagement (CCFSSE) a été créée avec l'aide d'un conseil consultatif représentant les collèges de la CCSSE (McClenny, 2007) afin de répondre aux demandes des collèges communautaires (CCFSSE, 2008). La CCFSSE a été réalisée pour la première fois en 2004. Elle sollicite des renseignements auprès des membres du personnel enseignant sur leurs pratiques d'enseignement, leurs impressions concernant l'expérience scolaire des étudiants et sur ce qu'ils font en classe et à l'extérieur des classes (CCFSSE, 2008).

Les collèges peuvent comparer les attentes et les impressions du personnel enseignant sur la participation étudiante avec les réponses des étudiants à la CCSSE, ce qui pourrait aider les collèges à cerner leurs forces et, encore mieux, à déterminer quels sont les secteurs à améliorer (CCFSSE, 2004). Tandis que la CCSSE demande aux étudiants de donner leurs impressions et de raconter leur expérience au cours de l'année scolaire, la CCFSSE, demande plutôt aux membres du corps professoral de décrire leurs pratiques dans un cours en particulier et de donner leurs impressions générales sur l'expérience collégiale des étudiants (CCSSE, 2005, 2006). La CCFSSE peut être utilisée pour promouvoir la participation du corps professoral et cibler des secteurs aux fins d'élaboration des programmes de perfectionnement du corps professoral (CCFSSE, 2004; CCSSE, 2005, 2006).

### **8.5.2. Groupe cible de répondants et établissements participants**

Les collèges qui participent à la CCSSE sont également invités à participer à la CCFSSE. Tous les membres du corps professoral dont les cours ont été sélectionnés pour la CCSSE peuvent également participer à la CCFSSE (CCFSSE, 2004).

Un total de 86 établissements ont participé à l'enquête pilote de 2004 (CCFSSE, 2004). Depuis, la participation des établissements a varié : 39 collèges ont participé à l'enquête de 2005, 65 collèges en 2006, 150 collèges en 2007 et 130 collèges en 2008 (CCFSSE, 2008).

### **8.5.3. Contenu et longueur**

Environ 20 à 25 minutes sont nécessaires pour répondre à cette enquête en ligne. La CCFSSE comprend 31 questions numérotées, dont plusieurs sont constituées de sous-questions. Au total, l'enquête contient près de 152 questions individuelles (CCFSSE, 2008). L'enquête comprend les éléments suivants :

- Renseignements précis sur le cours sélectionné (p. ex., effectif des classes).
- Niveau de participation des étudiants dans le cours sélectionné (p ex., discussions en classe, communications, projets en classe).
- Précisions sur les travaux du cours (p. ex., applications, degré de difficulté pour les étudiants, etc.).
- Impressions sur l'extension des services offerts aux étudiants.
- Impressions sur le temps consacré par les étudiants aux différentes activités (p. ex., étude, travail, etc.).
- Impressions sur les relations des étudiants.
- Contribution du cours sélectionné aux apprentissages et au développement des étudiants.
- Opinions sur les services du collègue.
- Impressions sur ce qui rend les étudiants à risques de ne pas terminer leurs études.
- Temps consacré aux différentes activités d'enseignement et de consultation.
- Données démographiques (p. ex., temps plein ou temps partiel, catégorie professorale, expérience, sexe, etc.).

#### **8.5.4. Réalisation de l'enquête**

Les membres du corps professoral sont invités à participer à l'enquête en ligne au moyen d'une invitation envoyée par courriel par le personnel de la CCSSE (CCFSSE, 2008).

#### **8.5.5. Psychométrie**

Puisque cet outil d'enquête est relativement nouveau, il n'y a aucun renseignement sur la fiabilité ou la validité de la CCFSSSE, actuellement.

#### **8.5.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

Cette enquête vise particulièrement les membres du corps professoral qui ont donné les cours sélectionnés de façon aléatoire pour la participation des étudiants à la CCSSE.

### **8.5.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Les établissements individuels peuvent utiliser les résultats de la CCFSSSE pour faire participer le corps professoral aux discussions et solliciter des suggestions sur les façons d'aborder les problèmes avec le corps professoral (CCSSE, 2005, 2006). Par exemple, les résultats préliminaires ont indiqué que les membres du personnel enseignant ont généralement l'impression que les étudiants participent plus qu'ils ne le laissent croire (McClenney, 2007). Ces perceptions divergentes entre les étudiants et le corps professoral peuvent servir à alimenter les discussions sur les façons dont le corps professoral peut favoriser la participation étudiante (McClenney, 2007).

La CCFSSSE permet aussi aux collèges d'examiner les différences entre les membres du corps professoral à temps plein et à temps partiel ainsi que d'autres différences démographiques. Par exemple, le collège communautaire de Santa Fe a utilisé les résultats de la CCFSSSE pour répondre aux besoins précis des membres du corps professoral à temps partiel afin d'augmenter leur niveau de participation au collège et, par le fait même, augmenter la participation de leurs étudiants (Reynolds, 2007).

### **8.5.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants**

L'enquête CCFSSSE peut aider les collèges à mettre l'accent sur la participation et les programmes de perfectionnement du corps professoral (CCSSE, 2006) en comprenant que l'écoute des membres du corps professoral et l'amélioration de leur participation peuvent mener à une meilleure participation étudiante et aux résultats positifs souhaités en ce qui concerne la persévérance et la réussite.

## 9. Enquêtes auprès des étudiants canadiens

### 9.1. Ontario College Student Engagement Survey (OCSES)

#### 9.1.1. Historique et objectif

La Ontario College Student Engagement Survey (OCSES) est financée par le Collège Mohawk et supervisée par Peter Dietsche. Élaborée à partir des théories de Tinto (Dietsche, 2007), la OCSES a pour objectif d'aider les collèges de l'Ontario à améliorer l'expérience pédagogique des étudiants pour favoriser leur réussite (Collège Mohawk, 2007). La OCSES a eu comme prédécesseur l'Étude pancanadienne auprès des étudiants collégiaux, également dirigée par Peter Dietsche. Celle-ci est composée de l'Enquête sur les caractéristiques des étudiants et de l'Enquête sur l'expérience des étudiants (Collège Mohawk, 2007). Les données issues de la OCSES peuvent être utilisées pour établir des relations entre les caractéristiques et expériences des étudiants et les résultats, comme les notes et la décision de quitter le collège (Hook, 2007).

#### 9.1.2. Groupe cible de répondants et établissements participants

La participation à la OCSES est obligatoire pour tous les collèges de l'Ontario du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (comme énoncé dans l'entente pluriannuelle sur la responsabilisation entre les collèges et le Ministère). La participation des étudiants est toutefois optionnelle (Collège Mohawk, 2007). Un autre rôle des établissements est de fournir aux chercheurs la moyenne générale du premier semestre ainsi que les données relatives aux inscriptions de tous les étudiants pour le second semestre (Collège Mohawk, 2007). L'enquête est accessible à tous les étudiants de toutes les années qui, au moment de l'enquête, résident en Ontario et sont inscrits à temps plein ou à temps partiel dans un programme d'études postsecondaires offert dans un collège d'arts appliqués et de technologie ou un collège de technologie et d'enseignement supérieur public.

#### 9.1.3. Contenu et longueur

Offerte en ligne, la OCSES comporte deux volets qui peuvent être remplis en 25 à 30 minutes (Collège Mohawk, 2007). Le premier volet porte sur le parcours et les caractéristiques d'admission des étudiants; le second porte sur les perceptions et les expériences des étudiants au cours du semestre (Dietsche, 2007). Le premier volet comprend environ 150 questions portant sur les thèmes suivants :

- Situation scolaire,
- Contexte familial et démographique,
- Parcours scolaire,
- Comportement à l'école secondaire,



- Incertitudes professionnelles,
- Attentes envers le collège,
- Préoccupations financières (Dietsche, 2007).

Le second volet de la OCSES comprend environ 206 questions qui portent sur les thèmes suivants :

- Situation scolaire,
- Données démographiques,
- Préoccupations financières,
- Besoins et difficultés perçues au plan scolaire,
- Interactions entre le corps professoral et les pairs,
- Participation parascolaire,
- Utilisation des services,
- Perceptions du corps professoral,
- Perceptions de l'établissement (Dietsche, 2007).

En comparant les deux volets de la OCSES aux deux enquêtes de l'Étude pancanadienne auprès des étudiants collégiaux, on constate que le nombre de questions et leur contenu sont identiques, sauf quelques différences de formulation dans l'introduction et une question ouverte dans le premier volet de la OCSES. L'étude pancanadienne se distingue de la OCSES dans la mesure où il s'agit d'une enquête nationale qui cible les étudiants de première année. Elle n'a été menée qu'une seule fois en 2005, alors que la OCSES a été menée en Ontario à plus d'une reprise depuis 2006.

#### **9.1.4. Réalisation de l'enquête**

Le premier volet de la OCSES (caractéristiques des étudiants) est mené en ligne en septembre (de l'année de l'enquête) et le second (expériences des étudiants) en novembre (Dietsche, 2007). La OCSES est accessible sur un site Web dont l'adresse est communiquée aux étudiants par le collège. Les étudiants doivent choisir leur collège et leur campus dans une liste et fournir leur adresse électronique ainsi que leur date de naissance. Ils doivent également inscrire leur numéro d'étudiant, qui sera utilisé pour établir des liens entre leurs réponses et leurs résultats scolaires. Des mesures incitatives sont annoncées et offertes pour encourager les étudiants à participer à l'enquête.

Les collèges doivent informer les étudiants de la tenue de l'enquête et leur communiquer le site Web du questionnaire (Collège Mohawk, 2007) par tous les moyens qu'ils jugent appropriés (documents remis lors de séances d'orientation, publicités dans les manuels, affiches, lien sur les portails étudiants, courriels d'information, etc.). Les collèges sont également responsables d'inscrire la moyenne générale des étudiants pour le premier semestre et les données relatives aux inscriptions pour le second semestre dans la base de données des résultats de l'enquête. Un logiciel est remis aux collèges pour faciliter cette opération (Collège Mohawk, 2007).

#### **9.1.5. Psychométrie**

La recherche effectuée pour cette analyse documentaire n'a pas permis de trouver de renseignement concernant la fiabilité et à la validité de la OCSES. La mise en œuvre relativement récente de cette enquête dans la province ou la non-divulgaration de ces renseignements à l'heure actuelle peut expliquer cette situation. Toutefois, comme le souligne Dietsche (1990), des recherches ont démontré la validité du modèle théorique de Tinto qui sous-tend cette enquête.

#### **9.1.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

Élaborée dans un contexte canadien, la OCSES est actuellement utilisée dans tous les collèges de l'Ontario (Collège Mohawk, 2007).

#### **9.1.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Les éléments suivants sont fournis aux établissements qui participent à la OCSES :

- Une base de données sur les étudiants – chaque établissement reçoit une base de données (Microsoft Access) contenant les renseignements obtenus des étudiants inscrits dans leur collège ayant rempli les deux questionnaires (caractéristiques des étudiants et expériences des étudiants). Les établissements qui ont plus d'un campus reçoivent séparément les données de chaque campus. Outre les renseignements propres aux établissements, les collèges reçoivent les résultats à l'échelle de la province dès qu'ils sont disponibles.
- Un logiciel pour produire les rapports et des graphiques – un logiciel est fourni aux collèges pour permettre au personnel de produire des rapports de base concernant les caractéristiques des étudiants, leurs expériences, l'utilisation des services, etc. pour l'ensemble du collège ou un programme en particulier (Collège Mohawk, 2007).

Les établissements peuvent se servir des données de la OCSES pour mieux comprendre leurs étudiants. En effet, celle-ci leur brosse un tableau des caractéristiques des étudiants, qui peuvent ensuite être couplées avec des renseignements fournis par les étudiants à propos des expériences qu'ils ont vécues au cours du semestre. Les données obtenues grâce à la OCSES peuvent aussi servir au soutien des étudiants à risque, en

plus de constituer des repères quant au rendement de l'établissement et de cibler les aspects des processus d'apprentissage, du perfectionnement du corps professoral et des stratégies d'incitation à la participation qui doivent être améliorés (Hook, 2007).

### **9.1.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des étudiants**

L'ajout de données concernant le succès et la persévérance des étudiants (notes et renseignements sur les inscriptions au premier semestre) permet de vérifier la valeur prédictive de cet outil d'enquête en ce qui a trait à la réussite et à la persévérance des étudiants (Dietsche, 2007). En utilisant l'ensemble des données provinciales concernant les notes et les inscriptions, Dietsche a défini quatre types d'étudiants : ceux qui persévèrent et qui réussissent; ceux qui réussissent, mais qui décrochent; ceux qui persévèrent, mais qui échouent et ceux qui échouent et qui décrochent (Dietsche, 2007). Avec l'aide de ces profils, les établissements sont en mesure d'identifier les étudiants susceptibles ou non de décrocher ou d'échouer.

## **9.2. Freshman Integration and Tracking System – FITS ou FastTrack**

### **9.2.1. Historique et objectif**

Le Freshman Integration and Tracking System (FITS) vise à assurer la réussite et la rétention des étudiants (Collège Humber, 2008). Ce système a été élaboré par Peter Dietsche, du Collège Humber (Hook, 2007). Les objectifs généraux du FITS sont les suivants : augmenter la rétention des étudiants et leur réussite, comprendre le rôle des collèges dans la réussite des étudiants au premier semestre et encourager l'utilisation efficace des ressources des collèges (Collège Humber, 2008). Le système permet également d'aider le personnel des collèges à repérer les problèmes d'estime de soi, de conception de soi ou d'ordre financier des étudiants de première année (ACCC, 2005).

Le FITS a pour assise le modèle de l'adéquation entre l'environnement et la personne de Tinto, selon lequel la réussite et la rétention des étudiants dépendent de l'adéquation entre les caractéristiques de l'étudiant (c.-à-d. son parcours, ses intérêts scolaires et ses compétences) et le milieu d'apprentissage de son établissement (Humber College, 2008). Des recherches antérieures effectuées par Dietsche montrent qu'il est possible de prévoir les abandons et la persévérance en combinant les renseignements obtenus par le FITS à propos des caractéristiques des étudiants et des renseignements concernant leurs attitudes et leurs comportements (comme la mesure dans laquelle ils s'engagent dans leurs études et les rapports qu'ils ont avec leur établissement) pendant la première moitié du premier semestre (Dietsche, 1990). Dans un article publié en 1990, Dietsche examine les abandons des étudiants collégiaux de première année à l'aide de deux enquêtes qui lui ont permis de mesurer divers aspects des antécédents des étudiants, des variables relatives au début du parcours des étudiants ainsi que des variables relatives aux interactions et aux résultats. Dans l'ensemble, il a démontré que « ces variables, qui permettent d'évaluer la nature des interactions entre les étudiants et leur établissement, étaient plus déterminantes dans la relation entre la persévérance et l'abandon que les variables relatives au parcours et aux caractéristiques des étudiants considérées seules » (Dietsche, 1990, p. 65). En somme, les étudiants qui abandonnent leurs études avant la

fin de leur programme le font en raison d'une faible « adéquation » entre leurs caractéristiques et celles de leur établissement. Les outils d'enquête du FITS aident les établissements à trouver cette adéquation. Le FITS leur permet également de repérer les étudiants qui ont de fortes chances d'échouer ou d'abandonner leur programme d'études (Mandarino, 2006) et ainsi de centrer leurs efforts sur la rétention des étudiants.

Le FITS existe également en format FastTrack, un produit et service offert par Polaris Research Associates en collaboration avec l'Institut sur les politiques en éducation (Educational Policy Institute) (Educational Policy Institute, 2008; Polaris Research Associates, 2008).

### **9.2.2. Groupe cible de répondants et établissements participants**

Comme son nom l'indique, le FITS, qui pourrait être traduit par système d'intégration et de suivi des étudiants de première année, est conçu pour les étudiants de première année des collèges communautaires. Selon le site Web du FastTrack, ce système a été utilisé dans plus de 25 établissements d'études secondaires depuis 1995, ce qui se traduit par une collecte de données provenant de plus de 50 000 étudiants de première année (Educational Policy Institute, 2008; Polaris Research Associates, 2008).

Les établissements canadiens suivants, entre autres, utilisent le système FITS ou FastTrack : le Collège Humber, le Collège Mohawk et le Collège de l'Atlantique Nord à Terre-Neuve.

### **9.2.3. Contenu et longueur**

Initialement effectuée sur papier, l'étude FITS est désormais disponible en ligne (ACCC, 2005). Le FITS est composé de deux enquêtes : le Partners in Education Inventory (PEI) et le Student Experience Inventory (SEI) (Dietsche, 2002).

La version papier du PEI comprend 95 questions, dont certaines comportent des sous-questions. Le PEI compte 135 questions au total, et il est possible d'y ajouter 10 questions. Les questions de l'enquête portent sur les thèmes suivants :

- Portrait démographique
- Parcours scolaire
- Recrutement
- Service à la clientèle
- Perception du collègue
- Buts des étudiants
- Attitudes au début du semestre (Dietsche, 2002)

La version papier de la seconde enquête, le SEI, comprend 97 questions, dont certaines comportent des sous-questions. Le SEI compte 136 questions au total, et il est possible d'y ajouter 10 questions. Les questions de l'enquête portent sur les thèmes suivants :

- Profil scolaire
- Problèmes avec le collègue
- Perceptions du collègue
- Perceptions du programme
- Activités parallèles au programme
- Interactions avec le corps professoral
- Interactions avec les pairs
- Attitudes au milieu du semestre (Dietsche, 2002)

Les outils d'enquête du FITS sont en quelque sorte les précurseurs de la OCSES. Une comparaison des versions papier des outils d'enquête du FITS et de la OCSES a montré que 59 questions du FITS PEI sont similaires, au plan conceptuel, aux questions du premier volet de la OCSES, et que 98 questions du FITS SEI sont similaires aux questions de la seconde section de la OCSES. Il faut cependant préciser que la formulation et les échelles de réponse présentaient des différences pour certaines questions. De plus, les quatre enquêtes ont en commun 43 questions similaires au plan conceptuel (veuillez consulter la comparaison des questions des enquêtes sur la participation étudiante disponible sous pli séparé en ce qui concerne les différences de formulation des questions).

#### **9.2.4. Réalisation de l'enquête**

Comme mentionné dans la section précédente, le FITS, initialement effectué sur papier, est désormais disponible en ligne (ACCC, 2005). Le FITS est composé de deux enquêtes distinctes : le PEI et le SEI. Il faut environ 25 à 30 minutes aux étudiants pour répondre à chaque enquête (Educational Policy Institute, 2008; Polaris Research Associates, 2008). Le PEI est effectué en début de semestre et le SEI au milieu du semestre (Dietsche, 2002; Polaris Research Associates, 2008). Les résultats du secondaire et de tests d'aptitude jugés pertinents peuvent aussi être compilés avec les résultats des étudiants (Dietsche, 2002; Polaris Research Associates, 2008). Précisons que la réalisation du FITS est très similaire à celle de la OCSES (voir section 9.1.4).

#### **9.2.5. Psychométrie**

Bien qu'aucun renseignement concernant la fiabilité et la validité du FITS (FastTrack) n'a pu être trouvé dans le cadre de cette analyse documentaire, le site de l'Institut sur les

politiques en éducation fait état de la validation du système au cours des 15 dernières années (Educational Policy Institute, 2008; Polaris Research Associates, 2008).

#### **9.2.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

Le FITS a été initialement conçu dans un contexte canadien, en Ontario. Il est destiné aux étudiants collégiaux de première année.

#### **9.2.7. Utilité pour les établissements d'enseignement postsecondaire**

Les renseignements obtenus grâce au FITS peuvent servir à :

- Connaître les caractéristiques des nouveaux étudiants;
- Cerner les besoins individuels des étudiants;
- Savoir comment les étudiants choisissent leur collège;
- Connaître la vision qu'ont les étudiants de leur collège au début de leurs études;
- Fournir des renseignements concernant les relations des étudiants avec le personnel à leur entrée à l'établissement (demandes d'admission, admission, orientation, inscription);
- Fournir des renseignements concernant l'expérience que les étudiants ont eue de leur premier semestre;
- Repérer les étudiants qui pensent quitter le collège en cours de semestre;
- Cerner les besoins individuels des étudiants en ce qui a trait aux services de soutien aux étudiants (Educational Policy Institute, 2008; Polaris Research Associates, 2008).

Les données recueillies grâce au FITS (PEI) peuvent servir à l'élaboration d'un plan d'apprentissage personnalisé pour tous les étudiants participants en fonction des services offerts par le collège et des besoins que les étudiants ont eux-mêmes ciblés (Mandarino, 2006). Les résultats de cette enquête peuvent également être utiles aux membres désignés du personnel du collège pour la mise en place d'un système de consultation proactive (Mandarino, 2006). Les données recueillies à partir du SEI peuvent quant à elles servir à l'élaboration d'un plan d'apprentissage personnalisé de mi-semestre et au repérage des étudiants qui sont susceptibles d'échouer ou de quitter le collège de leur propre gré, ou encore dont l'attitude envers le collège a radicalement changé depuis leur inscription (Mandarino, 2006). À la première page des questionnaires du PEI et du SEI, il est précisé que les réponses à cette enquête serviront à l'élaboration d'un plan d'apprentissage personnalisé et d'un rapport contenant des renseignements sur les services correspondant aux besoins ciblés. À la dernière page des deux questionnaires,

les étudiants doivent fournir leur adresse courriel et leur numéro de téléphone ainsi que leur consentement à recevoir ce service personnalisé.

De plus, selon des recherches similaires effectuées par Dietsche, les données recueillies peuvent fournir aux responsables du collège des renseignements concernant les étudiants de première année dans leur établissement (Dietsche, 1990, 1995). En particulier, Dietsche soutient que la mise en place d'une base de données axée sur les étudiants (comme le FITS) contenant des renseignements sur les antécédents des étudiants, leurs caractéristiques à l'admission, la nature de leurs rapports avec le système scolaire et le réseau social du collège et les résultats (concernant la réussite et la persévérance) constitue le fondement d'une éducation de qualité et pourrait faire ressortir des moyens de réduire le décrochage et les échecs (Dietsche, 1995).

Le Collège Humber a également utilisé les données recueillies à partir du FITS pour comparer les taux de persévérance au deuxième semestre de la première année d'étudiants de première génération et d'étudiants qui n'étaient pas de première génération (Mandarino, 2006).

#### **9.2.8. Valeur prédictive de la réussite et de la persévérance des les étudiants**

L'un des principaux objectifs du Freshman Integration and Tracking System est d'accroître la persévérance et la réussite des étudiants (Collège Humber, 2008). Le repérage des étudiants qui sont susceptibles d'échouer ou de quitter le collège de leur propre gré constitue un moyen d'atteindre cet objectif (Mandarino, 2006). En principe, le FITS permet de prédire, avec 80 % d'exactitude, quels étudiants quitteront leur programme après la moitié du semestre (ACCC, 2005; Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2008; Polaris Research Associates, 2008). On n'a toutefois pu trouver d'article scientifique faisant état de la recherche soutenant cette affirmation dans le cadre de la présente analyse documentaire.

### **9.3. Enquête longitudinale canadienne auprès des jeunes en transition (EJET)**

#### **9.3.1. Historique et objectif**

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale dont l'objectif est de recueillir des renseignements sur la vie des jeunes et, notamment, sur leurs études. Cette initiative de Ressources humaines et Développement social Canada (RHDS), comme son nom l'indique, n'est pas à proprement parler une enquête sur la participation des jeunes. L'enquête comporte toutefois une section sur la participation postsecondaire. Cette section a été élaborée à partir des consultations effectuées par Sid Gilbert de l'Université de Guelph et Peter Dietsche du Collège Humber (à l'époque) (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

L'EJET comprend dix objectifs, dont certains concernent la participation étudiante :

- Mieux comprendre les cheminements liés aux études et au marché du travail, ainsi que les facteurs qui influent sur ces cheminements;
- Étudier la fréquence, les caractéristiques, les facteurs et les répercussions de l'abandon des études;
- Mieux comprendre les facteurs déterminants de l'entreprise et de la poursuite des études postsecondaires, notamment le financement de celles-ci;
- Mieux comprendre le rôle que jouent les aspirations et les attentes sur le plan des études et du travail sur la décision de faire des études supérieures et sur le choix de carrière;
- Explorer les cheminements éducatifs et professionnels de divers sous-groupes, en particulier, les « jeunes à risque » (Gouvernement du Canada, 2007; Statistique Canada, 2005; Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

L'élaboration de l'EJET a débuté en 1996 (Bowlby et McMullen, 2002; Statistique Canada, 2005) dans le but de mieux comprendre les expériences des jeunes dans un contexte social et économique en constante évolution (Bowlby et McMullen, 2002) ainsi que pour aider les décideurs canadiens à tenir compte des besoins changeants du marché du travail canadien et mondial (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

#### **9.3.2. Groupe cible de répondants et établissements participants**

Le groupe cible de l'EJET consiste en deux cohortes distinctes, la première étant composée de 30 000 jeunes âgés de 15 ans, et la seconde de 23 000 jeunes âgés de 18 à 20 ans (Bowlby et McMullen, 2002; Gouvernement du Canada, 2007; Statistique Canada, 2005; Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000;



Université de Toronto, 2007c). L'enquête a été conçue en prévision d'une réalisation récurrente tous les deux ans, auprès de chaque cohorte (Gouvernement of Canada, 2007; Statistique Canada Direction générale de la recherche appliquée, 2000). Dans le cadre de l'enquête, un parent de chaque jeune de 15 ans répond au questionnaire pour fournir des renseignements sur les antécédents familiaux (Gouvernement du Canada, 2007; Statistique Canada, 2005; Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000). Les directeurs d'école et les cadres supérieurs des écoles participantes remplissent également un questionnaire (Statistique Canada, 2005; Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

### 9.3.3. Contenu et longueur

Le contenu de l'EJET varie en fonction des cohortes (15 ans et 18 à 20 ans) et, comme il s'agit d'une enquête longitudinale, en fonction du moment où l'enquête est menée (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000). La présente section tient compte uniquement de l'enquête menée auprès des jeunes et non des enquêtes menées auprès des parents, ni de celles menées auprès des écoles.

L'enquête menée auprès des jeunes de 15 ans recueille des renseignements sur des aspects qui influencent les transitions futures, comme les expériences scolaires, les premières expériences de travail, les activités bénévoles, l'influence des pairs, les attentes éducationnelles et professionnelles et les antécédents familiaux (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

L'enquête adressée aux jeunes de 18 à 20 ans traite des domaines suivants : les attentes et les plans éducationnels et professionnels, les influences sur l'éducation et les choix de carrière, la participation à des programmes de préparation au travail, la participation en milieu postsecondaire, les programmes de formation et de spécialisation, la première année de formation postsecondaire, les limites de la participation en milieu postsecondaire, le financement postsecondaire, la participation de la main-d'œuvre, le perfectionnement lié à l'emploi ou à la carrière, le revenu personnel (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000). L'enquête adressée aux jeunes de 17 à 20 ans comprend une section de 24 questions sur la participation postsecondaire. Ces questions portent sur la formation postsecondaire, l'organisation du temps des étudiants et les attitudes de ces derniers quant à leur programme de formation.

Pour recueillir des données longitudinales, les mêmes jeunes sont interrogés tous les deux ans. L'enquête menée auprès des jeunes des cohortes antérieures (aujourd'hui âgés de 21 à 29 ans) contient des questions provenant de l'enquête menée auprès des jeunes de 17 à 20 ans auxquelles s'ajoutent des questions concernant les aspects suivants : la valeur perçue de l'éducation postsecondaire, la formation liée à l'emploi ou à la carrière et les indicateurs de qualité de l'emploi. Des questions portant sur l'éducation permanente, sur les plans conjugaux et familiaux ainsi que sur la conjugaison travail-famille ont également été introduites (Statistique Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 2000).

La section portant sur la participation postsecondaire de l'enquête adressée aux jeunes de 17 à 20 ans comprend diverses questions traitant notamment des aspects suivants :

- Cohabitation des jeunes au cours de leur première année d'étude postsecondaire,
- Effectif des classes
- Heures consacrées au travail scolaire
- Pensées liées au décrochage
- Activités parascolaires
- Relations personnelles
- Certitude quant au choix de carrière

#### **9.3.4. Réalisation de l'enquête**

L'enquête effectuée auprès des jeunes de 15 ans est réalisée à l'école, sur papier (Statistique Canada, 2005) ainsi que par téléphone (Gouvernement du Canada, 2007). La première collecte de données a été effectuée en 2000, avec l'objectif d'interroger les deux cohortes tous les deux ans (Gouvernement du Canada, 2007).

#### **9.3.5. Psychométrie**

Pour confirmer la validité et la fiabilité de l'EJET, on a catégorisé l'enquête selon des échelles et effectué une analyse factorielle pour mesurer le coefficient alpha de Cronbach et l'indice de fiabilité, ainsi qu'une analyse de corrélation (Statistique Canada, 2005). Les résultats ont montré que les degrés de validité et de fiabilité de l'EJET sont acceptables (Statistique Canada, 2005). Dans l'ensemble, l'enquête auprès des jeunes de 15 ans comprend six échelles, notamment la participation à l'école secondaire, l'efficacité personnelle, le soutien social, l'estime de soi, la maîtrise de soi et les habitudes parentales (Statistique Canada, 2005).

#### **9.3.6. Validité en tant que mesure de la participation de différents groupes d'étudiants**

Cette enquête a été élaborée dans un contexte canadien pour recueillir des renseignements à propos des changements auxquels les jeunes sont confrontés dans leur vie, notamment en ce qui concerne leur formation.

#### 9.4. Autres enquêtes canadiennes (CCREU, CEGEP, QEC, KPI)

##### 9.4.1. Consortium canadien de recherche sur les études universitaires (CCREU)

Le Consortium canadien de recherche sur les études universitaires (CCREU) réunit des universités canadiennes qui travaillent en collaboration pour mieux comprendre la population universitaire de premier cycle, notamment en analysant les caractéristiques et les expériences des étudiants (CCREU). Il existe trois enquêtes CCREU qui ciblent différents groupes d'étudiants de premier cycle. Contrairement à la NSSE, les enquêtes du CCREU portent principalement sur la satisfaction des étudiants plutôt que sur la participation étudiante (Maclean's Magazine, 2008; York University Office of Institutional Research and Analysis, 2006),

Le CCREU a commencé ses activités en 1994 avec la participation de huit établissements (CCREU, 2007a). Tout établissement qui confère des grades universitaires membre de l'Association des universités et collèges du Canada peut participer à ces enquêtes. En 2007, 35 établissements y ont participé (CCREU). Chaque année, un échantillon aléatoire de 1 000 étudiants provenant de tous les établissements est sélectionné pour participer aux enquêtes. Depuis 2009, les enquêtes du CCREU sont effectuées en ligne seulement (CCREU).

De façon générale, les enquêtes du CCREU comprennent les thèmes suivants :

- Données démographiques sur les étudiants
- Participation scolaire et aux activités parascolaires
- Capacité de croissance et d'épanouissement
- Satisfaction des étudiants envers leur établissement
- Dettes et financement relatifs aux études
- Formation et emploi futurs

Les enquêtes sélectionnent des sous-échantillons précis d'étudiants de premier cycle, tous les trois ans, en alternant entre les étudiants de première année, tous les étudiants de premier cycle (de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année) et les étudiants qui termineront leurs études à la fin de l'année en cours. Un questionnaire distinct est utilisé pour chaque groupe d'étudiants (CCREU, 2007b). L'enquête adressée aux étudiants de première année porte sur les raisons qui ont déterminé le choix d'une université et d'un programme en particulier, leur avis à propos du processus d'orientation et leurs perceptions de la vie universitaire (Université de Calgary, 2007). L'enquête menée auprès des étudiants de premier cycle recueille des renseignements sur les plans, les objectifs, la situation financière des étudiants ainsi que sur leur expérience universitaire. L'enquête menée auprès des étudiants qui terminent leurs études évalue quant à elle la satisfaction des

étudiants et les perceptions qu'ils ont de leur université (Université de Calgary, 2007). Bien que les enquêtes du CCREU ne portent pas directement sur la participation étudiante, certaines questions se rapprochent des thèmes abordés dans d'autres enquêtes sur la participation étudiante, comme les programmes d'orientation de l'université, le soutien pédagogique, les ajustements sur le plan pratique, pédagogique et personnel ainsi que l'utilisation des services et des installations universitaires et la satisfaction quant à ceux-ci (CCREU, 2007b). Les trois enquêtes recueillent des données démographiques.

Les universités participantes sont divisées en trois groupes affinitaires en fonction de la taille de leur population étudiante et du type de diplômes offerts. Les établissements peuvent ainsi comparer leurs résultats avec ceux des autres universités de leur groupe ainsi qu'avec leurs propres résultats des années précédentes (University Carleton office of Institutional Research and Planning [Bureau de la recherche et de la planification institutionnelles de l'Université Carleton], 2007; CCREU, 2007b; University of Windsor Office of Institutional Analysis [Bureau de l'analyse institutionnelle de l'Université de Windsor], 2006; York University Office of Institutional Research and Analysis [Bureau de la recherche et de l'analyse institutionnelles de l'Université York], 2006).

#### **9.4.2. Questionnaire sur votre expérience au cégep (QEC)**

Le Québec, contrairement aux autres provinces, possède un cheminement distinct pour les étudiants après l'école secondaire. Semblables aux collèges communautaires, les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) sont des établissements d'enseignement postsecondaire qui préparent les étudiants pour l'université (un programme de deux ans) ou pour une profession technique (un programme de trois ans). Les étudiants doivent avoir terminé deux ans d'un programme de cégep pour être admis à l'université.

Le Questionnaire sur votre expérience au cégep (QEC) évalue la vision des étudiants handicapés quant aux facteurs personnels et environnementaux qui peuvent aider ou limiter leur progression scolaire (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2005). Sur les 31 questions de l'enquête, 25 sont adressées à tous les étudiants et 6 aux étudiants handicapés uniquement (Fichten et collab., 2005). Les questions sont regroupées en trois catégories : la situation personnelle, le milieu d'apprentissage du collège ainsi que l'aide et les services gouvernementaux et communautaires (Fichten, Jorgensen, Havel et Barile, 2006). Des études montrent que le QEC possède une fiabilité et une validité acceptables (Fichten et collab., 2005, 2006). Les résultats de l'enquête permettent de comparer les étudiants et les étudiants handicapés, ainsi que les étudiants handicapés qui ont déclaré leur handicap à l'inscription et ceux qui ne l'ont pas fait, mais qui, dans l'enquête, se considèrent tout de même comme des étudiants handicapés (Fichten et collab., 2005, 2006; Jorgensen, Fichten et Havel, 2007). De plus, Fichten et collab. ont établi plusieurs utilités au QEC pour les cégeps, notamment en ce qui concerne les tâches suivantes :

- Évaluer les difficultés qu'éprouvent les étudiants et les étudiants handicapés;
- Évaluer la réussite des étudiants handicapés au cégep;

- Fournir des renseignements sur la situation actuelle des étudiants handicapés;
- Contribuer à l'amélioration des services en tenant compte du point de vue des étudiants;
- Effectuer le suivi des changements dans le temps;
- Évaluer l'incidence des efforts déployés par les étudiants pour s'améliorer;
- Fournir des preuves pour faciliter les prises de décision des responsables.

#### 9.4.3. Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR

Le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR est un autre programme de recherche en cours en Ontario. Même si les IR mesurent la satisfaction étudiante plutôt que la participation étudiante comme telle, une courte description des IR figure dans ce rapport puisque cette enquête est actuellement utilisée dans le système collégial de l'Ontario. Depuis 1998, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) utilise les IR pour mesurer le rendement des collèges d'arts appliqués et de technologie (Colleges Ontario). Cette initiative est le fruit des efforts conjoints des collèges et du Ministère. Le gouvernement de l'Ontario exige de tous les collèges de l'Ontario qu'ils fassent rapport de leur rendement dans les cinq domaines suivants :

- Satisfaction des étudiants
- Satisfaction des diplômés
- Placement des diplômés
- Taux d'obtention de diplôme
- Satisfaction des employeurs (Colleges Ontario)

Les domaines qui concernent la satisfaction des diplômés, le placement des diplômés sur le marché du travail et la satisfaction des employeurs sont liés à un financement axé sur le rendement qui tient compte de la taille des collèges et des résultats des enquêtes sur les IR (Collège Northern, 2008).

Le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR, qui fait partie du projet officiel sur les IR, est rempli en classe, sur papier, par les étudiants des collèges communautaires (sauf les étudiants qui en sont à leur premier semestre et ceux qui ne sont pas inscrits dans un programme postsecondaire). Une fois emballés et étiquetés, les questionnaires sont envoyés à tous les collèges de l'Ontario aux mois de mai, d'octobre et de novembre pour les collectes de données d'été, d'automne et d'hiver, cette dernière étant obligatoire. Les collèges sont responsables de distribuer les questionnaires dans les cours sélectionnés ainsi que de les récupérer une fois remplis et de les envoyer aux consultants externes responsables de la collecte des données.

Le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR interroge les étudiants sur leur satisfaction quant au programme et aux services de leur collège (Collège Northern, 2008). En particulier, il comprend des questions sur les expériences d'apprentissage, les professeurs et les cours ainsi que les installations et les services. Des échelles d'évaluation mesurant l'importance, l'utilisation et la satisfaction sont utilisées au besoin. Les collèges ont également la possibilité d'y ajouter des questions propres à leur établissement en ce qui concerne des problèmes qui sont, pour eux, de grande importance. Le sondage comprend 52 questions au total, sans compter les questions ajoutées par les collèges.

Les données relatives au placement des diplômés, à la satisfaction des diplômés et à la satisfaction des employeurs sont recueillies au moyen d'une enquête par téléphone qui est effectuée six mois après la remise des diplômes (Collège Northern, 2008). L'enquête portant sur la satisfaction des employeurs est réalisée huit mois après la fin des études, à condition que les étudiants fournissent les coordonnées de leur employeur et la permission de communiquer avec eux (Collège Northern, 2008). Ces deux enquêtes permettent de recueillir des données relatives à la satisfaction des diplômés en ce qui concerne leur formation collégiale et la satisfaction de leurs employeurs quant à la préparation des diplômés à répondre aux exigences professionnelles (Collège Northern, 2008). Des consultants externes sont chargés de mener les enquêtes auprès des diplômés et des employeurs, de classer les données, d'analyser les résultats et de rédiger les rapports pour le MFCU et les collèges.

Diverses comparaisons sont possibles à l'échelle du collège, du campus, du cycle et du programme (Collèges d'art appliqués et de technologie de l'Ontario, 2008). Les renseignements fournis par les étudiants, les diplômés et les employeurs permettent aux collèges de repérer leurs forces et leurs réussites tout en ciblant les programmes et les services à améliorer (Collège Sheridan). Les renseignements obtenus à partir de ces enquêtes peuvent également servir à aider les futurs étudiants à choisir un programme d'études postsecondaires et un établissement (Collège Canadore).

Les enquêtes fondées sur les IR ont été élaborées à partir d'enquêtes anciennement utilisées dans le système collégial. Des modifications et des ajustements ont été faits par le Comité directeur des IR (Collège Durham, 2008). Les enquêtes respectent également les normes en matière de sondage sur la satisfaction et de sondage d'opinion (Collège Durham, 2008).

## 10. Autres enquêtes sur les étudiants à l'échelle internationale (CEQ, SCEQ, AUSSE, NSS)

### 10.1. Course Experience Questionnaire (CEQ)

Le Course Experience Questionnaire (CEQ) est un indice de rendement sur l'efficacité de l'enseignement universitaire fondé sur les travaux de Paul Ramsden et de ses collègues (Ramsden, 1991; Wilson, Lizzo et Ramsden, 1997). L'objectif du CEQ est de déterminer ce que les diplômés pensent du programme qu'ils ont terminé depuis peu de temps, notamment de connaître leurs opinions quant aux compétences qu'ils ont acquises et à la qualité de l'enseignement prodigué dans le programme. Le CEQ constitue ainsi un moyen pour les diplômés de niveau postsecondaire de réfléchir à leur expérience et de répondre à une série de questions au sujet de l'expérience qu'ils ont vécue en tant qu'étudiants universitaires de premier cycle.

Le CEQ repose sur l'idée que les *perceptions* qu'ont les étudiants du contenu de leur cours, de l'enseignement et de l'évaluation influencent de façon importante leurs manières de voir l'enseignement et la qualité de leurs apprentissages (Ramsden, 1991; Wilson et collab., 1997). Le CEQ porte principalement sur les aspects relatifs à l'apprentissage en classe qui, selon des recherches, sont liés aux stratégies d'apprentissage en profondeur ou en surface (Chalmers, 2007). Le CEQ est un outil d'évaluation des perceptions qu'ont les étudiants de leur milieu d'apprentissage qui fournit des indications sur les futurs résultats des étudiants (Higher Education Academy [L'académie d'éducation supérieure], 2007). À la différence de la plupart des autres enquêtes, le CEQ établit des liens clairs entre les perceptions des étudiants et leur expérience (Chalmers, 2007). Le CEQ a été utilisé pour la première fois en Australie en 1993. Cet outil d'enquête a été considérablement élargi depuis pour comprendre plus de dimensions rattachées à l'expérience des étudiants, notamment les ressources d'apprentissage et les communautés d'apprentissage (C. McInnis, Griffin, James et Coates, 2001; Université de Tasmanie). Avec ces ajouts, le questionnaire compte désormais 50 questions au total (C. McInnis et collab., 2001).

L'organisme Graduate Careers Australia (GCA) est responsable de la gestion de la Australian Graduate Survey (AGS) qui comprend trois enquêtes : la Graduate Destination Survey (GDS, qui porte sur les activités des nouveaux diplômés), le Course Experience Questionnaire (CEQ) et le Postgraduate Research Experience Questionnaire (PREQ, qui porte sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur programme de recherche) (Graduate Careers Australia, 2006). Le GCA collecte et analyse également des données. Les résultats de ces analyses sont disponibles sur son site Web (Université de Tasmanie). Disponibles en format papier et en ligne, les enquêtes de la AGS sont adressées à tous les diplômés des universités australiennes. Ces derniers sont invités à répondre au CEQ et à la GDS ou au PREQ environ quatre mois après la fin de leurs études (Université Monash; universités de l'Australie). En particulier, le CEQ cible tous les diplômés qui ont terminé un programme de formation de premier cycle ou de cycle supérieur dans une université australienne au cours de l'année précédente (p. ex., les diplômés interrogés



dans l'enquête 2008 ont terminé leur programme d'étude en 2006) (Université d'Adelaide).

Le CEQ est élaboré de manière à évaluer de façon précise l'expérience des étudiants à partir de différents points de vue. Le CEQ est composé de 28 questions (Université de Tasmanie) regroupés en dix échelles :

- Qualité de l'enseignement
- Compétences générales
- Normes et objectifs clairs
- Évaluation appropriée
- Charge de travail appropriée
- Soutien aux étudiants
- Ressources d'apprentissage
- Communauté d'apprentissage
- Qualités des diplômés
- Motivation intellectuelle (Higher Education Academy, 2007; Université d'Adelaide; universités d'Australie)

Deux des échelles ci-mentionnées, Compétences générales et Qualité de l'enseignement, en plus de la question portant sur la satisfaction générale, sont considérées comme des indicateurs de rendement de l'enseignement et de l'apprentissage et sont utilisées dans le cadre du National Learning and Teaching Performance Fund (Chalmers, 2007; Symons, 2008). Le CEQ est considéré comme un outil valide, fiable et stable qui possède un degré de constance moyen à élevé pour toutes les échelles (Ramsden, 1991; Richardson, 1994; Wilson et collab., 1997). La recherche a montré que les nouvelles échelles n'ont pas d'incidence sur les échelles existantes et que ces nouvelles échelles offrent un aperçu valide, fiable et stable des perceptions des étudiants (C. McInnis et collab., 2001). Eley (2001) soutient toutefois que l'examen systématique d'autres formulaires permettrait d'améliorer le CEQ. L'auteur reconnaît néanmoins que la structure conceptuelle de l'enquête est solide.

En plus d'être utile pour l'évaluation en connaissance de cause de la qualité des cours, le CEQ fournit des données comparatives pour tous les établissements australiens ainsi que des données en série chronologique qui peuvent aider au repérage des changements, permettre des analyses comparatives interinstitutionnelles pour le partage des pratiques exemplaires et fournir une rétroaction interne (Ramsden, 1991; Wilson et collab., 1997). Une des limites du CEQ réside dans le fait que le long temps réponse peut constituer un



facteur contraignant dans l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiants étant donné que plusieurs années peuvent s'écouler avant que les expériences d'une cohorte soient analysées et que les futurs étudiants puissent bénéficier des modifications apportées (Ginns, Prosser et Barrie, 2007). Ce délai est attribuable au fait que les nouveaux diplômés doivent réfléchir à une expérience ayant eu lieu avant la tenue de l'enquête. Cet outil d'enquête peut également servir à la constitution d'un répertoire général des qualités pédagogiques perçues qui pourra être utilisé par des établissements non australiens (Richardson, 1994).

## 10.2. Student Course Experience Questionnaire (SCEQ)

En 1999, l'Université de Sydney a mis en place le Student Course Experience Questionnaire (SCEQ), qui est rempli par un échantillon aléatoire d'étudiants inscrits à des programmes d'étude de premier cycle ou de cycle supérieur (Symons, 2004; Université de Sydney, 2008). Les résultats sont analysés par l'Institut sur l'enseignement et l'apprentissage (Institute of Teaching and Learning) de l'Université de Sydney (Symons, 2007). Le SCEQ permet de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les perceptions qu'ont les étudiants de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage pour l'ensemble de leur programme universitaire (plutôt que pour un cours) dans leur établissement ainsi que leurs perceptions quant aux services administratifs et de soutien qui leur sont offerts (Ginns et collab., 2007; Symons, 2004; Université de Sydney, 2008). Cet outil d'enquête est fondé sur des aspects du CEQ, mais comprend des questions supplémentaires relatives aux services facultaires (Symons, 2004). Environ 31 questions portant sur l'enseignement et l'apprentissage sont regroupées en 7 échelles établies à partir du CEQ :

- Qualité de l'enseignement
- Normes et objectifs clairs
- Évaluation appropriée
- Charge de travail appropriée
- Compétences générales
- Communauté d'apprentissage
- Satisfaction générale (Ginns, 2003; Symons, 2004)

Plusieurs questions ouvertes sont également posées aux étudiants sur les points forts et les points à améliorer quant au programme et aux services universitaires (Symons, 2004). Le CEQ et le SCEQ offrent tous deux une rétroaction sur les initiatives de l'université et du corps professoral de manière à améliorer l'expérience pédagogique générale des étudiants (Symons, 2004; Université de Sydney, 2008). Les questions ouvertes du SCEQ renforcent en outre le processus d'amélioration de la qualité et la mise en œuvre de mesures d'évaluation et de rétroaction (Symons, 2006a, 2006b). Les données qualitatives

obtenues à partir des questions ouvertes sont analysées et évaluées puis transmises aux membres du corps professoral, de l'administration et de la direction. Les résultats sont diffusés au moyen de rapports universitaires, de présentations, de réunions et du site Web de l'université (Symons, 2006b). Le SCEQ fournit également des indicateurs plus précis concernant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que le CEQ (Ginns, 2003; Ginns et collab., 2007). L'Université de Sydney l'utilise pour obtenir du financement axé sur le rendement et réaliser des analyses comparatives à l'échelle internationale (Ginns et collab., 2007).

Comme le SCEQ est fondé sur le CEQ, il possède des propriétés psychométriques similaires (Ginns et collab., 2007), ce que des analyses de fiabilité ont corroboré. Des recherches ont de plus démontré la validité de cet outil d'enquête (Ginns, 2003; Ginns et collab., 2007). Le SCEQ est une enquête effectuée sur papier (Ginns, 2003) auprès des étudiants une fois tous les deux ans (Symons, 2007).

### 10.3. National Student Survey (NSS)

Depuis 2005, la National Student Survey a été utilisée par toutes les universités publiques d'Angleterre, du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord ainsi que par huit universités écossaises (The Higher Education Academy). Cet outil d'enquête a été commandé par le Conseil sur le financement de l'éducation supérieure en Angleterre (Higher Education Funding Council for England [HEFCE]) et testé par Ipsos MORI (The Higher Education Academy). La NSS repose sur les mêmes bases conceptuelles que le CEQ; elle porte sur les perceptions qu'ont les étudiants de leur milieu d'apprentissage et sur l'incidence de celui-ci sur l'apprentissage (Chalmers, 2007). Contrairement au CEQ, la NSS est effectuée auprès de tous les étudiants qui terminent leurs études de premier cycle (The Higher Education Academy, 2007).

L'objectif de la NSS est d'aider les futurs étudiants dans leurs choix, de contribuer à la transparence du système d'éducation publique et de fournir des données utiles aux établissements pour leurs activités de renforcement et de planification (The Higher Education Academy, 2007). En outre, ces derniers peuvent comparer leur rendement à celui d'autres établissements en tenant compte des caractéristiques des étudiants, des cours et des établissements (The Higher Education Academy, 2008). Selon Prosser (2005), les résultats de la NSS ne doivent pas être interprétés comme des indicateurs de la *satisfaction* des étudiants, mais plutôt des *expériences* que les étudiants ont vécues dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage donné. Cette interprétation des résultats permet d'utiliser ces expériences de façon productive pour améliorer l'expérience des étudiants.

La NSS est composée de 22 questions regroupées en 7 sous-sections :

- Enseignement dans le programme
- Évaluation et rétroaction
- Soutien pédagogique

- Organisation et gestion
- Ressources d'apprentissage
- Perfectionnement personnel
- Satisfaction générale (The National Student Survey)

L'enquête offre aux étudiants la possibilité d'écrire des commentaires. Les établissements peuvent également ajouter des questions dans les échelles Communauté d'apprentissage et Motivation intellectuelle (Hanbury, 2008; National Student Survey). Pour maximiser le taux de réponse, on offre la NSS en ligne, sur papier ou par téléphone (The Higher Education Funding Council for England). Il faut environ cinq minutes pour répondre à la plus longue section du questionnaire et cinq autres minutes pour répondre aux questions supplémentaires (The National Student Survey).

Les résultats de la NSS sont publiés en ligne et dans les rapports de L'académie d'éducation supérieure. Dans le but de favoriser la participation des étudiants à la NSS, il est conseillé de mettre en œuvre des mesures d'amélioration qui tiennent compte des commentaires reçus et de les communiquer clairement aux étudiants (Williams, 2008).

Fondée sur le CEQ, la NSS dispose de propriétés psychométriques similaires à celui-ci et de fondements théoriques ayant reçu l'aval d'un grand nombre de chercheurs. (Higher Education Academy, 2007). Les échelles supplémentaires facultatives se sont également révélées suffisamment fiables (Hanbury, 2008).

#### **10.4. Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)**

Élaborée en 2007, la Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) (aussi appelée le Student Engagement Questionnaire [SEQ]) est menée par le Conseil australien de recherche en éducation (Australian Council for Educational Research [ACER]) (Australian Council for Educational Research). Fondée sur la NSSE, la AUSSE porte sur la participation étudiante dans des activités d'apprentissage de haut niveau (Australian Council for Educational Research, 2008b; Chalmers, 2007). Le questionnaire comprend des nouvelles questions, et certaines questions de la NSSE ont été reformulées afin de tenir compte du contexte australasien (Australian Council for Educational Research, 2008b). Ces nouvelles questions portent en particulier sur l'assiduité, les intentions personnelles, les contraintes familiales ou professionnelles et l'apprentissage en milieu de travail. On a également introduit quelques questions ouvertes. Les questions tirées de la NSSE ont déjà été validées par de nombreuses recherches, et les questions ajoutées ont été validées par diverses analyses psychométriques et conceptuelles (Australian Council for Educational Research, 2008b).

Comme dans le cas de la NSSE, les données recueillies à l'aide de la AUSSE peuvent servir à améliorer la qualité de l'expérience pédagogique des étudiants dans le but de les inciter à s'inscrire dans un établissement, à participer et à poursuivre leur programme d'études. (Australian Council for Educational Research, 2008a). La AUSSE permet aussi

d'effectuer des comparaisons entre l'Australasie, les États-Unis et le Canada qui montrent les écarts et les domaines devant être améliorés, tout en offrant une vue d'ensemble de l'éducation supérieure (Australian Council for Educational Research, 2008a). Les données issues de la AUSSE rendent également compte de la diversité des établissements.

La AUSSE reprend de la NSSE cinq repères quant à l'efficacité éducationnelle comme échelles principales, en plus d'une autre échelle élaborée uniquement pour la AUSSE (Apprentissage en milieu de travail) :

- Apprentissage actif et coopératif
- Degré d'exigence scolaire
- Interactions des étudiants avec le corps professoral
- Expériences d'études enrichissantes
- Milieu de travail positif sur le campus
- Apprentissage en milieu de travail (Australian Council for Educational Research, 2008b).

Cette enquête peut être réalisée sur papier ou en ligne. Environ 15 minutes sont nécessaires pour répondre à la centaine de questions (Australian Council for Educational Research, 2008b, 2008c). On demande aux étudiants de 1<sup>re</sup> année et à ceux qui achèvent leurs études (idéalement de 3<sup>e</sup> année) de répondre à la AUSSE (Australian Council for Educational Research, 2008b).

Les résultats de la AUSSE obtenus après la première année ont révélé des corrélations positives (quoique modestes) entre la satisfaction et la participation, ce qui montre que les étudiants qui participent sont plus satisfaits de leurs études (Australian Council for Educational Research, 2008c). Le lien le plus évident se situait entre la satisfaction et la présence d'un milieu de travail positif sur le campus (Australian Council for Educational Research, 2008c). Les étudiants qui participent étant plus satisfaits, les établissements auraient avantage à augmenter la satisfaction des étudiants en renforçant leur participation (Australian Council for Educational Research, 2008c).

Le Conseil australien de recherche en éducation a également élaboré la Staff Student Engagement Survey (SSES), fondée sur la FSSE et analogue à la AUSSE (Australian Council for Educational Research). Cet outil d'enquête interroge les membres du personnel universitaire des établissements qui ont participé à la AUSSE. Il s'agit d'un formulaire en ligne qui peut être rempli en moins de 15 minutes (Australian Council for Educational Research). La SSES porte sur les perceptions qu'ont les professeurs de la participation des étudiants en insistant sur diverses sphères d'apprentissage et de perfectionnement, la nature et la fréquence des interactions entre le personnel et les étudiants et la façon dont les professeurs organisent leur temps (Australian Council for Educational Research).

## 11. Comparaison des questions des enquêtes

En complément à cette analyse documentaire, on a comparé une à une les questions de diverses enquêtes. Cette comparaison est disponible sous pli séparé (*Student Engagement Survey Question Comparison*). Les enquêtes retenues ont été choisies en fonction de plusieurs critères, notamment : 1) leur applicabilité aux collèges de l'Ontario, 2) leur applicabilité au milieu collégial, 3) leur pertinence quant à la participation des étudiants et 4) leur disponibilité aux fins de consultation. La comparaison porte ainsi sur les questions provenant de neuf enquêtes :

1. OCSES, volet 1
2. OCSES, volet 2
3. FITS (PEI)
4. FITS (SEI)
5. CCSSE
6. SENSE
7. CSEQ
8. Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants – IR
9. Section portant sur la participation scolaire postsecondaire et la section démographie de la EJET.

Le CCSEQ, quoique pertinent, n'était pas disponible aux fins de consultation et, puisque le CSEQ reprend beaucoup de ses questions, on a privilégié ce questionnaire. De plus, comme la EJET ne porte pas uniquement sur la participation étudiante, seules les sections les plus pertinentes ont été utilisées pour la comparaison, soit les sections portant sur la participation et sur la démographie. Il est également important de souligner que ce sont les versions papier du FITS PEI et du SEI qui ont été utilisées; les différences entre les versions papier et en ligne n'ont pas été considérées.

Le nombre de questions pour chaque enquête est présenté dans le tableau ci-dessous en fonction de différents thèmes (Tableau 12-1). De façon générale, les enquêtes ont été comparées les unes aux autres en suivant l'ordre et les thèmes du volet 1 de la OCSES. Toutes les questions qui figurent dans le rapport sont reprises intégralement. Les questions similaires au plan conceptuel sont présentées dans la même rangée.

**Tableau 12-1**  
**Résumé de la comparaison des questions des enquêtes sur la participation étudiante**

	Nombre approximatif de questions par thème*								
	OCSES volet 1	OCSES volet 2	FITS (PEI)	FITS (SEI)	CCSSE	SENSE	CSEQ	IR	EJET**
Identification du collègue et du répondant, situation scolaire	13	7	10	9	12	10	4	5	-
Contexte familial et démographique	19	16	10	2	11	8	7	3	27
Parcours scolaire et préparation	9	7	1	0	1	1	0	1	-
École secondaire (pédagogie)	12	0	5	0	0	3	0	0	1
Sources de renseignements	0	0	11	0	0	0	0	0	-
Orientation	0	0	4	0	1	14	0	0	-
Postsecondaire (pédagogie)	0	52	2	19	59	37	98	19	13
Préparation, choix et certitude quant à la carrière	10	5	8	7	3	1	3	3	4
Attentes du collègue	50	31	35	21	0	0	0	0	-
Financement du collègue	13	4	1	2	8	7	2	0	2
Attitudes	24	56	47	55	2	2	3	2	2
Conversations	0	0	0	0	0	0	20	0	1
Installations, services et participation parascolaire	0	28	1	21	13	11	29	20	-
<b>NOMBRE TOTAL DE QUESTIONS</b>	<b>150</b>	<b>206</b>	<b>135</b>	<b>136</b>	<b>110</b>	<b>94</b>	<b>166</b>	<b>53</b>	<b>50</b>

\*Le nombre de questions a été établi à partir des versions les plus récentes des enquêtes disponibles au moment de l'élaboration du rapport.

\*\*Seules les sections de l'EJET portant sur la participation et sur la démographie ont été prises en compte.

## 12. Références

- ACCC. *ACCC Awards of Excellence*, [en ligne].  
[<http://conference.accc.ca/2005/prog/awards.htm>] (2005)
- AHREN, C., H. G. RYAN et R. MASSA-MCKINLEY. « Assessment Matters: The Why and How of Cracking Open and Using Assessment Results », *About Campus*, vol. 13, n° 2, 2008, p. 29-32.
- Appalachian State University. Office of Student Life & Learning Research. *Appalachian State University Office of Student Life & Learning Research On-Line vs. Paper Administration of the CSXQ*.
- ARREDONDO, M. *Faculty-Student Interaction: Uncovering the Types of Interactions That Raise Undergraduate Degree Aspirations*. Rencontre annuelle de la ASHE, 1995.
- ASHBURN, E. « Some Community-College Students Fall through the Cracks in Their First Month », *Chronicle of Higher Education*, vol. 54, n° 12, 2007.
- ASTIN, A. W. *Four Critical Years*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1977.
- ASTIN, A. W. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.
- ASTIN, A. W. « Making Sense out of Degree Completion Rates », *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 7, n° 1, 2006, p. 5-17.
- Australian Council for Educational Research. *Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE)*, [en ligne]. [<http://www.acer.edu.au/ausse>]
- Australian Council for Educational Research. *Attracting, Engaging and Retaining: New Conversations About Learning: Australasian Student Engagement Report - AUSSE*, [en ligne].  
[[http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE\\_07AustralasianStudentEngagementReport.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE_07AustralasianStudentEngagementReport.pdf)] (2008a)
- Australian Council for Educational Research. *AUSSE 2007 Development and Methodology*, [en ligne].  
[[http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE\\_2007DevelopmentAndMethodology.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/AUSSE_2007DevelopmentAndMethodology.pdf)] (2008b)
- Australian Council for Educational Research. « Beyond Happiness: Managing Engagement to Enhance Satisfaction and Grades », *Research Briefing: Australasian Survey of Student Engagement*, 1, juin, 2008c
- BCSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research, *Beginning College Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [<http://bcsse.iub.edu/>]



- BCSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *BCSSE 2007 Institutions* [en ligne]. [<http://bcsse.iub.edu/index.cfm>] (2007)
- BOWLBY, J. W. et K. MCMULLEN. *At a Crossroads: First Results for the 18 to 20-Year-Old Cohort of the Youth in Transition Survey*. Ressources humaines et Développement social Canada, 2002.
- Canadore College. *Key Performance Indicators 2006-2007*, [en ligne]. [<http://www.canadorec.on.ca/AboutCanadore/KPI.cfm>]
- CARINI, R. M., J. C. HAYEK, G. D. KUH et collab. « College Student Responses to Web and Paper Surveys: Does Mode Matter? », *Research in Higher Education*, vol. 44, n° 1, 2009, p. 1-19.
- CARINI, R. M., G. D. KUH et S. P. KLEIN. « Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages », *Research in Higher Education*, vol. 47, n° 1, 2006, p. 1-32.
- Carleton University Office of Institutional Research and Planning. *Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC): First-Year Undergraduate Students*, [en ligne] [<http://carleton.ca/oirp>] (2007)
- CAULFIED, S. L. *FSSE 2004 Report Western Michigan University*, [en ligne]. [<http://www.wmich.edu/poapa/NSSE/FSSE%202004%20Report%20presentation.pdf>] (2005)
- CCFSSE. *Community College Faculty Survey of Student Engagement (CCFSSE) 2004 Pilot Overview*, [en ligne]. [<http://www.ccsse.org/CCFSSE/CCFSSE.cfm>] (2004)
- CCFSSE. *Community College Faculty Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [<http://www.ccsse.org/CCFSSE/CCFSSE.cfm>] (2008)
- CCSEQ. The University of Memphis Centre for the Study of Higher Education. *Community College Student Experiences Questionnaire*, [en ligne]. [<http://coe.memphis.edu/CSHE/CCSEQ.htm>] (2008)
- CCSSE. *Overview of 2005 National Results: Community College Faculty Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [[http://www.tmcc.edu/ir/downloads/documents/ccsse/Final\\_CCFSSSE\\_Overview.pdf](http://www.tmcc.edu/ir/downloads/documents/ccsse/Final_CCFSSSE_Overview.pdf)] (2005)
- CCSSE. *2006 Institutional Report: Overview of National 2006 CCFSSSE Cohort Survey Results*, [en ligne]. [<http://www.southtexascollege.edu/~research/CCSSE%202006/Faculty%20Survey/Final%202006%20CCFSSE%20Overview.pdf>] (2006)



- CCSSE. Community College Leadership Program. The University of Texas at Austin. *Committing to Student Engagement; Reflections on CCSSE 's First Five Years 2007 Findings*, 2007
- CCSSE. *Committing to Student Engagement*. Atelier du CCSSE, 27 mai 2008, 2008a
- CCSSE. *Community College Survey of Student Engagement*, [en ligne].  
[\[http://www.ccsse.org/\]](http://www.ccsse.org/) (2008b)
- CERNA, O. S., P. A. PEREZ et V. B. SÁENZ. *Examining the Pre-college Attributes and Values of Latina/o College Graduates*. Rapport n° 3, Higher Education Research Institute, University Of California, Los Angeles, 2007
- CHALMERS, D. A. *Review of Australian and International Quality Systems and Indicators of Learning and Teaching*. The Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd, 1.2., 2007
- CHANG, M. J. *The Positive Educational Effects of Racial Diversity on Campus*. Tiré de ORFIELD, Gary (dir.), *Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, Harvard Education Publishing Group, 2001
- CHICKERING, A. W. et Z. F. GAMSON. « Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education », *AAHE Bulletin*, 1987.
- CIRP. *The CIRP Freshman Survey: Reliability and Validity*, [en ligne].  
[\[http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/CIRP\\_Reliability\\_Validty.PDF\]](http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/CIRP_Reliability_Validty.PDF)
- CLARKBERG, M., D. ROBERTSON et M. EINARSON. *Engagement and Student Surveys: Nonresponse and Implications for Reporting Survey Data*. Document présenté dans le cadre du Annual Forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 2008a
- CLARKBERG, M., D. ROBERTSON et M. EINARSON. *Engagement and Student Surveys: Nonresponse and Implications for Reporting Survey Data*. Document présenté dans le cadre du Annual Forum of the Association for Institutional Research, Seattle, WA, 2008b
- Collège Durham. *Key Performance Indicators (KPI)*, [en ligne].  
[\[http://www.durhamcollege.ca/EN/main/about/kpi.php\]](http://www.durhamcollege.ca/EN/main/about/kpi.php) (2008)
- Collège Humber. *Student Success/Retention System*, [en ligne]. [\[http://fit-system.humber.ca/fitconcept.html\]](http://fit-system.humber.ca/fitconcept.html) (2008)
- Collège Mohawk. *2007-08 Ontario College Student Engagement Survey*, [en ligne].  
[\[http://www.mohawkcollege.ca/Explore/Leadership/insRes/ocses.html\]](http://www.mohawkcollege.ca/Explore/Leadership/insRes/ocses.html) (2007)

- Collège Northern. *Key Performance Indicators*, [en ligne].  
[\[http://www.northernc.on.ca/about/kpi.html\]](http://www.northernc.on.ca/about/kpi.html) (2008)
- Collège Sheridan. *Key Performance Indicators (KPIs)*, [en ligne].  
[\[http://www1.sheridaninstitute.ca/students/prospective/kpi.cfm\]](http://www1.sheridaninstitute.ca/students/prospective/kpi.cfm).
- Collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario. *KPI Reports and Analysis 2007-2008*. Rapport préparé par CCI Research pour les collèges d'arts appliqués et de technologie, 2008
- Colleges Ontario. *Key Performance Indicators*, [en ligne].  
[\[http://www.collegesontario.org/Client/CollegesOntario/Colleges\\_Ontario\\_LP4W\\_LND\\_WebStation.nsf/page/Key+Performance+Indicators\]](http://www.collegesontario.org/Client/CollegesOntario/Colleges_Ontario_LP4W_LND_WebStation.nsf/page/Key+Performance+Indicators)
- CCREU. *Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires*, [en ligne].  
[\[http://www.cusc-ccreu.ca/accueil.htm\]](http://www.cusc-ccreu.ca/accueil.htm).
- CCREU. *Enquête de 2007 auprès des étudiants universitaires de première année*, [en ligne].  
[\[http://www.cusc-ccreu.ca/publications/cusc-2007-BOOKLET-fr.pdf\]](http://www.cusc-ccreu.ca/publications/cusc-2007-BOOKLET-fr.pdf) (2007a)
- CCREU. *First-Year University Student Survey 2007 Master Report*, [en ligne].  
[\[http://www.cusc-ccreu.ca/publications/2007%20Master%20Report\\_V5.pdf\]](http://www.cusc-ccreu.ca/publications/2007%20Master%20Report_V5.pdf)  
 (2007b)
- CSEQ. Indiana University Center for Postsecondary Research. *The College Student Experiences Questionnaire Assessment Program*, [en ligne].  
[\[http://cseq.iub.edu/cseq\\_generalinfo.cfm\]](http://cseq.iub.edu/cseq_generalinfo.cfm) (2007)
- DAVIS, T. M. et P. H. MURRELL. « Joint Factor Analysis of the College Student Experiences Questionnaire and the ACT COMP Objective Exam », *Research in Higher Education*, vol. 31, n° 5, 1990, p. 425-441.
- DEY, E. L., A. W. ASTIN et W. S. KORN. *The American Freshman: Twenty-Five Year Trends, 1966-1990*, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, 320 Moore Hall, University of California, Los Angeles, CA, 1991
- DIETSCHKE, P. « Freshman Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario », *The Canadian Journal of Higher Education*, XX-3, 1990
- DIETSCHKE, P. « Attrition Research: Implications for Quality in Community College Education », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 19, 1995, p. 423-436.
- DIETSCHKE, P. *The Program Review Process At Humber College of Applied Arts and Technology*. Présentation devant le Standing Committee on Education and Accountability, 2002.

- DIETSCHKE, P. *Learning & Retention in Ontario Colleges: Lessons from the 2006 Ontario College Student Engagement Survey*. Présentation du Department of Theory & Policy Studies in Education, IEPO/UT, 2007.
- DIMARIA, F. « Keeping Our Engaged, At-Risk Kids in College », *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, vol. 72, n° 2, 2006, p. 52-57.
- Direction générale de la recherche appliquée de Statistique Canada. *Enquête auprès des jeunes en transition – Aperçu du projet*, Série des documents techniques, 2000.
- Educational Policy Institute. *FastTrack*, [en ligne].  
[\[http://www.educationalpolicy.org/fasttrack/default.htm\]](http://www.educationalpolicy.org/fasttrack/default.htm) (2008)
- EL-KHAWAS, E. *State-Level Uses of NSSE Data: Observations from Kentucky*. National Roundtable Series, [en ligne]  
[\[http://nsse.iub.edu/institute/documents/roundtable/EI%20Khawas%20DEEP%20Roundtable%20Kentucky%20System.pdf\]](http://nsse.iub.edu/institute/documents/roundtable/EI%20Khawas%20DEEP%20Roundtable%20Kentucky%20System.pdf) (2003)
- ELEY, M. « The Course Experience Questionnaire: Altering Question Format and Phrasing Could Improve the CEQ's Effectiveness », *Higher Education Research & Development*, vol. 20, n° 3, 2001, p. 293-312.
- ETHINGTON, C. A. et R. A. HORN. « An Examination of Pace's Model of Student Development and College Impress », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 31, n° 3, 2007, p. 183-198.
- ETHINGTON, C. A. et T. B. POLIZZI. « An Assessment of the Construct Validity of the CCSEQ Quality of Effort Scales », *Research in Higher Education*, vol. 37, n° 6, 1996, p. 711-730.
- FICHTEN, C., S. JORGENSEN, A. HAVEL et M. BARILE. *Executive Summary - College Students with Disabilities*, Collège Dawson, [en ligne].  
[\[http://adaptech.dawsoncollege.qc.ca/pubs/PAREA05FinalReportExE.doc\]](http://adaptech.dawsoncollege.qc.ca/pubs/PAREA05FinalReportExE.doc) (2005)
- FICHTEN, C., S. JORGENSEN, A. HAVEL et M. BARILE. *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Rapport final présenté à FQRSC, printemps 2006, [en ligne].  
[\[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/ce/73.pdf\]](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/ce/73.pdf) (2006)
- Fondation canadienne des bourses du millénaire. *Pas une minute et pas un cerveau à perdre : stratégies pour accroître la participation aux études postsecondaires*, [en ligne]. [\[http://www.neitheramoment.com/fra\\_rfp.html\]](http://www.neitheramoment.com/fra_rfp.html) (2008)
- FSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Faculty Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [\[http://fsse.iub.edu/index.cfm\]](http://fsse.iub.edu/index.cfm)

- FSSE. Indiana University Centre for Postsecondary Research. *2008 Participating Colleges and Universities*, [en ligne]. [<http://fsse.iub.edu/index.cfm>] (2008a)
- FSSE. Indiana University Centre for Postsecondary Research. *2009 Invitation to Participate*, [en ligne]. [<http://fsse.iub.edu/index.cfm>] (2008b)
- GINNS, P. *Scale Structure of the Student Course Experience Questionnaire over Field and Level of Study*. Université de Sydney, 2003
- GINNS, P., M. PROSSER et S. BARRIE. « Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education: The Perspective of Currently Enrolled Students », *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 5, 2007, p. 603-615.
- GONYEA, R. M., K. A. KISH, G. D. KUH, R. N. MUTHIAH et A. D. THOMAS. *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Fourth Edition*, Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning, 2003
- GORDON, J., J. LUDLUM et J. J. HOEY. « Validating NSSE against Student Outcomes: Are They Related? », *Research in Higher Education*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 19-39.
- Gouvernement du Canada. *EJET : L'Enquête longitudinale canadienne auprès des jeunes en transition*, [en ligne]. [<http://www.pisa.gc.ca/ejet.shtml>] (2007)
- Graduate Careers Australia. *Australian Graduate Survey 2006 Manual*, [en ligne]. [[http://my.acu.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0013/45202/AGS2006manual.pdf](http://my.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0013/45202/AGS2006manual.pdf)] (2006)
- GRAYSON, J. P. « The Impact of University Experiences on Self-Assessed Skills », *Journal of College Student Development*, vol. 40, n° 6, 1999, p. 687-700.
- GRIFFITH, R. A. et L. P. MCCOY. *Four Years Later: Qualitative and Quantitative Assessment of the Changes in the Class of 2001*, Association for Institutional Research 42nd Annual Forum, [en ligne]. [[http://www.wfu.edu/ir/docs/air\\_6\\_2002.pdf](http://www.wfu.edu/ir/docs/air_6_2002.pdf)] (2002)
- HANBURY, A. *National Student Survey (NSS): Assessment of the 2007 Optional Items - Institutional Guide*, The Higher Education Academy, [en ligne]. [[http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS\\_2007\\_optio\\_nal\\_items](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS_2007_optio_nal_items)] (2008).
- HAYEK, J. et G. D. KUH. « Principles for Assessing Student Engagement in the First Year of College », *Assessment Update*, vol. 16, n° 2, 2004, p. 11-13.
- HERI. *Higher Education Research Institute*, [en ligne]. [<http://www.gseis.ucla.edu/heri/cirpoverview.php>] (2008)

- Higher Education Academy. *Comparative Review of British, American, and Australian National Surveys of Undergraduate Students*, National Survey Comparative Review, 2007
- HOOKE, R. A. *HEQCO/College Dialogue on Learning Research – Report on the Meeting Sponsored by the Higher Education Quality Council of Ontario*, 2007.
- HSSSE. Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy. *High School Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>]
- HSSSE. Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy. *HSSSE 2005 Overview*, [en ligne]. [<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>] (2005a)
- HSSSE. Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy. *Using HSSSE Data*, [en ligne]. [<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>] (2005b)
- HSSSE. Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy. *What we can learn from high school students*, [en ligne]. [<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>] (2005c)
- HU, S. et G. D. KUH. *A Multilevel Analysis on Student Learning in Colleges and Universities*. Document présenté à la réunion annuelle de la Association for the Study of Higher Education, [en ligne]. [[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/17/04/a9.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/04/a9.pdf)] (2000)
- HULL-TOYE, C. S. *Persistence Based upon Degree Aspirations*. Document présenté à la rencontre annuelle de la ASHE, 1995
- HURTADO, S., J. C. CHANG, V. B. SÁENZ, L. L. ESPINOSA, N. L. CABRERA et O. S. CERNA. *Predicting Transition and Adjustment to College: Minority Biomedical and Behavioral Science Students' First Year of College*, AIR Forum, Chicago, IL, 2006
- JONES, G. A. *The "NSSE" Experience: What Have Ontario Universities Learned? – Report on the Workshop Sponsored by the Higher Education Quality Council of Ontario*, [en ligne]. [<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO%20NSSE%20Report.pdf>] (2007)
- JORGENSEN, S., C. FICHTEN et A. HAVEL. *Diplômés de niveau collégial ayant des incapacités : Étude comparative des résultats de la cote de rendement scolaire (CRC ou « cote R ») chez les diplômés sans incapacité, diplômés ayant des incapacités inscrits aux services spécialisés et ceux non inscrits à ces services. Rapport final présenté à PAREA, printemps 2007.*

- KEUP, J. R. *Student Value Orientations about College: Direct and Indirect Effects on Student Satisfaction*. Document présenté à la rencontre annuelle de la ASHE, 1999
- KEUP, J. R. « The Cooperative Institutional Research Program Freshman Survey and Your First College Year: Using Longitudinal Data to Assess the First Year of College », *Assessment Update*, vol. 16, n°2, 2004, p. 8-10.
- KOPOLOVIC, A. D. « U of T law school takes top spot in Maclean's Magazine », *Ultra Vires: The student newspaper of the University of Toronto Faculty of Law*, vol. 2, 2007
- KUH, G. D. *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*, Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, [en ligne].  
[http://nsse.iub.edu/pdf/psychometric\\_framework\\_2002.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/psychometric_framework_2002.pdf) (2001)
- KUH, G. D. « What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices », *Change*, vol. 35, n° 2, 2003, p. 24-32.
- KUH, G. D. « Putting Student Engagement Results to Use: Lessons from the Field », *Assessment Update*, vol. 17, n° 1, 2005, p. 12-13.
- KUH, G. D. « How to Help Students Achieve », *Chronicle of Higher Education*, vol. 53, n° 41, 2007a
- KUH, G. D. « What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness », *peerReview*, vol. 9, n° 1, 2007b, p. 4-8.
- KUH, G. D., T. CRUCE, R. SHOUP, J. KINZIE et R. M. GONYEA. *Unmasking the Effects of Student Engagement on College Grades and Persistence*. Document présenté à la réunion annuelle de la American Educational Research Association, Chicago, 2007
- KUH, G. D., J. C. HAYEK, R. M. CARINI, J. A. OUIOMET, R. M. GONYEA et J. KENNEDY. *NSSE Technical and Norms Report*, Bloomington. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning, [en ligne].  
<http://nsse.iub.edu/pdf/norms1.pdf> (2001).
- KUH, G. D., J. KINZIE, J. A. BUCKLEY, B. K. BRIDGES et J. C. HAYEK. *What Matters to Student Success: A Review of the Literature - National Postsecondary Education Cooperative Commission Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*, 2006.
- KUH, G. D., J. KINZIE, T. CRUCE, R. SHOUP et R. M. GONYEA. *Connecting the Dots: Multi-Faceted Analyses of the Relationships between Student Engagement Results from the NSSE, and the Institutional Practices and Conditions That Foster*



*Student Success*. Rapport final révisé, préparé pour la Lumina Foundation for education, subvention 2518, 2007

- KUH, G. D., J. KINZIE, J. H. SCHUH, E. J. WHITT et collab. *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2005
- KUH, G. D., C. R. PACE et N. VESPER. « The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education », *Research in Higher Education*, vol. 38, 1997, p. 435-454.
- LAIRD, T. F. N. *Gender Gaps: Understanding Teaching Style Differences Between Men and Women*, FSSE: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2007
- LAIRD, T. F. N., B. K. BRIDGES, C. L. MORELON-QUAINOO, J. M. WILLIAMS et M. S. HOLMES. « African American and Hispanic Student Engagement at Minority Serving and Predominantly White Institutions », *Journal of College Student Development*, vol. 48, n° 1, 2007, p. 39-56.
- LAVELLE, E. et B. RICKORD. *A Factor Analytic Model of College Student Development*, [en ligne]. [\[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/04/97.pdf\]](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/04/97.pdf) (1997)
- LIPKA, S. « What to Do with Years of Data on Student Engagement », *Chronicle of Higher Education*, vol. 54, n° 11, 2007.
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Law School Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm)
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Student Engagement in Law Schools: A first look*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm) (2004)
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Student Engagement in Law School: Knowing Our Students*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm) (2007)
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Frequently Asked Questions about LSSSE's Psychometric Properties*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm) (2008a)
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Participating Law Schools*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm) (2008b)
- LSSSE. Indiana University Center for Postsecondary Research. *Using LSSSE Data*, [en ligne]. [\[http://lssse.iub.edu/index.cfm\]](http://lssse.iub.edu/index.cfm) (2008c)

- LUNDBERG, C. A. *Nontraditional College Students and the Role of Collaborative Learning as a Tool for Science Mastery*. Azusa Pacific University, [en ligne]. [[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3667/is\\_200301/ai\\_n9220165?tag=untagged](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3667/is_200301/ai_n9220165?tag=untagged)] (2003)
- Magazine Maclean's. « 2007 Student Surveys: Complete Results », *On Campus*, [en ligne]. [<http://oncampus.macleans.ca/education/2008/02/19/2008-student-surveys-complete-results>] (2008)
- MANDARINO, C. *Comparison of First Generation and Non-First Generation Freshmen Students' Second Semester Persistence Rates*, Institutional Research Department, Humber Institute of Technology and Advanced Learning, 2006
- MARTI, C. N. *Overview of the CCSSE Instrument and Psychometric Properties*, [en ligne]. [[http://hawaii.hawaii.edu/assessment/Resources/CCSSE%202004/Appendix/psychometrics\\_paper.doc](http://hawaii.hawaii.edu/assessment/Resources/CCSSE%202004/Appendix/psychometrics_paper.doc)] (2004)
- MARTI, C. N. *Dimensions of Student Engagement in American Community Colleges: Using the Community College Student Report in Research and Practice*. Présenté au *Community College Journal of Research and Practice* aux fins de publication, [en ligne]. [<http://www.ccsse.org/aboutsurvey/psychometrics.pdf>] (2006)
- MCCARTHY, M. et G. D. KUJALA. « Are Students Ready for College? What Student Engagement Data Say », *Phi Delta Kappan*, vol. 87, n° 9, 2006, p. 664-669.
- MCCLENNEY, K. M. « Redefining Quality in Community Colleges: Focusing on Good Educational Practice », *Change*, vol. 36, n° 6, 16 décembre 2004.
- MCCLENNEY, K. M. « Benchmarking Effective Educational Practice », *New Directions for Community Colleges*, n° 134, 2006, p. 47-55.
- MCCLENNEY, K. M. « The Community College Survey of Student Engagement », *Community College Review*, vol. 35, n° 2, 2007, p. 137-146.
- MCCLENNEY, K. M. et N. C. MARTI. *Exploring Relationships Between Student Engagement and Student Outcomes in Community Colleges: Report on Validation Research*. Document de travail. The Community College Survey of Student Engagement Community College Leadership Program. The University of Texas at Austin, 2006
- MCINNIS, C., P. GRIFFIN, R. JAMES et H. COATES. *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*, [en ligne]. [[http://www.dest.gov.au/sectors/higher\\_education/publications\\_resources/profiles/archives](http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/archives)] (2001)
- MCINNIS, E. D. *Nonresponse Bias in Student Assessment Surveys: A Comparison of Respondents and Non-Respondents of the National Survey of Student*



*Engagement at an Independent Comprehensive Catholic University*, [en ligne]. [[http://nsse.iub.edu/pdf/research\\_papers/Nonresponse%20Bias%20in%20Student%20Assessment%20Surveys%20-%20Elizabeth%20McInnis.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/research_papers/Nonresponse%20Bias%20in%20Student%20Assessment%20Surveys%20-%20Elizabeth%20McInnis.pdf)] (2006)

MICHAEL, J. J., J. S. NADSON et W. B. MICHAEL. « Student Background and Quality of Effort Correlates of Reported Grades, Opinions about College, and Perceptions of Magnitudes of Cognitive and Affective Attainment by Students in a Public Comprehensive University », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 43, n° 2, 1983, p. 495-507.

NSSE. *Experiences That Matter: Enhancing Student Learning and Success - Annual Report 2007*, [en ligne]. [[http://nsse.iub.edu/NSSE%5F2007%5FAnnual%5FReport/docs/withhold/NSSE\\_2007\\_Annual\\_Report.pdf](http://nsse.iub.edu/NSSE%5F2007%5FAnnual%5FReport/docs/withhold/NSSE_2007_Annual_Report.pdf)] (2007)

NSSE. *National Survey of Student Engagement*, [en ligne]. [<http://nsse.iub.edu/index.cfm>] (2008)

O'DAY, P. A. et G. D. KUH. « Assessing what matters in law school: The Law School Survey of Student Engagement », *Indiana Law Journal*, vol. 81, n° 1, 2006, p. 401-409.

OUIMET, J. A., J. C. BUNNAGE, R. M. CARINI, G. D. KUH et J. KENNEDY. « Using Focus Groups, Expert Advice, and Cognitive Interviews to Establish the Validity of a College Student Survey », *Research in Higher Education*, vol. 45, n° 3, 2004, p. 233-250.

OUIMET, J. A., R. M. CARINI, G. D. KUH et J. C. BUNNAGE. *Using Focus Groups to Establish the Validity and Reliability of a College Student Survey*. Document présenté pendant le 2001 AIR Forum, Long Beach, CA, 2001

OUIMET, J. A. et R. A. SMALLWOOD. « Assessment Measures: CLASSE-The Class-Level Survey of Student Engagement », *Assessment Update*, vol. 17, n° 6, 2005, p. 13-15.

PACE, C. R. *Measuring Outcomes of College: Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1979

PACE, C. R. *Achievement and the Quality of Student Effort*. Document présenté à la rencontre de la National Commission on Excellence in Education, 1982

PACE, C. R. *Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California, Los Angeles, CA, 1984

- PACE, C. R. *The Undergraduates: A Report of Their Activities and Progress in College in the 1980's*, University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, 1990
- PACE, C. R., D. BARAHONA et D. KAPLAN. *The Credibility of Student Self-Reports*. California University, Los Angeles. Center for the Study of Evaluation. National Institute of Education, 1985
- PACE, C. R. et S. SWAYZE. *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the Third Edition, 1990. Part One: Tentative Norms for the 1990s. Part Two: Comparable Responses from the 1980s. Part Three: Bibliography [and] Psychometric Supplement to the CSEQ*, troisième édition, 1990, consultée en 1992
- PASCARELLA, E. T. *College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis*. Tiré de SMART, J (dir.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (vol. 1, p. 1-64). New York, Agathon, 1985
- PASCARELLA, E. T. et P. T. TERENCE. *How College Affects Students: Volume 2, A Third Decade of Research*. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2005
- PIKE, G. R. *The Constant Error of the Halo in Educational Outcomes Research*. Document présenté au AIR 1998 Annual Forum, 1998
- PIKE, G. R. « Assessment Measures: Using Surveys of Entering Students in Assessment Research », *Assessment Update*, vol. 16, n° 6, 2004, p. 14-16.
- PIKE, G. R. « Assessment Measures: Using Scalelets in Surveys of Student Learning », *Assessment Update*, vol. 17, n° 1, 2005, p. 14-16.
- PIKE, G. R. « The Convergent and Discriminant Validity of NSSE Scalelet Scores », *Journal of College Student Development*, vol. 47, n° 5, 2006a, p. 550-563.
- PIKE, G. R. « The Dependability of NSSE Scalelets for College- and Department-Level Assessment », *Research in Higher Education*, vol. 47, n° 2, 2006b, p. 177-195.
- PIKE, G. R. « Using Weighting Adjustments to Compensate for Survey Nonresponse », *Research in Higher Education*, vol. 49, n° 2, 2008, p.153-171.
- PISANI, A. M. *Involvement through Cooperative Learning: An Attempt to Increase Persistence in the Biological Sciences*, Document présenté à la rencontre annuelle de la ASHE, 1994
- Polaris Research Associates. *FastTrack: Connecting Students and Institutions*, [en ligne]. [<http://www.educationalpolicy.org/fasttrack/pdf/FastTrackOverview.pdf>] (2008)

- POLIZZI, T. B. et C. A. ETHINGTON. « Factors Affecting Gains in Career Preparation: A Comparison of Vocational Groups », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 22, n° 1, 1998, p. 39-52.
- PORTER, S. R. et P. D. UMBACH. « Student Survey Response Rates across Institutions: Why Do They Vary? », *Research in Higher Education*, vol. 47, n° 2, 2006, p. 229-247.
- PORTER, S. R. et M. E. Whitcomb. « Non-Response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality », *Research in Higher Education*, vol. 46, n° 2, 2005, p. 127-152.
- PRESTON, D. L. *Using the CCSEQ in Institutional Effectiveness: The Role of Goal Commitment and Student's Perception of Gains*, [en ligne].  
[\[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/02/cf.pdf\]](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/02/cf.pdf) (1993)
- PROSSER, M. *Why we Shouldn't use Student Surveys of Teaching as Satisfaction Ratings*. The Higher Education Academy, [en ligne].  
[\[http://www.heacademy.ac.uk/research/Interpretingstudentsurveys.doc\]](http://www.heacademy.ac.uk/research/Interpretingstudentsurveys.doc) (2005)
- PRYOR, J. H. *The College Student Expectations Questionnaire (CSXQ) and the College Student Experiences Questionnaire (CSEQ)*, Center of Inquiry in the Liberal Arts at Wabash College, 2005.
- RAMSDEN, P. « A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, vol.16, n° 2, 03075079, 1991.
- RASMUSSEN, C. J. *An Assessment of the Relative Influence of Environmental, Behavioral, and Attitudinal Aspects of the Pre-College Experience in Determining Students' Long-Term Goals and Aspirations*. Document présenté au AIR forum, 2002.
- REYNOLDS, C. « Santa Fe Community College and the CCSSE: Using Data to Make Meaningful Change », *Assessment Update*, vol.19, n° 5, 2007, p. 4-6.
- RICHARDSON, J. T. E. « A British Evaluation of the Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, vol. 19, n° 1, 03075079, 1994.
- SANDER, L. « At Community Colleges, a Call to Meet New Students at the Front Door », *Chronicle of Higher Education*, vol. 54, n° 29, 2008.
- SAX, L. J., A. N. BRYANT et S. K. GILMARTIN. *A Longitudinal Investigation of Emotional Health among First-Year College Students: Comparisons of Women and Men*. Document présenté à la rencontre annuelle de l'Association for the Study of Higher Education, [en ligne].

[\[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/a2/32.pdf\]](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/a2/32.pdf) (2002)

SENSE. *Starting Right: A First Look at Engaging Entering Students*. Survey of Entering Student Engagement. Initiative de la CCSSE, 2007.

SENSE. *Survey of Entering Student Engagement*, [en ligne].  
[\[http://www.ccsse.org/sense/\]](http://www.ccsse.org/sense/) (2008)

Statistique Canada. *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) 2000 : Cohorte lecture, cycle 1, Guide de l'utilisateur*, 2005.

SYMONS, R. *Getting the Most out of the SCEQ Data: Meeting the Needs of Multiple Stakeholders*, [en ligne]. [\[http://www.usyd.edu.au\]](http://www.usyd.edu.au) (2004)

SYMONS, R. *In their own Words: Finding out what Students Think about their University Learning Experience*, Synergy, n° 23, 2006a.

SYMONS, R. *Listening to the Student Voice at the University of Sydney: Closing the Loop in the Quality Enhancement and Improvement Cycle*. Document présenté au forum 2006 de l'Australian Association for Institutional Research (AAIR) à Coffs Harbour, [en ligne]. [\[http://www.usyd.edu.au\]](http://www.usyd.edu.au) (2006b)

SYMONS, R. *Taxonomy Evolution: the Changing Face of Reporting the Student Experience at the University of Sydney*, [en ligne].  
[\[http://www.usyd.edu.au/learning/evaluating\]](http://www.usyd.edu.au/learning/evaluating) (2007)

SYMONS, R. *Student Satisfaction Surveys (SCEQ/CEQ): Taxonomy for the Analysis of Qualitative Data based on Key Performance Indicators for Learning and Teaching plus Additional Factors that Contribute to the Overall Student Experience*, University of Sydney, 2008.

The Higher Education Academy Key NSS Information Site, [en ligne].  
[\[http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/research/surveys/nss\]](http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/research/surveys/nss)

The Higher Education Academy. *Interpreting National Student Survey Data using Multi-level Modeling: A Non technical Guide*, [en ligne].  
[\[http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS\\_interpreting\\_data\\_using\\_multilevel\\_modelling\]](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS_interpreting_data_using_multilevel_modelling) (2008)

The Higher Education Funding Council for England. Information sur le National Student Survey, [en ligne]. [\[http://www.hefce.ac.uk/learning/nss\]](http://www.hefce.ac.uk/learning/nss)

The National Student Survey. Information pour les participants au NSS, [en ligne].  
[\[http://www.thestudentsurvey.com/faqs.asp\]](http://www.thestudentsurvey.com/faqs.asp)

- TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2<sup>e</sup> éd., Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- TSUI, L. *Boosting Female Ambition: How College Diversity Impacts Graduate Degree Aspirations of Women*. Document présenté à la rencontre annuelle de la ASHE, 1995.
- UMBACH, P. D. et G. D. KUH. *Student Experiences with Diversity at Liberal Arts Colleges: Another Claim for Distinctiveness*. Document rédigé pour le 43<sup>e</sup> forum annuel de l'Association for Institutional Research, tenu à Tampa, Fl. du 18 au 21 mai 2003, 2003.
- UMBACH, P. D. et M. R. WAWRZYNSKI. « Faculty Do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement », *Research in Higher Education*, vol. 46, n<sup>o</sup> 2, 2005, p. 153-184.
- Université d'Adélaïde, *Course Experience Questionnaire (CEQ)*, [en ligne]. [<http://www.adelaide.edu.au/sp/surveys/ceg>]
- Université d'Ottawa. *Enquête 2006 auprès du corps professoral sur la participation étudiante (ECPPE)*. Recherche institutionnelle et planification de l'Université d'Ottawa, [en ligne]. [<http://qa2.uottawa.ca/services/irp/fra/recherche/sondage/2006-fsse.html>] (2006)
- Université de Calgary. *The Power to Build Your U: Canadian Undergraduate Survey Consortium*, [en ligne]. [<http://www.buildyouru.com/cusc.html>] (2007)
- Université de Sydney, *The University of Sydney*, [en ligne]. [<http://www.usyd.edu.au>] (2008)
- Université de Tasmanie, [en ligne]. [<http://www.utas.edu.au/tl/recognising/ceg/index.html>]
- Université de Toronto. *Measuring Up on the Undergraduate Student Experience: The National Survey of Student Engagement 2006*, [en ligne]. [<http://www.utoronto.ca/govcncl/bac/details/ua/2006-07/uaa20070116-04ii.pdf>] (2007a)
- Université de Toronto. *Report Number 139 of the University Affairs Board*, [en ligne]. [<http://www.governingcouncil.utoronto.ca/Assets/Boards+and+Committees/University+Affairs+Board/2006-2007+Academic+Year/r0116.pdf>] (2007b)
- Université de Toronto. *Youth in Transition Survey, cycle 1: 2001-2002*, University of Toronto Data Library Service, 2007c.
- Université de Windsor. *2006 Law School Survey of Student Engagement (LSSSE)*. Office of Institutional Analysis, University of Windsor, [en ligne]. [[www.uwindsor.ca/info](http://www.uwindsor.ca/info)] (2006)

- Université de Windsor. Office of Institutional Analysis. *2005 Undergraduate Survey Consortium (CUSC) Survey of Undergraduate Students*, [en ligne].  
[[www.uwindsor.ca/info](http://www.uwindsor.ca/info)].
- Université Monash, *The Office of Planning and Quality*, [en ligne].  
[<http://www.adm.monash.edu.au/ceq/evaluations/other-surveys/ceq/index.html>]
- Université York. Office of Institutional Research and Analysis. *2005 Canadian Undergraduate Survey Consortium (CUSC): Selected Results*, [en ligne].  
[[www.yorku.ca/oira](http://www.yorku.ca/oira)] (2006)
- Universities Australia. Renseignements sur le CEQ, [en ligne].  
[<http://www.universitiesaustralia.edu.au/content>]
- WAUGH, R. F. « Quality of Student Experiences at University: A Rasch Measurement Model Analysis », *Australian Journal of Education*, vol. 45, n° 2, 2001, p. 183-206.
- WHITMIRE, E. « Racial Differences in the Academic Library Experiences of Undergraduates », *Journal of Academic Librarianship*, vol. 25, n° 1, 1999, p. 33-37.
- WILLIAMS, J. et D. KANE. *Exploring the National Student Survey Assessment and Feedback Issues*. The Higher Education Academy, [en ligne].  
[[http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS\\_assessment\\_and\\_feedback\\_report](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/research/NSS_assessment_and_feedback_report)] (2008)
- WILSON, K. L., A. LIZZO et P. RAMSDEN. « The Development, Validation and Application of the Course Experience Questionnaire », *Studies in Higher Education*, 03075079, vol. 22, n° 1, 1997.
- WOOSLEY, S. A. « Survey Response and its Relationship to Educational Outcomes Among First-Year College Students », *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, vol. 6, n° 4, 2005, p. 413-423.
- YAZZIE-MINTZ, E. *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*, Indiana University School of Education Center for Evaluation and Education Policy, [en ligne].  
[<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>] (2007)
- ZAMANI-GALLAHER, E. M. « The Confluence of Race, Gender, and Class among Community College Students: Assessing Attitudes toward Affirmative Action in College Admissions », *Equity & Excellence in Education*, vol. 40, n° 3, 2007, p. 241-251.
- ZHAO, C.-M., G. D. KUH et R. M. CARINI. « A Comparison of International Student and American Student Engagement in Effective Educational Practices », *Journal of Higher Education*, vol. 76, n° 2, 209 (avril), 2005.

